



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA -
PPGAU

Oséias Freitas de Oliveira Junior

**A relação entre evasão e empregabilidade mediada pelo desenvolvimento de
competências: Um estudo de caso sobre o curso de Filosofia/UFMS**

Florianópolis

2022

Oséias Freitas de Oliveira Junior

**A relação entre evasão e empregabilidade mediada pelo desenvolvimento de
competências: Um estudo de caso sobre o curso de Filosofia/UFMS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Administração Universitária da Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em
Administração Universitária.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra

OLIVEIRA JUNIOR, O. F.

A relação entre evasão e empregabilidade mediada pelo desenvolvimento de competências: Um estudo de caso sobre o curso de Filosofia/UFMS/Oséias Freitas de Oliveira Junior; Orientador, Marcos Baptista Lopez Dalmau, 215 p.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2022.

Incluir referências:

Administração universitária 2. Gestão por Competência 3. Curso de Filosofia 4. Empregabilidade 5. Evasão no ensino superior 6. Modelo de acompanhamento do processo formativo.

Oséias Freitas de Oliveira Junior

A relação entre evasão e empregabilidade mediada pelo desenvolvimento de competências: Um estudo de caso sobre o curso de Filosofia/UFMS

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Mileide Marlete Ferreira Leal Sabino, Dr.^a
Universidade do Vale do Itajaí

Prof. Alexandre Meyer Luz, Dr
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Administração Universitária.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr. (Orientador)

Florianópolis, 2022.

Ao refletir sobre vínculos, caminhos e descaminhos, não poderia deixar de dedicar este trabalho a memória de minha primeira amiga, Luceni, que deixou de existir ainda na nossa infância. Seu rosto é uma lembrança distante, mas ela está sempre presente quando penso em mamona torrada e em amizade.

AGRADECIMENTOS

A história dos vínculos é coadjuvante de uma história maior e mais épica: a de seus terminos e rompimentos. Pois, eles trazem em suas essências a própria condição de mudança e, por fim, de extinção. Uma vez que não há vínculo que seja permanente, sempre se fazem provisórios, mutáveis e incertos. O tempo mostra que são como os rios de Heráclito, que após alguns instantes, tomam formas tão diversas que se tornam experiências totalmente diferentes das originais.

Os vínculos podem ser jurídicos, sanguíneos, sociais e/ou sentimentais, alguns podem e/ou devem ser rompidos para dar lugar a outros em uma sucessão de fins e recomeços que se sobrepõem continuamente. A manutenção deles pode ser buscada ou evitada na medida das conveniências e dos ganhos para as partes envolvidas. É dentro desse contexto que mantemos nossas relações como indivíduos que necessitam estabelecer contratos formais e informais com outros indivíduos e instituições.

Deve ser celebrada sua manutenção enquanto os vínculos permanecem, sejam os formais como os discentes, empregatícios e conjugais, sejam aqueles que não são mediados por documentos protocolares, mas tácitos, como os dos amantes, amigos, familiares.

A gratidão é o que resta em meio a essa transitoriedade.

Assim, agradeço aos meus pais, Maria Laudice e Oséias Lourenço, pela crença no conhecimento, pelas leituras dos textos bíblicos na infância e, por fim, pelos desafios em lidar com o pensamento heterodoxo. Aos irmãos Oziel Freitas e Raquel Freitas, pelo apoio de sempre, e por entenderem que os caminhos ideológicos podem ser múltiplos e que a vida continua ser interessante mesmo na diferença.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau, por todos os ensinamentos, paciência, amizade e, sobretudo, pela disponibilidade e amor à docência. Agradeço também, a todos os professores do PPGAU, em especial, Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta, Adriana Rochas de Carvalho, Carla Cristina Dutra Burigo, Bernardo Meyer, Márcia Maria Dos Santos Bortolucci Espejo, Maurício Rissi, Pedro Antonio De Melo, Raphael Schlickmann, com os quais aprendi muito e passei a ter novas concepções do que é a Universidade pública.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e banca examinadora desta dissertação: Mileide Marlete Ferreira Leal Sabino; Alexandre Meyer Luz e Kelly Cristina

Benetti Tonani Tosta, que junto ao professor Dalmau contribuíram de maneira fundamental para a conclusão da pesquisa.

Agradeço igualmente a todos os sujeitos da pesquisa: professores, alunos e ex-alunos. Da mesma forma, sou grato a Faculdade de Ciência Humana, que possibilitou a coleta dos dados, ao curso de Filosofia, a Prograd/UFMS, e, sobretudo a UFSC pela oportunidade de fazer parte do programa do PPGAU.

Aos meus colegas e amigos do curso, que propiciaram momentos agradáveis e discussões elucidadoras sobre a UFMS e sobre a educação, em especial, Danielle Santiago Nepomuceno de Souza, Cibelle Renata Caimar Olarte, Homero Scapinelli e Ernani Broering da Luz, Andre Vidal Dabela Lanoa, Marco José Santos Silva, Itamar Andrade Ferreira e Ricardo Shodi Hiratsuka.

Aos meus colegas de trabalho e amigos, que de forma direta ou indireta me ajudaram na construção desse trabalho, Aline Maziero, Daniel Silva Mattos, prof^a. Ana Karla Silva Soares, prof. Ronaldo Amaral, prof. Ronaldo Moraca, prof. Rubem Ayang Oliveira, prof. Victor Ferri Mauro, prof. Amir Abdala, prof. Ricardo Pereira de Melo e prof. Erickson Cristiano.

Agradeço aos amigos que compartilho momentos de alegria e eventualmente de ansiedade: Ronaldo Amaral, Jânio Costa, Judásio Cardoso, Márcio Junior, Johnny Daniel, Gean Gonçalves, Jorge Quevedo, Carlos Silva, Sandra Guedes, Moacir Aquino, Marília Oliveira e Carlos Damasceno, pessoas que ainda que fiquemos dias sem nos ver, os encontros são como um retorno ao lar.

Aos meus potencializadores de momentos inesquecíveis, meus filhos, Luther e Natã, para quem tudo que digo é: bom, justo, agradável e engraçado, ainda que não o seja aos olhos dos demais. Eles são muito além do que imaginei, espero ser um pai a altura do quanto são bons filhos.

Por fim, minha gratidão a Elaine Dupas, que é a primeira pessoa com quem compartilho, sonhos, medos, alegrias e devaneios. Sua paciência e dedicação são admiráveis, fazendo com que me sinta constantemente feliz e orgulhoso por poder estar ao seu lado.

Muito obrigado a todos.

A realidade desigual é a única coisa que todos recebem por igual.

Jujutsu Kaisen

RESUMO

A busca por um curso de graduação é uma das maneiras que o indivíduo se utiliza para alcançar maior grau de aceitação social, assim à medida que aumenta sua dimensão de domínio de competências, passa a ter maior inserção na sociedade e maior prestígio, entretanto é grande o número daqueles que iniciam e não concluem tal curso. O curso de filosofia da UFMS, apresenta um alto índice de evasão em comparação com a média nacional para os mesmos cursos, sendo assim, é relevante verificar em que medida os fatores que influenciam a evasão do curso deste estão relacionados com a formação e com as competências desenvolvidas. Sendo esse o objetivo da pesquisa, para alcançar tal, ele foi desdobrado em outros cinco objetivos específicos, a saber: a) analisar o PPC, as DCN's e os demais documentos que elenquem as competências que o curso se propõe a desenvolver no licenciado em Filosofia; b) identificar e descrever quais competências estão sendo requeridas pelo mercado na perspectiva dos egressos e as condições de empregabilidade após a conclusão do curso; c) conhecer a percepção dos professores e do coordenador de curso sobre as competências desenvolvidas; d) identificar os fatores que influenciam os índices de evasão do curso de Filosofia da UFMS; e) Propor ações de aprimoramento no curso de Filosofia/UFMS e propor um modelo de acompanhamento do processo formativo. Quanto a metodologia, a pesquisa que se apresenta é aplicada, de lógica abdução, e abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa. Trata-se de um estudo de caso, cujo horizonte de tempo foi longitudinal. Este trabalho também apresenta características de pesquisa bibliográfica, survey e documental. Sendo assim, para a coleta de dados foram utilizadas análise bibliográfica, análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. Foram aplicadas 11 entrevistas e 304 questionários com os sujeitos da pesquisa. A análise dos dados ocorreu por meio da triangulação. Entre os resultados obtidos pela pesquisa, destacam-se a necessidade de adequação do PPC, seja conceitualmente seja formalmente, às necessidades de um curso de licenciatura noturno; as competências ligadas ao núcleo central do curso são plenamente desenvolvidas, já as ligadas ao ensino são percebidas pelos egressos como deficitárias, o que demonstra ênfase nas disciplinas de pesquisa; o principal fator que motiva a evasão apontada pelos desistentes é a conciliação entre trabalho e estudo, aliado a um choque ao entrar em contato com a realidade acadêmica; por fim, foi feita a proposição de um modelo de coleta de dados no curso, e algumas recomendações para a melhora dos problemas identificados na pesquisa, tanto em âmbito do curso quanto da administração central.

Palavras-chave: Curso de Filosofia, Competências, Evasão, Egresso, Trabalho.

ABSTRAT

The search for an undergraduate course is one of the ways that the individual uses to achieve a greater degree of social acceptance, so as the dimension of mastery of competences increases, he/she starts to have greater insertion in society and greater prestige. The philosophy course at UFMS has a high dropout rate compared to the national average for the same courses, so it is relevant to verify to what extent the factors that influence the dropout rate of this course are related to training and the developed skills. This being the objective of the research, to achieve this, it was divided into five other specific objectives, namely: a) to analyze the PPC, the DCN's and other documents that list the skills that the course proposes to develop in the degree in Philosophy ; b) identify and describe which skills are being required by the market from the perspective of graduates and employability conditions after completion of the course; c) to know the perception of teachers and the course coordinator about the competences developed; d) identify the factors that influence the dropout rates of the Philosophy course at UFMS; e) Propose improvement actions in the Philosophy/UFMS course and propose a model for monitoring the training process. As for the methodology, the research presented is applied, of abductive logic, and both qualitative and quantitative approach. This is a case study, whose time horizon was longitudinal. This work also presents characteristics of bibliographic, survey and documental research. Therefore, for data collection, bibliographic analysis, document analysis, questionnaires and semi-structured interviews were used. Eleven interviews and 304 questionnaires were applied to the research subjects. Data analysis took place through triangulation. Among the results obtained by the research, we highlight the need to adapt the PPC, either conceptually or formally, to the needs of a night teaching degree course; competences linked to the core of the course are fully developed, while those linked to teaching are perceived by graduates as deficient, which demonstrates an emphasis on research subjects; the main factor that motivates the dropout pointed out by the dropouts is the conciliation between work and study, combined with a shock when coming into contact with the academic reality; Finally, a proposal was made for a data collection model in the course, and some recommendations for improving the problems identified in the research, both within the course and in the central administration.

Keywords: Philosophy Course, Skills, Dropout, Egress, Work.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - A estrutura teórica da evasão em Vincent Tinto..... | 56 |
| Figura 2 – Distribuição dos estudantes da educação básica | 59 |
| Figura 3 – Perspectivas da evasão, segundo o sujeito que analisa o fenômeno | 64 |
| Figura 4 - Modelo da coleta de dados..... | 73 |
| Figura 5 - Triangulação dos dados | 75 |
| Figura 6 - Modelo teórico..... | 148 |
| Figura 7 - Pontos sensíveis a análise no processo formativo | 150 |
| Figura 8 - Fluxo de coleta de dados para avaliação e prevenção de evasão..... | 151 |
| Figura 9 – Modelo análise da retenção do curso | 158 |
| Figura 10 – Modelo análise da retenção do curso | 165 |
| Figura 11 - Modelo de sugestões direcionadas ao curso | 170 |
| Figura 12 - Modelo de sugestões direcionadas à administração central | 171 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Organização das palavras-chave para a pesquisa em banco de dados | 22 |
| Quadro 2 - Artigos exibidos de acordo com seus objetivos e metodologias..... | 23 |
| Quadro 3 - Artigos exibidos de acordo com seus objetivos e metodologias..... | 24 |
| Quadro 4 - Descrição dos sujeitos da pesquisa em relação à coleta de dados..... | 68 |
| Quadro 5 - A exemplificação dos instrumentos e formas de coleta de dados | 69 |
| Quadro 6 - Categorias de análise..... | 74 |
| Quadro 7 - Categorias de análise em relação aos objetivos específicos..... | 74 |
| Quadro 8 - As competências e as disciplinas nas quais são trabalhadas. | 89 |
| Quadro 9 - Categorias de perda de vínculo na UFMS..... | 119 |
| Quadro 10 - Matriz Curricular do curso de Filosofia/UFMS | 124 |
| Quadro 11 - Motivos da evasão a partir da visão dos professores. | 143 |
| Quadro 12 - A distribuições das funções na fase 1..... | 153 |
| Quadro 13 - A distribuições das funções na fase 2..... | 157 |
| Quadro 14 - A distribuições das funções na fase 3..... | 160 |
| Quadro 15 - A atribuição das funções na fase 4..... | 162 |
| Quadro 16 - A atribuição das funções na fase 5 | 164 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Relação de profissões/funções desempenhas pelos egressos atualmente e no momento do ingresso no curso | 96 |
| Tabela 2 - Comparação da percepção de atendimento de expectativa entre os que exercem e os que não exercem atividade ligada à filosofia..... | 98 |
| Tabela 3 - Comparação da percepção de atendimento de expectativa entre os que exercem e os que não exercem atividade ligada à filosofia..... | 98 |
| Tabela 4 - A licenciatura em Filosofia contribui para o exercício profissional?..... | 99 |
| Tabela 5 - A quantidade de vagas nos concursos de Mato Grosso do Sul para Filosofia. | 104 |
| Tabela 6 - Competências desenvolvidas no Curso | 106 |
| Tabela 7 - Competências requeridas no mercado de trabalho e competências ausentes no Curso. | 109 |
| Tabela 8 - As competências segundo as percepções de importância, desenvolvimento e ausência. | 113 |
| Tabela 9 - O que deve ser melhorado na visão dos egressos..... | 115 |
| Tabela 10 - Relação de ingressantes e formandos por ano..... | 121 |
| Tabela 11 – Relação de curso dos ingressantes..... | 130 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CNE/CES** - Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior
- COEG** - Conselho de Ensino de Graduação
- COGRAD** - Conselho de Graduação
- COUN** - Conselho Universitário
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EDI** – Exclusão por Diplomação
- EJA** – Educação de jovens e adultos
- EMC** – Educação Moral e Cívica
- ENEM** – Exame nacional do ensino médio
- FACH** – Faculdade de ciências humanas
- FMI** – Fundo monetário internacional
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC** – Ministério da Educação
- NDE** – Núcleo Docente Estruturante
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OSPB** – Organização Social e Política Brasileira
- PcD** – Pessoa com Deficiência
- PME** - Pesquisa Mensal do Emprego
- PNADC** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
- PPC** - Projeto Político de Curso
- PPGAU** - Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária
- REUNI** - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- PROPP** - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
- RUF** - Ranking Universitário Folha
- SISCAD** – Sistema Acadêmico
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina
- UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1.1 Objetivos..... | 19 |
| 1.1.1 Objetivo geral..... | 19 |
| 1.1.2 Objetivos específicos..... | 19 |
| 1.2 Justificativa | 19 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 27 |
| 2.1 O EGRESSO COMO FORMA DE AVALIAÇÃO DO CURSO | 27 |
| 2.2 Trabalho e capitalismo..... | 30 |
| 2.3 Formação por competências | 37 |
| 2.4 Empregabilidade e competências | 45 |
| 2.5 Empregabilidade e formação | 49 |
| 2.5.1 A Universidade e o mercado | 50 |
| 2.6 EVASÃO | 55 |
| 2.6.1 O sistema educacional e a evasão | 57 |
| 2.6.2 O fenômeno da evasão nas IES..... | 60 |
| 2.6.3 Tipos de evasão | 63 |
| 3 METODOLOGIA..... | 65 |
| 3.1 Tipo de estudo | 65 |
| 3.2 Sujeitos do estudo..... | 67 |
| 3.3 Técnica de coleta de dados | 69 |
| 3.3.1 Categorias de análise | 74 |
| 3.4 Técnicas de análise dos dados | 75 |
| 3.5 Limitação de pesquisa | 76 |
| 4 ESTUDO DE CASO | 76 |
| 4.1 O curso de Filosofia da FACH/UFMS | 76 |
| 4.2 O PPC do curso de Filosofia/UFMS e as competências desenvolvidas | 79 |
| 4.2.1 A Visão da Filosofia na BNCC | 79 |
| 4.2.2 As diretrizes curriculares para os cursos de Filosofia..... | 81 |
| 4.2.3 Perfil desejado do egresso | 84 |
| 4.3 O egresso e as competências requeridas e desenvolvidas | 91 |
| 4.3.1 O perfil do egresso | 91 |
| 4.3.2 As competências avaliadas pelos egressos | 106 |

| | |
|---|------------|
| 4.3.3 As principais competências requeridas na área de atuação dos egressos | 108 |
| 4.4 AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES | 112 |
| 4.4.1 A percepção dos professores..... | 112 |
| 4.5 OS FATORES DE EVASÃO..... | 118 |
| 4.5.1 Tipos de evasão na normativa da UFMS..... | 118 |
| 4.5.2 A evasão no curso de Filosofia/UFMS | 120 |
| 4.5.3 O perfil do evadido e fatores que compõem o fenômeno | 129 |
| 4.5.4 Perfil de ingressantes e razões de escolha pelo curso em Filosofia em 2021 | 139 |
| 4.5.5 Os atrativos do curso na visão dos professores..... | 140 |
| 4.5.6 Os motivos da evasão segundo os professores..... | 143 |
| 4.5.7 A evasão sob as perspectivas dos professores | 144 |
| 4.6 PROPOSIÇÃO DE MODELO DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO FORMATIVO | 147 |
| 4.6.1 Definição do perfil e busca pelo curso (fase 1)..... | 151 |
| 4.6.2 Monitoramento da evasão do curso (fase 2)..... | 153 |
| 4.6.3 Monitoramento da retenção do curso (fase 3) | 157 |
| 4.6.4 Avaliação geral do curso (fase 4)..... | 161 |
| 4.6.5 Avaliação da inserção social/empregabilidade (fase 5) | 162 |
| 4.6.6 Proposição para o curso | 165 |
| 5. Considerações finais e sugestões para trabalhos futuros..... | 171 |
| 6 REFERÊNCIAS | 175 |
| APÊNDICE A - MODELOS DE QUESTIONÁRIOS | 187 |
| ANEXO A – ementas do curso de FILOSOFIA/UFMS..... | 196 |

1 INTRODUÇÃO

O trabalho é uma das vias pela qual o indivíduo estabelece ligação com seu meio e ao mesmo tempo constrói uma autoimagem do eu (LACOMBE, 2002). Historicamente construída, a noção de trabalho ganhou contornos de valor moral e, a partir da revolução industrial, adquiriu uma aura sacra na sociedade capitalista (CHAUÍ, 1999). Mas a partir da segunda metade do século XX, tem-se o início de um período conhecido como a *Era da informação e do conhecimento*, na qual os avanços tecnológicos e científicos passaram a ser atualizados constantemente (UNGER, 2018), acompanhados de transformações sociais e econômicas que exigem uma forma nova e específica de enfrentamento dos desafios que se impõem. O indivíduo que emerge como trabalhador nesse período é o sujeito do desempenho (HAN, 2017).

O sucesso ou o fracasso de uma organização, e dos indivíduos que dela fazem parte como profissionais, é cada vez mais o resultado da capacidade de se moldarem às situações que se surgem e de mobilizar saberes necessários para superar os desafios que as novas configurações da realidade apresentam, ou seja, indivíduos e organizações devem ser flexíveis para que possam fazer frente às mudanças do mundo contemporâneo (GUIMARÃES, 2000).

O processo de globalização¹, com o conseqüente intercâmbio entre governos e blocos econômicos internacionais, tem provocado a necessidade de instituições públicas e privadas se adequarem às demandas das novas relações políticas, culturais, sociais e econômicas. Tais demandas exigem indicadores que retratem uma realidade aceitável e desejável internacionalmente, sobretudo em relação aos padrões de eficiência e de qualidade, os quais demonstram como as instituições são eficazes em seus objetivos e como elas têm a capacidade de se adaptar a essas transformações constantes (ROCHA, 2009).

No contexto coletivo, os governos têm concentrado esforços em prol de garantir serviços, por um lado, destinados aos cidadãos, como saúde e educação e, por outro, voltados aos meios produtivos, como a infraestrutura de estradas e portos, que facilitem o desenvolvimento do setor privado. Já no contexto particular, os indivíduos não ficam à margem dessa busca por adequação às normas da nova ordem econômica mundial, posto que, ao se verem cobrados por valores sociais de sucesso e ascensão, procuram meios de galgar melhores

¹ Aqui se utiliza o termo no sentido de “mudança ou transformação na escala da organização social que liga comunidades distantes e amplia o alcance das relações de poder nas grandes regiões e continentes do mundo” (Held; MCGrew, 2001, p. 13).

posições na sociedade, num processo de produção constante que impõe ao indivíduo a necessidade de ser cada vez mais capaz de mostrar resultado em todas as áreas de sua vida; o desempenho é o imperativo em quaisquer ambientes que o sujeito frequente. Essa sociedade não tem caráter proibitivo, o dever-fazer é menos produtivo do que o poder-fazer; assim, a sociedade contemporânea é ancorada na positividade (HAN, 2017).

A escolha da profissão é mediada pela ideia de sucesso e produtividade que o sujeito do desempenho está submetido. Em meio a esse ambiente de cobrança constante, a empregabilidade e a ascensão social são fatores que tem o potencial de fazer do indivíduo um sujeito de destaque e que, por meio da educação, ele possa almejar a transposição de certas barreiras. A escolha da profissão e do curso superior é um momento de tensão para o sujeito que pondera que determinada graduação possa trazer resultados, sejam eles econômicos e/ou de reconhecimento social.

É sob essa perspectiva que deve ser analisado o modo como a educação tem servido para moldar o perfil psicossocial, econômico e cultural do país. O educador Paulo Freire afirma que os regimes democráticos são flexíveis e voláteis e, portanto, necessitam de sujeitos dotados de capacidade de adaptação psicológica (FREIRE, 1959). A educação de qualidade é capaz de dotar a sociedade deste perfil de cidadão, pronto à mudança e afeito ao novo, capaz de desenvolver competências para o enfrentamento de adversidades múltiplas e imprevisíveis.

O mercado profissional dita as competências necessárias para a ocupação de determinados cargos. Se o candidato não possuir as competências exigidas, estará excluído desse mercado e deverá suprir seu déficit de capacitação para o desempenho de determinada função, o que impõe aos profissionais uma constante busca por um perfil ideal (AMORIM *et al.*, 2010).

Nesse cenário de desempenho e cobrança constantes, as Instituições de Ensino Superior (IES) exercem uma função social muito importante, a saber: a de mediar os conflitos entre os diversos setores da sociedade sejam eles o mercado, as associações e/ou os governos. Como instituição social (CHAUÍ, 2003) a universidade exerce o papel de trabalhar para o desenvolvimento da sociedade, sem priorizar agentes específicos.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), instituição que atende aproximadamente 18.890 alunos em 121 cursos de graduação, considerada de porte médio, tem como missão o desenvolvimento e a socialização do conhecimento visando a formação de profissionais qualificados para promover a transformação da sociedade e o crescimento sustentável do país (UFMS, 2020).

Entre os 121 cursos de graduação da UFMS está o de licenciatura em Filosofia, o qual, em 2018, ocupou a 52ª colocação no *Ranking* Universitário Folha (RUF), entre os 154 cursos de Filosofia avaliados no país. A história deste curso liga-se ao contexto de aprovação da Lei federal n. 11.684/2008, que tornou a inserção da disciplina de Filosofia obrigatória no currículo de todas as escolas públicas e privadas de Ensino Médio. Essa exigência criou demanda por profissionais que atendessem essas instituições de ensino e fez com que o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), passasse a propor às IES a criação de cursos de licenciatura em Filosofia (UFMS, s. a.).

Criado em 2009, o curso de licenciatura em Filosofia da UFMS tem como foco a formação de filósofos e professores de Filosofia, apresentando como objetivo do curso a atuação na educação básica. O egresso irá possuir formação filosófica, pedagógica e cultura geral visando uma boa atuação na área da educação e na sociedade em geral. O repertório adquirido durante o curso deve permitir a observação de relações conceituais, a contextualização e análise de diferentes ideias, correntes e problemas filosóficos presentes na história (UFMS, s. a.).

Apesar de a principal área de atuação do licenciado em Filosofia ser o ensino da disciplina na Educação Básica, esse não é um caminho exclusivo: é possível atuar na área empresarial, prestar consultoria, trabalhar com planejamento, crítica de arte e literatura, propaganda e publicidade, análise social, no meio editorial e em órgãos de imprensa ou, ainda, no setor público e em diversos cargos ligados ao planejamento educacional e estratégico (COMO É O MERCADO DE TRABALHO, 2020). É raro encontrar oferta de vagas para filósofos em outros espaços que não sejam do âmbito da educação superior, e para o licenciado em filosofia de forma geral, é raro encontrar vagas que não sejam para atuação nos ensinos fundamental e médio, ou seja, ainda que as competências desenvolvidas no curso sejam bem aproveitadas nas áreas elencadas acima, não é costumeira no mercado a busca por filósofos para ocupar determinadas vagas no ambiente empresarial, exceto o da educação.

Além disso, há a possibilidade de se dedicar aos estudos para fins não profissionais, o que representaria um lugar de exercício do ócio criativo e de um espaço de negação ao ambiente de hiperprodução ao qual a sociedade contemporânea está ancorada, isto é, o curso oferece a possibilidade de ser um espaço do exercício dessa não produtividade excessiva e quantitativa que o desempenho constante requer (CHAUÍ, 1999).

A despeito dessa gama de possibilidades profissionais, verifica-se que o curso de licenciatura em Filosofia da UFMS apresenta alto índice de evasão (69,49%) somada a uma taxa de retenção de 11,6% e baixo índice de conclusão (18,91%)² se comparado à média nacional dos cursos de filosofia, que apresenta 35% de conclusão e 63% de evasão e 2% de retenção (BRASIL, 2020).

Os fatores que tornam o indivíduo alguém de destaque na sociedade estão relacionados à sua capacidade de mobilizar recursos que o coloquem em posição de desempenho superior (AMORIM *et al.*, 2010). Essa condição atribui ao indivíduo um *status* em meio à sua comunidade, que resulta da capacidade de intervenção de maneira a produzir impacto positivo. Isso ocorre devido às habilidades adquiridas através da instrução e educação para o desenvolvimento de competências.

Se agir de modo diverso ao esperado, ou seja, se o egresso de determinado curso não se mostrar um indivíduo com capacidades superiores e possibilidade de ação diante da sociedade, seja no âmbito profissional ou interpessoal, ele não será uma fonte de inspiração para os alunos que ingressam ou tem a intenção de ingressar no curso, que passam a ver naquele perfil uma condição a ser evitada. Assim, o curso que não dota os seus egressos das competências requeridas pela sociedade e de capacidade interventiva, arrisca-se a ter baixa procura e alta evasão, o que estabelece uma relação diretamente proporcional entre os vínculos aluno/instituição e currículo/sociedade.

A partir da exposição deste contexto, se faz necessário investigar a relação entre o currículo proposto e o currículo praticado e as competências capazes de dotar o egresso de valor superior na sociedade, verificando como ele está sendo recepcionado na esfera comunitária, sejam em relação à empregabilidade ou em outras áreas de atuação.

Esta pesquisa pretende responder à seguinte questão: em que medida os fatores que influenciam a evasão do curso de graduação em Filosofia na UFMS estão relacionados com a formação e com as competências desenvolvidas?

² Entre 2010 e 2021 o curso de Filosofia teve ingresso anual de 60 candidatos pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ingressos esporádicos de portadores de diploma, enquanto os concluintes somam 101 até setembro de 2021.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Verificar em que medida os fatores que influenciam a evasão do curso de graduação em Filosofia na UFMS estão relacionados com a formação e com as competências desenvolvidas.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Analisar o PPC, as DCN's e os demais documentos que elenquem as competências que o curso se propõe a desenvolver no licenciado em Filosofia;
- b) Identificar e descrever quais competências estão sendo requeridas pelo mercado na perspectiva dos egressos e as condições de empregabilidade após a conclusão do curso;
- c) Conhecer a percepção dos professores e do coordenador de curso sobre as competências desenvolvidas;
- d) Identificar os fatores que influenciam os índices de evasão do curso de Filosofia da UFMS;
- e) Propor ações de aprimoramento no curso de Filosofia/UFMS e propor um modelo de acompanhamento do processo formativo.

1.2 JUSTIFICATIVA

Em função do aumento da oferta de vagas nas Universidades, também aumentou o número daqueles que, por diversos fatores, matriculam-se num curso de graduação, mas não o concluem. Segundo o Censo da Educação Superior de 2019, os indicadores de fluxo revelaram que na média de 2010 a 2019, 40% dos que ingressaram no nível superior concluíram a graduação no curso que iniciaram. No entanto, a taxa de evasão foi de 59%, e 1% ainda permanece no curso iniciado uma década antes (BRASIL, 2020). Assim, é necessário analisar o problema no âmbito dos cursos presenciais de graduação da UFMS a fim de refletir e fornecer aos gestores mais instrumentos para enfrentar o problema.

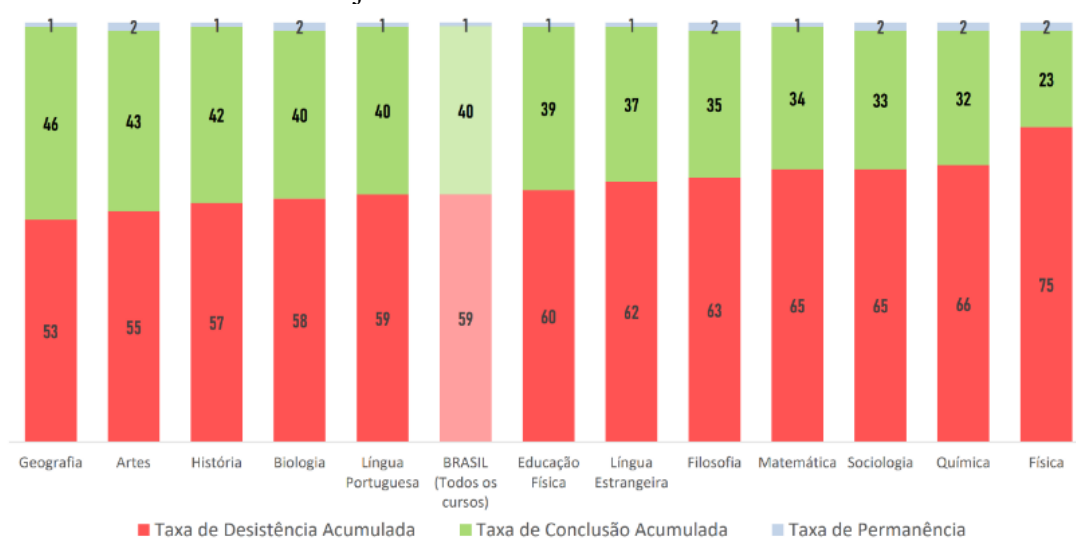
A possibilidade de desenvolver propostas para ações estratégicas quanto ao problema da evasão torna-se uma demanda por parte das instituições de ensino superior, as quais enfrentam períodos de restrições orçamentárias (REIS e MACÁRIO, 2020) e precisam

racionalizar custos e desenvolver práticas que possibilitem a otimização dos recursos disponíveis. A UFMS, assim como diversos setores da administração pública sofrem com o corte de verbas federais, e urge efetivar ações que elevem a eficiência dos seus gastos.

A pesquisa mostra-se relevante, pois atende à necessidade de gestão, que precisa de dados tanto sobre evasão quanto sobre empregabilidade e qualidade de ensino. Ao mesmo tempo, supre a carência de investigações no âmbito da UFMS sobre a relação entre evasão e empregabilidade, havendo a possibilidade de ser replicado nos demais cursos da instituição, focando-se no desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado de trabalho e pela sociedade como um todo.

O Censo do Ensino Superior de 2019, publicado em outubro de 2020, traz o gráfico de indicadores da trajetória dos estudantes em cursos de licenciatura, e mostra que a média de conclusão nos cursos de Filosofia é de 35%, com taxa de evasão de 63% e 2% de retenção.

Gráfico 1 - Indicadores de trajetória dos estudantes em cursos de licenciatura 2010-2019



Fonte: (BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. p. 77).

A média nacional é superior à do curso de Filosofia da FACH, que tem, segundo dados do Sistema Acadêmico – Siscad/UFMS, taxa de conclusão de curso de 18,91%, o que requer um estudo que aponte fatores e pontos a serem alvos de ações gerenciais para que a taxa de sucesso do curso possa ser progressivamente melhorada.

Assim, há a potencialidade de se constituírem diretrizes para o desenvolvimento de um modelo de análise contínua e de aferimento das relações entre as intervenções sociais e competências propostas pelos currículos dos cursos da UFMS, fornecendo índices mais

confiáveis de eficiência não apenas quantitativa, mas, sobretudo qualitativa em relação à condição dos egressos.

A originalidade do trabalho advém de sua abordagem, que visa analisar a intervenção social/competências dos egressos e o modo como essa relação formação/sociedade influencia na expectativa de evasão/permanência do aluno no curso escolhido. Ao verificar a conexão entre curso com evasão alta e curso com baixa evasão e as probabilidades de aumento do *status* de egressos, a pesquisa aborda como pano de fundo a relação entre o *status* social adquirido e a evasão do curso de graduação.

Dessa forma, ao abordar as condições de inserção social dos egressos e como as competências desenvolvidas no curso tem influenciado o desempenho de suas carreiras, pode-se traçar um paralelo entre o que está sendo proposto pelo curso, por meio do currículo, e o que está sendo exigido no mercado de trabalho e na sociedade de forma geral. Sobre a pesquisa junto aos egressos, Souza (2016) é enfática ao afirmar:

É importante ressaltar que a pesquisa com egressos pode clarificar as fragilidades da formação oferecida comparadas às exigências do mercado de trabalho, bem como, apontar pontos positivos da formação que devem ser mantidos e consolidados, facilitando assim, a avaliação da efetividade dos cursos (SOUZA, 2016, p. 24).

A abordagem dessa relação entre o que o curso propõe o que se requer e o que o aluno espera não é muito frequente. É comum traçar o perfil do aluno evadido, como pode ser percebido no levantamento bibliográfico, que, depois de efetuado demonstrou serem poucas as contribuições científicas que tratam da relação sociedade/competência e currículo/evasão.

Assim, para mensurar o conhecimento produzido a respeito da temática nos últimos anos, foram feitas três análises bibliométricas, buscando identificar pesquisas que estivessem relacionadas ao tema investigado e que pudessem fundamentar este estudo.

A primeira teve como critérios norteadores de seleção dos trabalhos relacionados à questão da pesquisa. Para tanto, dois critérios deveriam estar preestabelecidos, a saber: a) definição das bases de dados que melhor atenderiam aos objetivos dos estudos; b) formulação de critérios de busca, inclusão e exclusão de publicações que fossem encontradas nas bases de dados (NEVES e STIEL, 2019).

Para essa busca sistemática optou-se pela utilização de três bases de dados, quais sejam: a *SciVerse Scopus*, a *Web of Science* e a busca integrada da biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Tais bases foram escolhidas por estarem entre as mais utilizadas para pesquisa científica, uma vez que apresentam literatura relevante e abarcam uma ampla variedade de disciplinas.

Para o refinamento da busca nas bases de dados, foram utilizados no campo do título os termos *course of philosophy, evasion higher education, employability, skills, work Market, development of skills e graduates*. Como integradores de busca, a própria plataforma orienta a inclusão de operadores como *and* e *or*, o que possibilita incluir ou excluir pesquisas que possuem um dos termos, mas não os demais. Dessa maneira, esses termos foram reunidos em três grupos que foram dispostos na ordem apresentada no Quadro 1, o que resultou no algoritmo da pesquisa, que apresenta a seguinte configuração.

Quadro 1 - Organização das palavras-chave para a pesquisa em banco de dados
(Grupo1) AND (Grupo2) AND (Grupo3)

| | |
|---------|---|
| Grupo 1 | <i>course of philosophy or evasion higher education</i> |
| Grupo 2 | <i>employability or skill or work Market</i> |
| Grupo 3 | <i>development of skills or graduates</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como critérios para exclusão ou inclusão foram utilizados os seguintes delimitadores: a) temático, ou seja, a pesquisa deveria se ater ao desenvolvimento de competências no curso de graduação relacionadas ao mercado de trabalho e às atividades sociais; b) o espaçamento temporal, uma vez que a pesquisa deveria ter sido publicada entre os anos de 2016 e 2020; c) o idioma não foi definido como critério de exclusão ou inclusão.

Assim, na seleção foram excluídos trabalhos duplicados e os que não possuíam relação com a temática da pesquisa. Os trabalhos selecionados foram analisados de acordo com as seguintes diretrizes temáticas, diretamente ligadas à proposta desta pesquisa: mapeamento de competências; desenvolvimento de competências; competências dos egressos; evasão do ensino superior; mercado de trabalho de egressos; e curso de Filosofia. Para verificar se estavam de acordo com o que será abordado nesta pesquisa foi feito um quadro que assinala o grau de identificação dos trabalhos selecionados com a temática abordada neste projeto.

Quadro 2 - Artigos exibidos de acordo com seus objetivos e metodologias

| Autor/ano | Metodologia | Tópicos que se relacionam com a pesquisa | | | | | |
|---------------------------------|----------------|--|---------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------------|--------------------|
| | | Mapeamento de competências | Desenvolvimento de competências | Competências dos egressos | Evasão do ensino superior | Mercado de trabalho de egressos | Curso de Filosofia |
| Moreira (2018) | Bibliográfica | x | x | x | | | |
| Buunaaisie <i>et al.</i> (2018) | Estudo de caso | | x | x | | x | |
| Valeeva <i>et al.</i> (2020) | Estudo de caso | | x | | | | x |
| Jensen e Scharff (2019) | Estudo de caso | | x | | x | | x |
| Melnychuk <i>et al.</i> (2019) | Estudo de caso | | | x | x | | |
| Stephens (2018) | Estudo de caso | | x | | | | x |
| Özer <i>et al.</i> (2020) | Estudo de caso | x | x | | | x | |
| Ganea (2018) | Estudo de caso | x | | x | | x | |
| Uzun e Golz (2016) | Estudo de caso | x | x | x | | | |
| Fowler e Catherine (2017) | Pesquisa-ação | | | x | | | |
| Cruz <i>et al.</i> (2019) | Estudo de caso | x | x | x | | x | |
| Oliveira <i>et al.</i> (2019) | Bibliográfica | x | | | x | | |
| Theologou e Stelios (2019) | Documental | x | x | x | | | x |
| Baek <i>et al.</i> (2019) | Estudo de caso | | x | x | | x | |
| Elgeddawy (2018) | Estudo de caso | | x | x | | x | |
| Witeck e Alves (2020) | Descritiva | x | x | x | | x | |

Fonte: revisão sistemática feita pelo autor.

A análise bibliométrica exposta no Quadro 2 mostra que não há uma pesquisa que convirja nos aspectos propostos neste projeto, ou seja, não há uma pesquisa que tenha como objeto de estudo o curso de Filosofia e que, ao mesmo tempo, vise analisar as competências e a empregabilidade dos egressos para verificar sua possível relação com os fatores de evasão.

No entanto, os trabalhos de Witeck e Alves (2020), Theologou e Stelios (2019) e Cruz *et al.* (2019), foram pesquisas que se juntaram ao referencial teórico deste trabalho.

A segunda análise bibliométrica visou buscar fundamentação teórica e metodológica que fosse consistente e atualizada, em relação à temática da evasão no ensino superior, ou seja, um quadro teórico-metodológico que pudesse dar a dimensão e as diretrizes das pesquisas atuais. A busca utilizou três bases de dados, sendo elas: a *SciVerse Scopus*, o banco de dados da Capes e o Repositório Institucional da UFSC.

Para o refinamento da busca foram utilizados os seguintes termos nas três bases de dados: *dropout*, *Higher education* e *evasion*. Como integrador de busca foi usado *and* entre os termos. Após as seleções foram incluídas 35 pesquisas, que foram assim divididas, de acordo com suas matrizes temáticas: estado da arte e conhecimento 2; conceitual 3; engajamento acadêmico 1; fatores e motivos 13; trajetória do aluno 7; modelos preditivos 4; perfil do aluno 3; formação profissional 1; consequências da evasão 1.

O que se verifica é que, essencialmente, todos os artigos discutem os motivos da evasão, porém o fazem por meios e temáticas subjacentes, seja buscando uma definição mais precisa do conceito ou, ainda, analisando modelos preditivos, a trajetória do aluno, seu perfil e engajamento, que culminam em maior eficácia no diagnóstico dos pontos críticos de evasão.

A terceira análise bibliométrica teve como intento mapear as pesquisas que relacionam a temática dos egressos e empregabilidade/competências no período de 2016 a 2020, para mapear as abordagens metodológicas e temáticas das pesquisas do período. Dessa maneira, a busca utilizou três bases de dados, sendo elas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *SciVerse Scopus* e Repositório Institucional da UFSC. Nas três bases foram delimitados temporalmente os últimos cinco anos, utilizando-se na pesquisa os seguintes termos de busca: *egressos*, *gestão por competência*, *empregabilidade*. A partir disso, houve o retorno de 140 resultados, dos quais, após a leitura dos resumos, 57 foram incorporados à pesquisa e 83 descartados por não se adequarem à temática proposta.

O Quadro 3 apresenta o resultado na análise dos objetivos gerais e dos procedimentos metodológicos apresentados nas pesquisas.

Quadro 3 - Artigos exibidos de acordo com seus objetivos e metodologias

| Autor/ano | Metodologia | Objetivo geral da pesquisa em relação aos egressos | | | | | | | |
|--------------------------|----------------------------|--|---------------------------------|------------------------|------------------------|-----------|----------------------------|-------------------------|---------------------|
| | | Mapeamento de competências | Curriculo e perfil profissional | Capacidade de inovação | Expectativa e formação | Transição | Empregabilidade e formação | Trajetória profissional | Formação continuada |
| Avaristo (2019) | Descritiva exploratória | x | | | | | | | |
| Dourado (2018) | Estudo de caso | | x | | | | | | |
| Bieber (2016) | Survey | | | x | | | | | |
| Silva (2016) | Descritiva | | | | x | | | | |
| Cavalcante (2019) | Descritiva exploratória | | | | | x | | | |
| Campos (2019) | Estudo de caso | | | | | | x | | |
| Lopes (2016) | Survey | x | | | | | | | |
| Montenegro (2017) | Estudo de caso | x | | | | | | | |
| Calegari (2017) | Descritiva | | | | | | | x | |
| Rewa (2018) | Exploratória | x | | | | | | | |
| Cavalcanti (2019) | Estudo de caso | | | | | | | x | |
| Gomes (2017) | Descritiva | | | | | | | x | |
| Abreu (2016) | Descritiva exploratória | | | | | | | x | |
| Coutinho (2016) | Estudo de caso | | | | | | | | |
| Souza (2018) | Survey | | | | | x | | | |
| Lobato (2018) | Descritiva exploratória | | x | | | | | | |
| Santos (2018) | Estudo de caso | | | | | | x | | |
| Pugliesi (2016) | Estudo de caso | | x | | | | | | |
| Freitas (2018) | Exploratória | | | | | | | x | |
| Travessa (2017) | Exploratória | | x | | | | | | |
| Teles (2019) | Estudo de caso | | | | | | | | x |
| Sasaki (2018) | Interpretativo-explicativo | | x | | | | | | |
| Gonçalves (2016) | Descritivo-explicativo | | x | | | | | | |
| Mendonça (2018) | Survey | | | | | | | x | |
| Moolman (2017) | Descritivo-explicativo | | | | | | x | | |
| Geressu (2019) | Descritivo-explicativo | | x | | | | | | |
| Ornellas et al. (2018) | Descritivo-explicativo | x | | | | | | | |
| Woya (2019) | Survey | | | | | | x | | |
| Osmani et al. (2017) | Estudo de caso | x | | | | | | | |
| Herrero et al. (2017) | Descritivo-explicativo | | | | x | | | | |
| Sin et al. (2017) | Estudo de caso | | | | | | x | | |
| Brachem e Braun (2016) | Exploratória | | x | | | | | | |
| Jayasingam et al. (2016) | Experimento | x | | | | | | | |
| Mai (2020) | Survey | x | | | | | | | |
| Behle (2020) | Descritivo-explicativo | | | | | | | | x |
| Yao (2018) | Descritivo-explicativo | | | | | | x | | |
| Eta (2017) | Exploratória | | | | | | x | | |
| Abbas (2019) | Descritivo-explicativo | x | | | | | | | |
| Krouwel et al. (2019) | Estudo de caso | | x | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-------------------------------|----------------|---|---|---|---|---|---|--|---|
| Yoong et al. (2016) | Bibliográfica | | x | | | | | | |
| Sandri et al. (2017) | Estudo de caso | | x | | | | | | |
| Calvo e García (2020) | Survey | | | x | | | | | |
| Pereira e Vilas-Boas (2020) | Survey | | x | | | | | | |
| Yang (2016) | Survey | | | | | | x | | |
| Sehgal e Nasin (2018) | Bibliográfica | | | | | | x | | |
| O’Leary (2016) | Estudo de caso | | | | x | | | | |
| Donald et al. (2017) | Survey | | | | | x | | | |
| Cattani e Pedrini (2020) | Estudo de caso | | | | | | | | x |
| Pais-Montes et al. (2019) | Estudo de caso | x | | | | | | | |
| Stewart (2020) | Documental | x | | | | | | | |
| Jackson (2016) | Survey | | | | | | x | | |
| Martín-González et al. (2020) | Survey | | | | | | x | | |
| Abd Samad et al. (2017) | Estudo de caso | | | | | x | | | |
| Tuononen et al. (2019) | Survey | | | | | x | | | |
| Asonitou e Hassall (2019) | Survey | | x | | | | | | |
| Hora et al. (2018) | Estudo de caso | | | | | | x | | |

Fonte: Revisão sistemática feita pelo autor.

Ao analisar a dinâmica das pesquisas, verificou-se que não há uniformidade e mesmo tendência a adotar uma temática ou metodologia de análise envolvendo o tema. Também é relevante notar a quantidade de pesquisas de caráter exploratório, o que evidencia o aspecto inicial do campo de pesquisa.

Quanto à temática abordada, nota-se que “mapeamento de competências”, “currículo e perfil profissional” e “empregabilidade e formação” são predominantes. No entanto, também se verifica que as abordagens acabam por convergir em como o egresso se encontra profissionalmente após sua inserção no mercado de trabalho, da mesma forma que a maioria das pesquisas se utiliza do modelo de competência e empregabilidade para avaliar o egresso.

Essa pesquisa bibliométrica forneceu as principais fontes para a fundamentação teórica, assim os trabalhos de: Avaristo (2019); Dourado (2018); Campos (2019); Cavalcante (2019); Montenegro (2017); Calegari (2017); Cavalcanti (2019); Coutinho (2016); Lobato (2018); Bieber (2016), foram fundamentais para a construção do referencial teórico dessa investigação.

A viabilidade desta pesquisa, em primeiro lugar, dá-se em função da oferta, pela UFSC, da Turma Fora de Sede do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU), em convênio com a UFMS em Campo Grande/MS. De acordo com a então, chefe da Coordenadoria de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Propp/UFMS, Márcia Bortolucci, “O intuito é impulsionar o aprimoramento das boas práticas de gestão e governança na UFMS, com responsabilidade e transparência na administração dos recursos públicos” (UFMS, 2019), o que está de acordo com a missão do programa que é

“Formar profissionais capazes de construir conhecimentos e práticas em administração universitária, para o desenvolvimento das instituições de educação superior” (PPGAU, 2019, p. 5).

Dessa maneira, a temática se apresenta em consonância com as expectativas da UFMS e aderência ao que é proposto pelo PPGAU, uma vez que a pesquisa representa uma fonte de informações que poderão contribuir com a gestão, tanto no âmbito do curso quanto no da unidade setorial e institucional.

Além disso, o pesquisador é servidor técnico administrativo da UFMS e trabalha na área de gestão acadêmica, além de também ser egresso do curso de Filosofia/FACH, o que possibilitou acesso aos demais egressos, alunos e corpo docente, facilitando assim, a coleta e análise dos dados quantitativos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico será reunida a fundamentação teórica utilizada para alcançar os objetivos da pesquisa. Assim, serão apresentados os conceitos necessários para a realização da pesquisa, sendo eles: egresso; competência; empregabilidade, evasão e currículo.

2.1 O EGRESSO COMO FORMA DE AVALIAÇÃO DO CURSO

Coelho e Oliveira (2012) afirmam que a preocupação das IES brasileiras em acompanhar a trajetória profissional de seus egressos é uma prática que se iniciou tardiamente, uma vez que universidades da União Europeia mantêm programas consolidados para acompanhamento de diplomados e seus círculos sociais, especialmente em relação ao emprego. Tal atitude busca ajustar seus currículos à realidade profissional, posto que “tais países acompanham a passagem do egresso da vida acadêmica até sua inserção no mundo do trabalho, designadamente através de observatórios criados para esse efeito” (COELHO e OLIVEIRA, 2012, p. 7).

A avaliação que vai além dos domínios estritos da IES oferece maiores subsídios para futuras intervenções nas políticas institucionais e na condução do currículo de cada curso, uma vez que conhecer o egresso é um ponto sensível na busca por dimensionar o grau de conhecimento obtido na formação, podendo-se ter uma ideia do impacto dos resultados gerados em relação à empregabilidade (BIEBER, 2016).

É crucial para a gestão das IES ter condições de gerir indicadores que possam mapear que nível de desenvolvimento de novos conhecimentos está sendo experimentado nos cursos de graduação, e a partir disso, verificar o grau de adequação desses conhecimentos em relação à realidade profissional encontrada pelos egressos (CALEGARI, 2017).

Assim, faz-se necessário monitorar a trajetória do egresso em sua inserção na vida profissional pós-graduação acadêmica, com o objetivo de pensar em um contínuo ajuste curricular e metodológico, de maneira que o aluno possa usufruir de um curso atualizado e consonante com as exigências do mercado de trabalho (CAVALCANTE, 2019).

As IES, como instituições sociais (CHAUI, 2003), não relegar a segundo plano aqueles que vêm buscar qualificação profissional e capacidade técnica para se inserir no mercado de trabalho. Sendo assim, elas são de grande importância na formação dos chamados ativos intangíveis, uma vez que por meio de seus currículos desenvolvem novas aptidões técnicas e comportamentais em seus egressos (LOBATO, 2018).

Nesse sentido, a Universidade deve atuar em duas frentes simultaneamente, a saber: verificar quais caminhos o mercado de trabalho e a sociedade estão tomando, levando em conta suas transformações sociais e tecnológicas, e, ao mesmo tempo, olhar para si e atuar para promover, em seus quadros, respostas condizentes com a realidade posta na sociedade. Trata-se de adequar seus objetivos para dar retorno satisfatório, de acordo com os alunos buscam em seus bancos escolares. No entanto, isso muitas vezes não se configura como um aspecto da realidade, posto que, ao ingressar no mercado de trabalho, o egresso encontra uma situação muito distinta daquela para a qual se sente preparado em função de sua formação universitária (CALEGARI, 2017).

Entretanto, pensar na avaliação e na mensuração de resultados dos egressos é pensar no que foi proposto e desenvolvido no decorrer do curso de graduação. Ou seja, quais são os objetivos concretos que o ensino de determinado conteúdo pretende alcançar. Segundo Bieber (2016), em sua pesquisa sobre os egressos do curso de Administração e o comportamento inovador, para avançar na avaliação do egresso também é necessário avançar sobre o tema da competência, desenvolvido nos alunos durante o percurso acadêmico, e isso é possível por meio de um PPC que seja orientado para buscar melhorar especificamente certas competências dos egressos em detrimento de outras (BIEBER, 2016). Em outras palavras, o curso deve definir em seu PPC as competências que o mercado de trabalho está buscando nos profissionais de cada área e priorizá-las, a fim de que o egresso tenha boa inserção social.

Ao avaliar as competências adquiridas pelos egressos, Godoy e Antonello (2009), procurando compreender quais fatores são enfatizados na graduação, puderam verificar que “muitos alunos parecem ter uma opinião pouco precisa acerca do seu aprendizado em determinadas competências” (GODOY e ANTONELLO, 2009, p. 186), do que se infere a falta de uma diretriz clara e precisa que mostre ao aluno o que será aprendido, quando e por quê.

Trabalhar o processo educacional sob a ótica do desenvolvimento de competências evidencia que o aluno não é um coadjuvante no processo: ele é o protagonista de tal processo, assumindo uma função ativa de incorporação de conteúdos e sendo capaz de identificar quais competências lhe serão mais úteis e quais estão ausentes em seu rol de potencialidades (PERRENOUD, 2013).

Ensinar por competências exige e resulta de uma modificação conceitual, na qual a implicação final é a possível verificação do processo de ensino-aprendizagem na realidade do aluno (CAMPOS, 2019). Para Meira e Kurcgant (2009), o egresso se depara na realidade prática com situações complexas, que o obrigam a buscar em seu repertório de competências aquelas que foram desenvolvidas durante a graduação, e quando isso ocorre há um confronto entre as competências requeridas no exercício profissional e na sociedade, com as disponíveis, o que leva o ex-aluno a verificar suas lacunas de aprendizagem e a partir desse diagnóstico “avaliar a adequação da estrutura pedagógica do curso que foi vivenciado, bem como os aspectos intervenientes no processo de formação acadêmica” (MEIRA e KURCGANT, 2009, p. 482).

Cavalcante (2019), ao analisar o perfil dos egressos de Administração Pública da Universidade Federal do Ceará, aplica um instrumento avaliativo desenvolvido a partir do PPC e estabelece quatro perfis a serem analisados, a saber: perfil demográfico; perfil laboral; perfil acadêmico e perfil das competências desenvolvidas. Este último descreve os cinco indicadores que fornecem o grau de aproveitamento do egresso, sendo eles:

Nível de adequação da metodologia de ensino em relação à prática; nível de adequação do currículo à formação; nível de inclusão social; nível de integralização curricular; nível de competências humanísticas, técnica e científica (CAVALCANTE, 2019, p. 71).

Esses indicadores têm a capacidade de mostrar quais competências o curso está sendo capaz de desenvolver e qual é o valor destas, na área profissional, ou seja, são capazes de aferir quão preparado está o egresso para a inserção social. Assim, o mercado de trabalho deve ser analisado e descrito sob a ótica do egresso, para que sejam validados o currículo e a metodologia aplicados no curso.

Isso necessariamente implica dedicar atenção à gestão das competências desenvolvidas e simultaneamente requeridas no mercado, ou seja, implica dedicar atenção prioritária aos elementos qualitativos do investimento público no capital humano, na gestão do conhecimento e na ambientação favorável à transmissão de saberes (LONGO, 2007).

2.2 TRABALHO E CAPITALISMO

Para Malvezzi (1988), a natureza humana não é determinada e como tal depende das escolhas que o indivíduo faz para que possa, de alguma forma e provisoriamente, determinar-se. Um exemplo é a alimentação: os demais animais são herbívoros e/ou carnívoros; já o ser humano escolhe sua condição e passa a se definir como tal. Essa, e outras escolhas, o faz responsável e simultaneamente produz sua própria privação das demais alternativas. O rol de opções possíveis é resultado da definição de objetivos e também do contexto social no qual está inserido; à medida que seus desejos são realizados, outros são estabelecidos e ocorre a objetificação dessa indeterminação. É, pois, dentro deste contexto, que se insere o caráter formador do trabalho (LACOMBE, 2002).

O ser humano estabelece uma relação com o seu eu a partir de sua inserção na sociedade por meio do papel que desempenha, isto é, o trabalho é um dos instrumentos pelos quais o indivíduo busca definir-se. Ao realizar algo, ele faz disso um objeto que personifica sua indeterminação e singulariza sua individualidade em meio ao coletivo do qual faz parte (MALVEZZI, 1988). Ou seja,

Como tal, o trabalho é fonte de energia à disposição do Homem que, sob sua orientação, expressa uma intervenção dupla na natureza: (1) uma intervenção física, pela qual o mundo é transformado com base no seu conhecimento das leis naturais — o mundo é humanizado e (2) uma intervenção cultural, pela qual a sociedade e a história são continuamente criadas como produtos humanos (MALVEZZI, 2000, p. 89).

Dessa capacidade de intervenção, seja física e objetiva, seja sociocultural e subjetiva, forma-se uma visão que o indivíduo tem de si como criador de sua própria realidade. O trabalho é o meio pelo qual ele se liga ao ambiente ao alcançar seus objetivos e realizar seus desejos; como esses não são finitos — pois sempre se renovam —, isso resulta na objetificação da sua própria “indeterminância” como indivíduo (SANTOS, 2020).

Arendt (1999) distingue entre *labor* e trabalho: para a autora, o primeiro é a ação direta em busca da sobrevivência, ou seja, aquela ação que supre as necessidades básicas do ser

humano, como alimentação e vestimenta. O esforço empregado no *labor* traz uma recompensa imediata, que é a supressão de uma necessidade. Assim, “não existe felicidade duradoura fora do ciclo prescrito de exaustão dolorosa e regeneração agradável, tudo que perturba o equilíbrio desse ciclo [...] destrói a felicidade fundamental que advém do fato de estar vivo” (ARENDDT, 2007, p. 120). Já o segundo, o trabalho, é a ação exercida para satisfazer outras necessidades exteriores à sobrevivência, que são aquelas de cunho psicológico, cultural, econômico e social, ancorados na produção capitalista que não gera uma satisfação demorada, na qual “a exaustão é seguida pela desgraça ao invés da regeneração, ou grande riqueza e uma vida isenta de esforços na qual o tédio toma o lugar da exaustão” (ARENDDT, 2007, p. 120). Isto é, o trabalho para a autora está diretamente ligado ao exercício da atividade profissional no mundo capitalista, que não figura no âmbito da subsistência e passa a ter valor de aceitação social em um ciclo de desejos infinitos.

Sendo assim, a relação do ser humano com o trabalho não apenas reflete um auto-reconhecimento, mas — para, além disso — satisfaz desejos e necessidades objetivas e subjetivas. Esse processo no qual o indivíduo emprega ação sobre o mundo e o resultado é a transformação de ambos, depende da capacidade de lidar com seu contexto e, à medida que seus objetivos vão sendo alcançados, novos objetivos são estabelecidos numa relação de retroalimentação e recomposição de sua indeterminância (LACOMBE, 2002).

Arendt (1981), ao discorrer sobre a importância do sujeito de ação, a que chama de *homo faber*, assinala que ao dizer “quem é”, o indivíduo é induzido pela própria linguagem a dizer “o quê” ele é, fato que reserva um lugar de destaque à figura do trabalhador, pois quando se pergunta quem é fulano, está se indagado qual é a essência desse indivíduo, mas a resposta que vem é no sentido de mostrar o que esse sujeito desempenha como agente social. Isso é resultado do fato de que “o papel social ao qual se agregam outras qualificações exigidas pelo exercício laboral que se substanciam e se presentificam, constituindo-se em atributos definitórios do eu e incluindo na representação do ‘eu sou trabalhador’” (JACQUES, 1996, p. 22), isto é, a *persona* profissional ocupa lugar de destaque na formação da personalidade do indivíduo e como ele se vê enquadrado no mundo.

Há uma articulação entre identidade e trabalho, uma vez que este último é um mediador entre o indivíduo e a sociedade. A partir do momento que o sujeito se torna um agente de ação na sociedade, ganha prestígio e notoriedade, posto que “o ingresso no mundo concreto do trabalho confere valor social, reproduzindo o imaginário coletivo da valorização moral ao ser

trabalhador. Permite aquisições de qualificações como serenidade, obediência, disciplinamento, etc.” (JACQUES, 1996, p. 24).

Essa valorização do trabalho é discutida por Lafargue (1999) ao afirmar que em todas as sociedades ele foi desprezado e tido como algo a ser evitado, em especial, na judaico-cristã pré-revolução industrial, que o tinha como um castigo decorrente do pecado original. O autor retoma as ideias defendidas por Aristóteles, para quem as máquinas substituiriam o trabalho humano, dispensando assim a necessidade de escravos e, por extensão, das privações decorrentes do trabalho. Chauí (2000) comenta que tal sonho acabou, pois houve uma ressignificação do valor moral do trabalho, a sociedade industrial passou a cultuá-lo como um bem maior, sentimento que tomou, em especial, a classe operária.

Uma estranha loucura apossa-se das classes operárias das nações onde impera a civilização capitalista. Essa loucura tem como consequência misérias individuais e sociais que, há séculos torturam a triste humanidade. Essa loucura é o amor ao trabalho, a paixão moribunda pelo trabalho, levada até o esgotamento das forças vitais do indivíduo e de sua prole (LAFARGUE, 1999, p. 63).

No entanto, se na civilização capitalista é assim, na sociedade romana o trabalho era relegado ao *humiliores*, os inferiores, em contraposição aos *honestiores*, os homens bons, livres, senhores da terra, da guerra e da política. Chauí ressalta que a pergunta a se fazer é: “como e quando o horror pelo trabalho transformou-se em seu contrário?” (2000, p. 12), quando *honestiores* deixou de significar o indivíduo livre e passou a significar aquele que paga suas dívidas de maneira correta? E quando o trabalho deixou de ser uma maldição para ser uma virtude?

A resposta para essas questões está no surgimento da sociedade industrial e no desenvolvimento de uma ética que foi capaz de ser um lastro moral que dotou os indivíduos de uma mentalidade voltada para a produção e a disciplina fabril. Edward Palmer Thompson (1998) analisou o surgimento da classe operária e identificou que o processo de industrialização dos séculos XVIII e XIX precisou de uma força corretiva, que pudesse tornar o migrante que vinha do campo para os centros industriais um operário disciplinado.

A vida urbana, em contraposição à rural, tornou-se cada vez mais sistemática e racionalizada, posto que precisava se adequar aos novos tempos que eram regidos por máquinas e pela necessidade de produção cada vez maior em períodos mais reduzidos. Para fornecer o fator moral de produtividade e sacralização do trabalho, uma religião específica se encarregou de dotar o operariado inglês de uma conduta sistemática e enquadrada aos moldes da fábrica:

foi responsável pelo movimento religioso denominado de Metodismo, baseado num código de conduta rígido e ascetismo moral: era a religião do método (THOMPSON, 1998).

Tal vertente do protestantismo, que posteriormente se expandiu, junto com a indústria, pelo mundo, foi o movimento capaz de apaziguar os ânimos dos camponeses recém-chegados aos centros urbanos ingleses e ser o direcionador da energia religiosa, em prol de uma nova estrutura e organização social e econômica, na qual o trabalho passou a ser o responsável por purificar o indivíduo, ou seja, o “trabalho era a cruz do trabalhador industrial convertido” (THOMPSON, 1998, p. 406).

A questão religiosa teve um impacto profundo nos campos político, econômico, social e cultural, possibilitando que as formas de pensar dos camponeses recém-chegados às cidades pudessem se adaptar à dinâmica da sociedade industrial e aderissem à nova configuração de trabalho. Chauí (2000) relembra que o sociólogo alemão Max Weber foi quem melhor descreveu a relação entre o capitalismo e o trabalho como virtude, ao analisar a ligação entre esse sistema econômico e o protestantismo.

Para Weber o capitalismo tem na produção de excedentes o seu início, porém, sua forma moderna e ocidental se caracteriza não apenas pelo excesso do que é produzido, mas se destaca pelo vínculo entre o ascetismo moral e o econômico, que são mediados por um fator religioso, a ética do protestante (CHAUÍ, 2000). Tal ética reforçou a ideia de que o enriquecer é a manifestação de que o sujeito nasceu predestinado por Deus³, enquanto que a pobreza é o seu contrário, sinal de degeneração espiritual (WEBER, 2004).

Assim, as vertentes protestantes prestaram um serviço incomensurável para o estabelecimento da sociedade industrial, que não se manteria caso não tivesse uma ética que habituasse o trabalhador rural e o artesão urbano para o trabalho na fábrica, assim como uma vida que fosse adequada para a necessidade cada vez maior de horas de trabalho e menos horas de lazer. Rapidamente se estabeleceu o “credo da burguesia” (CHAUÍ, 2000, p. 24).

O perdão dos pecados através do trabalho disciplinado era o principal ensinamento da pregação protestante e desenvolvia simultaneamente uma vertente religiosa e um *éthos* econômico fazendo do metodismo a religião tanto do burguês industrial quanto do proletário

³ Para Weber esse é um dos dogmas mais latentes do calvinismo e, segundo ele, “alguns são eleitos para a vida eterna, e que essa eleição não encontra razão no conhecimento humano, apenas Deus tem os critérios de escolha” (WEBER, 1979, p. 92).

pobre. Dotando o primeiro do conforto da predestinação e o segundo de uma resignação social, que via no trabalho um instrumento de purificação dos pecados (THOMPSON, 1987).

Dessa forma, o trabalhador adquiriu uma percepção de conforto necessário diante das penúrias sociais e financeiras, ao mesmo tempo em que obteve um código moral rígido para o comportamento adequado na nascente sociedade industrial, tendo o trabalho como norma de conduta e valor moral em si. No entanto, isso acarretou outra implicação: o distanciamento entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho; como já discutido acima, o trabalho é o responsável pela objetificação daquilo que é indeterminado, isto é, ele tem por função objetivar o que é subjetivo no indivíduo. Um exemplo é o artista que idealiza a obra em sua mente, passa à ação e a torna algo perceptível aos demais sujeitos, objetivando o que em si era subjetivo; assim ele se reconhece e é reconhecido no resultado final do seu trabalho.

O processo de racionalização de sociedade industrial, discutida por Weber (2004), criou uma nova configuração para as relações sociais. Essa nova forma de organização social fez com que o indivíduo estabelecesse um distanciamento com o objeto de seu trabalho; a impessoalidade advinda da relação homem/máquina era necessária para a produtividade. Assim, o indivíduo experimenta a alienação⁴ quanto ao resultado do trabalho que desempenha, uma vez que não percebe a mercadoria como fruto da sua subjetividade.

O distanciamento ocorre por três fatores: o primeiro é que a produção não é por iniciativa, necessidade ou capacidade do trabalhador, mas por uma questão de relação de mando; em outras palavras, o produto não tem relação de existência com o produtor. O segundo é que ele é comercializado num mercado inalcançável ao trabalhador, ou seja, a incapacidade econômica o aliena do resultado de seu trabalho; o terceiro é que a razão de existência do produto não tem qualquer relação com o trabalho do indivíduo, ou melhor, a produção não depende de um trabalhador individualmente, ela existe por si mesma (LAFARGUE, 1999).

Nessa separação,

O trabalho executado e o produto dele, por não ser fruto da concepção e da escolha do indivíduo, deixam de ser a expressão das potencialidades do indivíduo e da objetificação da sua indeterminância. Além disso, o aprendizado de tarefas parceladas não proporciona o desenvolvimento das potencialidades e recursos do indivíduo que possibilita a relação de reciprocidade e criação de seu mundo e a reposição de sua indeterminância (LACOMBE, 2002, p. 8).

⁴ “No sentido em que lhe é dado por Marx, alienação é a ação pela qual um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade” (BOTTOMORE, 2001, p. 5).

É neste contexto que o trabalhador escolhe (quando é possível) a profissão que vai desempenhar. Jaques (1996) argumenta que desde a infância o indivíduo, por meio da observação, consegue identificar signos de aceitação social e assim vai formulando idealizações quanto a algumas profissões, o que irá influenciar na hora da escolha e é analisado em relação aos ganhos objetivos e subjetivos que certas profissões podem dar no momento.

Lacombe (2002) assevera que a identidade profissional é construída por meio de escolhas que se ancoram em: autoconhecimento, experiência de vida, conhecimento e interação com o grupo social ao qual o indivíduo está inserido. Essa construção é, simultaneamente, um processo individual e social.

Dentro da categoria que Arendt (1981) chamou de trabalho, Malvezzi (1988) propõe a existência de subcategorias, mas na sociedade industrial, a forma que se sobressai é o emprego, que se torna o meio pelo qual o ser humano pode alcançar seus objetivos e um lugar social desejável. O emprego é definido a partir de uma necessidade organizacional com base em objetivos e tarefas ligados a uma função específica que, por sua vez, está vinculada a um conjunto maior de funções que formam os objetivos organizacionais. Levando em conta essa gama de fatores, o trabalho é dotado de maior ou menor valor social, enquanto que a disponibilidade de emprego é um fator de peso no momento da escolha (ou não) da profissão.

Para Malvezzi (2000), a escolha não estava à disposição dos trabalhadores na organização capitalista taylorista/fordista, o que os tornava pré-determinados a condições de empregabilidade existentes no momento. No entanto, as organizações flexíveis estruturalmente do pós-guerra geraram novas formas de organização baseadas em competências individuais e empresariais, que transferem para o indivíduo maior responsabilidade sobre seu trabalho e condições de empregabilidade.

Nas condições impostas pelo presente momento histórico, o trabalho se distancia do emprego, agora, não mais categorizado como um posto constituído de estabilidade de tarefas, mas com a contínua circulação de tarefas. Nesse contexto os indivíduos são impelidos a administrar suas competências (MALVEZZI, 2000, p. 138).

O indivíduo nessa nova organização do trabalho volta a ser o responsável por certos aspectos de seu trabalho, as competências tornam-se fator de empregabilidade e passam a estar a cargo dele a aquisição, a manutenção e o aprimoramento delas. O trabalhador passa a ser o sujeito do desempenho, uma vez que as competências são voltadas para a execução e eficiências

nas tarefas, ele tem a incumbência de “ser capaz de compreender e dominar novas situações de trabalho, ser responsável e reconhecido por isso” (PICHIAI, 2010, p. 76).

Se no passado o trabalho tinha a função de purgar os pecados do puritano e ser o castigo sagrado dado pelo deus judaico/cristão à humanidade, atualmente perdeu seu caráter mediador com o divino e passou a ser o meio pelo qual o indivíduo se insere na sociedade, demonstrando habilidades específicas de realização, e, em função disso, tendo maior ou menor prestígio dentro de sua comunidade. As condições de empregabilidade devem ser desenvolvidas, uma vez que “os desempregados, massa de humilhados e ofendidos, envergonhados e culpados por não possuírem aquilo que o capitalismo não lhes deixa possuir — um trabalho — e os faz crer que tem um dever moral e social de possuir um emprego” (CHAUÍ, 1999, p. 51).

O trabalho ancorado nas competências traz maiores responsabilidades ao sujeito, uma vez que o “ser competente passa a ser a consequência da utilização adequada pelo profissional de seus atributos de competência, isto é, dos conhecimentos, habilidades e atitudes que possui e que são compatíveis com a função que ele desempenha” (AMARAL, 2006, p. 3). Isso dá *status* ao indivíduo que passa a ser o responsável por estar ou não nessa condição e consequentemente ser aceito no mercado de trabalho e, por conseguinte, no seu meio social.

O que emerge dessa relação de trabalho é o que Han (2017) chama de sujeito do desempenho, vítima da superprodução denunciada por Lafargue (1999); tem como característica a de viver num mundo onde o outro é irrelevante e o que importa é sempre o eu, marcado por uma sociedade da positividade, onde o “tá pago!” e o “foi pra conta” são expressões de produtividade da qual o indivíduo é ao mesmo tempo produtor, consumidor e fiscal de qualidade. Quem cobrou o indivíduo para que ele tivesse que anunciar em suas redes sociais que está pago? A resposta é que há uma autocobrança, e o sujeito deve demonstrar ser um agente de produção diante da comunidade à qual pertence.

Desse processo resulta a violência neuronal (HAN, 2017), que se efetiva a partir da construção interna da identidade subjetiva do indivíduo, pautada na superprodução e no superdesempenho, o que leva à autoexploração, que insta o sujeito a negar qualquer forma de fracasso, pois tudo estaria a seu alcance e todo resultado que fuja do objetivo é em decorrência de sua falta de esforço sem qualquer relação com o outro. Pois “a coação de desempenho força-o a produzir cada vez mais. Assim, jamais alcança um ponto de repouso e gratificação” (HAN, 2017, p. 85). O sujeito — que já havia se alienado do fruto do seu trabalho — parece agora estar alienado da própria realidade, ou de tudo que esteja para além da sua positividade.

A sociedade atual não é a disciplinar foucaultiana: os hospitais, fábricas e quartéis, lugares de poder proibitivo, perderam espaço como ambientes de poder para as academias de *crossfit*, *shoppings* e cafés, assim como ambientes virtuais como o *LinkedIn* e *Instagram*, entre outros. O proibir não é tão eficaz quanto convencer de que há algo superior a ser evitado, a saber: a ausência de produção; assim,

A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. Assim o inconsciente social do dever troca de registro para o registro do poder. O sujeito do desempenho é mais eficiente do que o sujeito da obediência. O poder, porém, não cancela o dever. O sujeito do desempenho continua disciplina (HAN, 2017, p. 25).

Esse sujeito é mais produtivo, pois é seu próprio vigia, ao mesmo tempo que tem a impressão de que seja autônomo nas suas decisões, o que o deixa livre de bloqueios, uma vez que o outro não é empecilho para as suas ações. Ele não é a negação do sujeito da obediência, mas sim a sua superação, pois é ainda mais obediente, uma vez que não se submete ao trabalho compulsório, mas acredita firmemente que, no exercício de sua liberdade, o mercado é dotado de razão absoluta e inquestionável. Seu *mindset* deve estar ligado a valores como sucesso e busca da perfeição, assim a autoexploração do trabalhador contemporâneo está intimamente ligada à ideia de liberdade, mas existem limites que ele não pode ultrapassar (HAN, 2017).

2.3 FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Lobato (2018) menciona que o economista britânico Alfred Marshall, em publicação de 1890, apresentou elementos segundo os quais a ideia de capital humano surgiu no século XVII com Charles Davenant, economista mercantilista, que via no indivíduo o maior bem de um país.

No século XVIII, o economista escocês Adam Smith publicou *A riqueza das nações*, no qual defendia que o esforço natural do indivíduo é o maior gerador de riquezas que uma nação pode possuir. O Estado deveria ser o guardião dessa liberdade, para que ela se manifestasse livremente e para que tal potencialidade pudesse ser exercida por cada um de acordo com as habilidades individuais.

O esforço uniforme, constante e ininterrupto de toda pessoa, no sentido de melhorar sua condição, princípio do qual derivam originalmente tanto a riqueza nacional e pública como a individual, é suficientemente poderoso para manter o curso natural das coisas em direção à melhoria (SMITH, 1996, p. 343).

Ao indivíduo cabia a iniciativa de buscar a prosperidade; ao Estado, a manutenção do livre mercado e da divisão social do trabalho, o que, segundo Smith (1996), garantiria a alta produtividade e a conseqüente geração de riquezas. A liberdade plena do sujeito e o equilíbrio entre mão-de-obra e capital possibilitaria que cada pessoa pudesse escolher onde atuar profissionalmente e, assim, exercer o máximo de suas potencialidades (LOBATO, 2018).

Para Marshall (1890), o mais valioso de todos os bens gerados é aquele que é investido nos seres humanos, pois o maior ou menor valor está no desejo das pessoas de ter ou não determinados bens. Assim, os bens tinham características materiais e imateriais, estas últimas ligadas às habilidades individuais.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o foco dos governos e do mundo produtivo passou a ser a reorganização econômica e social. Entre as diversas vertentes de estudos que se destacaram está um grupo de estudos da Universidade de Chicago que se dedicou ao liberalismo, e deu especial atenção às potencialidades produtivas dos indivíduos. Entre seus membros, Theodore Schultz, que em 1962 publicou a obra *O valor econômico da educação*, a qual trazia o conceito de capital humano.

Segundo Candiotta (2002), a educação a partir dos anos 1970 passou a ser vista como um fator de produtividade e desenvolvimento, ou seja, estabeleceu-se uma relação linear entre a educação e o capital, essa se manifestava por meio do conceito de capital humano. Assim, a educação passa a ter um valor econômico próprio e se torna um bem de produção, e não apenas de consumo. Como exemplifica Candiotta, ao dizer que o capital

É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo (SCHULTZ, 1973, apud CANDIOTTO, 2002, p. 53).

Assim, a ideia de capital humano não é compatível com um produto tangível, que pode ter a posse transferida de um a outro indivíduo ou de uma a outra organização. Ele é, antes de tudo, um bem de valor que está ou pode ser desenvolvido no indivíduo, por meio de investimento em recursos intelectuais. Dessa maneira, para aumentar a produtividade, seria necessário dar maior valor a setores estratégicos, o que fez com que a capacitação profissional passasse a ser “valorizada como um elemento de investimento e fundamental no processo de desenvolvimento da nação, cabendo, assim, ao estado investir e possibilitar aos trabalhadores o acesso à educação” (LOBATO, 2018, p. 24).

É durante a década de 1970 que estudos empíricos desenvolvidos nos EUA, em especial de McClelland, em *The American Psychologist* e *Testing for competence rather than intelligence*, ambos do ano de 1973, concluíram que há uma relação direta entre o êxito no trabalho e a prática frequente de comportamento observável que resulta em alto desempenho produtivo (LONGO, 2007). Assim, o

Termo capital humano refere-se ao conjunto de capacidades produtivas dos seres humanos formadas pelas dimensões conhecimentos, habilidades e atitudes e que geram resultados em uma economia. Ou seja, pode-se afirmar que CH nada mais é que a competência das pessoas, para Leme (2005), ela nada mais que um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que afetam a maior parte do trabalho das pessoas, e que se relacionam com o seu desempenho (LOBATO, 2018, p. 25).

Ou seja, o capital humano é a capacidade que cada indivíduo tem ou adquire para desenvolver certas atividades no ambiente de trabalho, com desempenho observável. A maneira de lidar com essas condições e habilidades é chamada de gestão por competência, e “implica dedicar uma atenção prioritária aos elementos qualitativos do investimento em capital humano” (LONGO, 2007, p. 38).

A nova dinâmica organizacional do pós-guerra exigiu uma abordagem mais cuidadosa em relação aos bens imateriais. Assim, passou a ser necessário “saber gerenciar esse capital intelectual por meio da gestão do conhecimento, que vai muito além de armazenamento e da manipulação de dados, e de criação de ambientes favoráveis à transmissão do conhecimento” (MONTENEGRO, 2017, p. 27).

Ainda que Taylor (1911) já apresentasse pesquisas relacionadas com a observação das competências, ele as enxergava como habilidades mecânicas e sem maior complexidade no desenvolvimento das funções. Sennett (1998) chama a atenção para o fato de Taylor falar das desvantagens que haveria se o trabalhador se dedicasse a buscar compreender a complexidade das máquinas e o processo industrial, uma vez que, “quanto menos fossem ‘distraídos’ pela compreensão do projeto do todo, mais eficientemente se ateriam aos seus próprios serviços” (SENETT, 1998, p. 45).

Na década de 1950, nos estudos de Flanagan (1954) e White (1959), começa-se a discutir a definição de tal termo, porém é McClelland (1973) quem define que competência é uma característica implícita ao indivíduo que confere ao seu portador desempenho superior na realização de uma tarefa laboral (DOURADO, 2018).

Boyatzis (1982), em sua obra intitulada *The competent manager: a model for effective performance*, afirma que competência é uma característica implícita a um indivíduo, mas que

tal característica está diretamente relacionada com sua *performance* de sucesso e é manifestada no desenvolvimento de suas atividades no trabalho (AVARISTO, 2019).

Com base nesses dois autores, Boyatzis e McClelland, competência pode ser entendida como um conjunto de capacidades humanas que levam o indivíduo a realizar uma tarefa com maior desempenho que outros desprovidos dos mesmos recursos. Assim, o que se pode compreender é: ainda que o “foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores americanos sinaliza a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações” (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 185).

No entanto, essa concepção de associar a competência ao cargo e suas exigências não é unanimidade. Há autores segundo os quais “trabalhar com essa perspectiva não atende às demandas de uma organização complexa, mutável, que está inserida no contexto de um mundo globalizado e que não pode se preocupar apenas com o produto que oferece” (AVARISTO, 2019, p. 33).

Não há como ser estático em um mundo dinâmico. A tarefa crítica é criar na organização a capacidade de desenvolver atributos que dotem seus produtos de características e funcionalidades irresistíveis, ou seja, produtos de que o cliente necessite, ou pense necessitar, antes de tomar consciência da sua existência (HAMEL e PRAHALAD, 2000).

As organizações devem ser capazes de analisar estrategicamente as tendências do mercado nas quais estão inseridas e, a partir das constatações, promover o desenvolvimento das competências que passam a ser necessárias para atender às futuras demandas. Nesse sentido, as competências devem ser dinâmicas e não rígidas, vinculadas ao cargo.

Nesse fluxo de informação ascendente, descendente e lateral circulam com maior velocidade e facilitam a agilidade nas respostas estratégicas das organizações às mudanças cada vez mais frequentes. [...]. Hoje, mais do que nunca, exige-se do profissional atitudes mais complexas e integrais, maior capacidade de pensar e executar (MONTENEGRO, 2017, p. 28).

Dourado (2018) cita Zarifian (2003), que elenca as principais mudanças que levaram ao advento do modelo de competências, a saber: a emergência das particularidades, em decorrência da qual os indivíduos não são mais aprisionados em áreas disciplinares; a característica que conectam locais e momentos críticos, tornando uma atividade um acontecimento simultaneamente individual e coletivo; e, por fim, o incerto como regra, quando a indefinição dita as normas do ambiente produtivo (DOURADO, 2018).

As competências estão mais relacionadas à capacidade adaptativa do indivíduo ao ambiente dinâmico do que às características específicas de um cargo ou atividade produtiva.

Algumas características individuais ou requisitos psicológicos são necessários, senão primordiais, para que o indivíduo esteja pronto a se adaptar a novos contextos e/ou novas atividades em que a organização eventualmente possa ter a necessidade de ingressar (GUIMARÃES, 2000).

Essa capacidade de se adaptar a novos contextos e de enfrentar novos desafios consiste no perfil dos indivíduos capazes de estar constantemente desenvolvendo desempenho superior, pois isso torna “o indivíduo único: flexibilidade, adaptação a novas ideias, foco no futuro, ser capaz de romper paradigmas, capacidade de transformar ideias em produtos” (PICHIAI, 2010, p. 78).

No que tange ao desenvolvimento profissional, destacam-se algumas tendências: o aprendizado contínuo se torna imprescindível; é preciso unir o conhecimento teórico ao pragmatismo; a vantagem hoje está na boa aplicação do conhecimento; a Era da Informação é mais do que uma mudança social, é uma mudança na condição humana (MONTENEGRO, 2017, p. 28).

Essas tendências são frutos da rapidez do desenvolvimento tecnológico e científico, que passou a exigir dos profissionais, atualização constante e a capacidade de adquirir conhecimentos de forma contínua.

Ainda nos anos 1970, um conjunto de conceitos ligados ao desempenho foi cunhado. Referiam-se a conhecimento, habilidades e atitudes (CHA), ou seja, o profissional só poderia ser competente quando reunisse esses três elementos concomitantemente (DURAND, 2000). Até então, o mercado priorizava os aspectos técnicos da competência, associados às letras “C” e “H”, conhecimento e habilidade (CAMPOS, 2019).

Para Loiola (2013), competência vem do latim *competere*, que se vincula a lutar e procurar ao mesmo tempo, de *com*, que significa junto, e o verbo *petere*, que implica a ação de perseguir, alcançar, lutar, ir ou olhar em volta de algo, ou alguém. Esse verbo tem a raiz evidenciada no indo-europeu *pet*, que pode ser traduzido por ir; ademais, está na raiz de outras palavras do português, como apetite e petulante (VESCHI, 2020). Ou seja, o termo “competência” está vinculado não apenas a um estado de prontidão e/ou preparação para uma ação, mas também à vontade, disposição e ímpeto para realizar essa ação.

Assim, na tríade do CHA, o comportamento era uma parte subvalorizada, em detrimento dos aspectos técnicos do conhecimento e das habilidades. Não obstante, com modificação das relações sociais, as organizações perceberam a relevância do “A” (atitudes), e essa percepção foi se alterando (CAMPOS, 2019).

Dentro do aspecto conceitual, Dutra *et al.* (2000) cita duas correntes principais, uma oriunda dos EUA e outra de origem francesa. Na primeira, a competência é parte de um estoque de qualificações que dão ao indivíduo a capacidade de realizar determinada tarefa. Para a segunda, a competência não está no estoque de capacidades, mas no resultado final do processo, ou seja, o que os indivíduos são capazes de entregar, e conseqüentemente, qual o valor gerado para a organização (DUTRA *et al.*, 2000). Parry (1996) conceitua que competência como

Um ajuntamento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas que afetam a maior parte de um papel profissional ou responsabilidade, que se correlaciona com a performance desse papel ou responsabilidade, que possa ser medido contra parâmetros “bem aceitos” e que pode ser melhorado através de treinamento (PARRY, 1996, p. 50).

O conceito desenvolvido por Fleury e Fleury (2001) está mais próximo aos autores franceses, que relacionam a competência ao contexto em que as pessoas atuam, vendo-se suas manifestações nas ações, na adaptabilidade e na disposição de agir. Assim,

As competências são sempre contextualizadas. Os conhecimentos e o *know-how* não adquirem *status* de competência a não ser que sejam comunicados e utilizados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência. A noção de competência aparece assim associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Do lado da organização, as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo (FLEURY e FLEURY 2001, p. 187).

Esse conceito é influenciado pelas concepções de Zarafian (1996), que argumenta que, com o aumento da complexidade das relações de trabalho, as organizações ampliaram o conceito de competência, necessitando enfatizar os aspectos atitudinais. Para esse autor, ter uma competência é “assumir responsabilidade frente a situações de trabalho complexas aliado ao exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho” (ZARIFIAN, 1996, p. 5).

A competência fica cada vez mais ligada ao resultado final, não estritamente apenas, mas ao desempenho, o que a vincula ao ato de agir, ou seja, o indivíduo não pode ser competente tendo apenas condições de realizar algo e não o fazendo; é preciso produzir os resultados em consonância com os objetivos organizacionais. Para Le Boterf, “as competências produzidas por meio dos recursos convertem-se em atividades e condutas profissionais adaptadas a contextos singulares. O saber agir deve ser distinguido do saber-fazer” (LE BOTERF, 2003, p. 12).

A maneira como o indivíduo pode se comportar diante da diversidade de situações é o que o faz competente, não a mera capacidade de realizar determinada tarefa, mas, sobretudo o como agir diante do evento que se apresenta, já que a competência não pode ser vista

[...] apenas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, necessários para exercer determinadas atividades, mas também como desempenho expresso pela pessoa em determinado contexto, em termos de comportamentos e realizações decorrentes da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho (CARBONE *et al.*, 2009, p. 43).

Assim, a capacidade emocional de mobilização de conhecimentos e habilidades em prol de uma finalidade profissional é o que mostra o diferencial de determinado indivíduo em relação a outro. Nesse viés, é essencial se sentir parte de um todo e, ao mesmo tempo, saber exercer sua autonomia para se fazer agente de feitos que precisam de decisões próprias e rápidas.

O indivíduo deve apresentar-se qualificado para incorporar e assumir responsabilidades diante das situações profissionais com as quais se depara. Certamente, a incumbência e o compromisso refletem a contraparte da emancipação e, muitas vezes, a tomada de decisão descentralizada (DOURADO, 2018, p. 77).

A partir da definição da competência esperada do indivíduo na organização, é possível determinar o que se espera de seu desempenho no contexto profissional. Ao determinar que cada competência compreende um conjunto de variáveis próprias, Dutra afirma que é necessário introduzir o conceito de complexidade nessa discussão, pois “permite melhor especificar e mensurar a entrega da pessoa para a organização. Ao associar os conceitos de complexidade e de competência é possível definir, para cada competência, diferentes níveis de complexidade de entrega” (DUTRA, 2004, p. 46).

Perrenoud (1999) entende que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de conhecimentos e capacidades para enfrentar com pertinência e eficácia determinada situação, e deve estar alinhada com as demandas da organização ou sociedade onde o indivíduo está inserido. Assim, a capacidade de mobilizar esses recursos cognitivos é fundamental, uma vez que

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Fleury e Fleury (2004), citando Le Boterf (1995), explicam que a competência é a convergência de três fatores formativos, a saber: pessoal, educacional e experiência profissional. Assim, a formação da competência é necessariamente resultado de um processo formativo que leva o indivíduo a se comportar de determinada maneira. Esse comportamento é portador de produtividade e alto desempenho (FLEURY e FLEURY, 2004).

Nesse sentido, o indivíduo é levado, por meio de diversas experiências formativas, a criar um repertório de comportamento, colocando-se em condições de desempenhar ações profissionais com melhores resultados. Segundo Levy-Leboyer, “competências são repertórios de comportamentos e capacitações que algumas pessoas ou organizações dominam melhor que outras, fazendo-as eficazes em uma determinada situação” (LEVY-LEBOYER, *apud* GRAMIGNA, 2002, p. 15).

A competência está ligada ao movimento e ao dinamismo do indivíduo que é portador de certos conhecimentos e habilidades, pois é o resultado desses elementos postos em ação (FLEURY e FLEURY, 2004), ou seja, depende de um contexto que possibilita ao profissional adotar o comportamento adequado para a mobilização dos elementos supracitados. Dito isso, “a definição deixa claro que não se pode atribuir a um indivíduo o título de competente ou incompetente, já que esses são ‘estados’ e não situações imutáveis” (AMARAL, 2006, p. 3)

Já Appel e Bitencourt (2008) sustentam que as diversas vertentes do conceito são permeadas por uma convergência no sentido de a competência buscar um desenvolvimento pessoal e profissional que leva a um melhor resultado. O conceito está em construção, o que não significa que seja um conceito incompleto, mas que, pela complexidade embutida no tema, conduz à ideia de um conceito dinâmico (APPEL e BITENCOURT, 2008).

O que se pode verificar na evolução do conceito é que, se Taylor via a competência apenas como as habilidades motoras do trabalhador, a Era da Informação introduziu o conhecimento como um dos fundamentos desta, fazendo com que a capacitação viesse a ser algo constantemente necessário para a profissionalização do indivíduo. Em consequência, a atualização dos saberes passou a ser uma necessidade inerente ao trabalhador, leitura feita especialmente por parte dos teóricos americanos, que viam a competência como um conjunto de capacidades. No entanto, os fatores comportamentais foram introduzidos e enfatizados pelos autores franceses, que viam na ação o fundamento da competência. Assim, o indivíduo só poderia ser considerado competente a partir da execução prática de seus conhecimentos e habilidades.

Dentro desse viés, essa pesquisa fundamenta-se num conceito de competências, que de certa maneira agrega as visões das duas escolas, francesa e americana, formulada por Avaristo, ao sintetizar que:

(...) competência é o esforço intelectual do indivíduo em canalizar e aliar suas experiências profissionais, seu conhecimento teórico e empírico e sua bagagem de vida, no sentido de propor e aplicar de forma eficiente soluções e melhorias que agreguem valor a um determinado serviço, produto ou processo, dentro do contexto de uma organização (AVARISTO, 2019, p. 18).

Assim, a competência é entendida como a aplicação prática e consciente de um determinado conhecimento, apreendido pelo indivíduo num processo educacional formal ou informal, posto a serviço de uma atividade produtiva.

2.4 EMPREGABILIDADE E COMPETÊNCIAS

As diferentes formas de vida têm a capacidade de se adaptar ao seu ambiente natural, o que ocorre por meio da retirada de seu sustento do ambiente nas quais estão inseridas. No entanto, nem todas as espécies exercem as atividades que garantem seu sustento com a mesma capacidade de intervenção no ambiente. Algumas, como as abelhas e formigas, são capazes de formar sociedades complexas com divisão de tarefas e de recorrer a diversos meios para alcançar o objetivo de obter alimentos e abrigo. O ser humano está entre essas espécies, pois desenvolveu a capacidade de transformar matérias em instrumentos. Isso é feito por meio do trabalho, “uma atividade que altera o estado natural desses materiais para melhorar sua utilidade” (BRAVERMAN, 1977, p. 49).

Entre os seres humanos essa atividade se torna mais que uma necessidade de abrigo e alimentos e se configura como o modo de produção de própria existência, pois, à medida que se torna produtor de bens, faz-se também indivíduo integrado à sociedade e aceito por seu meio, como digno de valor. No ser humano,

O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isso podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, 1994, p. 152).

O trabalho é necessariamente uma ação social e exclusiva do ser humano, pois ele é o único animal capaz de formular estratégias e códigos sociais que dão maior valor a essa atividade do que a simples intervenção sobre a natureza, a fim de suprir as necessidades básicas.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 1982, p. 327).

Nesse sentido, o trabalho tem sua natureza na dimensão humana e social, assim como sua construção é histórica, e tem suas transformações vinculadas às modificações culturais e sociais da própria história humana. Diferentemente dos demais animais, no homem há consciência do seu feito e objetivos que vão além da mera subsistência; há valores que são também subjetivos e que ultrapassam as necessidades básicas,

Mas também das necessidades sociais, culturais, artísticas, espirituais, psíquicas, sentidas e/ou criadas pelo homem. Só é possível de ser realizada porque somos dotados de inteligência, iniciativa, espírito crítico, criatividade que se desenvolvem ao longo de seu processo e, por isso, o trabalho deve permitir a realização plena do ser humano (LAZZARESCHI, 2008, p. 8).

Assim, na Antiguidade os afazeres do camponês eram a agricultura, a caça e a pecuária; na Idade Média, a produção era basicamente feudal, e as cidades estavam subordinadas aos feudos para conseguir seus insumos; posteriormente vieram as atividades mercantis nas cidades, com suas feiras e mercados de troca; com o fortalecimento do comércio, surgiu o capital, que, aliado ao desenvolvimento científico, deu ensejo ao modo de produção industrial em meados do século XVIII (COUTINHO, 2016).

As mudanças que se seguiram com a implantação do processo de produção industrial foram impactantes na vida do indivíduo e modificaram mais uma vez as relações do homem com o trabalho, posto que as atividades dos trabalhadores deixaram de ser manuais e foram transferidas para as máquinas (COUTINHO, 2016). Houve também uma alteração no espaço de produção: se antes era privado e misturado às relações familiares e comunitárias, a partir de então se tornou cada vez mais impessoal e racionalizado. Assim,

Enquanto o artesão fazia o seu sapato, a sua cerâmica, no mesmo recinto em que convivia com a família, o operário dos grandes centros pode precisar de algumas horas de locomoção para perfazer a distância entre o seu bairro operário da periferia urbana e a fábrica confinada no circuito industrial (ALBORNOZ, 2002, p. 31).

A Revolução Industrial representou um processo de transformação social, produtiva e cultural, em que o trabalhador passou a ser mecanizado. Visto como um auxiliar das máquinas, dispensava-se suas capacidades cognitivas e afetivas, para a utilização apenas das motoras (SAVIANI, 1994). O que se perdeu nesse período foi a capacidade de pensar a função do trabalho para a vida e, conseqüentemente, a subjetividade; o indivíduo passou a trabalhar sem saber quais os resultados práticos de seu agir.

Nas fábricas, tanto as máquinas quanto os trabalhadores eram tratados como equivalentes e igualmente racionalizados, o que resultava no controle dos indivíduos, pois estes deveriam seguir certo código de conduta, caso contrário perderiam seus postos de trabalho. O advento da produção capitalista no século XVIII trouxe uma nova nuance ao trabalho, que é a relação de emprego, ou seja, para ser trabalhador, nessa fase de produção capitalista, o indivíduo precisa ser um empregado, precisa estar vinculado a uma organização de produção, para que ele mesmo possa ser produtivo. Assim,

[...] o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista. O processo de trabalho começa, portanto, com um contrato ou acordo que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador (BRAVERMAN, 1977, p. 55).

Com efeito, a empregabilidade colocou o trabalhador na condição de sujeito de qualidades necessárias ou não para o empregador. Assim, as fábricas da primeira metade do século XX, adotando o modelo de produção taylorista-fordista, requeriam indivíduos capazes de se concentrar em tarefas repetitivas, que não exigiam mais do que habilidades motoras (DOURADO, 2018).

No entanto, na segunda metade do século XX houve nova transição do modelo de produção industrial para o mundo do capital contemporâneo, que exigia novas abordagens em relação à dinâmica entre os empregados e as organizações empregadoras. As crises do sistema econômico levaram as corporações a reestruturar suas linhas de produção, o que exigia cortar custos e aumentar a produtividade.

A crise dos anos 1970 coloca em evidência a incapacidade do taylorismo de responder as novas demandas econômicas, políticas, sociais, tecnológicas, organizacionais. Um novo modelo precisava ser gestado para fazer face aos novos desafios. O modelo da competência se apresenta nesse momento com um grande potencial, melhor dizendo, com um potencial revolucionário, semente de desdobramentos que poderiam se revelar surpreendentes (LIMA *et al.*, 2015, p. 1235).

Os avanços tecnológicos e os novos mercados produtivos e de consumo, para além dos grandes centros capitalistas, exigiram um novo ordenamento do sistema produtivo, por meio da

constituição das formas de produção flexíveis, da inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores (DELUIZ, 2001).

A rígida divisão entre trabalho mental e manual precisava ser eliminada; tarefas fragmentadas e padronizadas tornaram-se integrais e complexas, exigindo, em todos os níveis da organização, pessoas com capacidade de pensar e de executar diversas tarefas ao mesmo tempo. O modelo de competência recomendava uma produção fundamentada na flexibilidade, na diversificação e na autonomia, bem como no uso da tecnologia com automação flexível; o perfil do trabalhador passou a ser o do gestor e multifuncional (HAMEL e PRAHALAD, 1990). Assim, ele representava,

A retomada da respiração subjetiva, a possibilidade de reconectar a inteligência e o trabalho, de reafirmação do trabalhador como sujeito, desbravador, autor, criador, inovador, alguém que abre caminhos, que enfrenta os problemas e constrói soluções e não meramente um “executor”, um espectador dos acontecimentos, um anônimo que segue caminhos traçados por outros, que cumpre instruções, diretrizes nascidas nos gabinetes dos *experts*, é certamente um quadro mais favorável à saúde mental, questão de interesse primeiro da Psicologia (LIMA *et al.*, 2015, p. 1235).

Nessa perspectiva, a empregabilidade é definida pelas competências que o profissional pode desenvolver. Assim, novamente há uma reconfiguração dos aspectos culturais do trabalho formalizado, assumindo novas formas diante do processo dinâmico no interior das relações sociais e exigindo investimento por parte do indivíduo em seu processo formativo (COUTINHO, 2016).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) encomendou estudos sobre empregabilidade que pudessem traçar o perfil das tendências para a atualidade. Publicados em 2016, os estudos chegaram à conclusão de que o mercado contemporâneo requer proficiência em: interpretação de texto, conhecimento lógico-matemático, desenvoltura sócio emocional, processamento de informações, lidar com impasses em ambientes de alta tecnologia, isto é, competências que vão determinar se o indivíduo está ou não apto para ocupar um emprego (OCDE, 2016).

Esses fatores requeridos do indivíduo para o mercado de trabalho são, também, elementos fundamentais para o bem-estar, uma vez que a aceitação social no mundo do trabalho é um valor em si e, simultaneamente, é um catalisador das relações entre os membros da sociedade, além de fomentar a capacidade produtiva e econômica (OCDE, 2016).

2.5 EMPREGABILIDADE E FORMAÇÃO

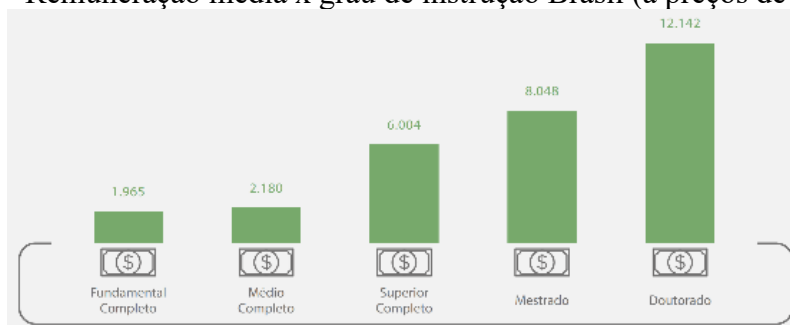
A questão da afinidade entre empregabilidade e formação parece saltar aos olhos, pois os menos qualificados tendem a ser os primeiros a perder seus empregos e a ficar relegados a um exército de reserva, que tende a esperar a melhora econômica para voltar a fazer parte do mercado formal do emprego (TRINDADE, 2017).

No entanto, a crise que atinge o mercado de trabalho é ainda mais antiga e estrutural do que a crise econômica vigente; ela tem vínculo com as mudanças tecnológicas e sociais trazidas pela Era da Informação, abandonando velhos costumes e introduzindo novos hábitos e desafios que passaram a exigir postura distinta, ainda que fosse “mais fácil ter um emprego estável na forma da institucionalização do trabalho na sociedade industrial, porém esse mundo, embora, aparentemente melhor, já não está disponível” (MALVEZZI, 1999, p. 68).

Essa nova era das relações de trabalho exige competências específicas para o enfrentamento das diferentes situações que podem surgir em meio às constantes transformações em curso. A qualidade da formação profissional é essencial para enfrentar a competitividade no mercado, aprimorar suas competências e fazer delas um atrativo para que sejam agregadoras de valores para a organização da qual se faz parte. Em um universo dinâmico e inovador, “não se pode mais apenas seguir as regras, mas recriá-las a cada novo evento” (MALVEZZI, 1999, p. 65).

Capelato (2021) afirma que em 2018 um profissional de nível superior teve remuneração média de seis mil reais, o que é quase três vezes mais do que o profissional que tem apenas o nível médio. O Gráfico 2 mostra as diferenças entre as remunerações de acordo com o grau de instrução no Brasil neste mesmo ano.

Gráfico 2 - Remuneração média x grau de instrução Brasil (a preços de dez. /2018)



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2020 (CAPELATO, Rodrigo. **Mapa do ensino superior no Brasil**. São Paulo: Semesp, 2021. p. 28).

É a partir desse viés que se deve pensar a relação entre empregabilidade e formação profissional oferecida nas Universidades. No entanto, antes de adentrar a discussão sobre essas instituições, é significativo salientar que elas fazem parte de uma estrutura maior, o sistema educacional brasileiro, que é composto pelas instituições de educação básica, de educação superior, de educação profissional e tecnológica, sejam elas públicas ou privadas (BRASIL, 2019).

2.5.1 A Universidade e o mercado

A partir do exposto acima, nota-se que a universidade é cobrada por fornecer ao mercado de trabalho indivíduos prontamente preparados para desempenhar as funções que deles possam ser exigidas. Como uma instituição que tem sua razão de existência nas necessidades concretas desta sociedade e dela não pode estar desvinculada, ou ainda, ser vista como desvinculada dos múltiplos interesses e grupos desta sociedade que a mantém, deve buscar agir como força mediadora das tensões sociais existentes.

Como instituição social (CHAUÍ, 2003), a universidade deve estar a serviço da coesão da sociedade, trabalhando para dar aos cidadãos dos diversos grupos sociais o conhecimento das normas e valores vigentes e possíveis. Ou seja, como agente de socialização, ela deve trabalhar para a totalidade, mediando conflitos entre os desejos individuais e as aspirações coletivas. Durkheim afirma que uma instituição social é

[...] um mecanismo de proteção da sociedade, é o conjunto de regras e procedimentos padronizados socialmente, reconhecidos, aceitos e sancionados pela sociedade, cuja importância estratégica é manter a organização do grupo e satisfazer as necessidades dos indivíduos que dele participam. As instituições são, portanto, conservadoras por essência, quer seja família, escola, governo, polícia ou qualquer outra, elas agem fazendo força contra as mudanças, pela manutenção da ordem (DURKHEIM, 1998, p. 15).

A partir dessa perspectiva, a universidade, como instituição social, é um espaço para todos os indivíduos que vão ter nesse ambiente a mediação entre seus desejos privados e a consolidação dos interesses sociais. Dessa forma, ela não pode estar sob os ditames ideológicos de um grupo específico, mas deve ser múltipla e polissêmica para dar acesso aos mais variados grupos.

Chauí (2003) argumenta que a universidade é uma instituição social republicana, que representa a sociedade em sua totalidade, ou seja, as contradições que se apresentam na sociedade são igualmente vistas na estrutura interna desta instituição e isso é condição essencial

para que ela cumpra sua função social de mediadora e pacificadora de conflitos. Assim, a filósofa constata que, como instituição social, essas relações entre universidade, Estado e sociedade só se fazem plenas por meio de um estado democrático de direito.

Quando a reforma do Estado gerencial de meados dos anos 1990 (BRESSER, 2000), coloca a educação como um serviço a ser prestado pelo Estado, mas explica que não é atividade exclusiva deste, o que resulta disso é a perda do direito fundamental à educação. Outro aspecto a ser destacado é que passa a ser um produto, ainda que imaterial, pode ser quantificada como produto material, o que faz com que a universidade passe a produzir um bem de consumo, prescindindo de sua essência precípua que é a mediação social, o que a faz migrar de instituição para organização.

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares (CHAUI, 2003, p. 6).

A universidade se entrega à lógica da produção quantitativa, na qual a docência é caracterizada por uma transmissão rápida de conhecimento, fazendo com que a ciência abandone seu aspecto teórico para se tornar um braço produtivo do capitalismo. A sociedade do conhecimento usa tal produção como um fator competitivo, não como um meio para uma vida mais desenvolvida social e culturalmente (CHAUI, 2003).

Se olharmos para as origens da universidade, veremos que ela se inicia no período medieval, quando se constituía como instituição social e ao mesmo tempo como espaço intelectual em meio a uma sociedade predominantemente iletrada; tinha a função de ser produtora e certificadora do conhecimento. Haskins assegura que, nesses primórdios, ela guardava as características da sociedade e do tempo no qual estava inserida, em que os atributos intelectuais estavam diretamente vinculados aos atributos morais do ambiente universitário e o estudante de bom desempenho era visto como portador das mais altas virtudes necessárias ao intelecto (HASKINS, 2015).

Bianchetti e Sguissardi (2017) argumentam que a universidade esteve historicamente ligada às forças dominantes de cada período e assim esteve à mercê dos interesses ideológicos dos seus tuteladores, que eram portadores de condições de interferir na realidade do seu tempo. Assim, na Idade Média e Moderna ela esteve a serviço da hegemonia cristã; no século XIX, adere aos ideais iluministas e passa a atender aos interesses da burguesia e do Estado, respondendo assim, ao modo de produção capitalista. No século XXI, o ente tutelador é o

mercado, a educação torna-se uma *commodity*, tendo as universidades (públicas e privadas) reduzindo sua universalidade e adquirindo a condição de organizações sociais que acolhem os ditames do capital e são geridas com vistas a alcançar os indicadores de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial — ou, no caso das particulares, fazendo parte de grandes empresas e/ou *holding* nacionais ou transnacionais que tem como único objetivo distribuir dividendos aos acionistas, num processo de “auferir lucros da educação como mercadoria” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 30).

Os primórdios do ensino superior no Brasil são coetâneos da chegada da Família Real em 1808 e sua instalação se efetiva por meio de faculdades isoladas, no modelo neonapoleônico, calcado no ensino de caráter profissionalizante. Este modelo nega a essência universalista da universidade, que está calcada no modelo neo-humboldtiano, baseado no ensino e na pesquisa. Esta concepção neo-humboldtiana só foi implantada no país quando os idealizadores das universidades de São Paulo (USP, em 1934), do Distrito Federal (UDF, em 1935) e de Brasília (UnB, em 1962) o adotaram para “resgatar o sentido original de *universitas* daquelas instituições” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 43).

Contudo, no século XXI a universidade volta a perder seu caráter universalista para buscar um novo modo de relação com o conhecimento e com o aluno, este agora caracterizado como cliente, no qual o mercado dita tanto a forma quanto o conteúdo do ensino. Como potencial geradora de lucros, a educação se torna apenas mais uma mercadoria a ser negociada por meio de ações na Bolsa de Valores. O estudante é reduzido a comprador de um conteúdo pragmático e utilitário, ao mesmo tempo em que o professor passa a ser treinador do profissional rumo ao mercado de trabalho. Enquanto isso, o Estado deixa de ser o responsável por garantir o direito à educação para se tornar apenas o avaliador que se incumbe de ranquear as IES. A universidade tem seu objetivo modificado e ela passa a ser uma empresa que produz mercadoria, mas também se tornam companhias que são negociadas, de acordo com seus indicadores financeiros, no pregão da bolsa de valores (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Dessa forma, a educação perde sua essência ao ser vista como uma mercadoria, uma vez que ela, segundo Freire (1979), faz-se necessária para suprir a percepção inata do ser humano de que é sujeito inacabado e imperfeito, e o processo educacional é um meio para remediar essa busca. Tal busca não é apenas profissional, como querem os defensores de um ensino para o mercado; ela também não é uma jornada individual, mas é feita na presença do outro, com a percepção do não-saber, como condição para se chegar ao saber (FREIRE, 1979).

A visão de educação voltada para atender aos interesses do mercado se identifica com a concepção freiriana de “consciência bancária” (FREIRE, 1979, p. 21), na qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno um receptáculo vazio, num processo desumanizador que conduz à mediocridade e à submissão ao que está posto. Esta educação produz ou mantém um estado de consciência intransitiva, condição na qual o sujeito é incapaz de se aproximar da realidade, pois esta condição se caracteriza como “uma escuridão a ver ou ouvir os desafios que estão mais além da órbita vegetativa do homem”, uma condição de fechamento em si e nas condições que estão postas, o que leva ao descolamento do real e “produz uma consciência mágica. As causas que se atribuem aos desafios escapam à crítica e se tornam superstições” (FREIRE, 1979, p. 21).

Esse estado de consciência intransitiva e bancária parece estar cada vez mais em voga. Bauman (2010) afirma que os alunos se distanciam do mundo real ao se centrarem em seus aparelhos de comunicação instantânea e criarem uma realidade virtual, que inibe as relações sociais físicas; o contato passa a ser sempre mediado pela *Internet* e a realidade válida é a *on-line*. Neste ínterim, a relação entre o professor e o aluno se deteriora, uma vez que os espaços físicos perdem legitimidade e a *Internet* oferece informações prontas e objetivas. O pensamento de Freire (1979), converge com o de Bauman (2010) quando esse diz que os domínios das ferramentas *on-line* prescindem da mediação do docente, que exigem uma presença e um contexto social, posto que o processo educacional se faz na presença do outro.

A educação para e pelo mercado é um sistema que, antes de tudo, desumaniza o sujeito a tal ponto que ele não se percebe como indivíduo portador de vontades e necessidades próprias, mas apenas um autômato que reproduz as aspirações fabricadas em meio aos ditames mercadológicos introduzidos pelo *marketing* e pelas celebridades nas redes sociais. Mas a pergunta que urge é: por que o capitalismo tem interesse nesse perfil de sujeito, acrítico e intransitivo em sua percepção da realidade que o envolve e o influencia?

Para responder tal pergunta, pode-se analisar a metáfora da infecção parasitária, que Bauman (2010) utiliza para explicar o complexo sistema capitalista que, por meio de diversos atores e subsistemas, consegue estabelecer um ordenamento social — este age como um organismo hospedeiro e aquele por meio da produção e no consumo de bens e serviços, age para sugar toda sua força vital. Ao fazer dessas atividades os objetivos precípuos dos indivíduos, bancos e instituições financeiras se utilizam dos desejos de seus usuários e clientes para estimular o prazer do consumo desenfreado, o que faz dos que dele usufruem não apenas

consumidores, mas reféns de um ciclo de trabalho, juros e dívidas, e acrescenta que: “como poucas drogas, viver a crédito cria dependência” (BAUMAN, 2010, p. 24).

O capitalismo sempre precisa de novos mercados para obter e manter a produtividade e o consumo, sua característica parasitária se mostra evidente na incessante busca por novos espaços de implantação da lógica de mercado. E a relação existente entre o Estado e o mercado exemplifica bem esta avidez por novas fronteiras para o capital, o que pode ser visto em investimentos estatais em infraestrutura e posteriores privatizações, mas talvez o exemplo que nos seja mais caro são os das universidades públicas que sofrem o assédio constante, internamente e externamente, para a privatização.

O ímpeto do capital se mostra em práticas internas nas universidades públicas, em especial, na adoção de práticas gerencialistas, o que representa um processo interno de privatização, que retira o espírito universalista de instituição social, reduzindo-a a uma organização social, dentre tantas outras. Quando as universidades públicas e os órgãos governamentais adotam políticas empresariais para gerir e mediar o que tem por essência a totalidade, elas passam a ter um caráter partidário nos embates dos grupos sociais, em um processo tendencioso que tem por objetivo final a obtenção de novos espaços para a exploração de ganhos. E nesse sentido Bauman (2010) converge com os posicionamentos de Lafargue (1999) sobre a necessidade que o capitalismo tem de expandir para espaços não explorados as suas fronteiras e sempre pensar em “descobrir consumidores, excitar seus apetites e neles criar falsas necessidades” (LAFARGUE, 1999, p. 93).

Porém, as fronteiras transpostas pelo capitalismo não são apenas físicas e geográficas, mas são também psíquicas e culturais. Bauman (2010) frisa que há na atualidade uma necessidade constante de ofertas, que devem possibilitar que a “escolha continue a ser inevitável: uma necessidade de vida e um dever” (BAUMAN, 2010, p. 16). O ter passou a ser algo transitório e efêmero, pois necessita de atualizações constantes e substituições ininterruptas: as novas versões estão sempre à porta e a necessidade de se desvincular é um imperativo, pois o que move o sujeito é a satisfação do desejo de mudar de um objeto para outro e se manter consciente de que não há outros mais “novos e melhorados”. Esta norma socialmente compartilhada faz com que, além dos estímulos a um consumo constante, os indivíduos se tornem distantes de qualquer atividade ou relação que os vinculem por muito tempo, pois a necessidade de mudança e troca se faz sempre necessária, uma vez que a solidez dos vínculos restringe a fluidez dos tempos líquidos.

Essas alterações nas relações sociais impactam diretamente na forma como a universidade se vê e é vista pela sociedade, a volatilidade do mundo moderno passa a desafiar o tempo de produção e validação do conhecimento. Isso leva “à diminuição do tempo para mestrados e doutorados” (CHAUI, 2003 p. 7), assim como de graduações com menos tempo de duração e carga horária reduzida, mas também propicia a existência de um grande número de estudantes, que não se veem satisfeitos com os cursos, a ponto de não chegarem à conclusão. O fenômeno da evasão tem como um dos seus diversos fatores essa necessidade de constante busca pelo novo e pela mudança.

2.6 EVASÃO

O debate em torno da evasão teve início nos Estados Unidos a partir dos anos de 1950 (HOFFMANN *et al.*, 2019), mas, segundo Adachi (2017), foi nos anos 1970 que ocorreu o marco para o estudo do tema, com as publicações de Spady e posteriormente Tinto, que se coloca como o referencial de maior importância teórica na explicação da dinâmica do fenômeno (BARDAGI, 2007).

O modelo de integração e de desgaste do estudante, proposto por Tinto (1970), é o mais influente nos estudos brasileiros sobre evasão (DURSO e CUNHA, 2018). Tal estudo analisa a influência de quatro conjuntos de fatores que exercem poder sobre a decisão de abandono ou permanência do aluno, relacionados a elementos individuais, estudantis, institucionais e ao contexto educacional, e três períodos críticos, sendo eles: transição entre o ensino médio e a universidade; realidade em relação às expectativas equivocadas sobre a instituição e a vida estudantil; e o terceiro ligado ao rendimento acadêmico (SANTOS *et al.*, 2017).

Em uma abordagem centrada simultaneamente nos aspectos sociais e acadêmicos da vida dos alunos, os estudos de Tinto (1975) demonstram que os elementos socioculturais estão no cerne dos fatores que determinam a vivência universitária. Baseando-se em estudos empíricos, o autor encontrou “dados mostrando que uma má integração do estudante ao contexto universitário, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto social, é um importante fator que pode levar à evasão” (AMBIEL *et al.*, 2016, p. 69).

Ao desenvolver a teoria explicativa acerca do fenômeno da evasão, Tinto (1975) concebe um modelo que se fundamenta na teoria do suicídio formulada por Durkheim e na teoria econômica de custo-benefício. A primeira se ampara na ideia de pertencimento para

explicar que o indivíduo precisa estabelecer laços estáveis com a instituição e com os membros do ambiente universitário para que seu vínculo seja duradouro. Já em relação à segunda teoria, Tinto (1975) salienta a perspectiva de ganho e/ou ascensão social, alegando que o sujeito não tem razões para permanecer em uma atividade se enxerga a possibilidade de outra em que o dispêndio de esforço é menor e os ganhos, iguais ou superiores (MORAIS e RIBEIRO, 2020).

Assim, ao ingressar na Universidade, o estudante já possui uma carga de motivações e expectativas pessoais que, se não forem satisfeitas, e se o ambiente social universitário não lhe conferir um sentimento de pertencimento que preencha essa quebra de expectativa, pode fazer o aluno passar a olhar para outras possibilidades, seja em outros cursos, instituições e/ou no mercado de trabalho. A Figura 1 ilustra o modelo de evasão formulado por Tinto (1975).

Figura 1 - A estrutura teórica da evasão em Vincent Tinto



Fonte: Tinto (1975, p. 95). Adaptado pelo autor.

O foco nas questões sociais e afetivas é seguido por muitos autores que analisam a questão sob a perspectiva da vinculação, da identificação e do envolvimento estudantil (VITÓRIA *et al.*, 2018). No entanto, quando se pensa nos fatores, os estudos normalmente focalizam questões elementares e seus múltiplos desdobramentos. Uma vez que “essas causas compõem um contexto tão complexo, de tantas dimensões” (CARDOSO e LUDOVICO, 2017), essa análise é desdobrada em fatores básicos e subjacentes (SOUZA *et al.*, 2019).

Nessa mesma linha, Fritsch (2015) alega que a evasão “é um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas [...]”. Caracteriza-se por ser um processo de exclusão determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino” (FRITSCH, 2015, p. 2).

Morosini *et al.* (2012) elenca fatores como: finanças; curso escolhido; sociabilidade; desempenho acadêmico; *status* social do curso; horários; familiares; entre outros. Já Lobo (2012) aponta: qualidade da educação básica; finanças; imaturidade; qualidade da instituição;

falta de vínculo com os docentes; entre outros. Carvalho e Tafner (2006) apontam os fatores que consideram principais, a saber: incompatibilidade estudo/trabalho; engajamento; cursos simultâneos; falta de informações sobre o curso escolhido; greves de professores; expectativa frustrada com o curso; casamento/filhos; imaturidade; desempenho acadêmico; profissão não atraente (SOUZA *et al.*, 2019).

Santos *et al.* (2017) esclarecem que, devido a essa variedade de fatores, há necessidade do desenvolvimento de “estudos sobre os processos de evasão produzidos localmente, para que estes reflitam a realidade e as potencialidades de cada IES e de seus respectivos estudantes” (SANTOS *et al.*, 2017, p. 75). No entanto, argumentam que há fatores que são gerais e que podem servir de ponto de partida a essas investigações locais e específicas, de forma que as categorias gerais estariam calcadas em três elementos: universidade, profissional e pessoal.

Nesse mesmo sentido Pacheco (2010) identifica e relaciona um conjunto de fatores que são fundamentais para o processo de evasão ou permanência do estudante universitário, sendo eles: a) sócio-político-econômico; b) vocação pessoal; c) características individuais; d) conjuntural; e) atitude comportamental; f) motivos institucionais; g) requisitos didático-pedagógicos. Esses aspectos ainda podem estar especificamente vinculados com a

(...) autonomia do aluno (que pode ser estimulada), a identificação com a modalidade, o se sentir parte à universidade (acolhimento institucional), a comunicação e presteza de informações, as tecnologias oferecidas, e o relacionamento com a tutoria, tanto a distância como presencial” (PACHECO, 2010, p - 274).

Cada uma dessas categorias é composta por subcategorias internas e interligadas de forma específica, o que não permite uma teoria geral e definitiva para a evasão em relação a vários cursos, várias IES, Estados ou países. Essas condições internas e socioculturalmente estabelecidas localmente podem fazer com que o fenômeno seja inédito em cada manifestação.

2.6.1 O sistema educacional e a evasão

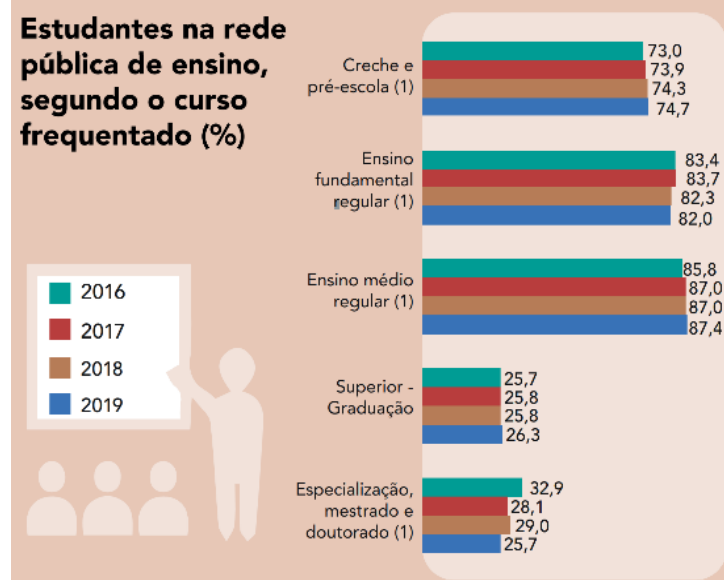
O Censo Escolar 2018 revela que 77,84% das escolas de Ensino Fundamental são públicas e 22,16% são privadas. Enquanto isso, no Ensino Médio 15,1% são privadas e 84,9% são públicas (INEP, 2019). Números condizentes com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC do IBGE, segundo a qual a rede pública em 2019 atendeu 74,7% dos alunos da creche e pré-escola, 82% dos estudantes do ensino fundamental e 87,4% do ensino médio (IBGE, PNADC).

Essa distinção nada mais é que a manifestação do fator de exclusão e elitismo, que continua em vigor, uma vez que, no *ranking* das 100 melhores escolas no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem 2019, as 10 primeiras são privadas e, entre as 100 melhores, apenas 9 são públicas, sendo apenas 1 escola estadual e 8 federais (BRASIL, 2020).

O que se observa é que a relação elitismo e exclusão, apesar das grandes modificações nos índices de analfabetismo e da universalização da educação básica, ainda não sofreu qualquer alteração, apresentando-se uma vigorosa separação entre as instituições que são frequentadas pelas classes mais abastadas e as que ficam relegadas aos menos favorecidos. Nesse sentido, cumpre a função de separar, *a priori*, quem vai desempenhar determinados papéis na sociedade. É o que Souza argumenta ao dizer que há a escola que forma a elite que governa e existe a escola que forma o trabalhador que vai ficar relegado às atividades subalternas e periféricas (SOUZA, 2018).

Assim, faz-se a concorrência pelas vagas nas Universidades brasileiras, com papéis sociais e econômicos distintos, que carregam uma carga cultural e histórica de exclusão (ZAGO, 2006). E, por fim, manifesta-se na desleal seleção, que é o ingresso no ensino superior, uma vez que a escolha vem atrelada à qualidade da educação recebida nos anos anteriores e conseqüentemente resulta em uma barreira adicional para os alunos de escola pública nas universidades de melhor qualidade, sejam elas públicas ou privadas. Isso pode ser visto na figura a seguir, da PNADC/IBGE, que mostra a oferta de vagas na rede pública da educação básica até a superior.

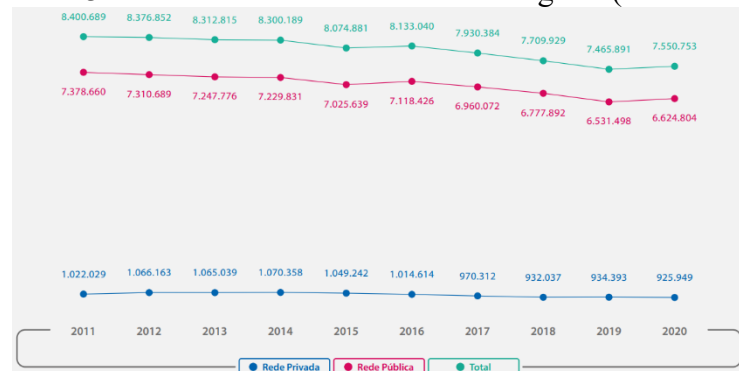
Figura 2 – Distribuição dos estudantes da educação básica



Fonte: IBGE – Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.**

Se o predomínio da oferta de vagas na educação básica é das instituições públicas, esses números se invertem quando se trata de educação superior. No ano de 2019 o percentual de estudantes em instituições privadas era de 73,7% na graduação e 74,3% na pós-graduação (IBGE, PNADC, p. 5). Para Chauí, isso é reflexo do fato de que “a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública” (CHAUI, 2003, p. 13). O Gráfico 3 mostra a relação matrículas x concluintes do ensino médio, o que demonstra a dificuldade das instituições de ensino superior públicas de dar vazão ao quantitativo de pessoas que querem cursar a graduação.

Gráfico 3 - Matrículas no Ensino Médio Regular (em milhões)



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2021 (CAPELATO, Rodrigo. **Mapa do ensino superior no Brasil.** São Paulo: Semesp, 2022. p. 46).

A alta seletividade, a concorrência acirrada e o baixo quantitativo de vagas nas universidades públicas levam os candidatos a buscarem alternativas nas instituições privadas, que, via de regra, apresentam índices de qualidade menor. No *Ranking Universitário Folha – RUF 2019*, das 50 melhores classificadas, 43 são públicas e apenas 7 são privadas. Em comparação com os dados do Enem, nota-se novamente uma inversão, pois, se na educação básica as melhores instituições são privadas. Na educação superior essa característica se alterna, “mas, como a história nos mostra, quando há qualidade não há massa popular” (SOUZA, 2018, p. 19).

2.6.2 O fenômeno da evasão nas IES

O Censo da Educação Superior 2019 do Inep apontou que “Há 302 IES públicas e 2.306 IES privadas no Brasil” (BRASIL, 2020, p. 4), ou seja, 88,4% são privadas e 11,6 são públicas, isso no total de vagas de 837.809 para estas últimas e de 15.587.493 para as primeiras. Nesse contexto, a rede privada participa com 94,9%, enquanto a rede pública teve uma participação de 5,1% no total de vagas oferecidas. Em relação às vagas ofertadas para ingressantes em 2019, o total foi de 3,4 milhões, e, desse total, 84,6% em instituições privadas e 15,4% em públicas (INEP, 2020, p. 12).

Já em relação aos concluintes, ou seja, àqueles que terminam o curso de graduação, 251.374 dos que concluíram a graduação em 2019 são da rede pública, o que representa 20,1% dos concluintes, e 934.037 dos que concluíram os cursos de graduação no mesmo período são da rede privada, 79,9% do total. Os dados do censo do Inep mostram que na última década as instituições públicas tiveram menor evolução no crescimento do percentual de conclusão, uma vez que, “no período de 2009 a 2019, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação é maior na rede privada, com 32,7%; enquanto na pública esse crescimento é de 21,5% no mesmo período” (INEP, 2020, p. 23).

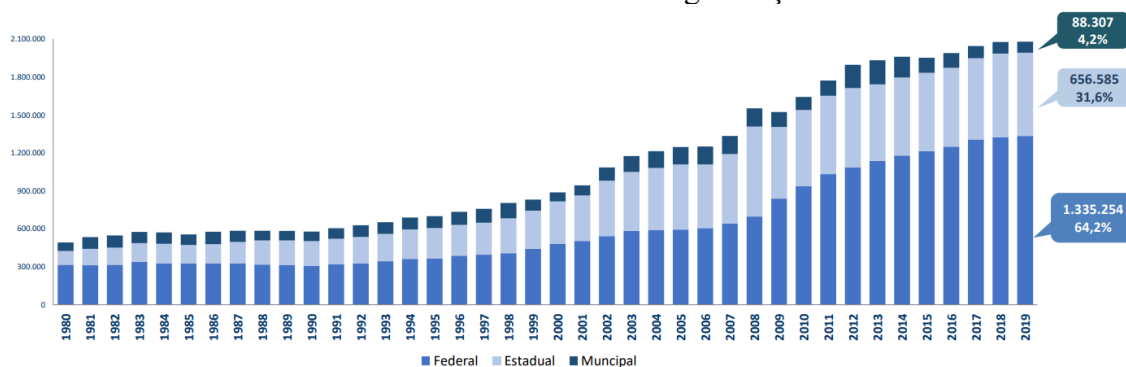
O relatório do Inep detalha os dados em relação à questão das vagas remanescentes. Estas são vagas criadas por evasão ou não preenchimento quando são ofertadas para os ingressantes, acabam ociosas e representam o desperdício de recursos e o aumento dos cursos para a instituição que sofre com esse fenômeno. Em 2018, o relatório indica que, no caso das IES públicas, há 212.626 vagas remanescentes, e no caso das privadas esse número é de 4.345.174 (INEP, 2020, p. 8).

Os dados apresentados no relatório do Censo da Educação Superior 2019 demonstram a disparidade entre as IES públicas e privadas, mas também apontam um problema comum em ambos os casos, a saber, a questão das vagas ociosas, que representam um quantitativo enorme de recursos que são inutilizados e perdem funcionalidades. Essas questões devem ser analisadas pelos gestores e implementadores de políticas públicas em educação, que nas últimas duas décadas voltaram seus olhares para o ensino superior; algumas medidas tiveram grande impacto, positivo e negativo, na evasão.

Em 2007, foi implantado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, que foi instituído pelo Decreto n. 6.096/2007 e tem como objetivo a “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007). Ou seja, o programa tinha como intento, em suas bases, uma ambiciosa melhora no desempenho das Universidades Federais no que se referia ao quantitativo de vagas, no número de formados e de professores.

Porém, outro aspecto muito relevante do Programa eram, à primeira vista, as várias diretrizes, que indicavam a “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” (BRASIL, 2007). Assim, o Governo Federal possibilitou uma expansão física, acadêmica e pedagógica, que criou vários cursos e possibilitou o aumento da oferta de vagas. Essa expansão das Universidades Federais pode ser observada nos números de matrículas no decênio 2009/2019.

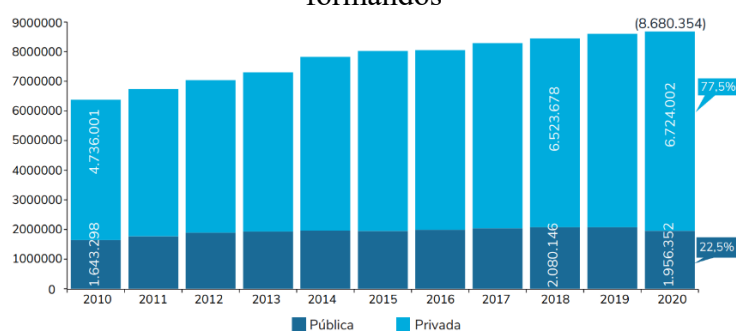
Gráfico 4 - Número de matrículas em cursos de graduação – Brasil 1980-2019



Fonte: Evolução do número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – 1980/2019 [BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020].

Como é apontado no Gráfico 4, em vinte anos o número de matrículas mais que dobrou nas instituições federais, resultando em uma expansão considerável na oferta de novas vagas para o ensino superior público. No entanto, se um dos objetivos do Reuni era aumentar em 100% a quantidade de vagas em dez anos, esse foi alcançado, porém o objetivo vinha vinculado ao aumento da “conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento” (BRASIL, 2007), o que parece estar muito distante do esperado, como pode ser notado nos dados do Inep no Censo do Ensino Superior de 2019.

Gráfico 5 - Evolução do número de matrículas na rede federal em relação ao número de formandos



Fonte: Evolução do número de matrículas no Ensino Superior 2010/2020 [BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, 2022].

O que se observa é que, o aumento no número de matrículas não foi acompanhado pelo aumento no número de concluintes, pois “a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação (...) nas IES públicas teve crescimento de 21,5% no mesmo período” (INEP, 2020, p. 24). Nesse aspecto, nota-se outro ponto da primeira diretriz que o Reuni não conseguiu alcançar, a saber: a redução das taxas de evasão, pois a disparidade entre o aumento das taxas de ingresso e o aumento das taxas de conclusão é explicada pelo crescimento da taxa de evasão, ou seja, aumentou o número de alunos que ingressaram nas Universidades Públicas, porém esse aumento não foi acompanhado na mesma proporção pelo número de formandos.

A evasão é um problema para aqueles que, mesmo diante das diversas barreiras, conseguem ingressar no ensino superior, mas acabam fazendo parte de um grupo considerável, que desiste ou é forçado a desistir da conclusão do curso de graduação (GAIOSO, 2005). Isso demonstra que nem sempre os investimentos para viabilização de cursos de graduação e em infraestrutura das instituições são sinônimos de permanência e de taxa de sucesso dos acadêmicos que se matriculam.

Assim, esse ambiente educacional tem exigido que as IES procurem meios para que seus alunos possam não apenas ingressar em suas fileiras, mas busquem meios de conhecer e atender as necessidades deste, a fim de que, na medida do possível, nos fatores que estejam sob seu controle, possa haver um esforço por parte da instituição, no intuito de que o vínculo com o aluno seja mantido até a conclusão do curso.

Desenvolver a capacidade de identificar pontos sensíveis e críticos na relação acadêmico/curso é um diferencial que pode ser buscado pela instituição, a fim de verificar o que foi ou ainda pode ser feito para evitar a evasão. Nesse sentido, a análise e o monitoramento dos pontos sensíveis, o que no percurso do estudante pode eventualmente levá-lo a ter problemas em seu intento de concluir o curso, devem ser verificados e discutidos pela IES, para buscar possibilidades de diminuir as chances de o indivíduo abandonar seus quadros.

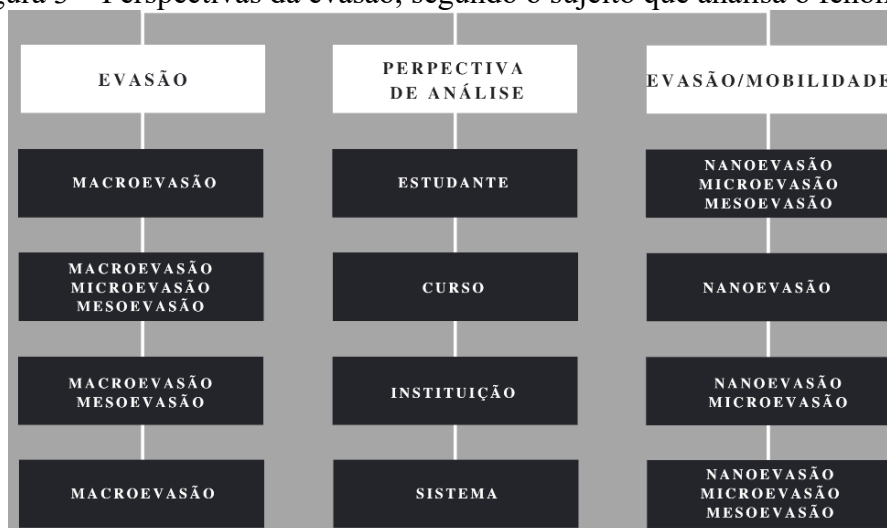
2.6.3 Tipos de evasão

Santos Junior e Real (2017), ao analisarem a evasão a partir da década de 1990, esclarecem que nesse período as categorias de evasão utilizadas por pesquisadores e IES eram basicamente três: de curso, de instituição e do sistema de ensino superior. Essa afirmação vai ao encontro dos pressupostos que a Comissão Especial instituída pelo MEC em 1995 para tratar sobre a evasão nas Universidades públicas brasileiras (ARRIGO *et al.*, 2017) estabelece ao definir as formas de abandono do estudante: evasão de curso; evasão da instituição; e evasão do sistema de ensino superior. Desse modo, definiu-se:

Evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1996, p. 16).

Lima e Zago (2018), ao analisarem o estudo de Gilioli (2016), elencam as seguintes categorias: micro evasão, a saída do curso; mesa evasão, a saída do curso e da IES; macro evasão, a saída do sistema educacional; e nano evasão, quando há transferência de *campus*, turno, modalidade, formação, mas se permanece no curso de mesmo nome do de origem (LIMA e ZAGO, 2018). Os autores estabelecem uma distinção entre as categorias que caracterizam evasão/mobilidade e suas implicações para o estudante e para a instituição, como pode ser verificado na Figura 3.

Figura 3 – Perspectivas da evasão, segundo o sujeito que analisa o fenômeno



Fonte: Lima e Zago (2018, p. 372), adaptado pelo autor.

Como pode ser visto, a evasão sempre tem uma implicação negativa para alguma das partes envolvidas, seja ela a instituição, o curso, o sistema e/ou o estudante. Isso porque,

Para o aluno, evadir pode representar a perda da oportunidade da formação superior, [...] desperdício de tempo e de recursos financeiros destinados a um objetivo não alcançado. Já para a instituição a evasão estudantil representa perda de eficiência, visto que uma estrutura física, tecnológica e de pessoas, inicialmente dimensionada para operar em capacidade máxima, passa a ser subaproveitada (SILVA *et al.*, 2020, p. 3).

Lima e Zago (2018) afirmam que em geral as instituições operam cinco modalidades de evasão, sendo elas: trancamento, cancelamento, abandono e as transferências internas e externas.

Arrigo *et al.* (2017) elencam também cinco categorias de evasão: cancelamento, quando há uma solicitação formal; desistência, quando não há a renovação de matrícula; abandono, quando o estudante é reprovado em todas as atividades por nota e frequência por dois semestres consecutivos; trancamento de matrícula, quando o estudante requer um interrupção temporária nos estudos, no entanto mantém o vínculo e pode retornar posteriormente; transferência interna, quando o aluno requer transferência para outro curso, turno e/ou modalidade, dentro da própria instituição.

É interessante notar que, segundo Gaioso (2005), a evasão deve ser abordada como um fenômeno complexo que resulta na interrupção do ciclo de estudos. Enquanto isso, a Comissão Especial de Estudo da Evasão definiu que a “saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo é considerada evasão de curso, a evasão de instituição é entendida como o desligamento da IES” (BRASIL, 1996, p. 15). Assim, o entendimento da Comissão é o

de que ela se efetiva em todo desligamento do estudante da instituição que não seja por diplomação.

Não há uma conceituação única para o fenômeno da evasão, o que acarreta resultados diferentes, e números muito díspares para o mesmo fenômeno. É o caso de Ribeira (2005), que corrobora a visão de Ristoff (1999), o qual separa evasão de mobilidade, que seria o fenômeno de migração para outro curso (RIBEIRA, 2005). Ou seja, a evasão, nessa concepção, ganha um sentido mais restrito, porém deixa a questão da mensuração dúbia, uma vez que o acadêmico deixa sua vaga ociosa para ocupar outra em um processo de mudança de curso e/ou instituição, gerando ônus a esta, na qual ocupará a vaga num primeiro momento, porém nesse caso não há prejuízo por parte do indivíduo.

Essa visão é afinada com a de Santos e Silva (2011) ao afirmarem que a evasão “ocorre por iniciativa do estudante, após um período, onde ele, sem ter atingido sua afiliação intelectual ou institucional, desiste tanto do curso como da universidade” (SANTOS e SILVA, 2011, p. 253). Neste caso, se afasta dessa concepção qualquer situação em que o vínculo seja extinto por outra razão que não seja a ação própria do estudante, o que eliminaria a exclusão por sanções disciplinares e por limite máximo de tempo, ou, ainda, por desempenho insuficiente (PRESTES e FIALHO, 2018).

Apesar de haver interpretações mais generosas do fenômeno, a adotada pela Comissão Especial de Estudo da Evasão é a de que a evasão é o resultado da perda do vínculo do estudante com a instituição antes da conclusão do curso.

3 METODOLOGIA

Neste tópico serão apresentados os procedimentos adotados por meio das escolhas metodológicas que levaram à realização da pesquisa e à consequente resposta ao problema apresentado neste trabalho. O tipo de estudo e os sujeitos do estudo; a técnica de coleta de dados; as categorias de análise; a delimitação de pesquisa; e as limitações da pesquisa serão pormenorizadamente explanadas para maior compreensão dos caminhos que a pesquisa procurou percorrer.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Para alcançar os objetivos propostos, a natureza da pesquisa se classificou como aplicada, uma vez que objetivou trazer um conhecimento prático que conduzisse para soluções de problemas específicos da instituição que, apesar de não ser de interesse apenas local, podem guardar características que sejam próprias de fatores socioeconômicos e culturais do Estado de Mato Grosso do Sul e da UFMS.

Dessa forma, a partir da constatação de um problema e da proposta de apontar caminhos para o enfrentamento e suporte às decisões gerenciais, pautou-se pela filosofia pragmática, posto que ela visa à resolução de um problema específico na organização e espera alcançar resultados que auxiliem na superação de tal desafio.

Já em relação à lógica da pesquisa, verificou-se que o objetivo e a pergunta da pesquisa acabaram por levar o pesquisador a um campo não muito explorado e isso impôs a necessidade de verificação, que foi a da observação e coleta de dados para a teoria, mas requereu também o caminho inverso ao partir da teoria em direção à observação para validar os suportes teóricos. Assim, quanto à lógica, ela foi abdutiva, uma vez que

[...] parte de um fato incomum, após ele ser observado, passa a se configurar como a conclusão e a partir desta, vai se buscar as premissas. Assim, levanta-se a hipótese de possíveis premissas que geraram e explicam aquele resultado, pois sendo a conclusão verdadeira é preciso encontrar premissas que sejam suficientes, ou quase, para gerar o resultado, o que leva à validade do enunciado (SAUNDERS *et al.*, 2019, p. 155-156).

O problema analisado pela pesquisa foi analisado a partir de uma abordagem mista sequencial, na qual as abordagens qualitativa e quantitativa se alternaram sucessivamente em fases distintas. Assim, as fontes de informação utilizadas foram obtidas por meio da coleta de dados no Sistema Acadêmico — SISCAD, que forneceu os dados quantitativos tais como: total de ingressantes, evadidos e concluintes que passaram pelo curso. Da mesma forma, parte dos questionários dos ingressantes, dos evadidos e egressos foram coletados por meio de levantamento de dados numéricos desses sujeitos.

Quanto ao levantamento qualitativo, a pesquisa foi baseada em análise bibliográfica, entrevistas com o coordenador e os professores que fazem parte do Núcleo Docente Estruturante - NDE, cujo detalhamento será melhor descrito no subitem de coleta de dados, mas que cujo principal interesse foi o de analisar criticamente o contexto relacional que envolve a temática em cena. Também se analisou o PPC, que exemplificou como as competências são pensadas no planejamento e execução do currículo do curso.

Nesta dinâmica, houve momentos específicos em que foi usada a mescla das duas abordagens em uma mesma fase da pesquisa, em especial, quando ocorreu a necessidade de codificação de dados qualitativos ou a análise qualitativa de dados estatísticos.

Por sua vez, quanto ao objetivo, a pesquisa foi exploratória/descritiva. Como descrito na pesquisa bibliométrica, essa abordagem da evasão/competência não é frequentemente utilizada nas pesquisas, assim como não há muitas pesquisas na área com caráter exploratório. No entanto, a pesquisa também buscou fazer uma descrição do fenômeno, especificando como ele se efetiva e quais são seus desdobramentos para as partes envolvidas no processo.

A estratégia da pesquisa contemplou a linha do estudo de caso, pois o objetivo de estudo se realizou em um ambiente real. Ao adotar tal estratégia, visou-se compreender o que está/estava acontecendo e os porquês, assim como identificar os efeitos sofridos em decorrência de uma possível ação (SAUNDERS *et al.*, 2016).

Quanto ao horizonte de tempo, a pesquisa delimitou um intervalo que foi de 2010 a 2021, ou seja, o período que os primeiros alunos ingressaram no curso Filosofia da FACH até outubro do ano de 2021. Dessa forma, propõe-se o estudo de um processo que se alongou no tempo e que envolveu mudanças e o desenvolvimento de indivíduos e da própria instituição. Sendo assim, a pesquisa foi longitudinal.

3.2 SUJEITOS DO ESTUDO

Os sujeitos do estudo foram os egressos, os ingressantes de 2021, os evadidos de 2010 a 2021 e os professores do curso de licenciatura em Filosofia.

Os egressos forneceram, de acordo com suas percepções, o que o mercado de trabalho espera do filósofo e quais são as competências requeridas em relação às trabalhadas no curso. Já os evadidos apresentaram suas percepções sobre o processo de desligamento do curso, assim como suas impressões sobre a relação do curso com o mercado de trabalho. Enquanto isso, os professores (incluindo o coordenador) forneceram a percepção institucional de como o PPC é pensado na prática cotidiana, quais as competências privilegiadas e por quê.

Assim, o Quadro 4 descreve a relação entre os objetivos específicos e os sujeitos do estudo:

Quadro 4 - Descrição dos sujeitos da pesquisa em relação à coleta de dados

| | Objetivos específicos | Sujeitos do estudo |
|---|---|--|
| A | Analisar o PPC, as DCN's e demais documentos que elenquem as competências que o curso se propõe a desenvolver no licenciado em Filosofia. | Coordenador e NDE |
| B | Identificar e descrever quais competências são requeridas dos egressos e suas condições de empregabilidade após a conclusão do curso. | 75,25% egressos do curso |
| C | Conhecer a percepção dos professores e do coordenador de curso sobre as competências desenvolvidas. | 66,67% professores vinculados ao curso |
| D | Identificar os fatores que influenciam os índices de evasão do curso de Filosofia da UFMS. | 29,7% evadidos e 63,64% dos ingressantes de 2021 |
| E | Propor ações de aprimoramento no curso de Filosofia/UFMS e propor um modelo de acompanhamento do processo formativo. | Egressos, evadidos, ingressantes e professores. |

Fonte: elaborado pelo autor.

Dessa maneira, os percentuais apresentados no quadro 4 são referentes à totalidade dos possíveis participantes da pesquisa, ou seja, no caso dos professores vinculados ao Curso de Filosofia — que são 12 no total —, apenas 8 participaram como respondentes da pesquisa, o que resultou num percentual de 66,67%.

Já em relação aos egressos a adesão foi superior, de um universo de 101 egressos, 76 aceitaram participar da pesquisa, o que resultou no percentual de 75,25%. Em relação aos ingressantes a participação foi de 63,64%, ou seja, houve 70 participantes num universo de 110 ingressantes. Por fim, os evadidos tiveram um percentual de participação mais baixo, que foi de 29,7%, no qual, numa população de 532 evadidos, houve a adesão de 158 respondentes.

Os percentuais de amostras da pesquisa têm validade estatística de representatividade, uma vez que representam um quantitativo significativo na amostragem em relação à população pesquisada.

Estes sujeitos foram escolhidos em função da proximidade com a ocorrência do fenômeno estudado. Os docentes, por estarem diretamente ligados ao fazer pedagógico cotidiano e à formulação do PPC, ou seja, à definição das diretrizes do curso, com seus objetivos e suas competências desenvolvidas, sendo discutidos e aprimorados por eles.

Os egressos foram escolhidos em função de constituírem-se como elo entre o curso e a sociedade, isto é, a inserção do egresso no ambiente profissional e social é indispensável para analisar e determinar quais são as lacunas que eventualmente o curso esteja produzindo na formação dos licenciados em filosofia.

Os ingressantes foram escolhidos, como sujeitos, em função de poderem fornecer um perfil do aluno de filosofia e, ainda mais elementar, demonstrar quais são as aspirações daqueles

que ingressam no curso. Já os evadidos forneceram suas impressões sobre o curso e os motivos para o abandono, mostrando quais foram as diferenças entre suas aspirações e a realidade da graduação em filosofia.

3.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi dividida em duas fases: a de dados primários e a de dados secundários. Para a primeira foram utilizadas entrevistas, no caso dos professores, e questionários no caso dos egressos, ingressantes e evadidos. Já a coleta de dados secundários envolveu documentos e fontes bibliográficas.

Quadro 5 - A exemplificação dos instrumentos e formas de coleta de dados

| Objetivos específicos | Sujeitos do estudo | Instrumento de coleta/forma | Abordagem | Amostra e população |
|--|---------------------------|--------------------------------------|--------------------|---|
| A) analisar o PPC, as DCN's e demais documentos que elenquem as competências que o curso se propõe a desenvolver no licenciado em Filosofia. | Coordenador e NDE | Pesquisa documental no site da UFMS. | Qualitativa | |
| B) identificar e descrever quais competências estão sendo requeridas pelo mercado, na perspectiva dos egressos, e as condições de empregabilidade após a conclusão do curso. | Egressos | Questionário via e-mail e WhatsApp. | Quali-quantitativa | 75,25% egressos do curso de 2010 a 2021, o que equivale 76 respondentes de 101 egressos. |
| C) conhecer a percepção dos professores e do coordenador de curso sobre as competências desenvolvidas. | Professores e coordenador | Entrevista semiestruturada | Qualitativa | 66,67% professores vinculados ao curso, o que equivale a 8 de um total de 12 professores. |
| D) identificar os fatores que influenciam os índices de evasão | Evadidos | Questionário via e-mail e WhatsApp. | Quali-quantitativa | 29,7% evadidos do curso de 2010 a 2021, o que equivale a 158 |

| | | | | |
|---|--------------|-------------------------------------|--------------------|--|
| do curso de Filosofia da UFMS. | | | | respondentes de 532 evadidos. |
| | Ingressantes | Questionário via e-mail e WhatsApp. | Quali-quantitativa | 63,64% dos ingressantes de 2021, o que equivale a 70 respondentes de 110 ingressantes. |
| | Evadidos | Dados do Siscad/UFMS. | Quali-quantitativa | 100% dos evadidos, o que equivale a 532 indivíduos. |
| E) Propor ações de aprimoramento no curso de Filosofia/UFMS e propor um modelo de acompanhamento do processo formativo. | Professores | Entrevista semiestruturada. | Qualitativa | 66,67% professores vinculados ao curso, o que equivale a 8 de um total de 12 professores. |
| | Ingressantes | Questionário via e-mail e WhatsApp. | Quali-quantitativa | 63,64% dos ingressantes de 2021, o que equivale a 70 respondentes de 110 ingressantes. |
| | Evadidos | Questionário via e-mail e WhatsApp. | Quali-quantitativa | 29,7% evadidos do curso de 2010 a 2021, o que equivale a 158 respondentes de 532 evadidos. |
| | Egressos | Questionário via e-mail e WhatsApp. | Quali-quantitativa | 75,25% egressos do curso de 2010 a 2021, o que equivale a 76 respondentes de 101 egressos. |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como descrito no Quadro 5, a coleta de dados foi realizada a partir de fontes múltiplas, a desde a pesquisa documental dos dados de ingresso, matrícula, conclusão e evasão que foram coletadas pelo SISCAD⁵/UFMS, no sentido de buscar compreender longitudinalmente como se tem comportado a dinâmica de procura, permanência e conclusão no curso de Filosofia da UFMS.

⁵ Fonte: Sistema Acadêmico da UFMS.

A pesquisa documental se efetivou a partir de fontes que não passaram por qualquer análise ou que passaram apenas por um tratamento analítico superficial. Ou seja, são fontes primárias que precisam de uma observação minuciosa para avaliação de seu valor para a pesquisa e validade para gerar resultado fidedigno. É significativo observar que, dependendo da pesquisa, pode haver uma quantidade impraticável de documentos, necessitando o pesquisador, de acordo com Gil,

[...] considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51).

Em um segundo momento houve a aplicação de questionário aos alunos evadidos, ingressantes e egressos, coleta que foi feita por meio do *Google Forms*⁶. Essa técnica é muito válida para a coleta de informações acerca das percepções, desejos e esperanças (GIL, 1999), agindo um instrumento muito prático, uma vez que o questionário *on-line* pode ser enviado por *e-mail* e/ou rede sociais, o que facilita o contato com sujeitos que fisicamente estão distantes do pesquisador. Assim, foram aplicados três questionários distintos:

O primeiro (apêndice A) foi para os ingressantes e foi aplicado entre março e abril de 2021. Na ocasião da matrícula dos calouros, o aluno era convidado a participar da pesquisa, sendo que 70 dos 110 alunos se voluntariaram a responder. Este questionário foi composto por 33 questões de múltipla escolha. Tais questões foram formuladas considerando três eixos temáticos, sendo eles: identificação, perfil socioeconômico e cultural e fatores da escolha do curso. Esse questionário teve por objetivo analisar o perfil do aluno que ingressa em um curso de graduação em filosofia e quais são os fatores que o levaram a escolher tal graduação. O segundo questionário (apêndice A) foi enviado aos evadidos, cujo contato foi mais difícil de se estabelecer para a coleta dos dados, uma vez que, ao se evadir, o ex-aluno — em especial, os que se evadiram há mais tempo — muda seus contatos de *e-mail* e telefone, o que dificultou o envio do formulário. Tal instrumento de coleta foi composto por 25 questões, sendo elas de múltipla escolha e discursivas. Tal formulário objetivou determinar qual o perfil do aluno

⁶ O *Google Forms* é um serviço do pacote *Office* usado para criar formulários *on-line*. Por meio dele, o usuário pode aplicar questionários de pesquisas de múltipla escolha, questões discursivas, escala numérica, como a escala *Likert*.

evadido e quais foram os principais fatores que o levaram à evasão, focando em dois principais eixos temáticos, a saber: fatores de escolha do curso e motivos do abandono.

Dessa forma, foram enviados os questionários via *e-mail* para os 532 evadidos e, num primeiro momento, retornaram 32 respostas. A partir daí o contato foi por meio de *WhatsApp*, o que resultou no aumento das respostas para 87. Por fim, foram feitos contatos por meio das redes sociais *Facebook* e *Instagram* e foi alcançado o resultado final de 158 respondentes. Essa coleta ocorreu entre os dias 24 de agosto e 17 de setembro de 2021. A relação entre o número de evadidos e de respondentes é exposta no Gráfico 6:

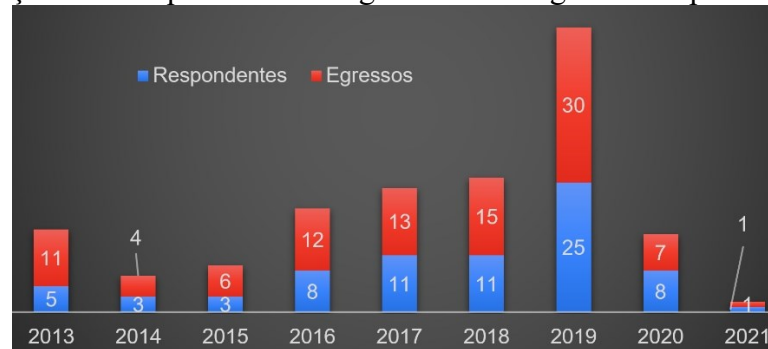
Gráfico 6 - A relação entre a quantidade de evadidos e dos evadidos respondentes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor baseada em pesquisa no SISCAD/UFMS em 19 out. 2021 e no questionário respondido por 158 ex-alunos.

O terceiro questionário (apêndice A) foi enviado aos 101 egressos do curso. Seguindo o mesmo procedimento adotado com os evadidos, foi enviado um *e-mail* com o formulário para todos os graduados. Como resultado, obteve-se 22 respostas. Posteriormente foram enviadas mensagens via *WhatsApp* para todos os que não haviam respondido e que utilizavam o aplicativo, e os que não o usavam foram contatados por meio do *Facebook* e *Instagram*. A coleta foi feita entre os dias 27 de setembro e 12 de outubro de 2021 e obteve o resultado final de 76 respostas. O Gráfico 7 apresenta a relação ano a ano dos respondentes e dos egressos:

Gráfico 7 - Relação entre a quantidade de egressos e dos egressos respondentes da pesquisa.

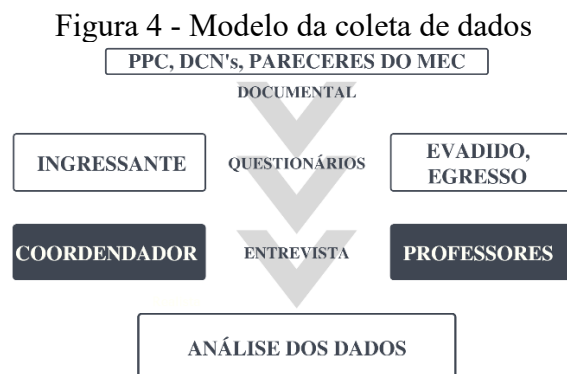


Fonte: Elaborado pelo autor baseada em pesquisa no SISCAD/UFMS em 19 out. 2021 e no questionário respondido por 76 egressos.

Esses questionários são compostos por questões abertas, de múltipla escolha. No questionário, foram contemplados 30 itens. Estes itens foram distribuídos em questões abertas, nas quais o inquirido pôde escrever livremente suas respostas, além de questões com respostas dicotômicas e questões com escalas do tipo *Likert*, atribuindo-se 1 para “discordo totalmente”, 2 para “discordo parcialmente”, 3 para “indiferente”, 4 para “concordo parcialmente” e 5 para “concordo plenamente”.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores integrantes do NDE e o coordenador do curso de Filosofia: em um total de 12 convidados a participar da pesquisa, 8 aceitaram responder as questões. O convite e a coleta dos dados foram feitos por *WhatsApp*, em função das medidas sanitárias da covid-19 e isolamento social. Essa forma de coleta foi escolhida porque ela permite que o pesquisador analise com maior qualidade os dados subjetivos e qualitativos que os professores puderam fornecer ao exporem suas perspectivas quanto às competências desenvolvidas e a empregabilidade dos egressos.

A Figura 4 exemplifica como ocorreu a coleta de dados:



Fonte: Elaborada pelo autor.

A coleta de dados começou pela análise do projeto político de curso e das diretrizes que o fundamentam. Posteriormente, passou pela aplicação dos questionários aos ingressantes,

evadidos e egressos e, por fim, houve a entrevista semiestruturada com os professores e o coordenador. Isto é, antes de se chegar à análise dos resultados passou-se por três estágios de coleta dos dados, a saber: documental, questionários e entrevistas.

3.3.1 Categorias de análise

A partir da fundamentação teórica da pesquisa, foram estabelecidas três categorias de análise, ou seja, após a pesquisa bibliográfica foram elencadas categorias que auxiliaram no alcance dos objetivos específicos em relação aos sujeitos dos estudos.

Assim, o Quadro 6 exemplifica como foram dispostas tais categorias.

Quadro 6 - Categorias de análise

| Categorias de análise | Fatores de análise |
|-----------------------|---|
| Competências | Quais competências são desenvolvidas e requeridas? |
| Empregabilidade | Quais são as condições de empregabilidade após a conclusão? |
| Evasão | Os fatores de evasão estão relacionados à empregabilidade? |

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, os questionários e as entrevistas se guiaram por essas categorias, que estão vinculadas aos objetivos específicos da pesquisa de acordo com sua conexão temática com o objetivo geral. O Quadro 7 exemplifica a relação entre os objetivos específicos e as categorias de análise:

Quadro 7 - Categorias de análise em relação aos objetivos específicos.

| Objetivos específicos | Categorias de análise | Autores |
|---|--|------------------------|
| Analisar o PPC, as DCN's e demais documentos que elenquem as competências que o curso se propõe desenvolver no licenciado em Filosofia. | Competências | Fleury e Fleury (2004) |
| Identificar e descrever quais competências estão sendo requeridas pelo mercado, na perspectiva dos egressos e condições de empregabilidade após a conclusão do curso. | Empregabilidade | Dourado (2018) |
| Entender a percepção dos professores e do coordenador de curso sobre as competências desenvolvidas. | Competências | Fleury e Fleury (2004) |
| Identificar os fatores que influenciam os índices de evasão no curso de Filosofia da UFMS. | Evasão | Scali (2009) |
| Propor ações de aprimoramento no curso de Filosofia/UFMS e propor um modelo de acompanhamento do processo formativo. | Evasão; competências e empregabilidade | --- |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa maneira, as categorias foram o marco da investigação para a consecução dos objetos da pesquisa e fundamentadas por teóricos que tratam da temática auxiliaram na elucidação do problema e hipótese proposta.

3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

A técnica de análise dos dados que foi utilizada na pesquisa foi a triangulação dos dados, uma vez que houve múltiplas fontes e foi efetuada um entrecruzamento das informações obtidas em cada uma delas. Oliveira (2011) argumenta que, apesar de alguns autores alocarem esta etapa como coleta de dados, não há como desvincular ambos os estágios da pesquisa, podendo ser feito apenas para efeitos didáticos, posto que eles se retroalimentam constantemente.

Marcondes e Brisola (2014) explicam que a triangulação é um dos procedimentos possíveis para interpretação de dados qualitativos e quantitativos; enquanto isso, Minayo (2010) argumenta que ela possibilita a combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista em torno de um fenômeno social, assim viabiliza a análise conjuntural “da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (MINAYO, 2010, p. 28-29).

Figura 5 - Triangulação dos dados



Fonte: Elaborada pelo autor, baseando-se em (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204).

Assim a técnica da triangulação foi utilizada tanto para análise dos dados qualitativos quanto dos quantitativos.

No entanto, houve momentos específicos em que foram utilizados métodos típicos para a análise dos dados quantitativos, em especial, em razão do questionário dos egressos que trouxe a escala Likert, e, dessa maneira, as respostas dos egressos foram analisadas a partir de três critérios simultaneamente: média, moda e mediana.

A média é uma medida importante porque incorpora o valor de cada participante da pesquisa (...). Essa vantagem da média também é seu problema, pois é afetada por valores discrepantes altos ou baixos que distorcem a informação que se deseja transmitir sobre os dados analisados. A mediana difere da média porque é a posição

cujo valor numérico situa-se na metade da distribuição dos demais valores quando organizados em ordem crescente. (...) A moda é o valor que ocorre mais frequentemente e não providencia uma indicação de todos os valores coletados numa pesquisa, mas sim daquele que mais se repetiu (RODRIGUES *et al*, 2017, p. 621).

Assim, utilizou-se os três critérios de avaliação para que se tivesse uma visão panorâmica das respostas dos egressos sobre as competências desenvolvidas e a avaliação do curso.

3.5 LIMITAÇÃO DE PESQUISA

Esta pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso, que objetiva fazer uma análise longitudinal de como o curso de graduação em Filosofia/UFMS tem pensado o desenvolvimento de competências em seus egressos e em que grau isso pode ser ou não um fator de influência nos índices de evasão. Dessa forma, ficou definido o período de análise dos dados de 2010 a 2021.

Esse recorte tanto temporal quanto de temática é feito em função da possibilidade de maior eficácia na consecução dos objetivos. No entanto, isso também pode trazer limitações para a pesquisa e é importante que sejam demonstradas quais são elas.

As limitações da pesquisa estão no fato de que a análise ocorreu em apenas um curso e apenas uma instituição, o que restringiu o alcance das conclusões gerais sobre o fenômeno em prol de um maior alcance específico quanto ao objeto estudado.

4 ESTUDO DE CASO

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa e os desdobramentos dos cinco objetivos específicos propostos. Dessa maneira, ele começa por uma apresentação do curso, seu contexto e histórico de criação. Em seguida, há uma análise do PPC, das DCN's e dos pareceres que demonstram as principais competências propostas para serem desenvolvidas no curso.

4.1 O CURSO DE FILOSOFIA DA FACH/UFMS

A FACH é composta por 4 cursos de graduação, a saber: Ciências Sociais - bacharelado; Filosofia - licenciatura; História - licenciatura; e Psicologia - bacharelado. Além

deles, conta com três programas de pós-graduação, sendo eles: o de Antropologia Social, o de Ensino de Filosofia e o de Psicologia. Isso resulta em um quantitativo de 924 acadêmicos⁷ de graduação e 85 de pós-graduação em uma equipe de 56 professores e 15 técnicos administrativos.

Dentre os cursos de graduação, dois são matutinos: Ciências Sociais e Psicologia; dois são noturnos: Filosofia e História. Estes dois últimos participaram efetivamente da expansão promovida pelo REUNI na UFMS, porém, o curso de Filosofia foi criado com recursos exclusivos desse programa, enquanto o de História teve as vagas aumentadas.

É dentro deste contexto, e para atender esta demanda, que o Ministério da Educação (MEC), dentro do Reuni, vem propondo às Instituições Federais de Ensino Superior a criação de Cursos de Licenciatura em Filosofia. Em nosso caso, a UFMS percebe esta necessidade social do curso e, neste ano de 2009, aprovou a sua criação e implantação a partir do primeiro semestre do ano de 2010 (UFMS, s. a.).

A UFMS, com a necessidade de expandir a oferta de vagas de ensino noturno e de licenciaturas, criou o curso de Filosofia em 2009 para atender à demanda de profissionais que recentemente havia sido criada pela implantação da Lei n. 11.684/2008. Esta lei determinava a inserção da disciplina de Filosofia nos currículos de Ensino Médio, o que gerava uma demanda imediata, pois, a partir de então, cada escola de ensino médio precisou contratar pelo menos um professor da disciplina assim como algumas escolas particulares a introduziram já na segunda fase do ensino fundamental, o que gerava uma demanda ainda maior por esses profissionais. Assim, o *site* do curso apresenta como um de seus objetivos

[...] formar professores para o seu ensino de forma mais adequada. Na atualidade, a grande maioria dos professores que ministram filosofia no Ensino Médio não possui uma formação específica para tal função. É comum encontrar professores formados em Pedagogia, História, Geografia, Direito e em outros cursos, que vêm lecionando Filosofia neste nível de ensino (UFMS, s. a.).

Consequentemente, o curso tem por objetivo suprir essa demanda que foi gerada pela reintrodução da disciplina depois de quase 40 anos fora do currículo, pois em 1969, no período da Ditadura Militar, ela foi retirada por ser considerada subversiva e pouco interessante para o perfil de cidadão que o regime militar esperava para o “Brasil potência”, que seus governantes acreditavam estar construindo. Como afirmam Gabriel e Baccon:

Logo ideólogos do poder dominante descartam esta disciplina, alegando ser um risco

⁷ Pesquisa feita no Sistema Acadêmico da UFMS em 03 maio 2021.

à segurança nacional. Outras disciplinas foram estabelecidas no lugar da filosofia como EMC — Educação Moral e Cívica, OSPB — Organização Social e Política Brasileira (GABRIEL; BACCON, 2014, p. 7).

O ensino de Filosofia deve estar atento às competências que são caras à democracia. Desse modo, o curso, além de formar professores, não fica restrito às aptidões pedagógicas, pois desenvolve também habilidades próprias da educação filosófica, como por exemplo, a capacidade de análise, o pensamento metódico, o domínio conceitual e de crítica, ou seja, dota o licenciado de uma gama de competências que o auxiliam no enfrentamento de diversos problemas teóricos e o habilitam a ter proficiência em diversas áreas de atuação profissional. As habilidades são assim especificadas:

[...] este curso visa uma sólida formação de Filosofia que capacite o licenciado a conhecer criticamente a história da filosofia, compreender e analisar os principais temas, problemas e sistemas filosóficos, atuar como educador e filósofo capacitado a desenvolver um processo de ensino-aprendizagem significativo aos educandos e à sociedade, assim como auxiliar e atuar nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais da realidade na qual está inserido (UFMS, 2018).

Tais habilidades, quando desenvolvidas com a qualidade necessária e requeridas pelo mercado, constituem competências que auxiliam na vida profissional e aumentam as possibilidades de atuação do licenciado em Filosofia, podendo atuar em áreas como jornalismo, análise política, análise estética, cultural, relações públicas e escrita literária, entre outras.

O mercado de trabalho tem exigido cada vez mais capacidade de adaptabilidade às novas tecnologias e às mudanças constantes que cada novo avanço tecnológico provoca na sociedade. A relação entre mercado e educação, ancorada no já citado conceito de capital humano, requer adequação e readequação constantes para dar condições ao indivíduo responder as exigências que novos avanços tecnocientíficos impõe, passando a ser o conhecimento uma condição para a empregabilidade, uma vez que as relações de trabalho adquiriram dinamismo e se tornaram mais complexas e rigorosas à medida que a sociedade da informação se acomoda a novos hábitos.

O processo de globalização consiste num conjunto integrado de mudanças que tem como dimensão ontológica a compressão do espaço e do tempo. Pela tecnologia da teleinformação, podemos manobrar máquinas distantes de nós, dar aulas a múltiplas classes, ao mesmo tempo, e realizar uma reunião na qual pessoas, embora localizadas em cidades distintas falam e discutem entre si, tentam persuadir umas às outras, como se estivessem numa reunião numa mesma sala (MALVEZZI, 1999, p. 65).

Estar desconectado desse cotidiano de modificações significa estar às margens das competências necessárias para a empregabilidade. Segundo a Pesquisa Mensal do Emprego —

PME, do IBGE, o percentual de empregos do país na indústria era em 2003 de 17,6% e em 2012 era de 16,1%. Esse índice chegou a ser de 49% em 1970 (PME/IBGE, 2012).

Por outro lado, se as ofertas de emprego caem no setor de bens, no setor de serviços há um crescimento, pois, o avanço tecnológico industrial faz com que a produção cresça no mesmo ritmo em que a quantidade de mão-de-obra necessária diminui. Assim, essa migração ocorre em paralelo ao crescente desenvolvimento dos chamados produtos culturais, como a educação e a produção artística, resultando em fonte de trabalho e capital (MALVEZZI, 1999).

O curso de Filosofia da UFMS teve sua criação efetuada em 2009 e o primeiro ingresso foi em 2010. Para atender os alunos há 12 professores, todos doutores do quadro efetivo da UFMS. O curso ainda conta com um programa de pós-graduação, que oferta o Mestrado Profissional em Filosofia para professores da disciplina no Ensino Médio, público e privado.

4.2 O PPC DO CURSO DE FILOSOFIA/UFMS E AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS

Este tópico e o seus subtópicos visam atender ao objetivo específico A, ou seja, o de analisar o PPC e DCN's para elencar as competências que o curso se propõe a desenvolver no licenciado em Filosofia.

4.2.1 A Visão da Filosofia na BNCC

A configuração do sistema educacional está diretamente ligada ao projeto de sociedade está em vigor em cada época, isso porque ele traduz quais são as prioridades culturais e cognitivas para os atores que constituem. Assim, independente de quem esteja no poder em determinado período, a educação é vista como um campo de influência capaz de atender a anseios de classes sociais ou grupos específicos. Tais fatores fazem dela um campo de disputas ininterruptas.

A visão governamental que se tem da disciplina de filosofia para educação básica pode ser representada pela Base Nacional Curricular Comum - BNCC para o ensino médio, que foi apresentada em abril de 2018, em consonância com as DCN's e o Plano Nacional de Educação - PNE/2014-2024. Seguindo os preceitos da reforma do ensino médio, proposta e promulgada por meio de medida provisória, ela traz uma série de mudanças que impactaram diretamente o *status* da disciplina de filosofia. Uma vez que deixam de haver disciplinas no currículo e passam

haver áreas de conhecimento, posto que anteriormente haviam separações bem definidas e a partir da nova BNCC foram estabelecidos itinerários formativos.

Dito isso, o ensino médio passou a ter seu conteúdo dividido em componentes curriculares, sendo apenas tido como obrigatórias as disciplinas de língua portuguesa e matemática, enquanto que as demais foram distribuídas em áreas de conhecimento que o aluno tem a possibilidade de escolher de acordo com seu interesse. A filosofia ficou compartimentada em “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, junto com geografia, história e sociologia.

Pautado por critérios de competências e habilidades a BNCC segue em consonância com o Art. 36. § 1º da LDB que foi alterado pela lei 13.415/17 que diz: “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”.

O que essa organização curricular traz é uma maior condição de prioridade de saberes em relação a outros. Posto que, sendo a filosofia uma disciplina de investigação de conceitos, ainda que se possa argumentar que tenha a capacidade de despertar o espírito crítico, outras disciplinas, como histórica, matemática, sociologia, etc, o fazem com capacidade idênticas. O que caracteriza a filosofia é busca pelo sentido das coisas e assim, não é o objetivo que importa, mas o processo de busca que faz a tarefa própria de tal disciplina, não tendo um fim em si, mas desempenhando um papel meio, que nunca passa dessa condição e dessa forma não tem uma condição objetiva de utilidade para o *homo faber*.

Neste sentido Almeida (2010) faz uma crítica a ideia do desenvolvimento de competências na educação básica, como um fim, no qual o sujeito estaria condicionado a alcançar um objetivo, ao dizer que “uma pedagogia que tem por objetivo o desenvolvimento de competências entende que os conhecimentos só devem fazer parte da educação na medida em que possam ser úteis na resolução de tarefas do cotidiano” (ALMEIDA, 2010, pág. 860). Está lógica não pode ser aplicada a filosofia, posto que, ela se ocupa de pensar o sentido das coisas e ações no mundo, ou seja, enquanto um engenheiro civil conhece e põe em prática os meios pelos quais um edifício é construído, o filósofo pensa qual é o sentido daquele edifício para o mundo e das ações que resultaram da sua construção.

Longe de ter um objetivo prático, a filosofia perde espaço no sistema educacional que visa o mercado de trabalho como o único fator a ser alcançado no ensino escolar. Dessa forma, o currículo atual busca resolver problemas práticos e deixa de lado disciplinas que não tem função imediata, uma vez que os desafios colocados pelas novas tecnologias e os avanços

científicos impõem grande carga de conhecimento a ser aprendido pelos postulantes ao mercado de trabalho. Assim,

Numa sociedade em que conhecimento e tecnologia ganham cada vez mais importância e o repertório de competências e saberes necessários para a vida cotidiana e para a competição no mercado de trabalho sofre constantes renovações, há uma preocupação crescente por parte da escola em acompanhar o que se denomina de progresso científico e tecnológico (ALMEIDA, 2010, pág. 860).

Esse imediatismo pedagógico faz com que os aspectos voltados para a resolução de problemas práticos sejam valorizados em detrimento daquilo que não apresenta uma objetividade técnica. Neste sentido, deve-se pensar que um ensino que só visa questões objetivas, concebe um mundo que só se preocupa com o concreto e não busca o sentido das ações, métodos utilizados e seus resultados. O que está em voga é a competência para alcançar resultados, demonstrando habilidades preestabelecidas por meio de eficiências e eficácia.

A filosofia é uma disciplina que se ocupa do processo e não do resultado, o que a marginaliza na conjuntura dessa pedagogia de fins técnicos. Sob este olhar, não são poucos os cientistas que dizem que a filosofia está fadada ao desaparecimento, posto que a ciência avança a passos largos e resolve seus problemas, no entanto, quando ela busca sentido ela coloca em questão verdades postas e as problematiza, não com a finalidade de resolver os questionamentos, mas sempre fazendo disso um exercício de pensar o mundo com olhar questionador.

A educação que priva o indivíduo de uma capacidade de perguntar o porquê das ações e dos resultados dessas ações, cria uma sociedade voltada para o material e sem qualquer condição de olhar além das aparências, pois só é exitoso o que pode ser visto e apresentado de forma palpável (ALMEIDA, 2010).

4.2.2 As diretrizes curriculares para os cursos de Filosofia

As diretrizes curriculares que regem os cursos de filosofia são estabelecidas pela resolução do CNE/CES 12, de 13 de março de 2002. No art. 2º desta está estabelecido como deve ser organizado o projeto pedagógico dos cursos, devendo explicitar, na formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso, os seguintes elementos:

A) **o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura:** este item estabelece que o colegiado do curso e o núcleo docente estruturante⁸ devem discutir e definir quais são as características que o graduado deve ter e isso depende do desenvolvimento de competências que o curso se propõe a dar enfoque.

B) **as competências e habilidades a ser desenvolvidas:** aqui fica estabelecido que o PPC deve ter em seu texto a definição de competências a ser desenvolvidas durante o percurso formativo do estudante no curso.

C) **os conteúdos curriculares das disciplinas básicas e das áreas escolhidas:** o PPC deve elencar quais as disciplinas são ofertadas no curso, sejam elas obrigatórias ou optativas.

D) **os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas:** neste caso específico das licenciaturas, o projeto pedagógico deve contemplar nas ementas das disciplinas os conteúdos que serão trabalhados pelo futuro professor na educação básica.

E) **a estrutura do curso:** este item determina que a distribuição do curso em cada semestre de estar explícita no PPC, assim como, as cargas horárias para integralização.

F) **o formato dos estágios:** no projeto pedagógico de constar o regulamento dos estágios e o formato no qual será exercido.

G) **as características das atividades complementares:** o PPC deve trazer exposto o regulamento das atividades complementares.

H) **as formas de avaliação:** a maneira como o estudante é avaliado deve constar no PPC e assim seguir critérios objetivos no curso.

No entanto, é no parecer CNE/CES 492/2001 de 9 de julho de 2001 que estão elencadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas, que compreendem ao item B da resolução supracitada, sendo elas:

A) **Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;** essa competência é resultado do desenvolvimento de ferramentas de análise e formas de abordar a realidade que partem de uma investigação profunda dos conceitos e fundamentos dos problemas, isto é, uma maneira que é capaz de ser aproveitada em qualquer campo do conhecimento.

B) **Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico e política;** é a competência que o indivíduo desenvolve de analisar

⁸ Órgão colegiado, no qual, no caso do curso de filosofia/UFMS, faz parte todos os professores do curso (UFMS, 2019).

a realidade a partir de ferramentas intelectuais múltiplas tendo como ponto de partida a teoria do conhecimento e a análise histórica e social.

C) **Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;** é uma competência estritamente intelectual e que agrega condições elevadas de interpretação de texto ao seu portador, isto é, o graduado em filosofia teria condições mais elevadas de análise textual e de contextualização do discurso escrito ao longo do tempo.

D) **Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;** uma competência voltada às percepções existenciais e a leitura e interpretação das diversas manifestações culturais presentes na sociedade.

E) **Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;** essa é uma competência que está relacionada a uma condição de leitura dos avanços científicos, artísticos e filosóficos, assim como, suas convergências, isto é, o indivíduo é capaz de fazer a análise destas conjunturas e é capaz de transformar essa percepção em ação social e política.

F) **Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos;** essa competência está diretamente relacionada à ação política e social embasada na crítica filosófica, tudo isso fundamentado no exercício e defesa dos direitos humanos.

G) **Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira;** essa é uma competência que não está diretamente ligada apenas ao domínio de uma língua estrangeira, mas sobretudo à compreensão conceitual de termos filosóficos em diversos idiomas, para estabelecer uma relação com os termos em língua portuguesa.

I) **Competência na utilização da informática;** essa competência estaria, grosso modo, ligada aos domínios de *hardwares* e *softwares* que eventualmente estivessem presentes nos fazeres sociais e profissionais do formado em filosofia. Entretanto, essa capacidade evoluiu e atualmente exige-se outros conhecimentos e habilidades para que o indivíduo possa desempenhar as funções que anteriormente era necessário apenas o domínio da informática, sendo assim, esse item é o que apresenta maiores defasagens em relação aos avanços temporais do que pode ser compreendido como novas tecnologia da informação e/ou pensamento digital, atualmente.

Essas são as competências que determinam o perfil do graduado no curso de Filosofia, e que integram o rol de capacidades que o egresso terá condições de mobilizar no exercício de sua função laboral e social, seja ela como professor na educação básica, seja em outras atividades correlatas.

Os elementos constituintes do PPC elencados no parecer CNE/CES 492/2001, são sintetizados nas competências explícitas na resolução CNE/CES 12, de 13 de março de 2002, ou seja, as competências a ser desenvolvidas são o centro do processo formativo, pois são por meio delas que se manifesta o perfil do egresso, que se define os conteúdos e disciplinas, assim como se estabelece os critérios e processos avaliativos que visam verificar se os objetivos foram alcançados.

É relevante destacar que esse índice de competências, expresso pelo parecer CNE/CES 492/2001, é exemplificativo e não taxativo, isto é, o projeto político do curso não está limitado a essas, há a possibilidade de aprofundamento de acordo com os objetivos e as condições socioeconômicas e culturais do público ao qual o curso se destina. Assim, não há como pensar nesta lista para todo curso, mas apenas como um ponto de partida, no qual, competências mais específicas são elencadas e as condições de seus desenvolvimentos são inseridas no processo educacional.

O perfil profissiográfico do formado está diretamente relacionado ao desenvolvimento de competências que são trabalhadas no curso de graduação, uma vez que se não for observada a carga de competências necessárias para o “bom posicionamento do profissional no mercado gera um *gap* entre expectativa e realidade” (BIEBER, 2016, p. 103), o que pode causar uma desvinculação entre os objetivos propostos pelo curso e a realidade do mercado de trabalho, no qual o egresso se insere após a conclusão, isto é, as diretrizes do curso são meios pelos quais se buscam alcançar seus objetivos, enquanto que o desenvolvimento das competências são os instrumentos pelos quais o curso alcança tais metas.

4.2.3 Perfil desejado do egresso

O curso de Filosofia/UFMS, segundo a Resolução nº 529, Cograd, de 16 de outubro de 2018 que aprova seu Projeto Pedagógico, é concebido a partir de seis dimensões formativas, sendo elas: a técnica, a social, a cultural, a de desenvolvimento pessoal, a política e a ética.

Essas dimensões são abrangidas por eixos temáticos que são divididos em núcleos, a saber:

a) **Núcleo de conteúdos de formação básica:** é composto por disciplinas de filosofia, que não estão diretamente ligadas com o ensino, mas com a filosofia e a história da filosofia. As disciplinas que o compõe são: Lógica; Teoria do Conhecimento; Filosofia Geral: Problemas Metafísicos; Pensamento Filosófico I; Pensamento Filosófico II; Estética; Ética; Filosofia Política; Filosofia da Ciência; Filosofia da Linguagem; Filosofia Antiga; Filosofia Medieval; Filosofia Moderna; Filosofia Contemporânea (UFMS, 2018).

b) **Núcleo de conteúdos de formação pedagógica:** é composto por disciplinas voltadas à licenciatura em geral, isto é, conteúdos que são direcionados às técnicas de ensino e legislação da educação básica. Os professores que ministram essas disciplinas não são diretamente vinculados ao curso e não participam das discussões do NDE ou Colegiado. Este núcleo é integrado pelas disciplinas de: Educação Especial; Estudo de Libras; Filosofia da Educação; Fundamentos de Didática; Políticas Educacionais; Psicologia e Educação (UFMS, 2018).

c) **Núcleo de conteúdos de dimensões práticas:** este núcleo é voltado para o ensino de filosofia e é dividido em dois eixos: o primeiro é formado pelas disciplinas de Prática de Ensino, Leitura e Pesquisa em Filosofia I, II, III, IV, V e VI, cada uma delas em um semestre distinto e subsequente, do primeiro ao sexto. O segundo eixo é composto pelas disciplinas de Estágio Obrigatório em Filosofia I, II, III e IV, que são em salas de aula da educação básica, ou seja, o graduando vai até a escola e participa como observador nos dois primeiros e como regente no terceiro e quarto (UFMS, 2018).

d) **Núcleo de atividades não disciplinares:** essas são divididas em duas partes: a primeira são as atividades complementares que o aluno se dedica a ações de lazer e culturais que sejam extracurriculares e ao fim do último semestre apresenta os comprovantes de realização e cômputo das horas/atividades. A segunda é o Trabalho de Conclusão de Curso, no qual o aluno desenvolve uma monografia e a apresenta a uma banca.

e) **Núcleo de formação geral:** compreende a formação de cultura geral que o egresso deve adquirir em sua formação. Com exceção da primeira, as disciplinas são ministradas por professores que não fazem parte do curso diretamente, sendo elas: História Geral; Língua Estrangeira Moderna; Sociologia Geral.

f) **Núcleo de disciplinas optativas:** esse é voltado para as disciplinas que não são periódicas do curso, mas que muitas vezes são um aprofundamento das disciplinas obrigatórias e regulares; também conta como optativas aquelas que o aluno decide frequentar em outro curso.

Esses núcleos abrangem o perfil de profissional desejado e conseqüentemente as competências que se objetiva desenvolver para dotar o egresso de certas características profissionais e sociais aderentes ao exercício das atribuições de um profissional da área de Filosofia. Assim, o curso de Filosofia/UFMS usa as competências expressas pelo parecer CNE/CES 492/2001 como fundamento, atendendo as diretrizes que vão ao encontro das características profissionais que formam uma visão ampla da sociedade e da atuação com capacidade analítica consolidada em âmbito cultural, político e social. Busca-se desenvolver uma capacidade de atuação tanto técnica quanto política, que dê ao indivíduo condições de intervenção no seu meio de maneira mais eficiente e consciente de seu contexto.

Seguindo as diretrizes apontadas no parecer CNE/CES 492/2001, o PPC apresenta os objetivos do curso, tais como:

Formar o licenciado em filosofia, isto é, o filósofo e professor de filosofia, não separando o filosofar, o pesquisar e o ensinar, preparando os futuros licenciados para atuar, principalmente, na educação básica. Para isso, oferecerá uma sólida formação específica em filosofia, pedagógica e de cultura geral que permita uma boa atuação na área educacional e na sociedade de um modo geral (UFMS, 2018, p. 13).

O perfil profissiográfico do egresso fica explícito nesta citação, a qual deixa claro que a formação não é apenas para a docência na educação básica, mas que este é seu objetivo principal, entendendo a atuação na educação, não apenas como professor, mas na sociedade de um modo geral, o que compreende outras profissões e ainda atividades não profissionais, isto é, a formação é ampla e abarca diversas possibilidades de ação na sociedade. O mesmo documento apresenta os critérios de avaliação, que norteiam o docente nas diversas atividades que o estudante realiza em sua vida acadêmica, em que o resultado deve ser classificado por meio dos seguintes princípios:

a) Rigor no uso da forma padrão da língua materna, avaliada pela produção escrita e oral; b) Correção conceitual; c) Correção procedimental; d) Criatividade; e) Honestidade intelectual; f) Capacidade adaptativa; g) Capacidade de comunicação oral; h) Competências socioemocionais apresentadas; i) Estrutura argumentativa; j) Cobertura dos temas propostos em extensão e grau de aprofundamento; k) compromisso ético (UFMS, 2018, p. 14-15).

As categorias avaliadoras dispostas acima, dão mostra do que é requerido do estudante no seu período formativo e assim, quais são as competências subjacentes que são pretendidas desses alunos em seu cotidiano como acadêmicos; em outras palavras, ainda que não explicitamente, comunicação eficiente, ser criativo, ser flexível, falar bem em público, entre outras, são competências que são esperadas do estudante no seu dia-a-dia.

No entanto, é essencial destacar que no PPC do curso não há expressamente as competências a serem desenvolvidas, e esse rol deve ser depreendido a partir dos critérios avaliativos e em consonância com os objetivos do curso e o já citado parecer CNE/CES 492/2001. Ou seja, apesar de não haver literalmente a relação das competências é possível traçar quais o curso se propõe ou deveria se propor a desenvolver. Assim,

Competência na comunicação escrita: a partir da necessidade de rigor no uso da forma padrão da língua materna, depreende-se que a comunicação escrita seja uma competência requerida e desenvolvida no curso, ou seja, é substancial que o egresso escreva de acordo com a norma culta da língua portuguesa.

Competência na comunicação oral: aqui há duas nuances que podem ser depreendidas: tanto a capacidade e a disposição de se expressar com um interlocutor quanto de falar em público são competências avaliadas nos estudantes.

Competência no domínio conceitual: espera-se dos estudantes e posteriormente dos egressos que eles tenham precisão na abordagem dos conceitos, situando histórica e tematicamente suas origens.

Competência no domínio formal e procedimental: esses são os domínios dos métodos acadêmicos de criação de texto e apresentação de trabalho.

Criatividade: capacidade de ser original nas ideias e nos procedimentos, inovar.

Conhecimento lógico-matemático: apesar deste não constar nos itens avaliados, o fato é que há uma disciplina específica para tratar dessa temática, a Lógica, que aborda o raciocínio lógico-matemático.

Honestidade intelectual: constando nos itens de avaliação expressos no PPC, essa capacidade é transversalmente trabalhada em disciplinas como Ética e TCC, entre outras.

Adaptabilidade: condição do indivíduo se adequar a novas situações e ambientes que lhes são impostos ou voluntariamente buscados; é um dos itens de avaliação.

Competências socioemocionais: é a capacidade de lidar com as diversas emoções, autoconhecimento, alteridade, ser colaborativo e mediar conflitos.

Estrutura argumentativa: a capacidade de construir argumentos logicamente inteligíveis ao interlocutor.

Cobertura dos temas propostos em extensão e grau de aprofundamento: trabalhar na relação com o conhecimento para fora do âmbito da universidade, isto é, a capacidade de socializar o conhecimento desenvolvido.

Compromisso ético: adoção de um comportamento e uma postura ética que não deixa dúvida quanto à lisura de sua conduta.

Domínio pedagógico: aplicação das práticas e técnicas no cotidiano de sala de aula, respeitando o contexto sociocultural e econômico de cada aluno.

Competência na utilização da informática: essa competência não está citada no PPC, porém, está expressa no parecer do CNE/CES 492/2001, com nomenclatura genérica e pouco atual. Essa competência ou qualquer outra que seja mais atual em relação às novas tecnologias e o pensamento digital não são citadas nas ementas do curso.

Cultura geral: domínio que um indivíduo tem de conhecimentos e práticas que o façam construir seus próprios critérios para analisar e ler o seu contexto.

Domínio de língua estrangeira: proficiência numa língua estrangeira moderna.

Essas são as competências propostas por meio das diretrizes avaliativas do PPC; no entanto, há uma diferença entre o que é proposto e o que é trabalhado nas disciplinas. Ou seja, algumas das que são elencadas no projeto não aparecem formalmente nas ementas das disciplinas (conforme consta no anexo A) e acabam por ficar apenas no campo teórico e não se convertem no desenvolvimento em sala de aula. Isso foi inquirido ao coordenador, para verificar o porquê de isso ocorrer.

Quanto à ementa, quando ela é pensada, é importante que o professor escolhido ou os professores escolhidos tenham formação na disciplina e delimite muito bem até onde a disciplina deve chegar. O recomendável é conversar com o coordenador e entender qual o perfil de aluno do curso e montar uma ementa e programa compatível com os alunos do curso. Ela é discutida no NDE, inclusive conferindo bibliografia (COORDENADOR A).

Ou seja, a ementa é formulada por um professor especialista na área da linha de pesquisa da disciplina, essa é apresentada e discutida com o coordenador de curso para verificar a aderência com os objetivos do curso. Por fim, a ementa passa pela chancela do Núcleo Docente Estruturante (NDE) “que tem por objetivo atuar no processo de concepção, consolidação, avaliação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do Curso” (UFMS, 2019, p. 5).

O entrevistado cita que durante a elaboração do PPC houve a constituição de comissões, cada uma responsável por um núcleo de formação e integrada por professores especialistas na linha de pesquisa das disciplinas que o núcleo se ocupava. Assim, cada eixo temático do curso, tinha sua comissão e essas discutiam as ementas e o enfoque de cada disciplina. Dessa maneira, cada competência foi politicamente discutida em vários estágios na

construção do PPC, não há como imaginar que alguma tenha sido esquecida, mas que por forças políticas alguma tenha sido deixada de lado em prol da ênfase em outras.

Nesse sentido, percepções mais reformistas ou mais conservadoras podem sobressair-se umas sobre as outras: a ênfase do curso acaba por ser direcionada de acordo com a vertente dominante no momento da formulação dos objetivos e diretrizes. Isso pode levar uma competência a ser preterida em relação à outra, chegando ao ponto de não constar nas ementas, ou ainda que citada, ser colocada em segundo plano nas práticas pedagógicas cotidianas.

A partir da análise documental do parecer CNE/CES 492/2001 em comparação com as ementas apresentadas no anexo A, foi formulado o Quadro 8, no qual, são apresentadas as competências e em quais disciplinas elas são trabalhadas, assim como as que não são trabalhadas em nenhuma disciplina.

Quadro 8 - As competências e as disciplinas nas quais são trabalhadas.

| Competências | Disciplinas do curso a partir das ementas |
|--|---|
| Capacidade de comunicação escrita | Prática de Ensino, Leitura e Pesquisa em Filosofia I, II, III, IV, V e VI. |
| Capacidade de comunicação oral | Não há a citação literal nas ementas do PPC. |
| Domínio conceitual | História da Filosofia Antiga; História da Filosofia Medieval; História da Filosofia Moderna; História da Filosofia Contemporânea; Estética; Filosofia Política; Filosofia da Ciência; Pensamento Filosófico I e II; Filosofia da Mente; Estudo de Libras; Filosofia da Linguagem. |
| Domínio formal e procedimental | Prática de Ensino, Leitura e Pesquisa em Filosofia I, II, III, IV, V e VI. |
| Criatividade | Não há a citação literal nas ementas do PPC. |
| Conhecimento lógico-matemático | Lógica. |
| Honestidade intelectual | Ética. |
| Capacidade adaptativa | Não há a citação literal nas ementas do PPC. |
| Competências socioemocionais | Não há a citação literal nas ementas do PPC. |
| Estrutura argumentativa | Trabalho de Conclusão de Curso. |
| Cobertura dos temas propostos em extensão e grau de aprofundamento | Há um projeto de extensão no curso. |
| Compromisso ético | Ética, Filosofia Política. |
| Domínio pedagógico | Fundamentos de Didática; Psicologia e Educação; Políticas Educacionais; Filosofia da Educação; Estágio Obrigatório em Ensino de Filosofia I, II, III e IV; Educação Especial. |
| Competência na utilização da informática | Não há a citação literal nas ementas do PPC. |
| Cultura geral | Sociologia Geral; História Geral. |
| Domínio de língua estrangeira | Língua Estrangeira Moderna. |

Fonte: elaborada pelo autor.

Como pode ser observado no Quadro 8, algumas competências propostas não são citadas como assuntos a serem trabalhados nas disciplinas, ficando a cargo do professor trabalhá-las de maneira voluntária e transversal em sala de aula. É interessante verificar que as disciplinas que são do núcleo de conteúdos de formação básica, isto é, aquelas que são voltadas diretamente para o conteúdo de filosofia, contemplam as competências de caráter mais objetivo, como domínio formal e procedimental, entre outros. No entanto, competências de cunho mais subjetivo como criatividade e capacidade adaptativa, ainda que sejam critérios de avaliação, não são sequer mencionadas nas ementas.

Como afirma Dourado (2018), é fundamental que o curso defina bem seus objetivos e foque nos resultados propostos, para que o egresso consiga verificar o impacto do seu aprendizado no momento em que entra em contato com a sociedade e se utiliza dos conhecimentos desenvolvidos no período de graduação. Essa definição dos objetivos está formalmente estabelecida no PPC do curso de Filosofia/UFMS, ou seja, há uma adequação do projeto do curso as normativas do MEC em relação a sua formulação, entretanto, tal elaboração deve estar materialmente em consonância com a realidade pedagógica cotidiana.

Ao se considerar a realidade cotidiana do curso, as competências devem ser trabalhadas de acordo com os objetivos específicos e factíveis, ou seja, se ele for voltado para as demandas sociais, possibilitará uma maior e melhor inserção do indivíduo no seu meio, melhorando sua capacidade de integração à comunidade. Mas se assim não for, passa a haver um descompasso entre o que o aluno espera e o que alcança, seja em relação ao *status* social ou ainda aos fatores de empregabilidade. Campos afirma que essa adequação deve ser feita “evitando que a seleção do mercado de trabalho pós-moderno o exclua, por não ter tido a oportunidade de promover as competências (...), às quais são aderentes aos novos cenários contemporâneos da empregabilidade” (CAMPOS, 2019, p. 143).

É fundamental a adequação entre o que foi planejado e o que está sendo executado na prática cotidiana, pois evita que o aluno que buscou no curso melhores condições de empregabilidade e inserção social seja frustrado em função dos objetivos defasados na legislação do curso (LOBATO, 2018).

Sendo assim, ao se analisar o perfil estabelecido no PPC do curso de Filosofia/UFMS, verifica-se que as competências e objetivos são definidos de maneira formal, no entanto, é necessário analisar se esses estão aderentes à realidade que o egresso vivencia. Para tanto se busca investigar se o que é proposto no projeto pedagógico está sendo convertido no

desenvolvimento de competências e se estas estão de acordo com o que o egresso busca ao ingressar no curso.

4.3 O EGRESSO E AS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS E DESENVOLVIDAS

Este tópico visa atender ao objetivo específico B, ou seja, o de buscar identificar e descrever quais competências são requeridas dos egressos e suas condições de empregabilidade após a conclusão do curso. Dessa forma, ele é dividido em três subtópicos: o perfil do egresso; as competências avaliadas pelos egressos; as principais competências requeridas na área de atuação.

4.3.1 O perfil do egresso

Em 9 de abril de 2021 foi publicada a resolução nº 89 COUN/UFMS, que implementou a política de acompanhamento de egressos na UFMS. Esta norma estabelece as regras para a coleta dos dados dos egressos, ao mesmo tempo em que constitui um conjunto de ações que visam o estabelecimento e manutenção do vínculo com os ex-alunos.

No entanto, desde 2017 há um portal de cadastramento⁹ e coleta dos egressos na UFMS. Tal ferramenta está no site da instituição e além de tal cadastro também veicula informações sobre empregabilidade nas diversas áreas do conhecimento e especificamente nos cursos ofertados. Segundo entrevista concedida pelo gestor C, ela ainda é insuficiente para as necessidades estratégicas da instituição, tendo uma função apenas de cumprimento de legislação requerida pelo MEC.

A ferramenta de consulta aos egressos, disponível pelo portal não é uma ferramenta eficiente para gestão de egressos e, nesse sentido, a UFMS está em busca de fazer um sistema que possibilite o gerenciamento e atualização das informações de todos os seus egressos (GESTOR C).

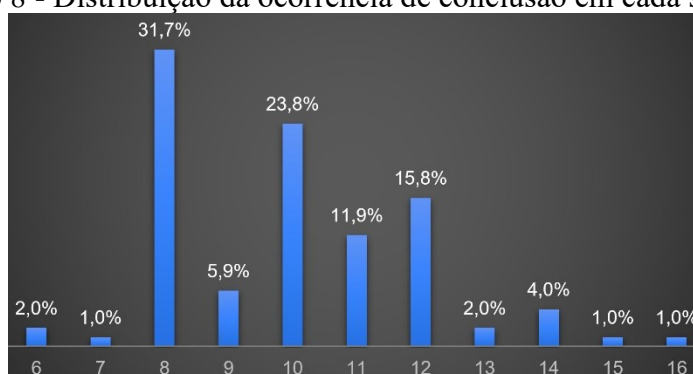
Assim, o caráter inicial da política de acompanhamento de egressos fica evidenciado, no percentual alcançado pela ferramenta, que até o momento alcançou 1% dos egressos da instituição.

⁹ O portal pode ser encontrado em: <https://egressos.ufms.br/>

Quando se olha para o egresso do curso de filosofia/UFMS, busca-se verificar quais são as características dos indivíduos que adquirem esse grau de licenciado. Assim, faz-se necessário pensar quais são suas vantagens ou desvantagens no mercado de trabalho, para, dessa forma, dimensionar quais são as competências desenvolvidas, bem como quais as condições de empregabilidade adquiridas com a formação.

Sendo assim, o primeiro fator que se leva em consideração é o tempo que o então estudante necessitou para concluir o curso. Para tanto, essa informação foi extraída do SISCAD/UFMS e é apresentada no Gráfico 8, o qual ilustra os semestres nos quais há concluintes e qual é o percentual em relação ao total de formandos em cada um deles.

Gráfico 8 - Distribuição da ocorrência de conclusão em cada semestre.



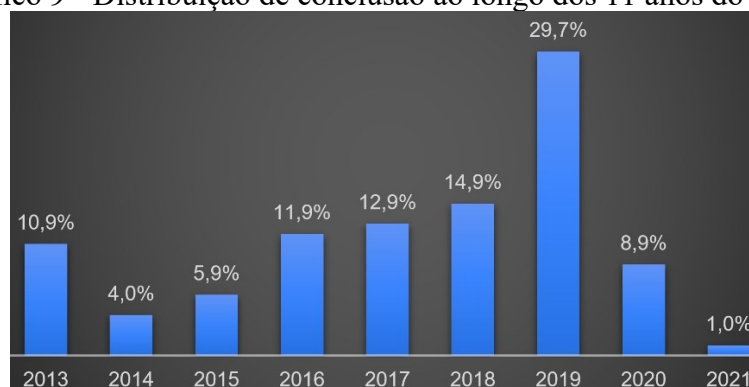
Fonte: Elaborado pelo autor baseada em pesquisa no SISCAD/UFMS em 05 out. 2021

O PPC do curso de Filosofia/UFMS, em consonância com o regimento dos cursos de graduação, estabelece que o prazo mínimo para a conclusão dos estudos é de oito semestres, enquanto que o prazo máximo é de 12 semestres, podendo haver variâncias em ambos os prazos, ou seja, há hipóteses em que o aluno pode concluir o curso em menos tempo que o prazo estabelecido, que é quando ele já tiver concluído outro curso de graduação e fizer aproveitamento de disciplinas, diminuindo, assim, o tempo estimado. No entanto, há também a condição na qual o aluno chega ao tempo máximo e requer mais tempo para a conclusão, o que é excepcionalmente concedido. (UFMS, 2018).

O que se observa no gráfico 8 é que a conclusão do curso — que no prazo normal estaria entre o oitavo e décimo segundo semestre — tem concluintes do sexto e sétimo, o que soma 3% e entre os semestres décimo terceiro e décimo sexto, o que representa 8%. No entanto, é entre os semestres regulamentares que estão concentrados os maiores percentuais de conclusão, 89% dos egressos colaram grau neste período.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração em relação à conclusão é o ano em que houve a efetiva colação de grau. Ou seja, é faz-se necessário verificar se por uma ação institucional houve maior número de concluintes em determinado período do que em outros. O gráfico 9 apresenta a distribuição do percentual de conclusão do curso nos anos em que houve formandos:

Gráfico 9 - Distribuição de conclusão ao longo dos 11 anos do curso.



Fonte: Elaborado pelo autor baseada em pesquisa no SISCAD/UFMS em 09 out. 2021¹⁰

Como pode ser constatado no Gráfico 9, o percentual de formandos é instável, apresentando variações substanciais ano a ano. Os resultados apresentados até 2015 são fruto de um curso ainda em processos de estruturação, em que os egressos, e, especialmente, os evadidos salientaram a quantidade reduzida de professores e problemas decorrentes de estrutura física, em especial, a falta de salas definidas para o curso. Isso pode ser verificado nas falas quando se pediu para apontar os pontos a ser melhorados no curso: “falta de professores” (EVADIDO 25) e “faltava docentes na época e a estrutura era precária” (EVADIDO 90).

A partir de 2015, o quadro de professores se estabilizou em 12 (quantidade atual) e culminou com a instalação do curso em estrutura própria com sala de professores, laboratório de informática, sala de reuniões e de defesa. Em 2016, foi implantado o Mestrado Profissional em Filosofia, que visa ofertar pós-graduação *strictu sensu* para professores da educação básica.

No entanto, no ano de 2019, houve um substancial aumento do percentual de formandos e isso foi indagado ao gestor B para verificar se havia razões institucionais para tal aumento. Neste caso em específico, ele respondeu que o curso passou desde sua criação por três PPC's: o primeiro, em 2010, regulamentado pela Resolução COEG/UFMS n.º 186, de 22

¹⁰ Ao se analisar as médias do número de formandos anualmente é importante verificar que a primeira turma, que ingressou em 2010, alcançou o prazo mínimo para se formar em 2013, o que explica não haver formandos em anos anteriores. Já em 2021 há um número reduzido. Contudo, esse dado é incompleto em função do período de finalização do semestre ser em dezembro, isto é, o provável é que este número aumente para o corrente ano.

de junho de 2012; o segundo, implantado em 2015 e instituído pela Resolução COEG/UFMS nº 220, de 30 de maio de 2014; e o terceiro, em 2020, implementado através da resolução COGRAD/UFMS nº 529, de 16 de outubro de 2018. Este último PPC fez alterações expressivas na estrutura do curso, entre elas, o aumento da carga horária mínima, passando de 2963 para 3201 horas para integralização, além da introdução de novas disciplinas. Com isso, os alunos que estavam em vias de conclusão foram avisados de que se não terminassem o curso ao fim de 2019, em 2020 teriam que cumprir mais disciplinas, o que fez com que houvesse um esforço maior para conclusão (GESTOR B).

Em relação ao desempenho, foram analisados os históricos escolares dos 101 egressos e observou-se que 31,7% concluiu no prazo mínimo estabelecido (8 semestres), 13,86% concluíram sem nenhuma reprovação, enquanto que 86,14% concluíram com pelo menos uma reprovação, sendo a disciplina de TCC a que apresentou o maior índice de reprovações e, conseqüentemente, de retenção, e isso se dá pela dificuldade de produção intelectual, posto que muitos alunos ficam mais de 2 semestres tentando concluir a monografia, o que acaba por atrasar a conclusão.

Quanto à faixa etária, dois grupos predominantes são os de 17 a 24 anos, com 28,95% e os de 25 a 35 anos, com 36,84%. O primeiro é aquele que provavelmente contempla os estudantes que estavam concluindo a primeira graduação e a partir daí buscavam se inserir no mercado de trabalho. Já o segundo pode estar relacionado àqueles que tanto estavam na primeira graduação quanto poderiam já estar concluindo a segunda. Ou seja, um grupo dos que estavam buscando novas áreas no mercado de trabalho ou buscando se qualificar onde já atuavam (FLEITH *et al*, 2020).

Em relação à formação antes de ingressar no curso de Filosofia, os egressos afirmaram que 65,79% não haviam cursado outra. Enquanto isso, 34,21% afirmaram que estavam na segunda graduação. Entre as formações citadas está: Direito, 5 egressos; Letras, Administração e Ciências Contábeis, com 3 egressos cada um; Ciências Sociais, Psicologia, Turismo e Pedagogia, com 2 egressos cada um; História, Teologia, Publicidade e Propaganda, Educação Física, Engenharia Agrônômica e Comunicação Social, com 1 egresso cada um.

Em relação à formação após a conclusão do curso em Filosofia, 72,37% não fizeram outra graduação, enquanto 27,63% ingressaram e concluíram outra graduação. Entre as formações escolhidas estão: História, com 6 formações; Letras, com 5 formações; Pedagogia, com 4 formações; Biologia, Artes Visuais, Teologia, Direito, Ciências Contábeis e Ciências Sociais, com 1 uma formação cada.

Em ambos os casos, seja de graduação anterior ou posterior ao curso, o que se pode concluir é que o perfil do egresso é de um indivíduo que vê valor no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e, ao se dedicar a mais de uma graduação, demonstra estar interessado não apenas nos aspectos profissionais, mas no *status* intelectual no seu meio.

Foi feita uma comparação entre a profissão/ocupação que o aluno exercia ao ingressar no curso e a que exerce atualmente. A Tabela 1 traz uma relação das funções exercidas e sua variação após o término da graduação:

Tabela 1 - Relação de profissões/funções desempenhas pelos egressos atualmente e no momento do ingresso no curso

| Profissão/ocupação | No início do curso | Atualmente | Mudança |
|---------------------------------------|---------------------------|-------------------|----------------|
| Estudante | 18,42% | 0 | - 18,42% |
| Serv. público — administrativo | 14,47% | 10,53% | - 3,95% |
| Vendedor | 11,8% | 3,95% | - 7,89% |
| Auxiliar administrativo | 9,21% | 2,63% | - 6,58% |
| Sem atividade profissional | 6,58% | 10,53% | + 3,95% |
| Professor | 3,95% | 32,89% | + 28,95% |
| Almoxarife | 3,95% | 0 | - 3,95% |
| Operadora de telemarketing | 2,63% | 3,95% | + 1,32% |
| Psicólogo | 2,63% | 0 | - 2,63% |
| Policia Militar | 2,63% | 2,63% | 0 |
| Recepcionista | 2,63% | 0 | - 2,63% |
| Entregador | 2,63% | 0 | - 2,63% |
| Garçom | 1,32% | 0 | - 1,32% |
| Militar do Exército | 1,32% | 1,32% | 0 |
| Secretária | 1,32% | 1,32% | 0 |
| Agente de viagens | 1,32% | 0 | - 1,32% |
| Tradutora/intérprete de libras | 1,32% | 1,32% | 0 |
| Atendente técnico em telefonia | 1,32% | 0 | - 1,32% |
| Educador físico | 1,32% | 0 | - 1,32% |
| Serralheiro | 1,32% | 0 | - 1,32% |
| Engenheiro agrônomo | 1,32% | 1,32% | 0 |
| Motorista | 1,32% | 1,32% | 0 |
| Contador | 1,32% | 1,32% | 0 |
| Analista de RH | 2,63% | 2,63% | +2,63% |
| Advogado | 1,32% | 3,95% | + 2,63% |
| Comerciante | 1,32% | 0 | - 1,32% |
| Técnico em assuntos educacionais | 0 | 2,63% | +2,63% |
| <i>Sommelier</i> | 0 | 1,32% | +1,32% |
| Coordenadora pedagógica | 0 | 2,63% | +2,63% |
| Gestora de projetos | 0 | 1,32% | +1,32% |
| Assistente de atividades educacionais | 0 | 3,95% | +3,95% |
| Cinegrafista | 0 | 1,32% | + 1,32% |
| Marceneiro | 0 | 1,32% | + 1,32% |
| Escritor | 0 | 1,32% | + 1,32% |
| Gerente de marketing | 0 | 1,32% | + 1,32% |
| Tradutora/editora | 0 | 1,32% | + 1,32% |

Fonte: Elaborada pelo autor.

A tabela 1 evidencia que 55,26% dos respondentes mudaram de profissão após a conclusão do curso, ou seja, ingressaram no curso exercendo determinada função e após a conclusão passaram a ter outra atividade. Entre essas alterações, a de professores foi a que mais teve aumento, pois era de 3,95% e passou a ser 32,89% dos profissionais.

Os trabalhadores relacionados à educação também aumentaram, passando de 6,58% para 43,42%. Estes estão exercendo algumas atividades relacionadas ao suporte ou coordenam atividades ligadas a salas de aula e que necessariamente requerem conhecimento pedagógico.

Um fator relevante evidenciado na Tabela 1 é a questão dos egressos que não estão exercendo atividade profissional, pois era de 6,58% antes do ingresso no curso e após a formação aumentou para 10,53%. O que se pode observar é que, do total que está fora do mercado de trabalho, 37,5% citaram estar aposentados e 62,5% disseram que o curso não os auxiliou a ingressar no mercado de trabalho; no entanto, todos eles alegaram que o curso superou ou atendeu suas expectativas. Ainda: 75% disseram que ao escolher o curso não buscavam nele fatores de empregabilidade e 25% disseram que levaram em conta essa questão.

O egresso 66, quando perguntado se o curso havia preparado para o mercado profissional, respondeu: “não especificamente para o meu caso particular, porque não pretendia lecionar, mas se decidisse fazê-lo, os ensinamentos obtidos ao longo do curso seriam bastante adequados ao exercício da profissão”. Em suas palavras, o curso cumpriu a função de preparação pedagógica necessária a função docente, entretanto, é interessante destacar que esse egresso tem uma opinião idealizada do que é o cotidiano escolar, uma vez que ao não exercer a atividade de professor, julga ser os conhecimentos adquiridos na graduação necessários ao exercício da prática em sala de aula.

Sendo assim, se faz necessário averiguar se há disparidade entre as percepções dos que exercem atividade ligada ao que proposto pelo curso e aqueles que exercem outras atividades profissionais não ligadas à docência em filosofia.

Assim, foi indagado se os respondentes estão exercendo atividade profissional relacionada à Filosofia, ou seja, ainda que sejam professores, a disciplina que ministram está relacionada ao curso de filosofia ou mesmo se na empresa que trabalham exercem quaisquer atividades que estejam conexas com a profissão do filósofo. Nesse sentido, 39% respondeu que sim, sua atividade estava inerentemente ligada à função do filósofo ou do licenciado em filosofia, enquanto que 61% disse exercer atividade não ligada à sua formação.

Neste caso, foi feita uma análise comparativa entre os dois grupos para verificar qual apresentava maiores índices de percepção de atendimento das expectativas após a conclusão do curso.

Tabela 2 - Comparação da percepção de atendimento de expectativa entre os que exercem e os que não exercem atividade ligada à filosofia

| Atividade na área de filosofia | Não exercendo | Exercendo |
|---------------------------------------|----------------------|------------------|
| Atendeu integralmente as expectativas | 85% | 97%, |
| Atendeu parcialmente as expectativas | 11% | 0 |
| Não atendeu as expectativas | 4% | 3% |

Fonte: Elaborada pelo autor.

O que se observa é que há uma tendência ao equilíbrio de satisfação entre os egressos, no entanto, os maiores índices de atendimento de expectativa estão entre aqueles que exercem alguma atividade relacionada à filosofia. Isto é, a percepção mais generosa é por parte daqueles que no seu cotidiano fazem uso dos conhecimentos pedagógicos e filosóficos que foram desenvolvidos no curso de Filosofia/UFMS.

Outro aspecto relevante a ser comparado entre os dois grupos é a diferença de percepção em relação a escolha em relação a empregabilidade, assim como, da correlação entre o curso e o mercado de trabalho.

Tabela 3 - Comparação da percepção de atendimento de expectativa entre os que exercem e os que não exercem atividade ligada à filosofia.

| Exercendo atividade na área de filosofia | Não exercendo | Exercendo |
|---|----------------------|------------------|
| A empregabilidade influenciou na escolha do curso | 22% | 45% |
| O conteúdo condiz com o mercado de trabalho | 89% | 97% |
| O currículo é o que o mercado requer | 83% | 83% |
| O curso prepara para o mercado de trabalho | 87%, | 100% |

Fonte: Elaborada pelo autor.

O resultado mostra que a possibilidade de um emprego na área é fator de atração maior entre os que exercem atividade ligada à filosofia, já entre os que não exercem, o percentual de atração foi bem menor, ou seja, grande parte dos acadêmicos de ambos os grupos já ingressam no curso com a intenção de exercer outras atividades profissionais, não considerando a questão da empregabilidade como um atrativo do curso.

Ao se analisar os vínculos empregatícios dos egressos verifica-se que 45% é celetista, 35% é servidor público, 10% autônomo e 10% não tem vínculo profissional. Ou seja, nove em cada dez egressos estão inseridos no mercado de trabalho, seja ele vinculado ou não à filosofia.

Quando indagados sobre se a formação como licenciado em filosofia havia contribuído de alguma forma com o exercício de sua atual atividade profissional, 74% afirmaram que sim, enquanto que 26% disseram que não colaborou. Aqui foi pedido para que se apontasse de que forma houve a contribuição quando a resposta fosse afirmativa.

Tabela 4 - A licenciatura em Filosofia contribui para o exercício profissional?

| Resposta | Ocorrência |
|--|-------------------|
| Sim, na aquisição de novas competências. | 34,21% |
| Sim, pela alocação no mercado de trabalho. | 23,68% |
| Sim, de forma conceitual no desenvolvimento de visão de mundo. | 19,74% |
| Não, pois a profissão atual não tem relação com a filosofia. | 13,16% |
| Não, uma vez que não houve alocação no mercado de trabalho. | 9,21% |

Fonte: Elaborada pelo autor.

O que se observa na tabela 4 é que 23,37% (13,16% somados aos 9,21%, ambos não veem inserção no mercado de trabalho em função da graduação) entenderam que a licenciatura não contribuiu com o seu exercício de atividade profissional atual, seja pelo fato de atualmente não exercer uma profissão relacionada com a filosofia, ou ainda, por não ter conseguido se inserir no mercado de trabalho na área de sua formação. Por outro lado, 76,43%, notaram vantagens na formação em relação ao exercício da função atual, seja pelo fato da aquisição de novas competências; alocação no mercado de trabalho, ou ainda, pelo desenvolvimento de uma visão de mundo mais ampla.

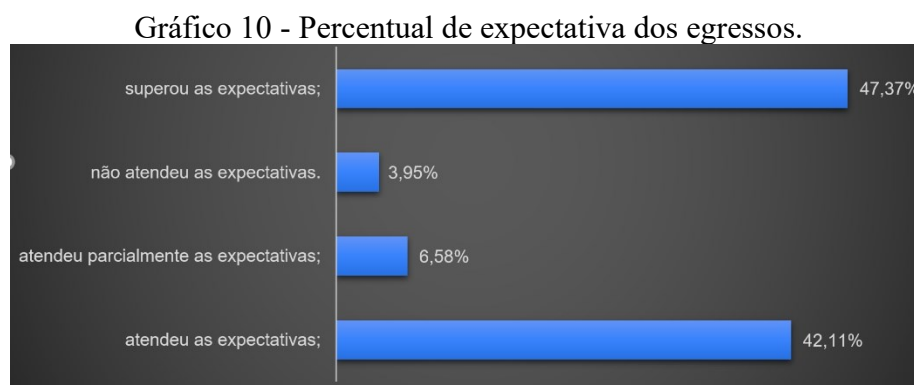
Nas especificações, a maior ocorrência de respostas esteve ligada direta ou indiretamente à aquisição e desenvolvimento de competências como “capacidade analítica, raciocínio lógico e visão do todo” (EGRESSO 8). Já a alocação no mercado de trabalho foi a segunda mais citada, como sendo a forma como o curso foi capaz de fazer a diferença, uma vez que foi mencionado que a “graduação possibilitou a experiência, temporária, de lecionar filosofia” (EGRESSO 68).

O terceiro aspecto mais citado é que o curso não teve um impacto prático na vida profissional, oferecendo apenas conhecimento conceitual e teórico, o que acaba por dificultar o ingresso no mercado de trabalho. Isso é mencionado quando o graduado diz: “o curso me ensinou mais sobre a história dos pensamentos filosóficos do que de fato uma habilidade investigativa e argumentativa, então é um conhecimento que não se aplica ao que faço hoje” (EGRESSO 63).

Foi indagado aos egressos se suas profissões atuais tinham relação com algum dos conteúdos que foram trabalhados nas disciplinas. Em relação a isso, 13,16% dos respondentes disseram que suas atividades não têm relação com o que foi estudado, como é mencionado, por exemplo, por um egresso que trabalha com produção audiovisual, que afirmou “não tem nada a ver” (EGRESSO 73) sua função com o que foi discutido no curso. Aqui faz-se necessário salientar que há disciplinas voltadas especificamente para a estética, o que no caso citado acima,

teria uma relação direta com os fundamentos da produção artística audiovisual, mas também corrobora com os apontamentos de Godoy e Antonello (2009), ao afirmarem que os alunos normalmente têm percepções pouco precisas em relação às competências desenvolvidas.

Nesse sentido, também foi perguntado se as expectativas ao ingressar no curso foram satisfeitas ao final dele. Os percentuais são apresentados no gráfico 10:



Fonte: Elaborado pelo autor baseada no questionário aplicado aos egressos, tendo por base 158 respondentes.

No gráfico 10, observa-se que 89,48% tiveram suas expectativas plenamente satisfeitas, isto é, conseguiram alcançar todos os objetivos que almejavam no curso e, dentro desse percentual, mais da metade cita ter as expectativas superadas. E nesse sentido, pode-se ver que, em comparação com a tabela 4 - que diz que 22,37% não se sentem satisfeitos com a contribuição profissional dada pelo curso -, ou seja, percentual de quase 90% que tiveram as expectativas atendidas, não as tinha ligadas ao exercício profissional.

Assim, foi indagado aos respondentes se a possibilidade de colocação no mercado de trabalho foi um fator que influenciou de alguma forma a decisão de cursar filosofia. A resposta foi positiva para 32% dos egressos, ou seja, ponderaram os fatores de empregabilidade no momento de escolher o curso. Porém, para 68% dos egressos, essa não foi uma condição para a escolha do curso.

Em relação à empregabilidade, foi perguntado se durante o período do curso houve a apresentação das possibilidades de carreira que são acessíveis a um profissional licenciado em Filosofia. Em resposta, 61% disseram que houve sim tal apresentação e 39% não. No entanto, asserções como essa: “O curso é licenciatura, logo, já fica claro que o curso é para formar um professor” (EGRESSO 3) foram recorrentes nas respostas, entendendo que a possibilidade é única e que por isso a própria modalidade já apresenta em si a carreira possível.

Nesse mesmo sentido, foi indagado se houve o auxílio para a identificação de qual perfil profissional seria mais adequado às aspirações do estudante. E neste caso as respostas se apresentam da seguinte forma: para 34% sim, houve uma política que direcionava os alunos para a definição do perfil a ser adotado, enquanto que para 64% não houve qualquer política ou projeto que apresentasse ao discente as possíveis vertentes a ser adotadas ao licenciado em Filosofia. Assim, afirma-se que:

Não houve entre o currículo do curso alguma palestra esclarecedora sobre os campos de atuação, todas as informações neste sentido foram extracurriculares. Não houve um direcionamento que possibilitasse desenvolver habilidades como oratória, retórica, por exemplo (EGRESSO 16).

Ou seja, segundo esta citação, o assunto foi abordado apenas de maneira informal, mas não em um programa ou política voltada à empregabilidade e/ou apresentação de quais caminhos os graduados poderiam seguir. Isso fica evidente ao perceber que muitos dos egressos entendem que o curso só oferece uma possibilidade de atuação: a de ser professor.

No entanto, quando perguntados sobre o conteúdo que foi trabalhado durante a graduação ser condizente com a necessidade do mercado de trabalho, 92% afirmaram que sim, que o conteúdo é adequado. Por outro lado, 8% afirmaram que não é adequado. Isto é, mesmo entre aqueles 9,21% que na Tabela 4 alegaram que não houve contribuição para inserção no mercado de trabalho, há os que acreditam na adequação do conteúdo. Assim, um egresso afirma que: “o aprendizado costuma contribuir para o exercício de grande parte das profissões existentes. O pensamento crítico desenvolvido e aprimorado no curso de filosofia colabora na construção de novos olhares” (EGRESSO 55).

Desse ponto de vista, a principal competência desenvolvida no curso seria a visão crítica, além de ser ter um valor em si, ela também é fundamento para outra competência, a saber, a capacidade analítica. Esta se traduz no fazer do indivíduo que apresenta uma visão apurada e sistêmica dos fenômenos nos quais está inserido e/ou é observador, e para tanto desenvolve a habilidade de perceber as diversas nuances de um evento e a partir de aí formular uma compreensão fidedigna da realidade percebida. Segundo o relatório da OCDE (2016) tal característica é uma das mais atrativas no profissional do futuro.

Se quando os egressos foram indagados quanto ao conteúdo em relação ao mercado de trabalho a aprovação foi de 92%, em relação ao currículo formal do curso, isto é, o conjunto de disciplinas que o acadêmico deve cursar para obter o título de licenciado, essa adequação é

percebida em menor intensidade, para 83% ele é adequado e 17% o veem como não apropriado às demandas do mercado. Como é mencionado,

Sim e não, pois nos aprofundamos na graduação em algumas disciplinas e na profissão o exercício da função exige uma habilidade em transportar esse conteúdo para a vivência do cotidiano dos alunos de forma rasa e superficial, não há viabilidade técnica para ser de outra maneira (EGRESSO 41).

A relação entre conteúdo teórico e prático é especialmente trabalhada por meio de estágios¹¹, projetos de extensão¹² e, neste sentido, essa pertinência deveria ser constantemente revista, pois como afirma outra egressa, “as exigências do mercado de trabalho estão um pouco além da formação e currículo desse curso” (EGRESSO 45). Ou ainda, que o “curso me ofereceu apenas uma história das ideias filosóficas em maior profundidade do que no Ensino Médio, mas não me ajudou a desenvolver nenhuma habilidade ou conhecimento que contribuiu de fato ao meu exercício profissional” (EGRESSO 63).

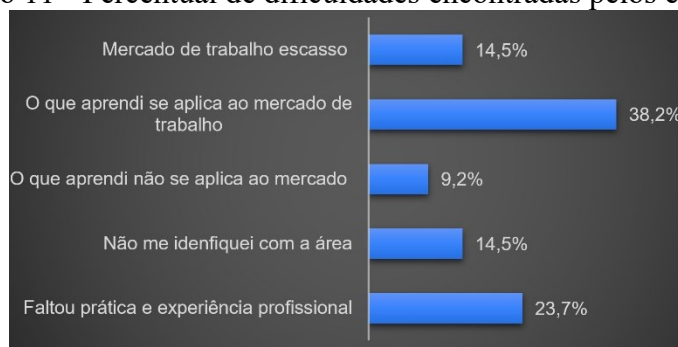
Aqui, verifica-se a necessidade de se pensar no currículo em função do resultado final proposto pelo curso: pensar o desenvolvimento de competência para o mercado, não apenas para os que vão seguir o caminho da docência, mas para qualquer indivíduo em qualquer profissão, uma vez que as competências como capacidade analítica, raciocínio lógico e criatividade são universais e necessárias em qualquer ambiente de trabalho (OCDE, 2016). Isso pode ser feito a partir de uma redefinição dos objetivos e enfoque em competências que sejam mais genéricas, ao mesmo tempo em que o aluno seja constantemente instado a pensar num planejamento profissional que o confronte com a realidade social requerida dele, e assim, possa focar nas competências que melhor atendam seus objetivos.

Foi inquirido aos egressos quais teriam sido as dificuldades encontradas ao ingressar no mercado de trabalho como licenciado em Filosofia. O gráfico 11 apresenta os percentuais divididos em cinco possibilidades, sendo quatro dificuldades e uma negação, entre as quais foram escolhidas apenas uma por cada respondente:

¹¹ Os estágios disponíveis aos alunos são os curriculares, que são realizados em escolas de ensino médio.

¹² Em 2021 tinha apenas um que era o Conjecturas que consistia em produção de *Lives* no *youtube* e *facebook* discutindo temas atuais sob a ótica filosófica.

Gráfico 11 - Percentual de dificuldades encontradas pelos egressos.



Fonte: Elaborado pelo autor baseada no questionário aplicado aos egressos, tendo por base 158 respondentes.

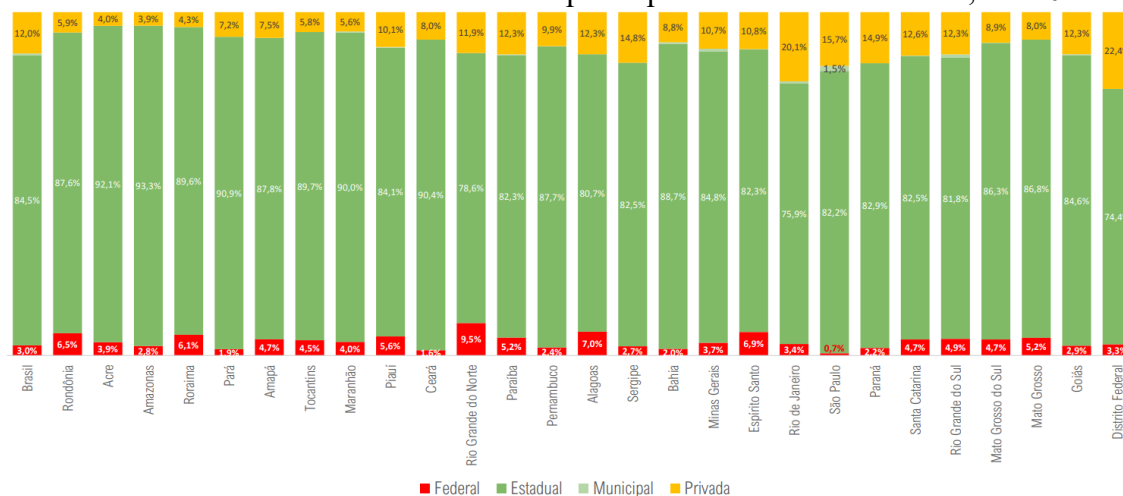
O maior percentual citado foi o daqueles afirmaram que o que aprenderam estava em convergência com o que é requerido no mercado de trabalho. Ou seja, tais pessoas viram suas necessidades enquanto trabalhadores ser satisfeitas com o que foi apresentado no curso.

O segundo maior número de citações foi o dos que apontaram a falta de conteúdo prático e de experiência profissional, isto é, aqueles que ao ingressarem no mercado de trabalho se viram dotados de conhecimento teórico, mas desprovidos de conhecimento técnico e prático para a execução das ações exigidas.

Em terceiro lugar, está a não identificação com a área, e aqui nota-se novamente o entendimento de que o curso só pode ser utilizado em apenas uma área, o que necessariamente reforça a falta de um programa de conscientização para a empregabilidade e identificação dos perfis de cada indivíduo para atuação no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo é também uma dificuldade de adequação entre conteúdo e prática, pois como já discutido anteriormente, algumas das competências desenvolvidas no curso são fundamentalmente utilizadas nas mais diversas áreas profissionais.

O quarto mais citado é a escassez de vagas para o licenciado em filosofia. Ao se analisar como esse mercado se organiza, deve ser observado o modo como as instituições de ensino médio absorvem os egressos de tal curso. Para tanto, é preciso contextualizar que a disciplina de filosofia foi instituída como obrigatória por força da lei nº 11.684/08 e restrita a essa etapa da educação básica, isso limita o campo de atuação do licenciado. O gráfico 12 demonstra como está distribuída a atuação dos professores de ensino médio no Brasil, em cada estado.

Gráfico 12 - Matrícula no ensino médio por dependência administrativa, em 2021



Fonte: Inep/Censo Escolar 2021

Isso demonstra que a área de atuação de professores, como os de filosofia, que têm seu campo de atividade limitado ao ensino médio tem outra restrição objetiva, a saber, as escolas estaduais, que respondem por uma média de 80% das matrículas; no estado de Mato Grosso do Sul (MS) essa margem chega a 86,8% (INEP, 2022).

Segundo o censo escolar do IBGE de 2020 há em MS 8.062 professores¹³ e 421 escolas de ensino médio entre públicas e privadas, sendo este é o campo predominante de atuação do licenciado em filosofia. No entanto, como visto no gráfico 12 esse mercado de trabalho está concentrado principalmente nas escolas estaduais que respondem por mais 80% das matrículas. É preciso verificar qual tem sido o impacto da contratação nos últimos concursos, assim a tabela 5 traz a quantidade de vagas que os certames que continham vagas para filosofia nas escolas de ensino médio estaduais de MS.

Tabela 5 - A quantidade de vagas nos concursos de Mato Grosso do Sul para Filosofia.

| Concurso Público | Vagas para Filosofia |
|------------------|----------------------|
| 2011 (MS, 2011) | 3 |
| 2013 (MS, 2013) | 5 |
| 2018 (MS, 2018) | 29 |
| 2022 (MS, 2022) | 35 |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao observar o quantitativo de vagas ofertadas, nota-se que apesar de crescente ainda não dá vazão à quantidade de graduados que no mesmo período concluíram o curso. O censo

¹³ Houve contato com a Secretaria Estadual de Educação para verificar a quantidade de professores de Filosofia contratados e concursados, mas não ocorreu retorno para inserção de tais dados.

da educação básica do Estado do Mato Grosso do Sul do Inep de 2020 apontou que as aulas ministradas em filosofia têm o segundo pior percentual de adequação em relação à formação exigida e a do professor regente na disciplina, tendo desempenho melhor apenas que sociologia (INEP, 2021).

Segundo dados do Inep, a média de professores que ministram aulas de filosofia em MS com a licenciatura adequada é de 53,6 % enquanto que 3,4% são bacharéis, e, 38,6% são licenciados em outras áreas, por fim, 3,9% são bacharéis de outras áreas do conhecimento; 0,5 % são professores sem formação superior (INEP, 2021). Isso é, quase metade dos professores que ministram a disciplina em MS não tem a formação adequada e precisariam de conformidade curricular para o exercício satisfatório da função.

Quando se analisam as exigências descritas nos editais apontados na tabela 5, verifica-se que até o concurso de 2013 o requisito de formação era exclusivamente licenciatura plena em Filosofia (MS, 2013), e neste sentido é preciso lembrar que o curso de Filosofia/UFMS é o único no Estado voltado para a formação de professores dessa área para educação básica. Sua primeira turma de formação foi no final daquele ano, o que restringiu a mão de obra disponível, uma vez que a inserção da disciplina no currículo do ensino médio ocorrera quatro anos antes e havia poucos licenciados no mercado de trabalho.

No concurso de 2018, houve uma ampliação das possibilidades, a formação exigida passou a permitir além da licenciatura em filosofia, também Educação do Campo, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais (MS, 2018). Isto é, naquele certame, os que tinham formação específica para lecionar a disciplina perderam a exclusividade e tiveram que dividir espaço com oriundos de formação não própria.

Já no concurso de 2022, o edital previa que a formação exigida seria, além das já inclusas no certame anterior, a “Licenciatura em Ciências Sociais e Educação Intercultural ou Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu - Ciências Humanas” (MS, 2022, p.165).

A progressiva ampliação no leque de formação exigida acabou por levar aos números de professores que não tem licenciatura em filosofia a representar quase metade daqueles que ministram aulas na disciplina do ensino médio. Isso restringe ainda mais um mercado de trabalho que já era escasso para o egresso do curso, tendo que disputar vaga com profissionais de outras formações, o que desprestigia o ensino de filosofia, posto que a preparação de outras áreas não é específica, mas também coloca em descrédito o próprio ensino da disciplina, numa desvalorização dos esforços e da energia gasta na preparação deste profissional qualificado para o exercício da função.

O quinto fator refere-se àqueles que citaram que o conteúdo não se aplica ao mercado de trabalho. Isto é, as habilidades e conhecimentos desenvolvidos pelo curso não estão condizentes com as requeridas no ambiente profissional em que o formando busca inserir-se. Nesse sentido, torna-se fundamental verificar se as competências propostas pelo curso são ou não aplicáveis ao mercado de trabalho, na visão dos egressos.

4.3.2 As competências avaliadas pelos egressos

A tabela 6 apresenta o resultado das percepções que cada um dos egressos tem do desenvolvimento de determinadas competências que estão elencadas no PPC do curso e na legislação que regula os cursos de Filosofia, além de trazer as principais competências descritas no relatório da OCDE (2016) e verificar se os egressos as reconhecem como desenvolvidas.

Assim, ao analisar as respostas provenientes dos questionários, foram analisados os dados de forma quantificada e dispostos para ser confrontados e analisados em relação a outros dados qualitativos. A cada resposta, é atribuído o número equivalente na escala *Likert*, já citada na metodologia. As respostas dos egressos foram analisadas a partir de três critérios simultaneamente: média, moda e mediana.

Tabela 6 - Competências desenvolvidas no Curso

| Competências gerais vinculadas ao curso pelo PPC | | Média | Moda | Mediana |
|--|--|-------|------|---------|
| A | Consciência crítica | 4,32 | 5 | 5 |
| B | Compreensão das dimensões culturais | 4,25 | 4 | 4 |
| C | Percepção da integração e visão do todo | 4,17 | 4 | 4 |
| D | Raciocínio lógico | 4,06 | 4 | 4 |
| E | Comunicação oral e/ou escrita | 4,03 | 4 | 4 |
| F | Identificar nuances históricas e socioculturais | 4 | 4 | 4 |
| G | Pensamento criativo e inovação | 3,98 | 4 | 4 |
| H | Capacidade para análise | 3,97 | 4 | 4 |
| I | Comunicação eficiente | 3,93 | 4 | 4 |
| J | Ética | 3,92 | 4 | 4 |
| K | Formular e propor soluções a problemas | 3,84 | 4 | 4 |
| L | Originalidade e iniciativa | 3,81 | 4 | 4 |
| M | Formação pedagógica | 3,65 | 4 | 4 |
| N | Análise e resolução de problemas complexos | 3,65 | 4 | 4 |
| O | Liderança e influência social | 3,34 | 4 | 4 |
| P | Resiliência, tolerância a estresse e flexibilidade | 2,94 | 2 | 3 |
| Q | Utilização pedagógica dos recursos de informática | 2,89 | 2 | 3 |
| R | Domínio de língua estrangeira | 2,88 | 2 | 3 |

Fonte: elaborada pelo autor.

O que se observa em relação às competências é que, segundo as percepções dos egressos, as listadas entre as letras A à F são plenamente satisfeitas, posto que nos três critérios elas alcançam média igual ou superior a 4. Estes conhecimentos e habilidades são inerentes à atividade intelectual e, assim, são trabalhados pela leitura, estudo histórico e de lógica, práticas pedagógicas que têm disciplinas específicas no curso.

Já as competências que na Tabela 6 estão ordenadas de G à O apresentam média inferior à 4, mas moda e mediana iguais à 4. Tais pontos, como formação pedagógica e ética, possuem disciplinas específicas, ou seja, que se dedicam exclusivamente ao trato dessas questões. Enquanto isso, pensamento criativo, inovação, originalidade, iniciativa e liderança não são trabalhadas de forma específica e tampouco são citadas nas ementas das disciplinas do curso, ainda que criatividade esteja no PPC, como pode ser verificado no anexo A.

Por fim, as competências relacionadas de P à R, na percepção dos egressos, tiveram aproveitamento insatisfatório, uma vez que na média e na moda suas pontuações estiveram abaixo de 3, enquanto que na mediana foi igual à 3. A rigor, formados basicamente por competências comportamentais que são exigidas de maneira muito enfáticas pelo mercado de trabalho e na sua ausência pode representar uma desvantagem competitiva para o fator de empregabilidade do egresso.

Essas deveriam ser trabalhadas de maneira transversal, e como visto anteriormente, ainda que algumas delas estejam positivadas no PPC e nas DCN's elas não se mostram presentes nas ementas, o que indica que no plano prático elas deveriam ser da esfera da cultura pedagógica do curso e pano de fundo das demais competências.

Entretanto, ainda que citado o domínio da informática nas ementas de algumas disciplinas, já o domínio de língua estrangeira há uma disciplina própria. Entretanto, isso não parece ser suficiente para alterar a percepção dos egressos que viram de forma quase unânime a deficiência de formação nessas competências.

Ao se analisar as percepções expostas na tabela 6 nota-se que há três grupos de competências: as que os egressos percebem como plenamente desenvolvidas, as parcialmente desenvolvidas e as não desenvolvidas. Nesse sentido, o que é analisado no gráfico 11, quando 38,2% alegaram que o que foi aprendido não tem relação com o que o mercado requer, converge com o que a tabela 6 nos apresenta, ao notar-se que as competências que são voltadas para a atividade intelectual são prioritárias, mas as que são voltadas para o conhecimento pedagógico e técnicas de ensino, assim como competências comportamentais, são periféricas e assim relegadas a um segundo plano.

4.3.3 As principais competências requeridas na área de atuação dos egressos

Ao se considerar a variedade de profissões ocupadas pelos egressos, é necessário analisar quais são as competências mais exigidas e, ao mesmo tempo, constatar quais são aquelas que, mesmo sendo requisitadas no mercado de trabalho, não são desenvolvidas no curso.

Dessa forma, a Tabela 7 relaciona as competências que são requeridas dos egressos de acordo com a sua função atual, independente de qual áreas atuem. Assim, na coluna 1 à esquerda são listadas as competências; na coluna 2 o percentual de ausência em relação ao número que elas ocorrem como requeridas; na coluna 3 são relacionadas as disciplinas que trabalham tais competências.

Tabela 7 - Competências requeridas no mercado de trabalho e competências ausentes no Curso.¹⁴

| Competências requeridas | Ocorrências | % de ausência | Disciplina que trabalha |
|--------------------------------|--------------------|----------------------|---|
| Didática e prática pedagógica | 24 | 58,33% | Prática de Ensino, Leitura e Pesquisa em Filosofia I, II, III, IV, V e VI; Fundamentos de Didática; Psicologia e Educação; Políticas Educacionais; Filosofia da Educação; Estágio Obrigatório em Ensino de Filosofia I, II, III e IV; Educação Especial. |
| Comunicação eficiente | 19 | 10,53% | Não há |
| Consciência crítica | 16 | - | História da Filosofia Antiga; História da Filosofia Medieval; História da Filosofia Moderna; História da Filosofia Contemporânea; Estética; Filosofia Política; Filosofia da Ciência; Pensamento Filosófico I e II; Filosofia da Mente; Estudo de Libras; Filosofia da Linguagem. |
| Interpretação de texto | 14 | - | Todas as disciplinas |
| Inovação e criatividade | 11 | 36,36% | Não há |
| Raciocínio lógico | 10 | - | Lógica |
| Ética | 8 | - | Ética; Filosofia Política. |
| Liderança | 8 | 87,50% | Não há |
| Cultura geral | 9 | - | Sociologia Geral; História Geral. |
| Oratória | 6 | 16,67% | Não há |
| Proatividade | 6 | 33,33% | Não há |
| Capacidade analítica | 6 | - | Lógica |
| Ferramentas tecnológicas | 8 | 100,00% | Não há |
| Contextualização histórica | 5 | - | História Geral |
| Relacionamento interpessoal | 5 | 100,00% | Não há |
| Adaptabilidade | 5 | 80,00% | Não há |
| Planejamento e estratégia | 5 | 60,00% | Não há |
| Mediação de conflitos | 4 | 50,00% | Não há |
| Trabalho colaborativo | 2 | 100,00% | Não há |
| Interculturalidade | 1 | - | Sociologia Geral |
| Resolução de problemas | 1 | - | Não há |
| Língua estrangeira | 4 | 100,00% | Língua Estrangeira Moderna. |
| Empreendedorismo | 1 | 100,00% | Não há |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Entre as competências citadas pelos egressos como requeridas, algumas estão totalmente ausentes, sendo elas: empreendedorismo, trabalho colaborativo, relacionamento interpessoal, domínio de ferramentas tecnológicas, língua estrangeira. Dessas competências, a última tem uma disciplina própria para trabalhá-la, e é ofertada no primeiro semestre, no

entanto, se mostra ineficiente para que o egresso perceba ter um domínio sobre tal. Já as demais, não tem uma disciplina específica para tratar do tema e não são mencionadas nas ementas, com exceção de domínio de ferramentas tecnológicas.

Essas competências, todas as vezes que foram lembradas como necessárias para o exercício da função atual do egresso, também foram apontadas como ausentes na formação, o que demonstra que realmente não são trabalhadas de maneira satisfatória de forma a apresentar um resultado expressivo que possa dar segurança ao formado. Outra questão que é relevante frisar é o fato de serem competências que não estão ligadas a essência das atividades do curso, isto é, não estão ligadas às disciplinas centrais do curso e por isso, seu desenvolvimento não é uma preocupação central para o curso.

Há algumas competências que não estão totalmente ausentes, mas aparecem com altos índices de percepção de ausência. São elas: adaptabilidade, mediação de conflitos, planejamento e estratégia, liderança, didática e prática pedagógica. Todas essas, com exceção da última, não são trabalhadas por nenhuma disciplina e, são competências comportamentais que possibilitam um agir mais eficaz dentro do seu espaço de atuação, seja na docência ou em outras áreas, no entanto, não são mencionadas nas ementas e, portanto, ainda que requeridas dos egressos, percebidas como ausentes em sua formação.

Já a didática e prática pedagógica é uma competência trabalhada em várias disciplinas específicas, como: Prática de Ensino, Leitura e Pesquisa em Filosofia I, II, III, IV, V e VI; Fundamentos de Didática; Psicologia e Educação; Políticas Educacionais; Filosofia da Educação; Estágio Obrigatório em Ensino de Filosofia I, II, III e IV; Educação Especial. Nesse aspecto, um egresso argumenta:

Acredito que o curso tenha pouco foco em sala de aula, trabalhando pouco a relação professor e aluno. No geral, o curso pareceu ter um enfoque bastante significativo na teoria, conseguindo dar profundidade a diversos autores. Mas, poderíamos ter residências, projetos de extensão e teorias pedagógicas desde o começo do curso, o que auxiliaria muito na prática docente. Há um grande abismo entre o conteúdo apreendido na universidade e o ensinado em sala de aula, seria interessante compreender como conciliar dois universos tão distintos (EGRESSO 39).

O que se pode verificar é que os fundamentos teóricos são bem trabalhados, isto é, a relação entre história da filosofia e os conceitos mais próprios da disciplina são satisfatoriamente abordados e perceptíveis como realizados na formação. Entretanto, as práticas

¹⁴ Esse rol de competências foi relacionado a partir da análise do PPC, DCN's e pareceres do MEC para os cursos de Filosofia; junto a isso, houve a atualização das nomenclaturas a partir do relatório da OCDE (2016).

docentes são pouco exploradas nas disciplinas ligadas ao conteúdo de filosofia, o que cria um déficit de habilidades na prática em sala de aula e o curso deixa uma lacuna naquele que é o seu maior e principal objetivo, o de formação de professores para a educação básica.

E nessa questão é necessário salientar que o núcleo prático, que compreende as disciplinas de ensino não são as disciplinas mais disputadas entre os docentes e o núcleo pedagógico é ministrado por professores de outros cursos, ou seja, não são aqueles que fazem parte do NDE ou têm poder de decisão em relação ao PPC. O conhecimento pedagógico acaba por adquirir um lugar secundário na formação do licenciado e passa a ser um ponto estrutural, no qual a educação menospreza a própria essência de sua atividade e os diversos atores do processo a percebem como um ponto menos importante.

Essa predileção dos docentes também está ligada aos grandes temas da filosofia, que historicamente são questões centrais no pensamento humano, enquanto que os temas de ensino não têm a mesma tradição o que confere o exercício de um fascínio as disciplinas de pesquisa em detrimento das disciplinas de ensino.

No entanto, essa questão não exclusiva dos cursos de filosofia, Maldaner, ao analisar a evasão nas licenciaturas, cita que as disciplinas voltadas a formação de professores são relegadas a um segundo plano dentro dos cursos, enquanto que as específicas são priorizadas, o que demonstra um certo desprezo pela licenciatura.

Os professores universitários se comprometem pouco, muito aquém do necessário, com essa questão da formação de professores e com a sua auto- formação pedagógica, deixando para um outro grupo, geralmente externo ao curso, a formação didático-pedagógica de seus alunos que desejam se licenciar e exercer o magistério. Embora o curso seja de formação de professores, não há compromisso nem social e nem pessoal com essas questões (MALDANER *apud* SILVA e FIGUEIREDO, 2018, p. 240).).

Talvez essa seja uma questão de formação de identidade do curso, embora seja uma licenciatura, o enfoque parece estar voltado para as disciplinas de pesquisa e carreira acadêmica, como pode ser visto nas competências que são percebidas como plenamente desenvolvidas. As competências que devem ser priorizadas num curso de licenciatura são as voltadas para o ensino. Quando isso não ocorre, a identidade do curso estará ligada a outros objetivos que não a formação de professores.

Neste sentido, quando os egressos identificam que os pontos fortes em suas formações não estão ligados à docência, verifica-se que há uma distinção entre o que está positivado no projeto pedagógico de curso e o que é efetivado nas práticas pedagógicas cotidianas. Uma vez que, se o perfil desejado do egresso é aquele que está, prioritariamente, preparado para atuar na

educação básica (UFMS, 2018), as disciplinas que desenvolvem as competências ligadas ao fazer pedagógico deveriam ser as mais exploradas no curso, o que não se apresenta como verdadeiro quando se olha para a percepção dos formados. No entanto, é interessante averiguar como os docentes veem esse desenvolvimento.

4.4 AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Este tópico visa atender ao objetivo específico C, isto é, o de buscar entender a percepção dos professores e do coordenador de curso sobre as competências desenvolvidas.

4.4.1 A percepção dos professores

Como são os professores que compõem os membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e do Colegiado do Curso, eles são os responsáveis por discutir e estabelecer as diretrizes do PPC, no caso do primeiro, e as decisões ordinárias do curso, no caso do segundo. São eles que trabalham diretamente no desenvolvimento das competências, assim como os que pensam quais devem ser essenciais e quais devem ser secundárias para o alcance dos objetivos do curso.

Sendo assim, tomando por base as competências no Quadro 8, foi apresentado aos docentes uma lista de competência e pedido que eles indicassem livremente quais era as mais importantes ou ainda acrescentasse outras que estivessem fora das indicadas. Objetivando identificar, na visão destes quais as mais relevantes para a consecução dos objetivos propostos para a formação do licenciado em Filosofia. Os resultados são apresentados na Tabela 8:

Tabela 8 - As competências segundo as percepções de importância, desenvolvimento e ausência.

| Competências | Importante | Desenvolvidas | Ausentes |
|---|-------------------|----------------------|-----------------|
| Capacidade de comunicação escrita | 100% | 100% | - |
| Capacidade de comunicação oral | 60% | 60% | - |
| Domínio conceitual | 100% | 100% | - |
| Domínio formal e procedimental | 100% | 100% | - |
| Criatividade | 20% | - | - |
| Conhecimento lógico-matemático | 20% | 20% | - |
| Honestidade intelectual | 40% | - | - |
| Capacidade adaptativa | - | - | - |
| Competências socioemocionais | - | - | 40% |
| Estrutura argumentativa | 100% | 100% | - |
| Cobertura dos temas propostos em extensão | 60% | - | - |
| Compromisso ético | 40% | - | - |
| Domínio pedagógico | 40% | - | 20% |
| Competência na utilização da informática | - | - | 20% |
| Cultura geral | 40% | - | - |
| Domínio de língua estrangeira | - | - | - |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Algumas competências foram lembradas por todos os respondentes como sendo fundamentais para a formação do licenciado em Filosofia, tais como: capacidade de comunicação escrita, domínio formal e procedimental, domínio conceitual e estrutura argumentativa. Estas mesmas competências também foram lembradas por todos como sendo desenvolvidas, ou seja, coincidindo as que são consideradas relevantes com as que são plenamente percebidas como desenvolvidas —, na percepção dos docentes.

As competências que foram lembradas como importantes para 60% dos docentes foram duas, sendo elas: capacidade de comunicação oral e cobertura dos temas propostos em extensão e grau de aprofundamento. Aqui é preciso fazer um adendo: quanto à primeira, não há uma disciplina própria que trate de comunicação interpessoal; o conteúdo pode ser trabalhado transversalmente, no entanto, nas ementas ela não aparece formalmente expressa, ainda que todos os professores que a apontaram como importante também a apontaram como desenvolvida.

Já em relação à competência que envolve cobertura dos temas propostos em extensão e grau de aprofundamento, é necessário apontar que no ano de 2021 o curso de Filosofia teve apenas um projeto de extensão ativo, a saber: *Conjectura*, projeto filosófico de divulgação científica das ciências humanas por meio de *lives* no *youtube* e *facebook*, e objetivava trazer discussões e integração entre diferentes áreas das humanidades (UFMS, 2021). Essa proposta deve ser ajustada à realidade objetiva do curso, posto que apenas um projeto inviabiliza o desenvolvimento de tal competência.

As competências ligadas à honestidade intelectual, cultura geral, domínio pedagógico e compromisso ético foram lembradas por 40% dos docentes. Essas costumam ser trabalhadas tanto pelas disciplinas do núcleo de formação básica quanto pelas de formação geral e pedagógica. Com exceção do compromisso ético, que tem uma disciplina específica, todas as demais são transversalmente trabalhadas e talvez por isso são apontadas por 40% como importantes, mas não são notadas como sendo desenvolvidas. Outra questão é a do domínio pedagógico, que não foi apontado como desenvolvido por nenhum docente e foi apontada como ausente por 20%. Como é salientado pelo docente E,

A restrição aqui se direciona mais à preparação dos alunos para atuarem na educação básica; ao que parece, tal preparação ocorre apenas na prática dos estágios obrigatórios [...]. Os professores da área de ensino poderiam pensar e ministrar disciplinas mais voltadas a essas experiências no Ensino Fundamental e Médio, além, é claro, de ofertarem disciplinas optativas orientadas ao trabalho dessas competências (PROFESSOR E).

A questão que é paralela ao domínio pedagógico é a competência relativa à competência na utilização da informática, pois essa não tem disciplina que trabalhe diretamente com ela, mas consta no parecer CNE/CES 492/2001. Ou seja, ainda que esteja nas diretrizes dos cursos de Filosofia, essa competência não aparece nas ementas dos cursos e assim gera a ausência.

Enquanto isso, as competências socioemocionais não foram lembradas como importantes e nem como desenvolvidas, mas foram citadas como ausentes em 40% das ocorrências. Ou seja, essa é uma categoria que é percebida totalmente como fora do rol de habilidades e conhecimentos desenvolvidos pelo curso.

Por fim, as competências criatividade, capacidade adaptativa e domínio de língua estrangeira não foram citadas como importantes, desenvolvidas ou ausentes, com exceção da primeira. Já a última, ainda que tenha uma disciplina exclusivamente para trabalhar a temática, não é lembrada pelos docentes como essencial para essa licenciatura. Contudo, a primeira, ainda que lembrada como ausente, não é formalmente citada nas ementas das disciplinas. Assim, verifica-se que não há uma política que vise o desenvolvimento de tal capacidade, sendo que o mesmo vale para a competência adaptabilidade.

Quando os docentes foram perguntados se o curso atendia às competências que se propunha a desenvolver, a resposta foi afirmativa para todos os respondentes. Houve a menção a que “a formação básica é ofertada, porém, ela é aprimorada e desenvolvidas no próprio mercado profissional, posto que algumas práticas não há como ser adiantadas fora ambiente de

trabalho” (PROFESSOR A). Ou seja, na visão dos docentes tudo que está ao alcance do curso é feito, mas alguns aspectos práticos são desenvolvidos no exercício da função.

Por outro lado, nem todos os alunos parecem ter opinião parecida, pois ao serem perguntados no que o curso poderia ser melhorado, 41% apontaram que deveria haver foco maior nas práticas pedagógicas e nos estágios em sala de aula, o maior índice entre as categorias apontadas, como será visto na tabela 9.

Tabela 9 - O que deve ser melhorado na visão dos egressos

| Pontos a serem melhorados no curso | % de ocorrência |
|--|------------------------|
| Formação pedagógica prática | 41% |
| Incentivo a participação em evento científico | 3% |
| Curso de língua estrangeira | 8% |
| Foco em tecnologia da informação | 5% |
| Disciplinas de pesquisa | 20% |
| Curso de oratória e gramática | 7% |
| Foco em competências comportamentais para o trabalho | 8% |
| Sem sugestão | 9% |

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os egressos apontam como ponto a ser melhorado principalmente a questões relacionadas ao ensino e a fala a seguir representa a percepção alguns deles tem em relação ao foco nessas competências específicas.

Acredito que o curso tenha pouco foco em sala de aula, trabalhando pouco a relação professor e aluno. No geral, o curso pareceu ter um enfoque bastante significativo na teoria, conseguindo dar profundidade a diversos autores. Mas, poderíamos ter residências, projetos de extensão e teorias pedagógicas desde o começo do curso, o que auxiliaria muito na prática docente. Há um grande abismo entre o conteúdo apreendido na universidade e o ensinado em sala de aula, seria interessante compreender como conciliar dois universos tão distintos (EGRESSO 39).

É interessante ressaltar que quando o egresso diz que poderia haver residência pedagógica e projetos de extensão voltados para a docência desde o começo do curso, estas são ações possíveis, posto que são políticas institucionais da UFMS e tem suporte para ser implementadas, mas que ainda não o foram. Outro ponto a se destacar é que as teorias pedagógicas e práticas de sala de aula, constam em disciplinas iniciais, em especial, nas disciplinas de prática de ensino, leitura e pesquisa em filosofia, que se fazem presentes na lista de oferta desde o primeiro semestre. Assim, se o acadêmico não a percebe como teoria pedagógica é em função do foco estar voltado para a pesquisa, e nesse sentido, destaca-se a fala de outro egresso, ao dizer que “sugeriria em primeiro lugar uma definição clara do objetivo do

curso, se é licenciatura ou bacharelado (oficialmente é licenciatura, mas na prática nunca ocorreu assim)” (EGRESSO 63).

Isto é, a indefinição de objetivo acaba por dar uma identidade dúbia ao curso, uma vez que formalmente define metas e objetivos e materialmente foca-se em outros propósitos, o que acaba por frustrar os alunos que ao ingressar no mercado de trabalho, se deparam com exigências que ficaram em segundo plano no desenvolvimento de competências.

Por outro lado, também foi levantada a questão da responsabilidade formativa do educando que, de certa forma, assume a postura ativa no seu processo de aquisição de conhecimento na formação. Dessa maneira, tem melhor aproveitamento

Aquele aluno que se envolve, também, em projetos, grupos de pesquisa, PIBID e Residência Pedagógica. Essas atividades, mais o repertório adquirido ao longo dos anos de formação, possibilitam a aquisição das competências necessárias para a atuação na sala de aula (PROFESSOR B).

Em outras palavras, o desenvolvimento de certas competências é um fenômeno complexo, pois está atrelado ao percurso formativo que o educando se dispõe ou não a trilhar, ou seja, na construção de seu currículo o acadêmico também tem a liberdade de forçar em certas áreas em detrimento de outras, o que pode levá-lo a preferir certas competências.

O engajamento do acadêmico é fator preponderante no desenvolvimento de determinada competência, pois ainda que adquira conhecimento teórico sobre a temática e a habilidade para sua execução, os fatores motivacionais e comportamentais são questões permeadas por elementos psíquicos que levam a decisão do fazer e como fazer (VITÓRIA *et al.*, 2018).

Assim, para que haja essa opção de escolha e engajamento é preciso haver programas curriculares que abordem temáticas educacionais práticas e atuais, como as apontadas pela egressa que exerce a docência, ao contextualizar a necessidade do curso se adequar as demandas do Novo Ensino Médio, para que os formados possam estar preparados para enfrentar os desafios dos itinerários formativos propostos pela Lei nº 13.415/2017. Para ela, é necessário:

Regências mais longas em escolas públicas da periferia; Estudo da nova BNCC; preparação para ampliar seu campo de trabalho, a possibilidade de novas disciplinas onde podemos trabalhar Filosofia de maneira reflexiva como em Projeto de Vida (ensino Fundamental e Médio), metodologias científicas que podemos trabalhar na disciplina de Pesquisa e Autorial; desenvolver os conteúdos que são cobrados em vestibulares, ENEM e provas para concursos; Explicar para os acadêmicos a parte burocrática do nosso trabalho (EGRESSA 40).

Esses aspectos levantados pela egressa são fatores efetivos com os quais o profissional se depara em seu cotidiano em sala de aula. Porém, nenhum deles está elencado nas ementas do PPC, o que evidencia a ênfase nos aspectos teóricos, em detrimento dos aspectos práticos.

Por outro lado, há visões críticas que questionam a própria ideia do desenvolvimento de competências e da relação do curso com o mercado de trabalho. Como pode ser observado,

O maior problema e desafio do mercado de trabalho para o profissional formado em Filosofia (licenciatura) não é a qualidade de sua formação e as competências que possui, é o fato de o mercado de trabalho ser extremamente restrito [...]. Em resumo, além de o mercado de trabalho ser restrito, em muitos casos, por razões meramente burocráticas, ele também é excludente. Não é caso, então, de nos perguntarmos sobre as “competências” do mercado de trabalho? Temos um mercado de trabalho competente, com habilidades adequadas para acolher o profissional licenciado em Filosofia? (PROFESSOR H).

A partir desse ponto, destacado pelo professor, é possível pensar que nem sempre a vaga no mercado de trabalho está condicionado as competências objetivas, mas em certas situações podem estar associadas a redes de contatos, que são mais ligadas a fatores relacionais do que a competências instrumentais. Entretanto, não há como esquecer de que os fatores de redes contatos estão também ligados as socioemocionais e comportamentais, que possibilitam o indivíduo estabelecer melhores e maiores condições de sociabilidade no ambiente de trabalho.

Nesse sentido, cabe destacar e a visão de Scali (2009), que vê o mercado de trabalho como fator externo à instituição e, assim, está fora atuação direta da instituição. O mercado não é regido pelas diretrizes da IES, entretanto, ela pode repensar seu foco em competências requeridas, e ainda, pode desenvolver competências para outros aspectos de atuação, como o social, em que o egresso ter seu impacto social aumentado, seja em ong's e/ou ações sociais que estão para além do mercado de trabalho, e neste sentido, sim, independente das competências desenvolvidas elas precisam estar aderentes ao que a sociedade como um todo necessita.

Outro fator expressivo que foi levantado pelo professor é a questão de o mercado não ter a dimensão de como a filosofia tem a capacidade de desenvolver competências que poderiam ser construtivas para diversos setores produtivos, não apenas para o sistema educacional, mas nas atividades empresariais diversas.

Galvão (2014) ao refletir sobre o papel das empresas no mundo atual afirma que a mediação social, por meio dos produtos de bens e serviços, são as motivações que as organizações irão almejar no futuro, quando o lucro deixar de ser o mais pertinente, isto é,

quando o valor de determinada marca estiver para além de seu balanço financeiro, mas residir na sua capacidade de mediar a relação entre os indivíduos. Assim,

Uma indústria de alimentos ainda teria um propósito e penso que ainda competiria em qualidade de produto com seu concorrente para que o produto a ser consumido fosse o seu, e não o outro. Uma indústria farmacêutica séria deve ter consciência de seu papel social. Mesmo não almejando o lucro, penso que a Adidas gostaria de ver seu material esportivo vestindo uma porção de gente, e não os da Nike e vice e versa. Modificaria a mediação social (GALVÃO, 2014, p. 103).

A capacidade de gerir essa mediação social, se torna cada vez mais urgente e requer indivíduos capazes de ter visão aprofundada dos fenômenos que interferem na realidade social e cultural do meio no qual a organização está inserida. Competências como: capacidade crítica, histórica e visão do todo são possíveis de serem aprimoradas no filósofo para que sua contribuição seja maior e mais bem vistas nas empresas.

4.5 OS FATORES DE EVASÃO

O presente tópico e seus respectivos subtópicos pretendem atender ao objetivo específico D, ou seja, o de identificar os fatores que influenciam os índices de evasão no curso do curso de Filosofia da UFMS. Dessa forma ele é composto pelos seguintes subtópicos: A legislação da UFMS; A evasão no curso de Filosofia/UFMS; O evadido com média de aproveitamento zero; O perfil do evadido e fatores que compõem o fenômeno; Perfil de ingressantes e razões de escolha pelo curso em Filosofia em 2021; os atrativos do curso na visão dos professores; as políticas de Redução da Evasão; e, A evasão sob as perspectivas dos professores.

4.5.1 Tipos de evasão na normativa da UFMS

Por meio da análise da legislação da UFMS podem ser verificados os fatores que levam o acadêmico a romper seu vínculo com a instituição. Assim, na principal norma que rege os cursos de graduação, a Resolução nº 430, de 16 de dezembro de 2021, está estabelecido em seu Art. 46 o que se explica no quadro 9:

Quadro 9 - Categorias de perda de vínculo na UFMS

| CATEGORIAS DE EXCLUSÃO NA UFMS |
|---|
| I - Diplomação após a colação de grau; |
| II - Conclusão de curso, em caso de integralização curricular e ausência de colação grau; |
| III - Jubilação devido a não integralização do currículo dentro do prazo máximo estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso; |
| IV - Sanção disciplinar; |
| V - A pedido, por solicitação do próprio do estudante; |
| VI - Desistência, na impossibilidade de trancamento de matrícula ou de matrícula automática, conforme previsto neste regulamento; |
| VII - Por matrícula simultânea em instituições públicas de ensino superior, de acordo com legislação em vigor; |
| VI – Por reprovação, em todas as disciplinas por três semestres consecutivos ou por um único semestre, em cursos sem previsão de oferta de vagas para ingressantes. |

Fonte: UFMS (2021) Adaptado pelo autor.

Nesse sentido, os parágrafos que se referem à condição de evadido são II, III, IV, V e VI, casos distintos e que guardam peculiaridades, devendo ser analisados de forma pormenorizada.

O inciso II, que diz sobre a impossibilidade de integralizar seu currículo dentro do prazo, é um fator ligado à retenção, que deve ser entendida como a mudança na seriação prevista para o “estudante a partir daquela definida no semestre de ingresso, em virtude de reprovação, cancelamento, trancamento de matrícula ou afastamento, fazendo com que o estudante precise de mais tempo para concluir o curso” (LAMERS *et al.*, 2017, p. 5).

A retenção é um fator que desmotiva o aluno e pode ser combatida com nivelamento e projetos que o ajudem a retido a recuperar as condições de enquadramento ou pelo menos não se sentir desamparado pela instituição. Santos (2018) conclui em seu estudo sobre retenção que “existem professores que se orgulham de serem os docentes que mais reprovam alunos, como se isso fosse indicativo de ‘boa disciplina’, ‘bom professor’, ‘disciplina que exige muito é disciplina boa’ etc.” (SANTOS, 2018, p. 592).

O inciso III, que trata da sanção disciplinar, não é um problema quantitativo da evasão, uma vez que são casos raros, talvez seja um problema qualitativo do ambiente acadêmico, onde cada caso em que seja necessário ocorrer uma sanção do tipo gera desgastes na comunidade.

No inciso IV, a solicitação do próprio do estudante é uma categoria, normalmente utilizada por aqueles que têm a intenção de se matricular em outra instituição pública ou outro curso da UFMS e precisam apresentar a declaração de que não estão matriculados simultaneamente em duas IES pública.

O inciso V, que trata da ausência de renovação de matrícula e/ou de renovação de trancamento de matrícula, é o principal fator de evasão, caracterizando-se como abandono. O

aluno perde o interesse e não procura a instituição nem mesmo para desistir da vaga, o que denota uma desvinculação entre a instituição e o indivíduo (TINTO, 1975).

O inciso VI, que trata da reprovação por faltas em todas as disciplinas por três semestres consecutivos, é a segunda maior causa de exclusão na UFMS, sendo resultado de alunos que desistem de frequentar as aulas antes do fim do semestre e assim reprovam por falta repetidamente por três semestres consecutivos.

Ao ser perguntando sobre a maior frequência de exclusão que não está relacionado a conclusão do curso, o gestor B diz que a ausência de renovação é o maior fator que leva o aluno a ter seu vínculo rompido legalmente por parte da instituição.

4.5.2 A evasão no curso de Filosofia/UFMS

O Censo do Ensino Superior de 2019, publicado em outubro de 2020, traz os indicadores da trajetória dos estudantes em cursos de licenciatura, mostrando que a média de conclusão nos cursos de filosofia é de 35%, com taxa de evasão de 63% e 2% de retenção (BRASIL, 2020).

A média de conclusão do curso de Filosofia/UFMS nos dez anos de funcionamento do curso é de 18,15%, como pode ser verificado na Tabela 10, que detalha a trajetória dos alunos que ingressaram e qual foi a quantidade de formandos e evadidos, assim como quantos ainda permanecem retidos com vínculo com o curso ano a ano.

Tabela 10 - Relação de ingressantes e formandos por ano.

| Ano | Ingresso | Formandos | % Graduação | Evadidos | % Evasão | Vínculo em 2021 |
|-------|----------|-----------------|-------------|----------|----------|--|
| 2010 | 59 | 19 | 32,20% | 41 | 69,49% | 0 |
| 2011 | 60 | 10 | 16,67% | 50 | 83.3% | 0 |
| 2012 | 56 | 11 | 19,64% | 45 | 83.9% | 0 |
| 2013 | 80 | 16 | 20,00% | 64 | 90.0% | 0 |
| 2014 | 79 | 14 | 17,72% | 62 | 81.0% | 3 retidos ¹⁵ |
| 2015 | 102 | 18 | 17,65% | 70 | 76.4% | 9 retidos |
| 2016 | 51 | 9 | 17,65% | 35 | 74.5% | 6 retidos |
| 2017 | 108 | 4 | 3,70% | 77 | 78.7% | 27 retidos |
| 2018 | 72 | — ¹⁶ | — | 35 | 37.7% | 34 matriculados ¹⁷ 3 trancamentos ¹⁸ |
| 2019 | 72 | — | — | 28 | 32.4% | 39 matriculados e 5 trancamentos |
| 2020 | 60 | — | — | 17 | 15.5% | 32 matriculados e 11 trancamentos |
| 2021 | 110 | — | — | 8 | 5.5% | 102 matriculados e 6 trancamentos |
| Total | 909 | 101 | 18,15% | 532 | 69,49% | 271 matriculados |

Fonte: Sistema Acadêmico — SISCAD da UFMS, pesquisa feita em 13 set. 2021.

Ao se analisar os percentuais de evasão expressos na Tabela 10, verifica-se que as taxas variaram entre 69% e 90% no período que não há mais retidos (2011-2013), ou seja, todos os ingressantes já romperam o vínculo com a UFMS. No período de 2014 a 2017, o percentual de evasão varia de 78% até 81%. Porém, esse número pode crescer em função de haver alunos retidos, que eventualmente podem concluir ou se evadir.

Nos períodos posteriores de 2018 a 2021, os percentuais diminuem. Porém, constata-se que há expressivo número de trancamentos e diminuição dos matriculados em relação aos ingressantes, o que indica a manutenção dos altos índices de evasão. Ao entrevistar o Gestor A, que trabalha com a gestão acadêmica no âmbito da UFMS, ele afirmou que, entre as categorias de desligamento (a que mais se destaca), quando se pensa na evasão, é a de “ausência de renovação”, seja ela renovação de matrícula ou de trancamento.

Nesse sentido, entende-se que o trancamento aumenta as chances do acadêmico simplesmente não retomar sua matrícula. E isso se deve a dois fatores que são: uma vez havendo ausência de renovação de matrícula, segundo a resolução COUN/UFMS 550/2018, o aluno tem a matrícula trancada automaticamente (UFMS, 2018), ou seja, em muitos casos de trancamento

¹⁵ Retido é aquele que ultrapassou o prazo para a conclusão do curso e mesmo assim continua matriculado.

¹⁶ Como a conclusão do curso é em oito semestres, a partir de 2018 não há concluintes.

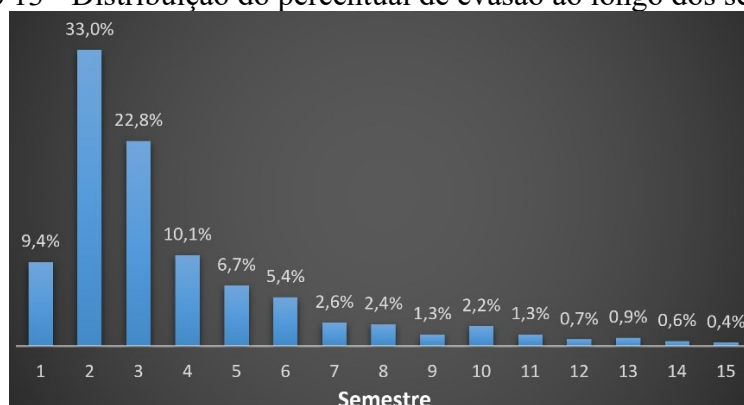
¹⁷ Os alunos a partir de 2018 não entram na categoria de retidos porque ainda não chegaram ao oitavo semestre.

¹⁸ Quando há a suspensão das atividades acadêmica por um tempo determinado com a perda do vínculo.

automático o aluno já evadiu, mas por um procedimento institucional, ele se mantém com o vínculo ativo. O segundo fator é que, mesmo que o aluno tranque a matrícula intencionalmente, isso pode resultar num distanciamento e diminuição do vínculo de pertencimento, o que pode levá-lo a seguir novos caminhos (VITÓRIA *et al.*, 2018).

Quando se olha para a evasão de forma longitudinal, constata-se que a maior parte dos abandonos ocorre nos primeiros semestres do curso. Ao se analisar as 532 evasões ocorridas nos onze anos de curso, pode-se observar que mais de 60% delas aconteceram até o terceiro semestre, como pode ser verificado no Gráfico 13¹⁹, que demonstra como é distribuída a evasão ao longo dos períodos do curso.

Gráfico 13 - Distribuição do percentual de evasão ao longo dos semestres.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em pesquisa no SISCAD em 01 out. 2021, tendo 532 evadidos como universo populacional.

O gráfico 13 demonstra o quanto a evasão está concentrada nos primeiros semestres e assim ela vai diminuindo até chegar no seu menor índice antes de chegar a zero. Seu impacto na distribuição de alunos entre os semestres é grande, uma vez que, havendo maior abandono num semestre do que em outros, gera um desequilíbrio de alunos matriculados nas turmas de diferentes períodos do curso. Isso pode ser melhor visualizado por meio do gráfico 14, que apresenta o percentual de alunos matriculados em cada semestre no curso em 2021/1.

¹⁹ O PPC do curso de Filosofia estabelece que o prazo mínimo para a conclusão do curso é de 8 semestres e o prazo máximo é de 12 (UFMS, 2017). No entanto, a legislação da UFMS prevê a concessão de tempo adicional, que é calculado a partir do prazo máximo, mais 50% do mesmo. Assim, o prazo máximo que os alunos de filosofia podem ficar no curso é de 18 semestres (UFMS, 2018). No Gráfico 6 consta até o 15º semestre, por não haver evadidos nos semestres subsequentes.

Gráfico 14 - A distribuição do percentual de matriculados ao longo dos semestres ofertados em 2021/1.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em pesquisa no SISCAD em 19 out. 2021, tendo 236 alunos matriculados em 2021/1.

O que se nota são percentuais elevados de matriculados nos primeiros semestres com turmas de mais de 100 alunos e nos semestres finais turmas com um número muito reduzido, o que pode ser visto na Tabela 10, que aponta a variação do número de ingressantes começando com 60 em 2011 e chegando a 110 em 2021. Sobre tal ponto, o Gestor B, que é vinculado à gestão acadêmica da FACH, explicou que

O número de ingressantes é fixo em 60 de acordo com o PPC; no entanto, à medida em que há evasão, abre-se vagas e essas vagas são preenchidas por processo seletivo de portadores de diploma ou vestibular extra, ou seja, num curso de 8 semestres, há um total de 240 vagas a serem preenchidas no decorrer de 4 processos seletivos, que ocorrem um a cada ano. Entretanto, quando, eventualmente, 5 alunos se evadem, abre-se no próximo processo seletivo as 60 vagas constantes do PPC e mais 5 vagas decorrentes de ociosidade provocadas por evasão (GESTOR B).

Ou seja, a quantidade de ingressantes muito elevada é resultado da própria evasão que leva as turmas de primeiro semestre a superlotarem, enquanto que as turmas de semestres posteriores têm baixo quantitativo de alunos. Isso provoca um desequilíbrio que se retroalimenta, pois à medida que há abandonos, ocorrem novos processos seletivos nos quais os ingressantes superlotam as salas de primeiro semestre, enquanto que as turmas subsequentes permanecem com número reduzido.

O quadro 10 apresenta o rol de disciplinas obrigatórias para integralização curricular, a distribuição dessas dão a tônica de como os acadêmicos se deparam com um ambiente novo e como suas expectativas podem ser atendidas ou frustradas ao longo de seu percurso formativo.

Do primeiro ao quinto semestre o acadêmico tem cinco disciplinas por semestre, e do sexto em diante há a diminuição progressiva até no oitavo constar duas disciplinas. Além disso,

há a obrigatoriedade de cumprir 272 horas de disciplinas optativas e as atividades curriculares não disciplinares, que são: TCC e Atividades complementares.

Quadro 10 - Matriz Curricular do curso de Filosofia/UFMS

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|
| 1 | FILOSOFIA GERAL: PROBLEMAS METAFÍSICOS Cód: 30010003827 68 H | HISTÓRIA DA FILOSOFIA ANTIGA Cód: 30010003818 68 H | HISTÓRIA GERAL Cód: 30010004388 68 H | LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA Cód: 29010004910 68 H | PRÁTICA DE ENSINO, LEITURA E PESQUISA EM FILOSOFIA I Cód: 30010003792 68 H |
| 2 | FUNDAMENTOS DE DIDÁTICA Cód: 31010000976 51 H | HISTÓRIA DA FILOSOFIA MEDIEVAL Cód: 30010004092 68 H | PRÁTICA DE ENSINO, LEITURA E PESQUISA EM FILOSOFIA II Cód: 30010004520 68 H | SOCIOLOGIA GERAL Cód: 30010004234 68 H | TEORIA DO CONHECIMENTO Cód: 30010003845 68 H |
| 3 | HISTÓRIA DA FILOSOFIA MODERNA Cód: 30010004083 68 H | LÓGICA Cód: 30010003881 68 H | POLÍTICAS EDUCACIONAIS Cód: 31010000968 51 H | PRÁTICA DE ENSINO, LEITURA E PESQUISA EM FILOSOFIA III Cód: 30010004010 68 H | PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO Cód: 30010000030 51 H |
| 4 | ÉTICA Cód: 30010004138 68 H | FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO Cód: 30010003961 68 H | FILOSOFIA DA LINGUAGEM Cód: 30010004000 68 H | HISTÓRIA DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA Cód: 30010004225 68 H | PRÁTICA DE ENSINO, LEITURA E PESQUISA EM FILOSOFIA IV Cód: 30010004207 68 H |
| 5 | ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM ENSINO DE FILOSOFIA I Cód: 30010003934 100 H | ESTÉTICA Cód: 30010004252 68 H | FILOSOFIA DA CIÊNCIA Cód: 30010003943 68 H | FILOSOFIA POLÍTICA Cód: 30010004074 68 H | PRÁTICA DE ENSINO, LEITURA E PESQUISA EM FILOSOFIA V Cód: 30010002822 68 H |
| 6 | ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM ENSINO DE FILOSOFIA II Cód: 30010003952 100 H | PENSAMENTO FILOSÓFICO I Cód: 30010004864 68 H | PENSAMENTO FILOSÓFICO II Cód: 30010004873 68 H | PRÁTICA DE ENSINO, LEITURA E PESQUISA EM FILOSOFIA VI Cód: 30010002873 68 H | |
| 7 | EDUCAÇÃO ESPECIAL Cód: 31010000941 51 H | ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM ENSINO DE FILOSOFIA III Cód: 30010004109 100 H | FILOSOFIA DA MENTE Cód: 30010003980 68 H | | |
| 8 | ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM ENSINO DE FILOSOFIA IV Cód: 30010004243 100 H | ESTUDO DE LIBRAS Cód: 31010000950 51 H | | | |

Fonte: Site da UFMS (2022).

A estrutura curricular principalmente dos primeiros semestres devem apresentar aspectos introdutórios que sejam balizadores do percurso do estudante durante os anos em que este irá permanecer no curso, isto é, as disciplinas do primeiro semestre poderiam estar constando como disciplinas de prática docente em filosofia, que introduzisse o aluno nos objetivos e competências que o curso se propõe a desenvolver, assim como, numa ideia de carreira que o licenciado em filosofia e o filósofo tem a possibilidade de trilhar. O que poderia ser feito com a alteração de ementa da disciplina de Prática de ensino, leitura e pesquisa em

filosofia I e a inclusão de termos especificamente ligados à carreira da docência e menos vinculadas a produção de texto e questões voltadas a pesquisa, uma vez que já contempla a questão da profissão de professor de filosofia.

Estudo, análise e compreensão de fundamentos teóricos, metodológicos e práticas de leitura e produção de textos filosóficos. Exame de questões sobre História da Filosofia; as orientações curriculares do Ensino Fundamental e Médio; profissão docente e identidade do professor de filosofia; organização curricular e gestão; direitos humanos e educação ambiental. Leitura, análise e compreensão de textos; produção de resumos e fichamentos; socialização da aprendizagem (UFMS, 2018).

Esse aspecto introdutório a ideia do que é a carreira do docente, como possibilidades de empregabilidade e remuneração, assim como, alternativas correlatas a essa opção são funções precípuas do curso, que deveria prescindir de tal incumbência.

A distribuição das disciplinas, que são apresentados no quadro 10, demonstram que não há um aspecto preparatório que leve o acadêmico a pensar na carreira e nas possibilidades profissionais que o curso proporciona. Pelo contrário, o aluno é levado ao contato com disciplinas densas de filosofia, como História da filosofia e Filosofia Geral: Problemas metafísicos, o que pode levá-lo a sofrer um impacto negativo num primeiro contato e um desestímulo que pode se tornar irreversível até a perda do vínculo. Isso poderia ser evitado com disciplinas pedagógicas e introdutórias no primeiro e segundo semestre, que ao mesmo tempo em que dessem o panorama da profissão de professor, também apresentaria de maneira prévia as disciplinas mais densas do curso.

4.5.2.1 O evadido com média de aproveitamento zero

Como visto anteriormente no gráfico 14, a evasão se concentra principalmente nos três primeiros períodos. Isso não quer dizer que o aluno cursou três semestres e só depois se evadiu do curso, mas, sim, que o fato pode ter acontecido num período anterior ao que o aluno realmente tenha perdido o vínculo legal com a instituição. Tal situação pode ser mais bem visualizada no art. 75 do regulamento geral dos cursos de graduação da UFMS, onde são especificados os casos em que o estudante tem sua matrícula trancada automaticamente sem sua requisição ou até sem o conhecimento por um semestre. Sendo elas:

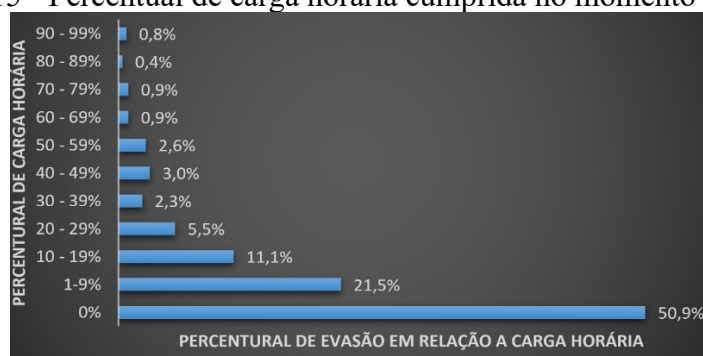
I – Ausência de disciplinas e/ou componentes curriculares em que o estudante esteja apto a cursar, por até dois períodos letivos, consecutivos ou não, excetuando-se os períodos de inverno e verão; II – **ausência de renovação de matrícula**, por até dois

períodos letivos, não consecutivos, desde que a matrícula não esteja trancada no período letivo anterior (UFMS, 2018, p. 279, grifo nosso).

Nesse sentido, o aluno, mesmo que tenha frequentado poucas aulas do primeiro semestre e mesmo que tenha sido reprovado por falta em todas as disciplinas, tem sua matrícula trancada automaticamente se não fizer a renovação para o subseqüente período letivo. Isso faz com que ele mesmo que não apresente mais interesse em continuar no curso, tenha mantido seu vínculo até o fim do semestre posterior. Tal fato acaba por dar uma falsa ideia de que há pouca evasão no primeiro semestre, pois o fenômeno fica com sua manifestação adiada, uma vez que, mesmo que o aluno frequente apenas algumas semanas após o ingresso, preserva seu vínculo por, pelo menos, dois semestres.

O fato que corrobora com essa afirmação é que a maior parte dos evadidos sai do curso sem ser aprovado em nenhuma disciplina, ou seja, a evasão, na maioria dos casos, ocorre no momento em que o indivíduo entra em contato com a realidade do curso e percebe não ter condições ou interesse de continuar, o que resulta no abandono antes de ser aprovado em qualquer disciplina. Isso pode ser observado no gráfico 15, que detalha quais são os percentuais de taxa de conclusão da carga horária no momento da evasão (isto é, no momento em que o aluno abandonou o curso) e mostra qual o percentual de carga horária havia sido concluído.

Gráfico 15 - Percentual de carga horária cumprida no momento da evasão.

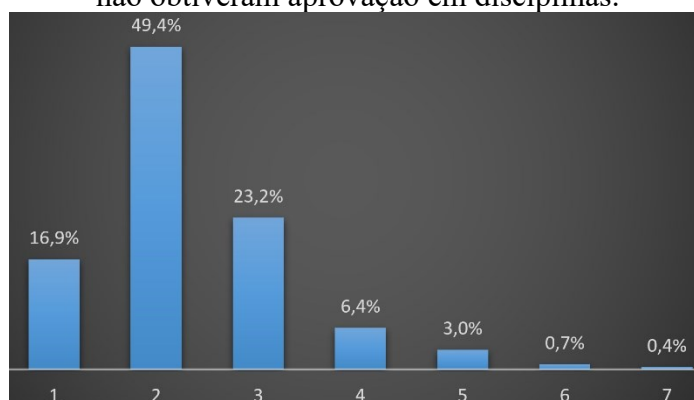


Fonte: Elaborado pelo autor baseado em pesquisa no SISCAD em 01 out. 2021, tendo 532 evadidos como universo populacional.

Ao analisar o gráfico acima, verifica-se que mais da metade dos 532 alunos que se evadiram o fizeram antes de serem aprovados em qualquer disciplina. Em outras palavras, o aluno nesta condição não obteve qualquer aproveitamento quantitativo no curso ainda que tenha ficado mais que um semestre e não alcançou os requisitos necessários para obter os créditos das disciplinas em que esteve matriculado. Entre esses alunos, que somam um total de 271, pode-

se notar que 89,5% se desvincularam do curso até o terceiro semestre (como pode ser visto abaixo no gráfico 16, que detalha a distribuição da evasão entre alunos que não obtiveram aproveitamento satisfatório em nenhuma disciplina).

Gráfico 16 - A distribuição do percentual de evasão ao longo dos semestres dos alunos que não obtiveram aprovação em disciplinas.

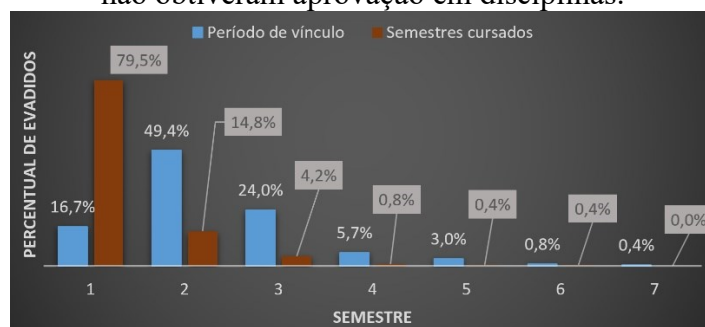


Fonte: Elaborado pelo autor baseado em pesquisa no SISCAD em 18 out. 2021, tendo 271 evadidos como universo populacional.

O baixo índice de evasão no primeiro semestre pode ser enganoso, posto que, como já discutido acima, o aluno pode ter ficado no segundo semestre na condição de “matrícula trancada”, mas sem a intenção de continuar no curso, ou ainda, acreditando já estar desvinculado pelo fato de não ter feito a rematrícula. Sendo assim, ao analisar os históricos escolares desse grupo de alunos, constatou-se que a relação entre semestres cursados e o período de vínculo institucional não são coincidentes (isto é, a relação entre o tempo que o aluno frequentou as aulas e o tempo que constou como aluno ativo do curso).

Dessa forma, no gráfico 17 faz-se um paralelo entre essas duas ocorrências e demonstra-se que há uma grande diferença entre ambas. O primeiro período é também o último em que frequentou aulas para quase 80% dos alunos que desistem do curso com aproveitamento zero.

Gráfico 17 - A distribuição do percentual de evasão ao longo dos semestres dos alunos que não obtiveram aprovação em disciplinas.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em pesquisa no SISCAD em 18 out. 2021, tendo 271 evadidos como universo populacional.

O gráfico 17 demonstra que o semestre de maior impacto nos índices de evasão é o primeiro, ainda que a manifestação desse fenômeno seja retardada por uma ação institucional, que é o trancamento automático de matrícula. Ao analisar os históricos escolares, pode-se verificar que entre esse grupo, 89,26% foram excluídos por ausência de renovação²⁰ de matrícula e 11,11% por solicitação do próprio aluno²¹, o que indica que, ao entrar em contato com a rotina do curso, o aluno percebe questões incontornáveis e deixa de frequentar o ambiente acadêmico e de cumprir suas obrigações para a manutenção do vínculo.

Quando se analisa a questão sob a ótica dos dados apresentados no gráfico 17, o que se verifica é que os semestres frequentados pelos evadidos não coincidem com os semestres em que esteve matriculado, isto é, a evasão acontece no período em que o aluno ainda está matriculado.

Outro fator igualmente significativo são as condições de reprovação do grupo: dentre a totalidade desses alunos, 19,63% reprovaram por falta²² em todas as disciplinas e 3,33% foram reprovados por nota²³. Por fim, 77,04% reprovaram por falta em algumas disciplinas e por nota em outras. No entanto, é conveniente ressaltar que na totalidade do grupo ninguém obteve nota superior a 4.0 e 94,2% obtiveram nota zero em todas as disciplinas. Isso demonstra que o aluno desistiu do curso antes de cumprir as primeiras atividades avaliativas, o que lhe rendeu a média zero em todas as disciplinas, ou seja, o processo de evasão foi iniciado no primeiro quarto do

²⁰ Essa categoria de evasão é quando o aluno não comparece para fazer sua matrícula por dois semestres consecutivos, passando para a condição de excluído por desistência (UFMS, 2018).

²¹ Essa categoria de evasão é quando o aluno faz uma solicitação formal à instituição requerendo seu imediato desligamento do curso no qual está matriculado, passando à condição de excluído por solicitação própria (UFMS, 2018).

²² Quando não alcança, no mínimo, 75% de frequência nas aulas de uma disciplina (UFMS, 2018).

²³ Quando se obtém média de aproveitamento inferior a 6,0 na disciplina (UFMS, 2018).

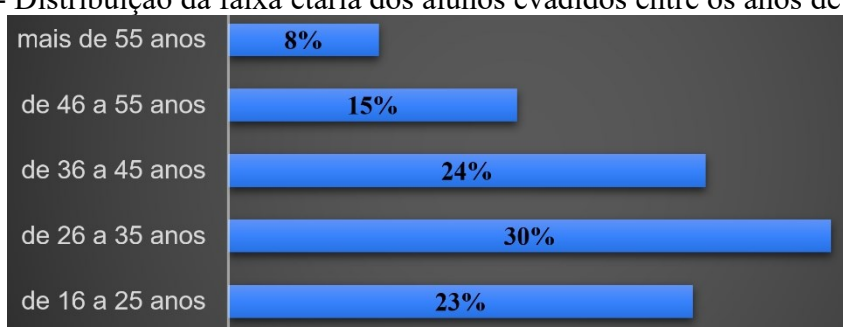
primeiro semestre, o que levou o estudante a não cumprir e/ou alcançar o desempenho acadêmico satisfatório.

4.5.3 O perfil do evadido e fatores que compõem o fenômeno

Ao se analisar os dados dos evadidos do curso no período de 11 anos, pode-se elaborar um perfil que exemplifique as principais características dos ex-alunos que não concluíram o curso.

Quanto à faixa etária, os evadidos estão distribuídos da seguinte maneira:

Gráfico 18 - Distribuição da faixa etária dos alunos evadidos entre os anos de 2010 e 2021.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado na resposta do questionário enviado aos evadidos entre os dias 27 set. e 15 out. 2021, tendo 158 respondentes como universo populacional.

O gráfico 18 evidencia que mais da metade dos evadidos está na faixa etária entre 16 e 35 anos, uma idade que busca uma profissão para se estabelecer ou ainda se aprimorar numa profissão onde já tenha se estabelecido.

Quanto ao sexo: 60,1% são homens e 39,9% mulheres.

Quanto à formação, 67,72% já cursaram outra graduação antes de ingressar no curso de filosofia, enquanto 32,28% estavam na primeira graduação. Entre o grupo dos que cursaram a graduação, os cursos anteriores são:

Tabela 11 – Relação de curso dos ingressantes.

| Graduações | % |
|--------------------------------------|----------|
| Direito | 13,92% |
| Psicologia | 7,59% |
| Letras | 5,70% |
| Administração | 5,06% |
| História | 5,06% |
| Pedagogia | 3,16% |
| Ciências Sociais | 2,53% |
| Medicina | 2,53% |
| Tecnologia em processamento de dados | 1,90% |
| Publicidade e propaganda | 1,90% |
| Ciências Contábeis | 1,90% |
| Educação Física | 1,90% |
| Arquitetura | 1,27% |
| Serviço Social | 1,27% |
| Bacharelado em filosofia | 1,27% |
| Teologia | 1,27% |
| Jornalismo | 1,27% |
| Engenharia Civil | 1,27% |

Fonte: Elaborada pelo autor baseada na resposta do questionário enviado aos evadidos entre os dias 27 set. e 15 out. 2021, tendo 158 respondentes como universo populacional.

Neste caso evidencia-se o grande número de evasão entre aqueles que ingressam no curso já com um curso superior concluído. O fato de o indivíduo já ter uma graduação e buscar um aprimoramento no curso de filosofia, pode representar que já esteja em uma carreira profissional e em função disso busca um conhecimento adicional, mas que não é fundamental para sua consolidação no mercado de trabalho. Se assim for, este indivíduo estará disposto a deprender menos energia para a conclusão do curso e seu vínculo se torna mais sensível e volátil. Dos evadidos, 11% eram de outra cidade que não Campo Grande/MS e tiveram que se mudar para cursar Filosofia, os demais 89% moravam onde o curso é ofertado e, assim, não precisaram enfrentar mudança de domicílio.

Quando perguntados sobre quais fatores foram decisivos para a escolha do curso de Filosofia/UFMS, 73,1% apontaram que seria em função do atendimento das aptidões e interesses pessoais; 9% citou ser a opção conseguida no ENEM; 6% assinalou ser o aperfeiçoamento do exercício profissional; 1,3%, possibilidades salariais futuras e mercado de trabalho; e 1,27% alegaram que o ingresso foi com o objetivo de conseguir migrar para outro curso.

Isto é, entre os evadidos a escolha do curso de sete em cada dez indivíduos esteve calcada em questões subjetivas e que não têm vínculo com mercado de trabalho ou inserção social. É pertinente ressaltar que esses pontos, ainda que válidos, fazem com que o vínculo do

indivíduo com a instituição se torne mais sensível, pois à medida que a busca não é por fatores profissionais ou econômicos, essas questões podem aflorar a qualquer instante e tornar-se preponderantes, ou seja, essa relação está sempre ligada a temas íntimos que podem sofrer mudanças a todo instante.

Diante da pergunta sobre o que esperavam do curso no momento do ingresso, as respostas foram assim divididas: 65% buscavam atender as expectativas existenciais; 11% ter uma profissão reconhecida no mercado de trabalho; 6% ter um curso superior para fazer concurso; e 0,63% disseram que a intenção era ser professor. Novamente, as expectativas dos evadidos não estavam relacionadas com questões profissionais ou econômicas, mas questões subjetivas que mesmo sem a conclusão podem ter sido alcançadas, ou seja, se para seis em cada dez evadidos as expectativas estão em fatores existenciais, é provável que esses tenham sido atingidos antes do rompimento do vínculo. Outro ponto a ser levantado é que menos de 1% dos evadidos tinham a intenção de ser professores, isto é, sendo este o objetivo principal dentro da totalidade de alunos parece haver a propensão menor de evasão daqueles que ingressam com o intento de seguir a carreira docente.

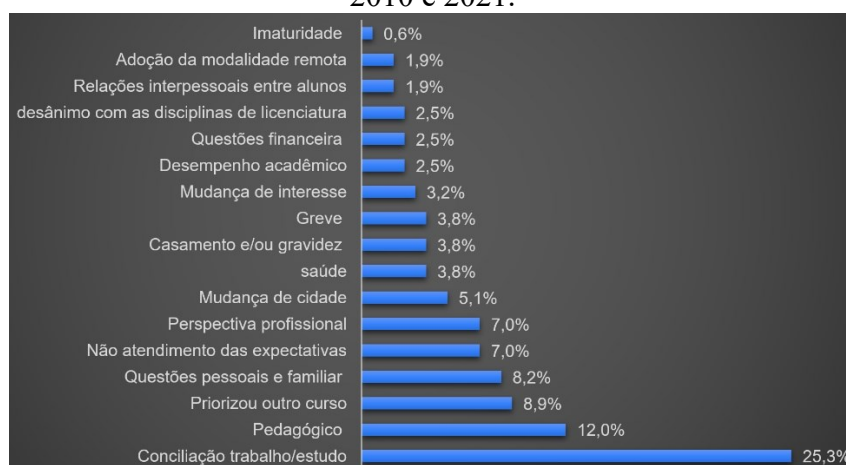
Perguntou-se ainda, se no momento da escolha houve dúvidas sobre o curso de Filosofia. A resposta foi que 84,81% não tiveram qualquer dúvida e 15,19% apresentaram dúvidas, e entre esse grupo as que mais se destacam são: 54,17% disseram ter ficado com dúvidas sobre a estrutura e o funcionamento do curso; 37,50% citaram incerteza entre esse curso e outros disponíveis; 4,17% apontaram a hesitação em função do mercado de trabalho; e 4,17% indicaram a indecisão em função da influência familiar e questões financeiras.

É interessante notar que a maioria dos evadidos não tinha qualquer dúvida no momento da escolha do curso, isto é, havia uma decisão consciente de que aquela era a atitude correta. Isso demonstra que esses respondentes não tiveram um arrependimento em relação a esse período no curso, pois se assim fosse, argumentariam que houve uma vontade equivocada ou a percepção de equívoco que os levaram a perder o vínculo com o curso e seu tempo na universidade.

Já os que apresentaram dúvidas no momento da escolha, tiveram dificuldades em entender e conhecer a dinâmica do curso, indecisão entre este e outros cursos, além das incertezas em relação ao mercado de trabalho e pressão familiar. Essas questões são comuns a quaisquer cursos que o indivíduo possa frequentar, isto é, são fatores genéricos que podem influenciar o sujeito no momento da escolha da carreira profissional a seguir.

Ao serem inquiridos sobre os principais fatores que os levaram ao abandono de curso, foram apresentados 17 fatores fundamentais que estiveram nos relatos elencados pelos evadidos. Assim, o gráfico 19 apresenta os percentuais de ocorrência de cada fator listado.

Gráfico 19 - Percentuais dos fatores de abandono listados pelos evadidos entre os anos de 2010 e 2021.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado na resposta do questionário enviado aos evadidos entre os dias 27 set. e 15 out. 2021, tendo 158 respondentes como universo populacional.

Esses elementos, ainda que muito diversificados, mostram tendências. Seguindo a divisão de fatores de evasão proposto por Scali (2009), à qual se divide em três grupos predominantes e gerais, mas que são vinculados a uma série de subfatores que influenciam o estudante a abandonar o curso, são eles: os fatores individuais; os fatores internos às instituições; fatores externos às instituições.

Entre os motivos apontados pelos evadidos, os que se enquadram como fatores individuais são: imaturidade; mudança de interesse; saúde; casamento e/ou gravidez; não atendimento das expectativas; questões pessoais e familiares; priorização de outro curso. Esses fatores, somados os percentuais de ocorrência alcançam 35,5%, ou seja, pouco mais de um terço das causas apontadas são de foro íntimo do indivíduo e de difícil intervenção por parte da instituição, o que é determinado por questões pelas quais ela não detém controle ou capacidade efetiva de ação (SCALI, 2009), mas pode adotar ações de adaptação buscando prever e minimizar os impactos de tais características.

Os fatores externos às instituições apontados pelos evadidos são: adoção da modalidade de ensino remoto em função da pandemia de COVID-19; greves; mudança de cidade e questões financeiras. Esses, somados resultam num percentual de 13,3% e são imperativos sociais e ambientais a que a instituição pode adaptar-se, mas tem pouca ou

nenhuma capacidade de intervenção, ou seja, uma crise financeira é uma situação em que se pode apenas procurar meios de mitigar o impacto, mas não há ações diretas com as quais possa efetivamente combater. Entretanto, há ações nas quais a instituição busca ajustar-se e/ou preparar seus servidores para enfrentar adversidades ambientais que impactam negativamente o cotidiano da organização.

Por fim, os fatores internos às instituições são aqueles nos quais ela realmente tem poder de ação. Entre os elencados pelos ex-alunos estão: relações interpessoais entre os alunos; desânimo com as disciplinas de licenciatura; desempenho acadêmico; perspectiva profissional; questões pedagógicas; conciliação trabalho/estudo. Esses motivos ocorreram em 51,2% dos casos elencados pelos evadidos, ou seja, o campo onde há a possibilidade de intervenção representa cinco em cada dez ocorrências de causas para evasão.

Assim, as questões de: relações interpessoais, desânimo com as disciplinas de licenciatura e perspectiva profissional, são causas que se manifestam por elementos comportamentais e necessitam de uma política de conscientização por meio de estratégias que estejam cientes dos pensamentos e necessidades dos acadêmicos.

Por outro lado, as questões: desempenho acadêmico e questões pedagógicas, exigem um trabalho pedagógico de nivelamento e adequação de conhecimento no caso do primeiro, e, de identidade e readequação de objetivos práticos do curso, pensando não apenas os documentos que normatizam o PPC, mas sobretudo nas ações diárias e no foco do curso às disciplinas e conhecimentos pedagógicos.

Por fim, a conciliação trabalho/estudo, que representou o maior percentual está no cerne da política pública pelo qual o curso foi criado, a saber, o Reuni, que preconizava o financiamento de cursos noturnos voltados ao estudante trabalhador. Entretanto, um quarto das evasões estão relacionadas a um dos objetivos principais do curso, isto é, a qualificação do trabalhador que estuda no período noturno. Uma estratégia de mudança de cultura do curso, em especial entre os docentes, para que perceba o aluno como um indivíduo que passou horas trabalhando e nos momentos que restam do seu dia, se dedica a licenciatura. Essa percepção também apareceu entre os egressos, ao constar falas como:

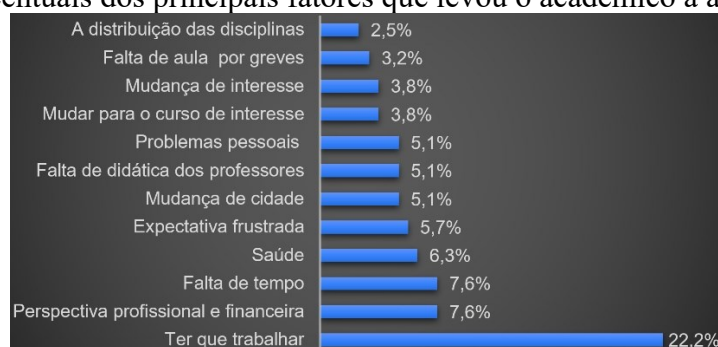
Sugeriria mais empatia do corpo docente com o discente, isso mostraria que o professor entende as dificuldades que um aluno de curso superior noturno tem. Reconheço que não se pode deixar a qualidade do curso cair devido algumas flexibilidades, porém é função do professor traçar dinâmicas e mecanismos para que o aluno absorva o conhecimento (EGRESSO 65).

O curso criado para atender o indivíduo que trabalha o dia todo e busca no período noturno sua graduação apresenta queixas como: “Porque eu tinha muita dificuldade em assimilar os conteúdos, alguns professores não colaboravam, comecei a trabalhar na época e não tinha tempo o suficiente para estudar” (EVADIDO 16), ou ainda, “Sinceramente? Aulas muito cansativas. Alguns professores que sentam numa cadeira e lê, lê e lê” (EVADIDO 144).

A estratégia pedagógica adotada para atender ao aluno que trabalha é uma função do curso e do seu corpo docente, isto é, não há como o professor ter o mesmo planejamento de aula que ministra para uma turma de bacharelado diurno, numa turma de licenciatura noturna, foco e metodologia são distintas.

Foi solicitado aos evadidos que cada um especificasse um motivo que tivesse sido o principal para o abandono do curso. O gráfico 20 elenca os percentuais de ocorrência dos motivos que os ex-alunos entendem como principal para a sua desvinculação do curso.

Gráfico 20 - Percentuais dos principais fatores que levou o acadêmico a abandonar o curso.



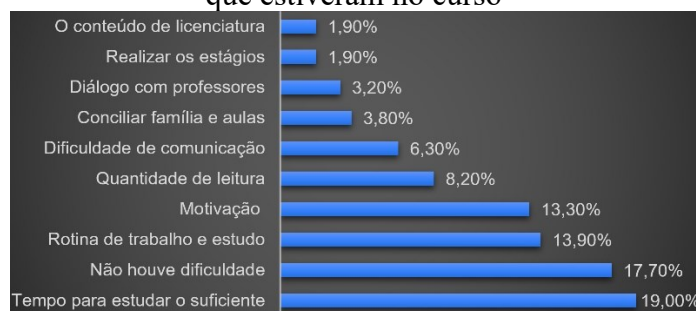
Fonte: Elaborado pelo autor baseado na resposta do questionário enviado aos evadidos entre os dias 27 set. e 15 out. 2021, tendo 158 respondentes como universo populacional.

Apesar de se parecerem com os fatores elencados no gráfico 20, quando requisitado o apontamento do principal motivo, constata-se que há uma diminuição da ocorrência das questões pedagógicas e um aumento da perspectiva profissional e financeira. Sobre esse aspecto, verificaram-se citações tais como “mercado de trabalho, baixa remuneração, número pequeno de vagas no mercado” (EVADIDO 130), ou ainda na dificuldade de “aceitação no mercado de trabalho” (EVADIDO 82), foram as causas preponderantes no abandono. E neste sentido, pode-se verificar que ainda que a procura pelo curso não tenha como busca principal o fator de empregabilidade, esse fator pode emergir no decorrer do tempo e levar o indivíduo a buscar novos caminhos, motivado por questões financeiras urgentes e/ou uma mudança de objetivos em prol de uma carreira profissional imediata.

Foi inquirido aos evadidos que apontassem a principal dificuldade enfrentada no período em que estiveram vinculados ao curso de Filosofia/UFMS. No gráfico 21, nem todas

foram apresentadas, mas as principais dificuldades elencadas pelos evadidos foram as seguintes:

Gráfico 21 - Percentuais das principais dificuldades enfrentadas pelos evadidos no período em que estiveram no curso



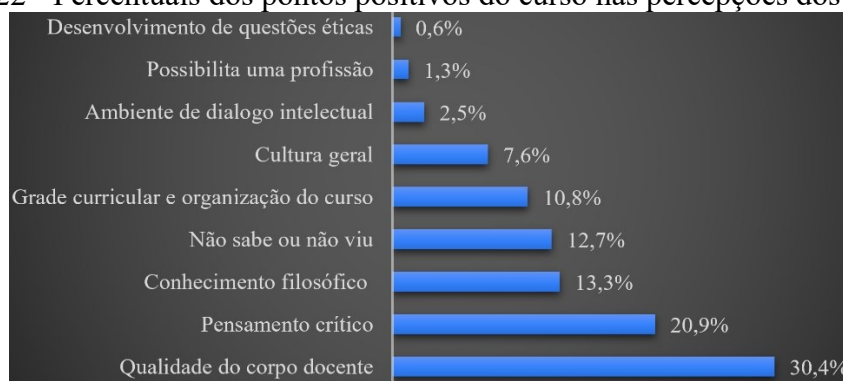
Fonte: Elaborado pelo autor baseado na resposta do questionário enviado aos evadidos entre os dias 27 set. e 15 out. 2021, tendo 158 respondentes como universo populacional.

Diante do exposto, é interessante notar que a questão do trabalho/estudo aliado à falta de tempo suficiente para estudar são fatores que convergem e continuam sendo a dificuldade mais citada. Porém, 17,7% disseram não ter tido qualquer dificuldade, ou seja, para essa parcela, o curso — no que concerne ao ensino — não apresentou problemas que ensejassem a evasão.

No entanto, a motivação aparece com 13,3%, sendo ela a quarta maior dificuldade no curso, o que representa um desinteresse com o passar do tempo que o aluno se adapte à dinâmica e rotina acadêmicas. Como o que é apresentado quando a ex-aluna argumenta que sua dificuldade se centrou na “motivação mesmo, porque sempre fui boa aluna quando me dediquei” (EVADIDA, 89), ou ainda quando é dito que “Não me sentia parte do curso” (EVADIDO 143).

Ao saírem do curso, os ex-alunos formularam concepções sobre o que ele representa para as suas experiências práticas. Dessa forma, foram questionados sobre quais eram os pontos positivos do curso. As respostas são apresentadas no gráfico 22, o qual aponta os pontos positivos que os evadidos observaram no curso:

Gráfico 22 - Percentuais dos pontos positivos do curso nas percepções dos evadidos.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado na resposta do questionário enviado aos evadidos entre os dias 27 set. e 15 out. 2021, tendo 158 respondentes como universo populacional.

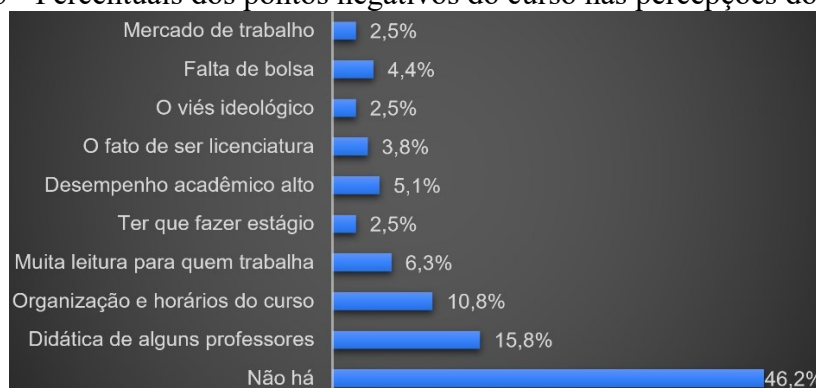
Ao discorrerem sobre os principais pontos positivos, a qualidade do corpo docente aparece na maior parte das ocorrências, seguido do desenvolvimento do pensamento crítico e da aquisição de conhecimento filosófico. Como é citado, ao dizer que há “vários pontos positivos, excelentes professores, grande enriquecimento cultural e intelectual” (EVADIDO 32).

Assim, o que se observa é que os fatores de evasão estão ligados principalmente a questões internas e de alcance das ações que o curso pode tomar, entretanto, é necessário antes de tudo a mudança de uma cultura que parece enraizada entre os docentes, que é a de que o foco está na pesquisa, característica dos cursos de bacharelado, e não no ensino como é o objetivo da licenciatura. Junto a isso, é fundamental o curso verificar as características do seu público, em especial o aluno trabalhador que exige abordagem específica e ações pedagógicas próprias, distintas das que são aplicadas aos alunos que têm como atividade exclusiva o estudo.

O aluno que ingressa já tem um curso superior é outro ponto sensível quando se pensa em evasão, posto que, seu vínculo é mais volátil uma vez que está visando um aprimoramento em sua carreira e isso muitas vezes pode não representar um diferencial de empregabilidade ou econômico, sendo um intento que pode ser abandonado a qualquer instante. Para estes, também é fundamental um processo de conscientização do que pode ser adquirido em termos de competências até o fim do curso, ou seja, é fundamental que ele perceba quais são os reais benefícios que irão ser obtidos com a conclusão do curso.

Nesse mesmo viés, foi pedido para que fosse apontado um ponto negativo do curso e o resultado é apresentado no gráfico 23.

Gráfico 23 - Percentuais dos pontos negativos do curso nas percepções dos evadidos.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado na resposta do questionário enviado aos evadidos entre os dias 27 set. e 15 out. 2021, tendo 158 respondentes como universo populacional.

Neste aspecto, quase metade dos respondentes apontaram que não há pontos negativos, isto é, seus abandonos foram motivados por fatores exteriores ao curso, em suas percepções. No entanto, 15,8% apontaram a didática de alguns professores como a maior desvantagem do curso, seguido de organização e horários do curso com 10,8%. Assim, foi citada a falta de “mais atenção à real função do curso, que é formar professores” (EVADIDO 143), fato ligado à prática dos docentes do curso.

O gráfico 23 mostra que ao se evadir do curso, boa parte dos ex-alunos levam impressões positivas e não veem pontos negativos. É essencial analisar a percepção do egresso, uma vez que algum fator levou esses indivíduos a mudarem seu intento inicial, no entanto, nota-se que levaram algo bom que não os deixam perceber pontos que os desagradaram em seu período como acadêmico.

Entretanto, para um quarto dos respondentes (15,8% que apontaram problemas na didática dos professores e 10,8% que apontaram problemas na organização e horários) as questões centrais diretamente ligadas ao curso são pontos que o levam a perder qualidade. Nesse sentido é fundamental uma adequação do que esperam os alunos e do que o curso pretende oferecer, isto é, objetivos e expectativas devem estar alinhados e isso pode e deve ser feito por meio de política constante de conscientização do que é desenvolvido a cada disciplina e qual é o propósito final que se espera dotar o egresso.

Foi verificado junto aos evadidos se eles haviam exercido alguma atividade profissional relacionada à Filosofia e 90% respondeu que não, enquanto 10% apontou que havia desempenhado atividade da qual se utilizaram do conhecimento filosófico para o seu exercício.

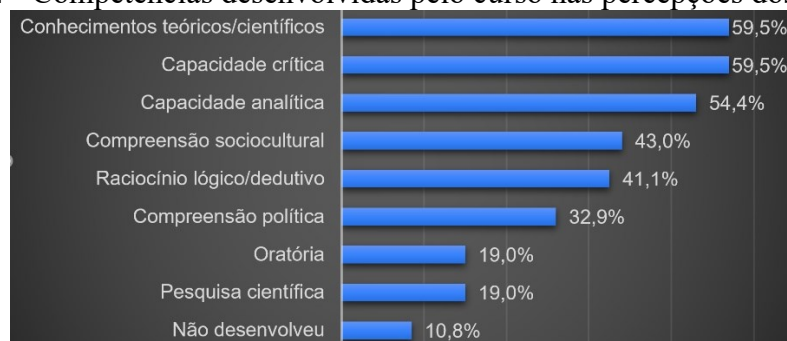
Entre essas atividades, foram apontadas: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que é um programa que visa melhorar a qualidade da formação inicial dos professores de licenciatura, por meio da integração entre as IES e as escolas de educação básica, assim os alunos que participam desenvolvem ações nas escolas, tanto em sala de aula quanto em projetos gerais. Uma segunda atividade é a de substituições de professores do ensino básico, nas quais o aluno trabalha como *freelance* por alguns dias enquanto o professor titular está afastado de suas atividades. Houve também a quem respondeu haver ministrado aulas particulares de reforço escolar para alunos da educação básica. e participação e promoção de eventos filosóficos, como organização de cafés filosóficos e apresentações artísticas que tinham relação com filosofia. Por fim, foi apontado o serviço voluntário em instituição religiosa, como professores de escola dominical em igrejas evangélicas.

A partir do exercício profissional desenvolvido na área, perguntou-se sobre a existência de subsídio por parte do curso em relação a essas atividades. Todos os ex-alunos que mencionaram ter exercido uma função profissional relacionada à Filosofia declararam ter recebido algum auxílio do curso, seja ele financeiro como é o caso do PIBID, seja ele conceitual no caso dos que exerceram a docência. No entanto, não houve a citação de uma política institucional por parte da coordenação do curso ou da direção da unidade, para que houvesse um suporte efetivo e sistemático aos alunos que exercessem a licenciatura.

Nesse sentido, há a oportunidade de implantação de uma política de acompanhamento de profissionalização da docência na educação básica, seja ela por meio de levantamento dos alunos que exercem atividades profissionais, ou ainda, por meio de um suporte conceitual que poderia ser implantado por meio de um projeto de extensão.

No quesito profissional foram verificadas quais competências o curso de Filosofia/UFMS desenvolveu no período em que o evadido foi aluno. Então, foram-lhes apresentados um rol de possíveis competências e eles puderam marcar quantas achassem que houvesse adquiridos ao longo dos estudos.

Gráfico 24 - Competências desenvolvidas pelo curso nas percepções dos evadidos.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado na resposta do questionário enviado aos evadidos entre os dias 27 set. e 15 out. 2021, tendo 158 respondentes como universo populacional.

Quando indagados sobre quais competências foram desenvolvidas, os evadidos puderam escolher entre as estabelecidas no gráfico 24 quantas acreditassem que adquiriram em suas passagens pelo curso. No entanto, 10,8% citaram não ter desenvolvido nenhuma delas: neste rol podem estar os alunos que não frequentaram aulas e foram discutidos através dos gráficos 8 e 9, ou seja, aqueles que reprovaram por falta e obtiveram nota zero em todas as disciplinas.

Entretanto, a maioria elencou pelo menos três competências que foram desenvolvidas, destacando-se conhecimento teórico/científico, capacidade analítica e capacidade crítica, às quais estiveram nas respostas de mais da metade dos respondentes, enquanto que a capacidade de comunicação interpessoal e a pesquisa científica figuraram como as de menor ocorrência.

4.5.4 Perfil de ingressantes e razões de escolha pelo curso em Filosofia em 2021

Para entender os aspectos práticos que levam o aluno a se evadir do curso escolhido, é fundamental que se analise o perfil dos ingressantes para verificar quais são as suas peculiaridades e o que se espera encontrar. Assim, neste tópico serão apresentados os resultados do questionário aplicado aos ingressantes do curso de Filosofia no início do primeiro semestre de 2021.

Destaca-se que os resultados se referem à distribuição por faixa etária, gênero, etnia, estado civil, composição familiar, Ensino Médio, graduação anterior, forma de ingresso, renda, emprego, opção de carreira em filosofia, opção de curso e a expectativa no curso.

Diante do exposto, os dados a seguir subsidiam a análise do perfil do ingressante no curso de Filosofia e possibilitam visualizar os fatores que levam o indivíduo a escolher o curso

de graduação e se tais pontos convergem com as percepções de outros sujeitos da pesquisa quanto as possíveis causas que levam à evasão.

A partir da análise dos dados coletados junto aos ingressantes, há elementos para se traçar um perfil sociocultural e econômico do aluno ingressante em 2021 que, em sua maioria, é formado com as seguintes características: faixa etária entre 25 e 35 anos; sexo masculino; solteiro e sem filhos; que concluiu o Ensino Médio em escola pública e antes de completar 18 anos de idade; e que antes de ingressar no curso de Filosofia/UFMS já havia concluído outra graduação; que ingressou no curso por ampla concorrência; com renda mensal entre dois e quatro salários mínimos.

Já em relação aos motivos que os fizeram buscar uma formação em Filosofia, como ocorreu no caso dos evadidos, a escolha feita está entre o atendimento das aptidões pessoais e ao mesmo tempo a busca por um aperfeiçoamento do exercício da profissão atual.

Em relação ao principal interesse no curso, o conhecimento filosófico se destaca em relação a outra categoria como desenvolvimento profissional e carreira na docência, ou seja, constata-se que o principal objetivo no curso é adquirir um pretensão diferencial social através da obtenção de um *status* de erudição que se acredita obter por meio do curso.

Nas expectativas em relação à condição após a conclusão do curso, novamente as respostas não são de ordem profissional ou econômica, mas enxergam nas competências adquiridas durante a graduação uma possibilidade de serem atendidas suas questões existenciais, ou seja, o que se verifica são motivações subjetivas que levam o indivíduo a buscar no conhecimento e no título de filósofo uma condição social e espiritual que pode, no decorrer da graduação, mostrar-se ilusória.

4.5.5 Os atrativos do curso na visão dos professores

Nas perspectivas dos professores quanto à procura e ingresso no curso de filosofia, foi pedido para que apontassem quais são os maiores atrativos do curso. A visão deles pode ser dividida em dois aspectos: o primeiro centra-se nos atrativos da possibilidade da aquisição de uma erudição e, neste sentido, destacam-se as seguintes falas: “minha percepção é que aqueles que procuram a filosofia buscam encontrar elementos, discussões, teorias que apresentam as chamadas discussões de fundamento” (PROF. C). Seguindo essa linha, também é citado que “[...] isto é o grande chamariz do curso de filosofia: a possibilidade de travar contato com textos

clássicos da História da Filosofia que, ao mesmo tempo, sejam capazes de dialogar com questões que constituem o nosso cotidiano” (PROF^a. D).

Pode-se observar que, na visão dos docentes citados acima, o maior atrativo não é o profissional, mas sim o desenvolvimento de uma erudição que capacite o aluno para analisar questões com maior profundidade, ou seja, o desenvolvimento da capacidade intelectual.

O professor B foi bem específico ao afirmar que há um imaginário que envolve o curso de filosofia e este imaginário constitui seu maior atrativo:

Talvez mais do que atrair para oferecer conhecimento para a vida, para a formação de senso crítico, para a percepção estética e humanística da vida e de suas formas, o curso atrai em função de um imaginário que acredita forjar sábios de primeira hora e colocá-los em algum prosclênio também imaginário (PROF. B).

Essa afirmação é precisa ao abordar uma condição imaginária que os indivíduos acreditam adquirir com certa facilidade ou que já nascem com uma pré-disposição para o filosofar; assim ingressam no curso e depois notam uma rotina de leituras e conteúdo que não esperavam estudar.

Dessa forma, surgem afirmações tais como: “Curso chato, sem perspectiva de melhora. Muito professor político partidário anticristão” (EVADIDO, 28). Nota-se que a ex-aluna ingressa no curso buscando pretensa neutralidade e pouco disposta a questionar suas próprias concepções de mundo, o que causa um choque ideológico que leva o indivíduo a sentir incomodo com a percepção que o outro tem da realidade, ou seja, ela ingressou no curso para ratificar as convicções que já possuía e não com a disposição do questionamento. Imbuída da certeza do que deveria ser estudado e discutido, ela acaba por julgar o curso como portador de uma tendência que não era a sua ou não a que esperava que fosse, isto é, a noção equivocada do que é estudado no curso acaba por surpreender negativamente, atribuindo ao curso o estigma de maçante, posto que não era o esperado.

Há observações que traduzem muito da percepção do senso comum do que seja a filosofia, como pode ser visto na seguinte fala: “não precisava ser um curso de graduação. Na minha opinião o filósofo já nasce” (EVADIDA, 144). Isto é, o acadêmico que traz essa concepção já ingressa vindo em si todas as características que colocam na condição de filósofo, provavelmente estimulado por seu círculo social que ratifica tal intuição, entretanto, diferentemente de questões biológicas que o indivíduo traz consigo ao nascer, o desenvolvimento intelectual requer esforço e uma dedicação que muitas vezes coloca que xeque suas certezas.

Quando ingressa na academia, o indivíduo não recebe o reconhecimento de que já é um filósofo “nato”, o que resulta numa quebra de expectativas, uma vez que ao manifestar suas opiniões muitas vezes ele buscava ser reconhecido como talvez o seja no seio familiar e comunitário e/ou escolar. Entretanto, o rigor científico da universidade acaba por desiludir quem espera ter suas ilusões confirmadas.

A busca por uma condição de “certo *status* de ‘erudição’ conferido ao graduado, ao filósofo” (PROF. F), “a possibilidade de conhecimento da cultura e de si mesmo” (PROF. E) e “uma busca por uma formação consistente em uma cultura geral, busca pelo conhecimento filosófico para formulação de uma visão de mundo” (PROF. G) são percepções que os professores veem que a busca pelo curso não é especificamente para alcançar uma profissão em si, mas é uma condição que em grande medida difere do econômico, mas não deixa de ser um ganho em termos de reconhecimento.

Além disso, é apresentada a ideia de que muitos vêm esperando uma facilidade que não encontram no cotidiano das atividades acadêmicas. A Prof^a. H salienta que

[...] há também os atrativos ilusórios, como a facilidade de ingresso, a facilidade do curso em geral e a ideia de que basta expressar suas opiniões e conversar sobre a vida para obter um diploma em filosofia, o que possibilitaria o sonho de uma formação superior sem grandes esforços. Além disso, muitos procuram o curso como a oportunidade de uma segunda formação, acreditando se tratar de um lugar para relaxar através de leituras e debates superficiais sobre temas atrativos (PROF.^a H).

A observação da professora pode ser verificada nas palavras do evadido 106 “muita exigência em leitura e produção de textos. Tudo muito técnico, difícil de acompanhar”, para quem o curso tem uma sobrecarga de atividades.

Mas também são apresentados fatores que são ligados às questões profissionais, quando são apontadas razões como: “A possibilidade do magistério” (PROF. G), “a possibilidade de emprego e renda pós-formação” (PROF. E), ou seja, são observados os atrativos ligados diretamente ao objetivo da licenciatura, o que também é corroborado pelos egressos ao lembrar que “graduação de filosofia me habilitou a exercer minha profissão atual” (EGRESSO 5) e questões estruturais do sistema de ensino, uma vez que “a primeira, a baixa concorrência para a entrada no curso” (PROF. F), essa linha de pensamento é convergente com o que afirma Zago (2006), ao dizer que o processo de exclusão começa na percepção que o estudante secundarista tem em relação ao vestibular, pois o da universidade pública é altamente competitivo, o que prejudica muito os membros de famílias que tem um baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural. A origem do candidato é determinante para a autoestima em relação

ao exame e a “escolha” do curso a ingressar, que normalmente conduz o estudante a optar por cursos menos concorridos e onde se sinta mais aceito socialmente (ZAGO, 2006).

4.5.6 Os motivos da evasão segundo os professores

Quando indagados sobre os motivos para a diferença significativa entre o número de ingressantes e o de concluintes, as percepções são diversificadas. Há visões de que nos últimos anos o curso tem “conseguido evoluir no aumento do número de concluintes do curso de licenciatura em filosofia” (PROF. A). E há perspectivas que apontam razões como as elencadas no quadro 11.

Quadro 11 - Motivos da evasão a partir da visão dos professores.

| Motivos da Evasão | | PROF(A). |
|--------------------------|--|-----------------|
| 1 | A tomada de consciência da não satisfação de suas aspirações e/ou buscas. | B, C, G, H, E |
| 2 | A dificuldade de conciliar horário de trabalho com o curso noturno. | A, E, G e H |
| 3 | As dificuldades acadêmicas do estudo filosófico (leitura e escrita). | E, F, C e H |
| 4 | O alto número de oferta de vagas. | E |
| 5 | A falta de apoio de uma política pública de financiamento estudantil mais robusta. | E, C e G |
| 6 | Falta de perspectiva profissional e financeira após a conclusão. | C, D e F |
| 7 | Questões pedagógicas. | D |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os motivos elencados no Quadro 11 apontam que, na visão dos professores, as principais causas da evasão são: o conhecimento do aluno em relação a si e ao curso, as dificuldades acadêmicas em relação ao curso e a falta de política de financiamento estudantil robusta. Esses três fatores reúnem pontos fundamentalmente estruturais, definidos por Scali (2009) como Fatores Externos às Instituições e que tem margem quase nula de atuação. Segunda a mesma autora, cabe à instituição a adaptação a este cenário. No caso desses fatores, o que pode ser feito no âmbito do curso é desenvolver políticas de adaptabilidade, mas não há como lutar contra questões estruturais em ambientes específicos.

O fator 2 do Quadro 11 indica a dificuldade de conciliação entre o curso noturno e o trabalho. Essa questão é basilar, em especial, para as licenciaturas que foram criadas a partir do REUNI e o caso da licenciatura em filosofia da UFMS, que tinha como público alvo o trabalhador, mas que acabou por significar uma cópia de bacharelados diurnos, que não têm um método próprio nem para a licenciatura e nem para o aluno de um curso noturno, pois muitas vezes tem-se um curso enquadrado na modalidade de licenciatura,

Mas que na verdade se caracteriza mais como um bacharelado noturno, corre-se o risco de não atingir os objetivos preconizados e delineados pelas Políticas Públicas, que almejam uma formação docente de qualidade e que atenda às expectativas da Educação Básica (SILVA; FIGUEIREDO, 2018, p. 241).

Ou seja, as questões referentes à adaptabilidade do aluno/trabalhador estão ao alcance das ações do professor em sala de aula, em especial, numa cultura que diferencie os métodos e procedimentos que são aplicados aos alunos do bacharelado e dos cursos diurnos.

O fator 6, que é a falta de perspectiva profissional e financeira após a conclusão, ainda que possa ser algo estrutural e relativo ao mundo do trabalho, também pode demonstrar que o curso não está alinhado com as exigências do mercado de trabalho. Ou seja, a preparação do aluno para se inserir no mercado de trabalho é uma das responsabilidades do curso e dos professores que, em colegiado, definem as competências constantes no projeto político de curso e nas diretrizes e objetivos do currículo. Dessa forma, não há como desvincular a evasão das diretrizes propostas e aprovadas pelo colegiado do curso, uma vez que a

[...] manutenção dos alunos nos cursos passa por providenciar boas condições de relacionamento e bem-estar geral, além da disponibilização de possibilidades para o desenvolvimento de habilidades para lidar com as decisões de carreira (AMBIEL *et al.*, 2016, p. 295).

Assim, os critérios de empregabilidade são também responsabilidade de quem pensa o PPC do curso.

O fator 4 do Quadro 11 se refere ao alto número de vagas como um fator que leva à evasão. Neste aspecto, duas perspectivas devem ser ponderadas: a primeira é a de que o apontamento possa se referir ao que é estabelecido na Resolução nº 529, Cograd, de 16 de outubro de 2018, que aprova o PPC do curso de filosofia e estabelece que o número de vagas para ingressantes é de 60 e, se assim for, o professor, que apontou tal motivo, tem a visão de que uma maior seletividade pudesse alcançar uma melhor qualidade do corpo discente, o que seria o equivalente a restringir o ingresso em nome da permanência.

Já em relação ao fator 7, verifica-se que apenas um professor apontou as questões pedagógicas como causa para a evasão, o que indica que, no geral, os professores veem este como sendo um ponto que não causa o abandono dos alunos e que a relação pedagógica entre discente e docentes é satisfatória.

4.5.7 A evasão sob as perspectivas dos professores

Quando os docentes foram indagados sobre o que pode ser feito para reduzir o número de alunos evadidos no curso, as respostas apresentaram várias perspectivas. Algumas voltadas para ações que podem ser tomadas pelos próprios professores, ao sugerir que o “conjunto dos professores tem que manter contato com os alunos, dialogar com eles, mostrar a importância da conclusão” (PROF. A). Dentro dessa visão, a conscientização seria tarefa dos professores.

Outra perspectiva aponta para o foco no conhecimento básico dos alunos, ao indicar que se deve “usar as novas tecnologias para curso de nivelamento e aprimoramento, atuar para criar regras que contemplem as especificidades de cada curso” (PROF. C), o nivelamento e aprimoramento serviria como meio para suprir deficiências na educação básica, o que possibilitaria uma melhor qualidade no ensino e evitaria que alguns alunos tivessem desempenho abaixo da média dos demais. A sugestão no que concerne a verificar as especificidades de cada curso é muito necessária, uma vez que não há como desprezar as peculiaridades que cada área do conhecimento, modalidade de curso e turno de estudos têm no momento de estabelecer prazo para conclusão de curso e quantidade de bolsas para estudantes carentes.

Foi elencada a importância do engajamento do estudante no curso ao ser citado que se pode “inserir com mais eficácia os alunos e alunas como partícipes de um todo [...] com um contato maior entre alunos e professores, uma postura mais aberta a explicitar os *déficits* dos estudantes, motivando-os a perseguir e superar os obstáculos” (PROF. D). Essa perspectiva é imprescindível e alinhada com a visão de engajamento, como uma ferramenta de “reduzir a apatia estudantil em face do mundo acadêmico e minimizar os altos índices de evasão” (VITÓRIA *et al.*, 2018, p. 01).

O planejamento e controle dos fatores da evasão são lembrados ao se propor verificar quais as causas e “priorizar entre as causas identificadas, quais delas são mais prejudiciais; criar e desenvolver um plano macro institucional para o enfrentamento das causas mais prejudiciais” (PROF. E), ou seja, mapear o fenômeno e fazer uma política de enfrentamento, o que vai “servir como subsídio a possíveis alternativas para qualificar a vida universitária e promover políticas de permanência e conclusão do curso” (SANTOS *et al.*, 2017, p. 89).

Há a visão de que a questão é macroestrutural e isso faria com que o problema não pudesse ser contornado ou diminuído apenas com ações locais, o que fica explícito na fala quando se diz: “parece-me que qualquer medida nesse sentido seria efêmera: entendo que, enquanto as condições materiais e objetivas após a formatura do acadêmico e da acadêmica se mostrarem desanimadoras ou não atrativas” (PROF. F), ou seja, nesta visão o problema na

evasão está no universo da empregabilidade, em especial, o egresso de licenciatura em Filosofia, está prejudicado em função da desobrigação da disciplina no Ensino Médio, sua principal área de atuação (FÁVERO *et al.*, 2020).

A questão do conhecimento que o acadêmico desenvolveu no ensino básico é um dos problemas elencados e que resultam em possíveis dificuldades de leitura e interpretação de texto, o que prejudica o desempenho escolar. Dessa forma, é sugerido “uma atividade extracurricular para suporte das atividades acadêmicas a fim de superar dificuldades de leitura e escrita que possibilite o nivelamento e a manutenção do aluno no curso” (PROF. G).

Como já mencionado por outros professores há algumas ideias equivocadas quanto ao curso de Filosofia, sendo que essa expectativa, ao não encontrar consonância com a realidade, pode causar frustração e desinteresse pelo curso. Assim, a Prof.^a H argumenta que

Primeiramente, acredito que deva haver uma divulgação real sobre o curso, mostrando as habilidades necessárias, as exigências, as limitações do mercado de trabalho etc. Em segundo lugar, a oferta de cursos complementares de leitura e escrita e a criação de grupos de estudos em que os alunos possam não apenas estudar juntos, mas se apoiar mutuamente. A criação de programas de tutoria dentro do curso, em que os alunos veteranos “adotem” um ingressante para orientar em relação às questões práticas e burocráticas do dia a dia da universidade também pode ser uma boa opção (PROF.^a H).

A integração acadêmica e social requer um esforço conjunto, que envolve coordenação, professores e alunos do curso, a fim de possibilitar a adaptabilidade e melhor aproveitamento dos alunos em relação ao currículo (AMBIEL *et al.*, 2016), com o objetivo de facilitar a manutenção desses alunos no curso.

No entanto, há visões que enxergam um lado positivo da evasão para o indivíduo, posto que isso pode ser resultado do alcance do que é o curso e do que o aluno deseja para si, ou seja, percebe que quer outra carreira e muda de objetivos profissionais e acaba por buscar outras áreas do conhecimento. O que é explicitado na seguinte fala:

Acredito que a evasão é da natureza do curso, e não deixa de ser saudável de algum modo. Não obstante, cada aluno é um universo em si que assiste dificuldades que são em si, devidas à sua vida pessoal, à sua concepção idiossincrática de mundo, às suas aspirações mais imediatas etc. (PROF. B).

Assim, nem os motivos que levam à evasão são vistos como negativos, uma vez que em alguns casos não deve ser vista sob uma visão de fracasso, pois pode ser resultado inclusive da qualidade da instituição em proporcionar consciência de si ao indivíduo e autoconhecimento, levando-o a buscar caminhos mais adequados à sua satisfação pessoal e/ou profissional (RISTOFF, 1999).

O que se verifica é que a visão dos professores corrobora os dados coletados junto aos egressos, aos ingressantes e aos evadidos. Ainda que seja em medida e ordem de importância distintas os motivos da evasão apontado pelos docentes são os mesmos presentes nos apontados pelos ex-alunos que não concluíram, mostrando que os fatores, por mais complexos que sejam são em certa medida perceptíveis aos que mais próximos estão dos alunos.

Outra questão relevante apontada pelos professores é a busca por um ideal de erudição que muitas vezes vem permeado de concepções que não se fundamentam numa realidade concreta e faz com que o postulante ao grau de licenciado busque por outros signos ilusórios e ideias de facilidade que acabam por representar o choque quando o aluno entra em contato com a realidade oferecida pelo curso.

Não menos importante é a questão de que a evasão pode fazer parte de um processo de autoconhecimento, isto é, foi apontado pelos docentes que a natureza do curso conduz o indivíduo a buscar conhecer e indagar suas escolhas, sendo assim, o questionamento da graduação em filosofia pode ser, inclusive, resultado dessa capacidade de indagação que o indivíduo acaba desenvolvendo.

4.6 PROPOSIÇÃO DE MODELO DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO FORMATIVO

Este tópico visa apresentar um modelo de coleta de dados que pode ser usado no curso de Filosofia, mas também pode ser replicado nos demais cursos de graduação, posto que descreve as várias etapas que o acadêmico passa durante sua formação universitária e mapeia os pontos onde é possível coletar informações úteis ao controle da evasão, da retenção, do desenvolvimento de competências e de um acompanhamento de egressos.

O indivíduo que ingressa no curso de graduação busca encontrar referenciais que lhe forneçam perspectivas sociais e de reconhecimento, o maior e melhor desses símbolos é a condição socioeconômica que o egresso apresenta, ou seja, ele pesquisa pontos de apoio em que possa se basear e assim traçar metas que sejam alcançáveis e que o dotem de melhora no *status* social. Dessa maneira, o estudante de filosofia buscará exemplos de outros graduados que passaram pelo curso e avaliará como ele é visto socialmente, seja em relação à empregabilidade ou em qualquer outra área de atuação que possa ser facilitada em função da sua formação.

Durante o período do curso, o aluno mantém um vínculo formal com a instituição. Esse é instável e temporário, podendo ser rompido a qualquer momento pelo indivíduo e em alguns casos legais pela instituição. Ao não ver reconhecimento profissional e/ou social no filósofo, o aluno acaba por desmotivar-se, e isso pode ser mitigado na medida em que o curso encontre consonância entre as competências que desenvolve e aquelas que a sociedade requer do graduado em Filosofia.

Sendo assim, o modelo teórico apresentado na figura 6 é baseado nas considerações de Tinto (1975) sobre as relações afetivas na identidade estudantil e apontamentos de VITÓRIA *et al* (2018) sobre o engajamento dos acadêmicos de graduação, assim como SOUZA *et al* (2019) ao apontar os desdobramentos dos fatores básicos propostos por Scali (2009).

Tal modelo mostra que o aluno enquanto indivíduo é dotado de aspirações sociais e que essas o motivam a buscar desenvolver competências, mediado por uma instituição social que desfrute de prestígio para que tais competências sejam capazes de leva-lo a melhorar seu *status* junto à comunidade na qual está inserido. Entretanto, a sociedade tem demandas que requerem perfil específico e conseqüentemente algumas competências são mais valorizadas que outras. Assim, algumas são mais requeridas, enquanto outras menos. A mediação entre a sociedade e a instituição que visa o desenvolvimento de competências é materializada pelo currículo, se este for aderente às demandas sociais, estas serão adequadas. No entanto, quando não há uma aderência entre o que a sociedade requer e o que o curso desenvolve, o egresso perde em *status* social, e isso se reflete no vínculo entre o aluno e o curso, ou seja, quanto menos aderente for o currículo menos sólido será o vínculo entre o indivíduo e a instituição.

Figura 6 - Modelo teórico



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, o indivíduo ingressa na Universidade com aspirações sociais de melhora na qualidade de vida e de reconhecimento social, e para tanto ele busca e, se for possível, ingressa num curso que forme sujeitos bem-vistos e valorizados na sociedade. Se o acadêmico, após ingressar no curso, perceber que os egressos não alcançaram um *status* desejável, a probabilidade de abandonar o curso e buscar outros meios de ascensão social aumenta muito.

O vínculo entre o aluno e a instituição tem uma estabilidade diretamente proporcional à adequação entre o curso e as necessidades da sociedade, ou seja, à medida que as competências que são desenvolvidas no curso são as mesmas requeridas pela sociedade, o que indica que o currículo do curso é adequado aos fatores de empregabilidade e/ou intervenção social. Isso faz com que seja necessária uma vigilância constante aos fatores críticos que possam enfraquecer tanto a aderência do currículo quanto a tornar o vínculo do aluno menos sólido.

Baseado no modelo de Reason²⁴ e no 5W2H²⁵, esta proposição pretende apresentar um modelo de análise e monitoramento contínuo de dados, a respeito de: evasão, intervenção social/empregabilidade e desenvolvimento de competências, que possa produzir um banco de dados e fomentar ações que visem a melhoria de tais índices, criando barreiras de intervenções gerenciais capazes, tanto de mensurar como de conter eventos indesejáveis que atrapalhem a melhora de tais quesitos.

A partir da identificação de pontos sensíveis à coleta de dados e ao monitoramento dos fenômenos a serem verificados. Pode-se traçar uma estratégia que vise identificar, conscientizar e prevenir questões adversas que prejudique os índices de empregabilidade, desenvolvimento de competência e evasão. Nesse viés, foram identificados cinco pontos sensíveis passíveis de intervenção e análise no processo formativo e após a conclusão deste. A figura 7 aponta estes momentos que são fundamentais para o aluno durante o período de graduação.

²⁴ É um modelo que busca colocar barreira que evitem acidentes ou eventos indesejados nas organizações, também conhecido como modelo do queijo suíço, que estabelece várias barreiras que para evitar que um determinado evento aconteça, buscando mapear os aspectos organizacionais e os pontos sensíveis em que a evasão possa acontecer.

²⁵ É um conjunto de questões que compõe um plano de ação, elas visam responder: o que será feito?; por que será feito?; onde será feito?; quando?; por quem será feito?; como será feito?; quanto vai custar?

Figura 7 - Pontos sensíveis a análise no processo formativo



Fonte: Elaborada pelo autor.

Dessa maneira, o primeiro passo é traçar um panorama que objetiva conhecer a realidade que o curso enfrenta em relação a: perfil do aluno ingressante; identificação de potencial de evasão; percentual de retenção; perfil do aluno retido; percepção dos estudantes em relação as disciplinas e professores; avaliação do curso (concluente); intervenção social/empregabilidade (egresso).

Esse cenário pode ser traçado por meio de um levantamento de dados, que deve ser feito em fases e em ambientes específicos, para retratar as condições objetivas que o curso enfrenta. Assim, a coleta se efetivará em cinco momentos distintos, e envolve três sujeitos, a coordenação de gestão acadêmica, o coordenador de curso e os professores. Isto posto, para que seja implementado tal modelo é preciso conscientização para que a produção de dados seja contínua e coletada de forma confiável. O modelo é exemplificado por meio da figura 8:

Figura 8 - Fluxo de coleta de dados para avaliação e prevenção de evasão



Fonte: Elaborada pelo autor.

Esse modelo de coleta é resultado da experiência do pesquisador no cotidiano da gestão universitária, em junção com a necessidade de coleta de dados para essa pesquisa, o que levaram a observar quais são os momentos possíveis para que o respondente se sinta propenso a fornecer informações, assim como, quais são os agentes capazes de sensibilizá-lo a tal, levando em conta os apontamentos de Tinto (1975) sobre as relações afetivas dos estudantes.

4.6.1 Definição do perfil e busca pelo curso (fase 1)

A primeira fase se efetivará quando o candidato aprovado no processo seletivo entrar em contato com a instituição pela primeira vez. Isso ocorre por meio da coordenação de gestão acadêmica, mas especificamente à secretaria acadêmica, pois o aluno será convidado a preencher um formulário com algumas questões específicas, para que seja traçado um perfil do aluno ingressantes do curso e quais são os principais motivos que o levam a buscar o curso de Filosofia.

Assim, é oportuno saber quais são as características socioeconômica e cultural do novo aluno, a fim de mapear possíveis pontos sensíveis de atuação contra a evasão. Essas informações fornecerão uma ideia-base acerca do aluno que está ingressando e possibilitará um contato mais próximo entre a gestão do curso e o calouro que acaba de ter o primeiro contato com o curso de filosofia.

Nesse sentido é crucial a coleta de informações gerais como contato de telefone e redes sociais, endereço, idade, estado civil, composição familiar, emprego e horários de trabalho, além de eventuais mudanças de cidade para cursar a graduação.

A partir desse levantamento é possível traçar pontos como: tempo de deslocamento, meio de transporte e necessidades de auxílios para o estudante, assim como, o estabelecimento de abordagens voltadas para o trabalhador que desempenha atividades profissionais durante o dia e estuda à noite.

Outro aspecto do questionário é o da formação cultural. Sendo assim, deve inquirir o ingressante sobre: conclusão no ensino médio, tipo de instituição, ano de conclusão, modalidade de ensino, graduação anterior, conhecimento de informática e língua estrangeira, motivos da escolha do curso, qual o interesse pela filosofia, tempo sem frequentar instituição de ensino.

Essas informações fornecerão as bases para a formulação de um plano de ação em caso de necessidade de nivelamento e prevenção contra a retenção e também possibilitará um mapeamento dos alunos que ingressam com nível superior concluído e trazem necessidades específicas e concepções próprias do que seja a filosofia.

Esse questionário vai permitir um levantamento que abranja questões peculiares do curso, por isso deve ser pensado pelo coordenador e/ou por uma comissão de recepção de calouros, permitindo assim, que seja feito um cronograma de integração e apresentação aos alunos conforme necessidades particulares. Além disso, possibilita que haja um monitoramento dos alunos que estejam em situação de vulnerabilidade econômica e social, verificando de maneira mais atenta os alunos que necessitam de cuidados específicos na aprendizagem.

Nesta etapa, deve também haver uma apresentação do curso de maneira pormenorizada, exemplificando os objetivos que se espera que sejam alcançados, assim como, ilustrando as possibilidades do mercado de trabalho para o licenciado em filosofia e competências que se espera que o formado possua ao final da graduação.

A partir desse banco de dados, haverá a possibilidade de proporem projetos de extensão que visem difundir as principais características do curso. Pode ser realizado, por exemplo, um projeto que tenha como foco palestras com alunos do ensino médio nas escolas, ou, ainda por meio de canais virtuais como *Youtube*, *Facebook* e *Instagram*, meios pelos quais podem ser veiculadas informações pontuais sobre como é o cotidiano da graduação e o papel do licenciado em filosofia na sociedade.

Assim, o objetivo fundamental dessa primeira fase é conhecer a realidade do ingressante e estabelecer políticas de integração do aluno na vida universitária, da mesma forma que identificar quais são as necessidades mais urgentes e particulares dos estudantes, além de apresentar o curso para o calouro. (Modelo no apêndice A).

A viabilidade dessa etapa está no fato de que não haverá alterações substantivas no sistema burocrático, mas haverá um aumento substancial nas funções do coordenador, o que requer um apoio que pode ser prestado pelo movimento estudantil e de estagiários da unidade. No quadro abaixo é exemplificado a dinâmica dessa fase.

Quadro 12 - A distribuições das funções na fase 1

| 5w | | | | | 2h | |
|----------------|---------------------|---------------------------|----------------|--------------------------|-------------------------|--------|
| Ação | Motivo | Responsável | Onde | Cronograma | Procedimentos | Custo |
| Formulário (1) | Definir Perfil | Tae's | Matricula | Todo ingresso | Formulário | R\$ 00 |
| Mapeamento | Definir Perfil | Coordenação | Pós-matricula | Após todo ingresso | Análise dos formulários | R\$ 00 |
| Apresentação | Engajamento | Coordenação e professores | 1º semestre | Todo o primeiro semestre | Palestras | R\$ 00 |
| Palestras EM | Divulgação do curso | Professores | <i>on line</i> | Semestrais | Palestras virtuais | R\$ 00 |

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da distribuição de funções entre técnicos administrativos, professores e coordenador é possível colocar em ações o plano da primeira fase que vise atender e os ingressantes e/ou os interessados em ingressar no curso.

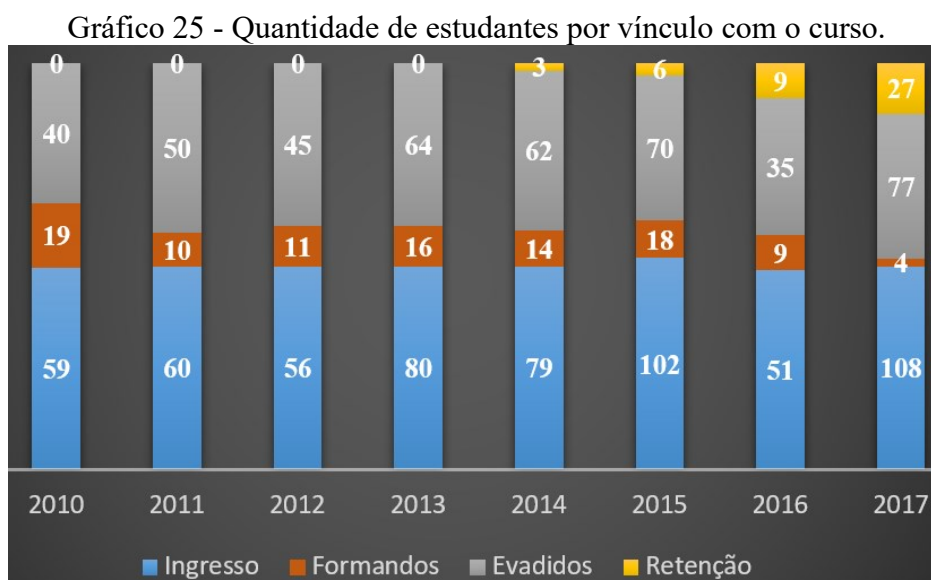
4.6.2 Monitoramento da evasão do curso (fase 2)

Na segunda fase, deve haver o monitoramento dos vínculos dos alunos. Por meio do Siscad, é possível fazer um levantamento longitudinal dos índices de evasão, e fatores correlatos que podem ensejar a desvinculação, tais como: trancamento, trancamento automático, reprovação por falta em todas as disciplinas, entre outros. Tal acompanhamento permitirá ter uma noção de como é a dinâmica do abandono no referido curso. Assim, alguns índices devem ser controlados, a saber:

Trancamentos: essa modalidade de vínculo deve ser monitorada por estar diretamente ligada à parte significativa da evasão, isto é, muito dos trancamentos se convertem em abandonos. Sendo assim, a secretaria acadêmica deve formular relatórios semestrais, em especial dos trancamentos automáticos, para o que o coordenador de curso monitore as possíveis perdas de vínculo e possa traçar estratégias para a mitigação do problema.

Evasão: O mapeamento do fenômeno é essencial para se ter a dimensão de como se manifesta, e quais as peculiaridades que ocorrem no curso específico. No gráfico 25, há um exemplo de mapeamento dos ingressantes, evadidos, formados e retidos, nas turmas de 2010

até 2017. Esse período foi definido em função dos ingressantes de 2018 em diante ainda não terem chegado ao prazo mínimo de conclusão do curso.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado nos dados do Siscad de 2010 a 2017 sobre o curso de Filosofia.

A partir de tal exemplificação é possível verificar os índices de evasão e quais foram as médias e os períodos em que foi maior ou menor. Ou seja, a partir desse panorama, podem-se traçar metas e estratégias que visem atacar o problema.

Como complemento do gráfico 25, a tabela 10 (já apresentado anteriormente) apresenta não apenas os números nominais, mas também os percentuais de cada ano em relação a evasão, conclusão, retenção, matrículas e trancamentos.

Tabela 10 - Relação de ingressantes e formandos por ano

| Ano | Ingresso | Formandos | % Graduação | Evadidos | % Evasão | Vínculo em 2021 |
|-------|----------|-----------------|-------------|----------|-------------|---|
| 2010 | 59 | 19 | 32,20% | 41 | 69,49% | 0 |
| 2011 | 60 | 10 | 16,67% | 50 | 83.3% | 0 |
| 2012 | 56 | 11 | 19,64% | 45 | 83.9% | 0 |
| 2013 | 80 | 16 | 20,00% | 64 | 90.0% | 0 |
| 2014 | 79 | 14 | 17,72% | 62 | 81.0% | 3 retidos ²⁶ |
| 2015 | 102 | 18 | 17,65% | 70 | 76.4% | 9 retidos |
| 2016 | 51 | 9 | 17,65% | 35 | 74.5% | 6 retidos |
| 2017 | 108 | 4 | 3,70% | 77 | 78.7% | 27 retidos |
| 2018 | 72 | — ²⁷ | — | 35 | 37.7% | 34 matriculados ²⁸ 3 trancamentos ²⁹ |
| 2019 | 72 | — | — | 28 | 32.4% | 39 matriculados e 5 trancamentos |
| 2020 | 60 | — | — | 17 | 15.5% | 32 matriculados e 11 trancamentos |
| 2021 | 110 | — | — | 8 | 5.5% | 102 matriculados e 6 trancamentos |
| Total | 909 | 101 | 18,15% | 532 | 69,49% | 271 matriculados |

Fonte: Sistema Acadêmico – Siscad da UFMS, pesquisa feita em 13.09.2021.

Os dados apresentados na tabela 10, são um retrato da situação do curso em relação às diversas modalidades de vínculo e/ou situações que os que os estudantes podem estabelecer com o curso.

Ao mesmo tempo em que este levantamento deve ser feito pela secretaria acadêmica, o coordenador de cada curso deve formular questões objetivas que visem identificar os pontos críticos de possível evasão. Um formulário deve ser apresentado ao aluno ao fim de cada semestre e seu preenchimento deve ser fruto de um processo de sensibilização e conscientização por parte dos professores e gestores do curso, o que possibilitará prevenir de forma interventiva possíveis casos de abandono ou, ainda, conhecer de maneira mais profunda as causas deste.

Sendo assim, questões como: sentimento de pertencimento, acolhimento e interação entre os discentes, podem mostrar o nível de interação social que o curso tem alcançado, e, a depender dos resultados, propor ações culturais e sociais que objetivem fortalecer os laços entre os estudantes.

Também serão apresentadas questões sobre: autoavaliação do desempenho acadêmico, percepção sobre o conteúdo e as disciplinas do curso. Essas fornecerão o entendimento de como

²⁶ Retido é aquele que ultrapassou o prazo para a conclusão do curso e mesmo assim continua matriculado.

²⁷ Como a conclusão do curso é em oito semestres, a partir de 2018 não há concluintes.

²⁸ Os alunos a partir de 2018 não entram na categoria de retidos porque ainda não chegaram ao oitavo semestre.

²⁹ Quando há a suspensão das atividades acadêmica por um tempo determinado com a perda do vínculo.

o desenvolvimento de competências está sendo percebido pelos acadêmicos, isto é, se estão tendo a dimensão do que as disciplinas estão lhes proporcionando e qual é o saldo que está sendo gerado a partir delas.

Será indagado sobre: possibilidade de desistência, dificuldades no curso, perspectiva de conclusão do curso, perspectiva de trancamento. Essas informações fornecerão um diagnóstico do potencial de evasão que pode se manifestar nos próximos semestres, ou seja, a partir dessas respostas podem ser identificadas alguns insatisfações e/ou problemas que potencializam o fenômeno.

Por fim, há questões que indagam sobre a relação entre os discentes e os docentes e coordenador. A partir dos resultados, podem ser repensadas estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades do curso e às necessidades dos alunos, ao mesmo tempo em que poderão ser repensados pontos como: aproveitamento acadêmico e de atendimento aos alunos em relação ao coordenador do curso.

Após um processo de conscientização, de professores, coordenação, técnicos administrativos, e acadêmicos, por meio de palestras e vídeos institucionais, que vise sensibilizar a comunidade acadêmica para a importância do engajamento na coleta e fornecimento de informações por meio do questionário, passa a ser significativo mensurar a adesão a tal de coleta de dados, uma vez que os alunos que não responderem, pode representar um sentimento de pertencimento menor, o que já seria um indicativo de que requerem mais atenção e um monitoramento mais próximo para verificar a estabilidade do vínculo com o curso.

Aliado a este, no início de cada semestre o coordenador deve enviar questionários aos evadidos, ou seja, aqueles que no semestre anterior perderam o vínculo com o curso. Por meio deste questionário, será possível mapear e analisar as razões que estão levando o aluno a se evadir, a e propor novas políticas e estratégias para o enfrentamento do problema. (Modelo no apêndice A).

O fato de o evadido ter perdido o vínculo formal e talvez emocional, isto é, se sentir frustrado e deixar de nutrir apreço pelo curso, faz com que a disponibilidade para responder um questionário enviado por *e-mail* ou *WhatsApp* seja menor. Assim, caso não se obtenha sucesso nas respostas, o coordenador deve ligar e colher os dados em contato mais direto a fim de lograr êxito na investigação *in loco* das causas da evasão.

O formulário deverá contar com questões como: motivo do desligamento do curso, principais dificuldades de continuar no curso, pontos positivos e negativos percebidos, mudança de percepção em relação ao curso após o ingresso, insatisfações geradas. Essas informações

irão fornecer a compreensão de como o ex-aluno percebeu o curso e quais foram as principais dificuldades, podendo a partir de tais informações identificar pontos sensíveis e condições a serem melhoradas.

Além do proposto, cabe formular também questões referentes à profissionalização devem ser investigadas, a saber: exercício de atividade profissional ligadas à filosofia, desenvolvimento de competências, percepção de mercado de trabalho e potencial de melhorias. Essas informações poderão servir de base para a verificação dos objetivos do curso na prática e no entendimento daqueles que não se adaptaram ou não tiveram condições de continuar no curso.

Quadro 13 - A distribuições das funções na fase 2.

| 5w | | | | | 2h | |
|-----------------------|------------------|-------------|--------|------------|---------------|--------|
| Ação | Motivo | Responsável | Onde | Cronograma | Procedimentos | Custo |
| Levantamento | Evasão | Tae's | Siscad | Anual | Relatório | R\$ 00 |
| Levantamento | Trancamento | Tae's | Siscad | Anual | Relatório | R\$ 00 |
| Formulário ao aluno | Prevenção | Coordenador | E-mail | Semestral | Formulário | R\$ 00 |
| Formulário ao evadido | Razões da evasão | Coordenador | E-mail | Semestral | Formulário | R\$ 00 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Ou seja, a segunda fase tem dois agentes envolvidos, os técnicos que farão relatórios anuais dos índices de evasão e trancamento, levando em consideração o que pode ser coletado por meio do Siscad, e o coordenador que enviará formulários semestrais aos alunos e aos evadidos para mapear a possibilidade e as razões da evasão.

4.6.3 Monitoramento da retenção do curso (fase 3)

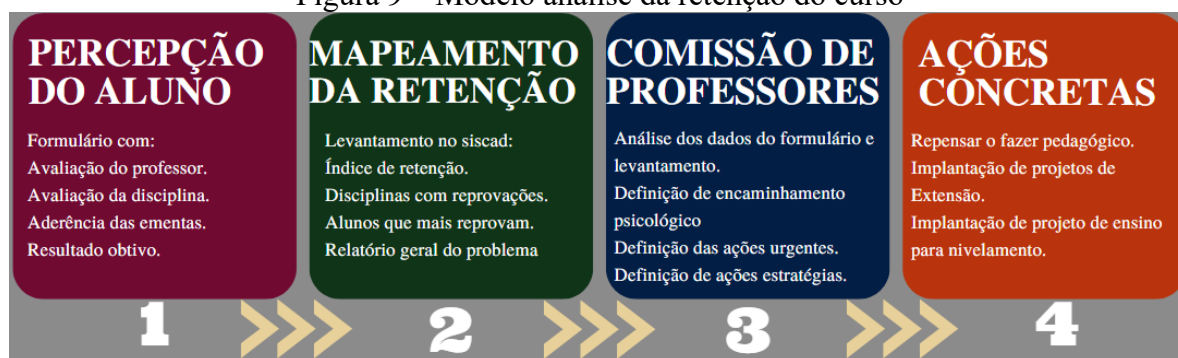
Na terceira fase haverá a avaliação das disciplinas, por meio da qual o aluno poderá expressar a percepção de aproveitamento e do alcance dos objetivos propostos para a disciplina. Com isso, poderá ser avaliado como os alunos veem o trabalho de determinado professor, assim como a aderência entre a ementa apresentada no início do semestre e o que foi realmente efetivado no decorrer deste. Ainda que tais informações sejam requeridas dos alunos na avaliação institucional, o resultado desta não é apresentado de maneira suficientemente dinâmica, o que limita ações concretas, assim como não é personalizada de acordo com o curso

e com a área de conhecimento, o que requer uma ação que seja feita do curso para o curso para que se tenham dados fidedignos e particularizados (Modelo no apêndice A).

Aliado a esse questionário, deve haver um levantamento no Siscad que dimensione a retenção, isto é, um quadro geral de quais disciplinas apresentam maiores índices de reprovações, para a partir disso, verificar estratégias que visem aplicar ações de nivelamento e/ou estratégias pedagógicas alternativas que possam mitigar o problema da retenção.

O fenômeno da retenção é um potencial predecessor da evasão e está diretamente ligado ao desempenho acadêmico, porém, sem ações práticas que envolvam o engajamento de ferramentas administrativas e dos docentes, se torna de difícil mensuração e monitoramento.

Figura 9 – Modelo análise da retenção do curso



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, se propõe que haja uma avaliação por parte do aluno em relação à disciplina, essa seria uma forma do estudante identificar pontos críticos, como necessidade de nivelamento, mas acima de tudo, pode ser encarado como um processo de fazer pedagógico, no qual o estudante de licenciatura tem a oportunidade de avaliar as práticas docentes em comparação com seu aproveitamento e desenvolvimento de competências.

É significativo destacar que há questionário institucional ao fim de cada semestre e que há uma comissão que analisa as respostas dos discentes e as repassam para a direção da unidade; posteriormente, as respostas são enviadas para as coordenações de curso. Entretanto, esse questionário não é feito em cada curso, atendendo às especificidades, mas, ao contrário, é padronizado para todos os cursos de graduação, ou seja, tratam-se de perguntas genéricas que produzem dados genéricos, os quais contribuem pouco para compreender as peculiaridades da filosofia, das licenciaturas e dos cursos noturnos.

Sendo assim, precisa-se de um questionário que seja específico e que seja direcionado para as questões e necessidades do curso, com perguntas formuladas pelos professores e

coordenador, visando atender nuances que são próprias de uma graduação de licenciatura em filosofia do período noturno (Modelo no apêndice A).

O resultado de tal levantamento deve ser acessado por uma comissão específica ou pelo coordenador, que a partir da análise das informações poderá identificar principalmente: necessidades de nivelamento; potencialidade de retenção e potencial de evasão.

Assim, como vista da figura 9, a comissão deve ser formada por professores do curso que busquem conhecer a realidade dos alunos e o contexto social que o curso visa atingir, para que as ações que serão baseadas no questionário aplicado aos alunos sejam revertidas para as demandas tanto dos indivíduos quanto da instituição. Dessa forma a comissão será responsável por avaliar como tem sido percebido o impacto pedagógico das disciplinas, qual é o nível acadêmico está sendo buscado e qual está sendo alcançado e, sobretudo, verificar quais são os alunos que precisam de atenção psicológica ou pedagógica especial.

O procedimento de aplicação deste questionário se efetiva da seguinte maneira: o aluno, após a realização das avaliações finais seria convidado pelos professores e coordenador a respondê-lo, o formulário seria, então, enviado por *e-mail*, com questões sobre avaliação geral do semestre e aproveitamento das disciplinas cursadas.

Para tanto, será indagado sobre os seguintes itens: apresentação da disciplina e dos objetivos por parte do professor, aulas aderentes ao plano de ensino e ementas, relevância da disciplina para a formação, cumprimento do programa proposto, suficiência do material didático fornecido e/ou indicado, domínio do conteúdo por parte do docente, preparação de aulas por parte do docente e didática do professor.

Esses pontos poderão demonstrar como o aluno tem percebido as práticas pedagógicas formais dos professores do curso, no que concerne à apresentação de objetivos e planos de ensino e ementas, a fim de inteirar o discente do que pode ser esperando e o que será avaliado no decorrer da disciplina, isto é, as competências que se espera adquirir com a aprovação.

Além disso, espera-se analisar como os alunos percebem o domínio do conteúdo e a didática que os docentes apresentam em sala de aula. Tais dados forneceriam uma visão sobre a dinâmica pedagógica que o curso efetiva no cotidiano, servindo de base para ações de treinamento e atualização das metodologias aplicadas. No entanto, o questionário pode também ser encarado como um exercício pedagógico a ser incluído como forma de o licenciando avaliar e se avaliar como futuro docente, isto é, por meio dos conhecimentos didáticos desenvolvidos durante a graduação, dotando essa avaliação de uma aplicação prática no ensino.

Também serão indagados aspectos como: aprovação nas disciplinas, grau de dificuldade das disciplinas, grau de aproveitamento, dedicação à disciplina, interesse pelo conteúdo, motivação em relação à disciplina. Essas informações poderão mensurar em que medida o aluno entende que cada disciplina está sendo relevante para sua formação e qual é o nível de comprometimento que ele está empregando. Tendo isso em mente, é possível verificar quais não as necessidades de conscientização mais urgentes em relação ao currículo.

Por fim, será indagado se durante o semestre o acadêmico pensou ou teve vontade de desistir do curso. De maneira objetiva as respostas que apresentarem mais intensidade serão monitoradas de perto, por meio de contato direto com o estudante e eventual fornecimento de apoio, seja instrução para concorrer a bolsas/auxílios no caso de vulnerabilidade financeira, seja por meio de assistência pedagógica (por meio de projetos de ensino e/ou extensão) e psicológica que são disponibilizadas aos estudantes. Essa questão será a mais considerável e o ponto mais crítico do questionário a ser analisado todo semestre.

A aplicação do questionário fornecerá um conjunto de dados que deverá ser trabalhado e analisado de maneira constante, oferecendo os indicadores mais críticos, como: principais dificuldades dos alunos; disciplinas mais densas; necessidade de monitoria para as disciplinas; percepção dos alunos em relação ao conteúdo; competências trabalhadas; relação professores/alunos, fatores que influenciam diretamente no bom funcionamento do curso. (Modelo no apêndice A).

O quadro 14 apresenta a distribuição das funções na implementação da fase 3.

Quadro 14 - A distribuições das funções na fase 3

| 5w | | | | | 2h | |
|--------------------------|--------------------|-------------------------|--------------|------------|--------------------------------------|--------|
| Ação | Motivo | Responsável | Onde | Cronograma | Procedimentos | Custo |
| Formulário de disciplina | Percepção do aluno | Professores | Sala de aula | Semestral | Via e-mail | R\$ 00 |
| Levantamento de retenção | Índice de retenção | Tae's | Siscad | Semestral | Sistema acadêmico | R\$ 00 |
| Análise dos dados | Definir ações | Comissão de professores | Colegiado | Contínua | Análise e proposição de melhoramento | R\$ 00 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Dessa forma, a fase três está concentrada em levantar os dados sobre retenção no sistema acadêmico e na sala de aula através da percepção dos alunos em relação as disciplinas e seu aproveitamento.

4.6.4 Avaliação geral do curso (fase 4)

Na quarta fase, haverá a avaliação geral do curso, ou seja, após o aluno integralizar toda a estrutura curricular, quando estiver apto a colar grau, deve ser convidado pela secretaria acadêmica a preencher questionário que trará questões que possam retratar suas percepções sobre o curso de graduação como um todo, isto é, desde seu ingresso até a última disciplina concluída.

O questionário deve ser elaborado pela Direção da Unidade, para que haja parâmetros de verificação da satisfação dos alunos em relação aos demais cursos ofertados, assim como o mapeamento dos pontos críticos que devem ser analisados e priorizados. Com questão como: Enquanto acadêmica (o) da UFMS, qual foi o nível de aproveitamento do conteúdo ministrado. Qual o nível de qualidade do corpo docente do seu curso? Qual a qualidade do atendimento administrativo do curso de filosofia e da FACH? Qual a qualidade do trabalho da coordenação do curso de filosofia? Assim espera-se traçar o panorama de satisfação do curso. Os temas tratados devem ser: participação em programa de iniciação científica e/ou iniciação à docência e perspectiva profissional na área. Essas duas informações fornecerão a visão do formando a respeito de quão preparado para o mercado de trabalho ele se sente. A partir de tal constatação deve-se buscar identificar a necessidade de treinamento e palestras que visem demonstrar quais são as exigências e lacunas do mercado para determinadas áreas do conhecimento, direcionadas para alunos que estão em vias de ingressar no mundo do trabalho.

Outros aspectos que serão inqueridos são: qualidade do corpo docente, entendimento da grade curricular, qualidade do atendimento administrativo, qualidade do atendimento na coordenação. Esses pontos são relacionados as questões burocráticas do funcionamento da instituição e são de fundamental atenção, uma vez que quanto melhor funcionarem os serviços de *back office*, menos tempo o aluno emprega em questões administrativas e melhor pode aproveitar o tempo em questões acadêmicas.

Por fim, haverá a indagação sobre: exercício de atividade profissional durante a graduação e potenciais prejuízos, aproveitamento de conteúdo ministrado, disciplinas que apresentam maior dificuldade, nível de satisfação com o curso, vantagens e desvantagens do curso.

Esses tópicos avaliarão como o objetivo do curso de fornecer qualificação ao trabalhador está sendo absorvido, seja em pontos ligados ao exercício de atividade durante o dia, seja em relação ao aproveitamento final do curso, para tanto além da percepção do

aproveitamento, solicita-se que formando o elenque os pontos positivos e negativos do curso, ou seja, o que é satisfatório e o que pode ser melhorado.

A partir dessas respostas pode haver um balanço de como o curso está atingindo seus alunos e quais pontos requerem maior atenção e intervenção, seja por políticas imediatas ou por estratégias de longo prazo que possam consolidar cultura de controle de indicadores de satisfação e *feedback*. No quadro a seguir está a atribuição das funções de ação.

Quadro 15 - A atribuição das funções na fase 4.

| 5w | | | | | 2h | |
|---------------------------|-------------------------|-------------|----------------|----------------------|---------------|--------|
| Ação | Motivo | Responsável | Onde | Cronograma | Procedimentos | Custo |
| Formulário de concluintes | Percepção do concluinte | Tae's | <i>On line</i> | Toda colação de grau | Via e-mail | R\$ 00 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Dessa forma, a fase quatro é a de mais simples aplicação, pois é aplicada no momento da colação de grau, e tem por incumbência traçar um quadro de como o aluno que está concluindo o curso vê o curso e a instituição.

4.6.5 Avaliação da inserção social/empregabilidade (fase 5)

A quinta e última fase é a avaliação feita pelo egresso. Esta deve ocorrer após um ano da conclusão do curso, período que ele já se estabeleceu como graduado e é oportuno para verificar quais são as mudanças advindas da formação e quais são os impactos sociais que ela produziu e produz na vida do licenciado em filosofia.

Esse questionário, além do objetivo principal que é o de analisar a aderência das competências desenvolvidas com as que são requeridas no mercado, também visa estabelecer e/ou manter uma ligação do egresso com o curso. Esses objetivos se complementam, uma vez que possibilitam mensurar o grau de confiabilidade que o curso usufrui no mercado profissional, ao mesmo tempo em que proporciona um monitoramento da empregabilidade e/ou inserção social que o formado desfruta.

O formulário a ser enviado aos egressos deve ser elaborado pelo coordenador de curso, visando coletar dados sobre a atuação profissional daqueles, sempre buscando fazer um paralelo entre as competências desenvolvidas e as requeridas, objetivando analisar em que medida elas convergem e se isso pode ou não ser remediado.

Sendo assim, informações como: contato pessoal, profissão atual, possível mudança de profissão, são elementos que fornecerão uma visão de como o egresso está inserido na sociedade após a conclusão do curso, isto é, a partir destes, o curso ao mesmo tempo em que aprimora o vínculo com o ex-aluno, também tem uma visão de como ele está exercendo suas atividades comunitárias após se formar.

Quanto à atuação profissional e/ou comunitária, deve ser indagado sobre: atividade voluntária em ONGs ou organizações religiosas, atuação profissional na área da filosofia, auxílio na identificação do perfil profissional adequado, conhecimento sobre a carreira do licenciado em filosofia, dificuldades ao ingressar no mercado de trabalho. Esses elementos darão uma noção de como está sendo a transição entre o universo acadêmico e o do mercado de trabalho, ou seja, onde e como o egresso está empregando suas competências e qual o balanço que ele faz disso.

Por último, haverá as questões relativas às expectativas que o egresso ao se distanciar do curso pode analisar de forma mais fria, isto é, após um ano da conclusão, certas amarras sociais e emocionais vão lentamente se esvaindo, o que permite uma verificação mais precisa do que o curso representou na vida profissional do indivíduo. Assim, os ex-alunos serão indagados acerca dos seguintes temas: avaliação das expectativas ao ingressar e ao concluir o curso, conteúdo e currículo aderente ao mercado, competências requeridas e desenvolvidas e competências ausentes na formação.

Uma vez que o foco deste trabalho em torno do desenvolvimento de competências, essa é a sessão mais crucial do questionário, pois avalia o resultado final do curso e como o que é proposto pode ou não estar sendo executado, isto é, se os objetivos estão de acordo com o que está realmente sendo feito e se isso está em conformidade com as necessidades que os alunos buscaram sanar com o ingresso no curso.

A coleta de dados numa organização não é algo simples ou de fácil sensibilização para a adesão por parte de membros que voluntariamente decidem colaborar fornecendo seus dados; um exemplo é o Relatório de Avaliação Institucional da UFMS de 2021 que alcançou um percentual de 13,6% de participação dos alunos de graduação presencial (UFMS, 2022).

No entanto, há estratégias que podem mitigar tal resistência à participação, isto é, uma junção de coletores de dados que gozem de prestígio social diante dos participantes e momentos específicos em que os indivíduos estão mais propensos a colaborar com tal empreitada.

No primeiro caso, os coordenadores e os professores são os sujeitos de maior credibilidade dentro de uma instituição educacional; sendo assim, em três dos cinco momentos

são eles que vão gerir a coleta de dados, a saber: monitoramento de evasão e capacidade de intervenção, o coordenador, e, monitoramento de retenção, os docentes.

Já no segundo caso, que são momentos estratégicos onde os indivíduos estão mais propensos ao fornecimento de dados, são exatamente os momentos em que há o contato com a secretaria acadêmica, isto é: a definição do perfil e busca pelo curso, feita com o ingressante no momento da matrícula, quando se mostra feliz e buscando signos de pertencimento, o que aumenta as chances de participação. Da mesma forma, quando o formando está apto a colar grau é tomado por um sentimento de conquista de objetivo, ao mesmo tempo em que está encerrando um ciclo no curso. Além disso, todo processo de colação de grau é feito junto à secretaria acadêmica, o que possibilita uma maior proximidade e as chances de participação aumentam de maneira significativa.

No quadro 16 é mostrada as atribuições para a consecução da fase 5.

Quadro 16 - A atribuição das funções na fase 5

| 5w | | | | | 2h | |
|-----------------------|--|-------------|----------------|------------|---------------|--------|
| Ação | Motivo | Responsável | Onde | Cronograma | Procedimentos | Custo |
| Formulário do egresso | Acompanhamento e competências requeridas | Coordenador | <i>On line</i> | Anualmente | Questionário | R\$ 00 |

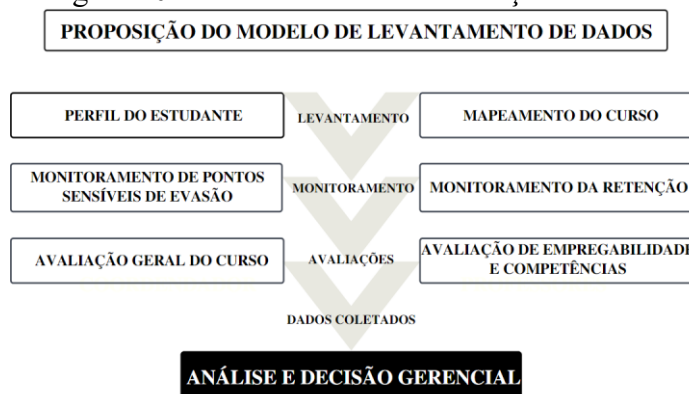
Fonte: elaborado pelo autor.

Dessa forma, a fase cinco tem como agente apenas o coordenador e enfrentará a dificuldade de contato com os egressos, porém é de extremo valor pois tem a capacidade de manter o vínculo do aluno com o curso e coletar informações valiosa sobre as percepções do mesmo sobre o curso e sobre o mercado de trabalho.

4.6.5.1 Avaliação da inserção social/empregabilidade

A partir desse modelo de controle e de análise, é possível fazer uma coleta de informações para o curso, respeitando as necessidades específicas de cada curso, modalidade e turno, para que possam ser levantados os dados sobre evasão, empregabilidade e desenvolvimento de competências. A figura 10 apresenta o esquema do modelo.

Figura 10 – Modelo análise da retenção do curso



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir desse modelo, que pode ser replicado para qualquer curso, mas em especial cursos de licenciatura do período noturno, há a possibilidade de atualização de informações dos diversos estágios do estudante e do egresso. O que possibilita que possam ser tomadas decisões gerenciais a partir de um banco de dados próprio e específico, que seja adaptável e reestruturado de acordo com as necessidades apresentadas.

4.6.6 Proposição para o curso

A partir da pesquisa realizada é possível traçar algumas ações corretivas a serem tomadas para a melhora do curso. Sendo assim, ao retornar aos objetivos específicos pode-se analisar:

Objetivo Específico A

Ao analisar o Projeto Político de Curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais que tratam dos cursos de filosofia no país, pode-se verificar que nestas últimas, há uma defasagem conceitual, pois, a mais recente publicada é de 2002. No entanto, na formulação do PPC os conceitos foram mantidos e não houve qualquer menção à conceitos e discussões mais atuais, um exemplo são as “competências na utilização da informática”, que poderia ter sido trazida para debates mais atuais, entretanto, foi literalmente reproduzida.

Outra questão que o PPC não cita é a Nova BNCC que foi instituída pela Lei nº 13.415/2017, mas que não é lembrada no regimento maior do curso. Essa lei altera substancialmente o Ensino Médio, retirando a disciplina obrigatoriedade de ofertar a disciplina de filosofia e instruindo Itinerários Formativos, que tratam dos temas de história, filosofia, sociologia, entre outras, transversalmente. Não há nas ementas das disciplinas, menção a essas alterações o que torna o documento desatualizado.

Assim se propõe uma adequação quanto às competências que devem ser revistas e atualizadas de acordo com conceitos atuais, em especial as que estão ligadas ao pensamento digital e as comportamentais que foram excluídas do rol das competências elencados do PPC. Ao mesmo tempo, as ementas devem ser reexaminadas e postas em consonância com as competências propostas, uma vez que algumas, apesar de constar no projeto, não constam nestas, a saber: capacidade de comunicação oral, criatividade, capacidade adaptativa, competências socioemocionais e competência na utilização da informática. Isso pode ser feito através de uma nova análise e readequação do PPC, levando em consideração a realidade factual do curso.

Lacunas e oportunidades

Defasagem conceitual nas Diretrizes curriculares nacionais de filosofia.

Defasagem conceitual no PPC do curso de Filosofia/UFMS.

Desatualização legal quanto a Lei nº 13.415/2017, que instituí a nova BNCC.

Falta de adequação entre as ementas e as competências propostas no PPC, em especial: capacidade de comunicação oral, criatividade, capacidade adaptativa, competências socioemocionais e competência na utilização da informática.

Objetivo Específico B

Ao buscar identificar quais competências são requeridas, desenvolvidas e quais estão ausentes da formação pode ser identificado que:

As competências ligadas estritamente ao núcleo central do curso são plenamente desenvolvidas, sendo elas: consciência crítica, interpretação de texto, ética, raciocínio lógico, cultura geral, capacidade analítica e contextualização histórica. Isto é, essas são percebidas como totalmente trabalhadas e com desempenho excelente.

Entretanto, há competências que apresentam altos índices de percepção de ausência, e o mais grave é o caso da competência de didática e prática pedagógica, a qual mais de metade que a citaram como importantes no curso a perceberam como ausentes na formação, em especial quando se trata de prática de sala de aula. Nesse sentido, há uma questão que é central, a saber, a priorização das disciplinas de pesquisa em detrimento das disciplinas de ensino, o que enfraquece o desenvolvimento de competências que sejam ligadas aos conhecimentos pedagógicos e prática da docência.

Além das citadas, há competências que não são lembradas como trabalhadas pelos egressos, sendo eles: comunicação eficiente, inovação e criatividade, liderança, comunicação

interpessoal, proatividade, domínio de ferramentas tecnológicas, relacionamento interpessoal, adaptabilidade, planejamento e estratégia, mediação de conflitos, trabalho colaborativo, empreendedorismo.

Essas basicamente são competências transversais e poderiam ser trabalhadas de modo geral em todas as disciplinas, no entanto, a ênfase maior poderia ser dada nas voltadas para o ensino; por outro lado a competência no domínio de língua estrangeira, apesar de ter uma disciplina exclusiva não é percebida como desenvolvida, o que demonstra que não está cumprindo um papel contundente na formação dos egressos do curso de Filosofia da UFMS.

Lacunas e oportunidades

Competências com altos índices de percepção de ausência na formação.

Competência de didática e prática pedagógica com alta percepção de defasagem na formação.

Percepção de priorização das disciplinas de pesquisa em detrimento das disciplinas de ensino e preparação à docência.

As competências que deveriam ser transversalmente trabalhadas, como as comportamentais, são pouco lembradas como desenvolvidas.

A competência no domínio de língua estrangeira é percebida como não desenvolvida.

Objetivo específico C

Ao investigar sobre a percepção dos professores e do coordenador de curso sobre as competências desenvolvidas, pode-se observar que há uma convergência entre as percepções dos egressos a respeito das que são mais trabalhadas; para os docentes, as que apresentam ausências são: competências socioemocionais, domínio pedagógico e utilização da informática, enquanto as desenvolvidas por meio de disciplinas estritamente filosóficas são percebidas como plenamente trabalhadas.

Nesse sentido, ratifica-se que o curso, apesar de formalmente ser uma licenciatura na prática cotidiana foca nos conhecimentos de pesquisa, próprias do bacharelado. Isso só pode ser revisto a partir de uma mudança da cultura do curso, uma percepção diferente dos docentes em relação a licenciatura, tal mudança só pode ser feita por meio de uma visão pedagógica que coloque a profissão de professor do ensino médio no centro das questões do curso.

Lacunas e oportunidades

Os docentes e os egressos tem percepções similares em relação as competências ausentes.

Demonstra-se uma percepção de hierarquização de saberes, ao se priorizar as disciplinas de pesquisa em detrimento das de ensino.

Verifica-se uma cultura de bacharelado numa estrutura de licenciatura.

Objetivo específico D

Ao se buscar identificar os fatores que influenciam os índices de evasão do curso de Filosofia da UFMS, pode-se verificar que o principal fator é a conciliação entre trabalho e estudo noturno, no entanto, é necessário notar que a procura do curso não tem como principal elemento a busca por aquisição de profissionalização ou empregabilidade. Mas é fato que após algum tempo no curso, questões financeiras e profissionais podem pesar na decisão de continuar no curso e o indivíduo pode ser obrigado a abandonar seu intento.

Outro fator considerável que está subtendido nas respostas é a presença de alunos que ingressam no curso e frequentam apenas poucas semanas e são excluídos do curso com aproveitamento zero, isto é, sem ser aprovado ou tirar nota diferente de zero em qualquer disciplina. Disso, pode-se inferir que ingressam no curso sem qualquer noção do que vão encontrar e logo se deparam com uma realidade muito diferente da esperada, o que os leva perder o vínculo com o curso.

Para tentar resolver as questões de evasão, duas ações devem ser tomadas com urgência: a primeira é uma análise do curso de licenciatura e dos objetivos do atendimento ao trabalhador, se este continuar sendo o enfoque do curso, a proposta deve ser repensada. O segundo é um processo de divulgação ao público externo a respeito do que é o curso de filosofia, isso poderia ser feito por meio de projeto de extensão nas redes sociais e por meio de palestras com professores e alunos do projeto de iniciação da docência.

Lacunas e oportunidades

A dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo é o fator mais citado como motivo da evasão.

A profissionalização e/ou empregabilidade não é preponderante na escolha do curso.

Mais da metade das evasões ocorrem nas primeiras semanas de curso.

Há uma clara desinformação do que seja a filosofia entre os evadidos.

Há uma percepção equivocada de que seja um curso onde se pode emitir opiniões livremente e que elas serão aceitas com facilidade.

A realidade do curso impacta negativamente os que chegam com a ilusão de que já são filósofos, o que implica em desmotivação após os primeiros sinais de desapontamento.

Objetivo específico E

A partir da análise dos objetivos específicos e das lacunas identificadas pode-se propor as seguintes ações corretivas.

Ao curso de filosofia:

Readequação do PPC, num foco voltado para a licenciatura noturna e estabelecimento de diferenciação de bacharelado.

Discussão entre os membros do NDE para adequação entre os objetivos propostos no PPC e a cultura do curso, uma vez que a prioridade não está voltada para os objetivos documentados (licenciatura noturna).

Atualização conceitual das ementas das disciplinas de Prática de ensino leitura e pesquisa em filosofia I, II, III, IV, V e VI, e adequação à licenciatura, em especial em relação ao Novo Ensino Médio e as implicações ao licenciado em filosofia.

Inclusão de um conteúdo consistente de comunicação interpessoal e argumentação nas disciplinas de Prática de ensino leitura e pesquisa em filosofia I, II, III, IV, V e VI.

Inclusão de um conteúdo que discorra sobre empregabilidade e mercado de trabalho do filósofo, discutindo a competitividade que o egresso enfrentará, assim como, quais as possibilidades e perspectivas estão disponíveis tanto na docência quanto em outras áreas. Junto a isso, a definição e apresentação do percurso formativo que os alunos podem seguir e quais os possíveis desdobramentos destes na inserção social do mesmo. A partir dessas linhas formativas, pode-se trabalhar por meio de conversas e palestra em quais disciplinas o acadêmico direcionar seu foco de acordo com seus objetivos profissionais, para eles possam se enquadrar e quais devem ser enfatizadas para uma maior e melhor inserção social.

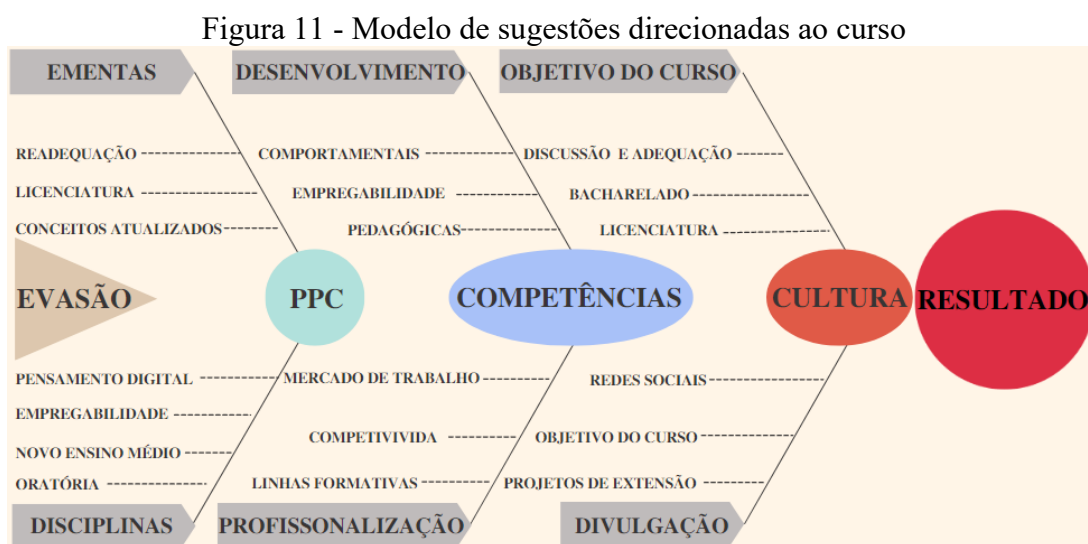
Criação de uma disciplina voltada ao pensamento digital e práticas de domínio de ferramentas tecnológicas.

Inclusão da discussão do desenvolvimento das competências comportamentais de modo transversal nas disciplinas.

Exclusão da disciplina de língua estrangeira moderna e estabelecimento de um projeto de ensino, em parceria com o curso de letras ou com alunos do curso, que ofereça 8 módulos, um por semestre, aos alunos para proficiência em língua estrangeira. Aos alunos que não puderem frequentar pode-se estabelecer uma pontuação mínima em site e aplicativos de línguas, como *duolingo*, *babbel*, *beelingo*, que podem ser aproveitadas a pontuação para Atividades Complementares.

Projeto de extensão que vise divulgar o curso para o público externo, em especial aos alunos do ensino médio. A exemplo, do já citado Conjectura, projetos que são por mídia digital tem alcance maior e é menos restrito a tempo e espaço. Assim, tais projetos poderiam fortalecer a presença do curso em mídias como *youtube*, *facebook* e *instagram*.

Projeto de recepção aos calouros de forma a conscientiza-los sobre os objetivos e matriz curricular, assim como, os tramites burocráticos da universidade. Isso deve ser um processo, não eventos que durem alguns dias ou semanas, mas deve ser pensado do momento que o aluno é admitido até a conclusão da primeira disciplina. Na figura 11 é exemplificado como as sugestões devem ser aplicadas.



Fonte: elaborada pelo autor.

Assim, três esferas vão ser abarcadas por essas ações, sendo elas: o PPC, as competências, e a cultura do curso. Elas levam a outros desdobramentos que podem conduzir a alteração do resultado final.

À administração central:

Formação pedagógica em ensino de filosofia aos docentes do curso, com adequação metodológica ao ensino noturno e as licenciaturas.

Formação pedagógica no sentido de estabelecer o aprendizado e o aluno como o cerne do processo educacional.

Qualificação dos técnicos administrativos para identificação dos fatores ligados a evasão, identificação das possibilidades de evasão e coleta de dados para controle de qualidade nos cursos de graduação.

Implementação de comunicação mais eficiente aos alunos ingressantes. No momento da matrícula o aluno deve receber junto à confirmação de seu ingresso um roteiro que contenha: horário das aulas, localização das aulas, informações sobre passe do estudante, auxílios e contato dos coordenadores de curso (preferencialmente *whatsapp*). Aliado a isso, deve haver o treinamento e incentivo a adoção por parte dos cursos, de uma comunicação por meio de redes sociais e sites oficiais dos cursos, com identidades visuais mais atrativa e constantemente atualizados.

Implementação de uma política de monitoramento dos fatores de retenção, evasão e desenvolvimento de competência na FACH, como exemplificado nos quadros 14 e 15.

Figura 12 - Modelo de sugestões direcionadas à administração central



Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, nas sugestões direcionadas à administração central, três esferas vão ser abordadas, a saber: formação, comunicação e monitoramento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

A maneira como o indivíduo se coloca na sociedade é reflexo de certas capacidades que desenvolveu ao longo da vida e as usa como ferramenta para ter impacto em sua comunidade. A principal forma de intervenção na sociedade ocorre por meio do trabalho, que faz com que o sujeito da ação de acordo com suas habilidades tenha maior ou menor prestígio dentro do seu meio. Isto é, a própria individualidade depende da aceitação do outro para se efetivar e assim, ter competências de destaque faz com que esse sujeito seja mais ou menos requisitado.

Pudemos concluir a partir disso que as competências não são apenas para o trabalho formalmente ligado a um emprego, como também podem estar vinculadas a um modo de intervenção social ou mesmos, formas de resistência a uma maneira de se comportar na sociedade. Assim, pode-se pensar nelas como capacidades formalmente desenvolvidas que dotam o sujeito de novas ferramentas para agir ou resistir dentro de um determinado contexto.

Ao analisar as competências propostas pelo PPC do curso de Filosofia/UFMS, verificou-se que elas estão em consonância com a legislação estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, estas se mostram desatualizadas, uma vez que foram publicadas há duas décadas, e não acompanharam as inovações, especialmente em relação às novas tecnologias da informação e às competências comportamentais.

Já quanto às competências trabalhadas efetivamente no curso, mesmo havendo menções expressas a critérios de avaliação, algumas dentre as citadas nas DCN's não encontram menção nas ementas das disciplinas. Tal ocorrência necessariamente deixa para o professor em sala de aula as opções por trabalhar ou não determinadas competências, o que acaba por resultar na imprecisão no perfil desejado do egresso. Outro fator observado é que as competências que estão ligadas ao núcleo básico são mais trabalhadas do que as que são ligadas aos demais núcleos de formação, o que demonstra que ao definir as ementas, algumas nuances foram preteridas em nome de outras, o que necessariamente acaba por prejudicar o perfil do licenciado.

Em relação aos egressos e às competências requeridas, pode-se concluir que o perfil do egresso é marcado para ser um indivíduo que se dedica ao ambiente acadêmico, pois 34,21% dos alunos, ao ingressar, já haviam feito outra graduação e 27,63% citou ter concluído outra após terminar o curso de filosofia. Já em relação à ocupação, 55,26% mudaram de profissão ao término do curso, a maior variação ficou entre os trabalhadores ligados a educação que antes do ingresso no curso representam 6,58% e atualmente representam 43,42%, entre os professores estes eram 3,95% e atualmente são 32,89%.

Do total de egressos, 39% disse estar exercendo atividade relacionada à filosofia e 61% disse não exercer qualquer atividade correlata. Ao comparar esses dois grupos, quanto à percepção em relação às expectativas do curso, observou-se que entre os que estão trabalhando em áreas ligadas à filosofia as expectativas foram mais atendidas. Deste grupo, 53,8% buscaram o curso em função da profissão, enquanto que no grupo dos que não trabalhavam com filosofia esse percentual é de apenas 20%, ou seja, 80% destes vieram buscar no curso fatores exteriores à profissionalização.

Em relação ao vínculo empregatício, apenas 10% está fora do mercado de trabalho, dentre esses, 37,5% estão aposentados e 62,5% alegam que o curso não ajudou a ingressar no mercado de trabalho, porém, quando indagados sobre as expectativas em relação ao curso todos disseram que foram cumpridas ou superadas; 75% citou que no momento da escolha do curso não buscaram por fatores ligados à empregabilidade, isto é, nota-se que mesmo para quem está de fora do mercado de trabalho, o curso não foi um meio buscado para a empregabilidade, e a satisfação em relação às expectativas demonstra que seus objetivos pessoais foram alcançados. Já em relação aos que estão exercendo atividade profissional 74% afirmaram que o curso teve impacto positivo e dentre esses 34,21% alegaram que esse impacto foi por meio da aquisição de novas competências.

Os egressos apontaram que as competências ligadas ao domínio de ferramentas tecnológicas e as competências comportamentais estão ausentes em suas formações ou foram pouco trabalhadas, o que demonstra que o curso, apesar de ser uma licenciatura, o foco se volta para as disciplinas de pesquisa e para a carreira acadêmica, uma vez que as competências ligadas ao trabalho intelectual foram percebidas como plenamente desenvolvidas.

Quanto à percepção dos docentes em relação as competências desenvolvidas, ratificam as percepções dos egressos, ao haver uma tendência a serem lembradas as que têm relação direta com os domínios intelectual e de investigação filosófica. Tal comportamento pode acarretar um problema de identidade do curso, pois as diretrizes práticas tendem a ganhar contornos de bacharelado noturno, uma vez que as habilidades voltadas para a licenciatura e o mercado de trabalho em geral são secundárias no processo de formação.

Quanto à essa característica o NDE e o colegiado podem repensar o foco do curso, de acordo com as necessidades sociais que o curso busca e precisa atender, pois, o que se observa é que a procura do curso em função da licenciatura é residual, e ao mesmo tempo, os professores priorizam as demais áreas da formação e a formação para a docência fica a cargo de professores vinculados a outros cursos. É necessário que os objetivos sejam revistos e que o desenvolvimento de competências possa estar de acordo com intervenções sociais que vão para além do mercado de trabalho e da pesquisa acadêmica, ou seja, as competências precisam ser desenvolvidas a partir da necessidade social e da intervenção do indivíduo.

Quanto aos fatores que influenciam a evasão, pode-se concluir que a taxa de evasão, se comparada com a média nacional, no curso de Filosofia/UFMS, é alta e o fenômeno se concentra nos primeiros semestres do curso, em especial no primeiro semestre, porém esse

vínculo se prolonga até o fim do segundo semestre em função do trancamento automático de matrícula.

O abandono nos primeiros semestres gera um círculo vicioso que faz com que as turmas dos semestres posteriores sejam cada vez menores, enquanto que as turmas dos primeiros semestres se mantêm com muitos alunos, em função das vagas abertas pelos evadidos. A desinformação dos ingressantes em relação ao que é o curso de filosofia, é uma das questões que elevam os índices de evasão, posto que mais da metade dos que abandonam o curso fazem-no sem ter sido aprovados em nenhuma disciplina e mais de 90% destes são reprovados com nota zero em todas as disciplinas, o que evidencia que ao entrarem em contato com a realidade da vida acadêmica e do curso especificamente, se evadem logo nos primeiros meses e não participam nem das primeiras avaliações.

Os evadidos apresentaram como principal motivo para buscarem o curso o atendimento das aptidões e interesses pessoais, e ao mesmo tempo, atendimento de expectativas existenciais, enquanto que perspectiva profissional foi o fator menos lembrado, o que demonstra que mesmo entre esses o fator empregabilidade não foi um dos motivos da escolha do curso, enquanto que questões relativas aos interesses estritamente de caráter intelectual são os principais atrativos.

Entre os motivos para o abandono do curso mais da metade dos respondentes elencou que estão sob o domínio institucional enquanto os demais se subdividem entre fatores individuais e externos à instituição. Assim, mesmo que ao escolher o curso por fatores não econômicos e/ou profissionais, essas questões podem emergir como questão urgente para o aluno ao longo do curso e eventualmente levá-lo a se evadir.

Quando perguntados sobre os pontos positivos do curso, o fator mais lembrado pelos evadidos foi a qualidade do corpo docente e apenas 10,8% alegou que não houve o desenvolvimento de competências, enquanto o restante apontou às ligadas ao domínio intelectual, e, conseqüentemente, ao núcleo básico de filosofia como as mais trabalhadas.

Quanto aos ingressantes, conclui-se que 70% estão na segunda graduação, que sua busca no curso não é econômica ou profissional, mas a fim de atender desejos subjetivos e de *status* social. Apenas 5% alegaram que o objetivo é ser professor de filosofia, enquanto 73% disseram que esperam o atendimento de questões existenciais. Assim, as expectativas para a formação também não são ligadas a fatores profissionais e/ou econômicos, porém, os alunos veem nas competências um meio para a aquisição de erudição ou o aprimoramento de conhecimentos já adquiridos.

Os professores têm visões convergentes com as que foram apresentadas pelos egressos, evadidos e ingressantes, ao expressarem que a busca pelo curso não é em sua maioria uma busca por uma profissão ou condição econômica, mas antes é a crença nos ganhos trazidos por um imaginário de *status* intelectual que traga reconhecimento. Há também a percepção equivocada de que o curso é simples é fácil, de que é um espaço de opiniões livres e de troca de ideias sem muito compromisso com o rendimento acadêmico. Então, quando essas expectativas se mostram frustradas, alguns alunos acabam por evadir-se.

Assim, na síntese das diferentes visões sobre os motivos da evasão pode-se elencar: a dificuldade de conciliar trabalho/estudo; a tomada de consciência da não satisfação das aspirações no curso; e as dificuldades no rendimento acadêmico. O que se nota é que a evasão não está vinculada a problemas de qualidade ou organização do curso, mas que é resultado da procura por motivos não econômicos e profissionais, enquanto que o objetivo pelo qual curso foi criado se centra na formação de professores para a educação básica.

O perfil do aluno que busca o curso de filosofia é o do sujeito que nega os símbolos mais superficiais do sistema capitalista, mas não deixa de tentar auferir ganhos, ainda que esses sejam subjetivos e não ligados a profissionalização, ligam-se a um *status* de erudição que pretensamente acredita-se encontrar no curso.

Por fim, esse estudo tem a possibilidade de ser ampliado tanto no próprio quanto para outros cursos de filosofia, assim como, outro de licenciatura. Para trabalhos futuros abre-se a oportunidade de se estabelecer maior relação entre o desenvolvimento de competências, o mercado de trabalho e, a evasão nos cursos de graduação. Dessa forma, o estudo pode ser aprofundado por meio de uma análise estatística das percepções dos estudantes sobre as competências desenvolvidas, através da análise dos PPC's e as competências que propõe, da percepção dos docentes a respeito do conceito de competências, o *status* adquirido por parte do egresso sob o olhar dos empregadores.

6 REFERÊNCIAS

ADACHI, A. A. **Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP: ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

Amaral, R. M. **Gestão de pessoas por competências em organizações públicas**. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 15., 2006, São Paulo. Anais... São Paulo: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2006.

AMBIEL, R. A. M.; CARVALHO, L. de F.; MOREIRA, T. da C.; BACAN, A. R. Funcionamento diferencial dos itens na Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (MES). **Psico**, v. 47, n. 1, p. 68-76, 2016.

AMBIEL, R. A. M.; SANTOS, A. A. A.; DALBOSCO, S. N. P. Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. **Psico**, v. 47, p. 288, 2016. (PUCRS. Online)

AMORIM, W. A. C.; SARSUR, A. M.; CRUZ, M. V.; FISCHER, A. L. Gestão por competências e relações de trabalho no Brasil: notas de pesquisa sobre a perspectiva sindical. **Revista Administração em Diálogo**, v. 12, n. 3, p. 1-33, 2010.

APPEL, H.; BITENCOURT, C. C. Gestão de pessoas por competência: institucionalização, possibilidades e dificuldades implícitas nas relações trabalhistas brasileiras. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 15 n. 46, p. 175-193, 2008.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo, Forense/Edusp, 1981.

ARRIGO, V.; SOUZA, M. C. C.; BROIETTI, F. C. D. Elementos caracterizadores de ingresso e evasão em um curso de licenciatura em química. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 2, p. 243, 2017.

AVARISTO, João Augusto de Campos. **O desenvolvimento de competências profissionais: um levantamento com os egressos de um curso de mestrado profissional do campo de públicas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitário: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2010 96p.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commodity: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017

BIEBER, Ronaldo. **A influência das competências individuais dos egressos dos cursos de administração da região sudoeste do Paraná no comportamento inovador**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR, Pato Branco, PR, 2016.

BIROCHI, Renê. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: Capes: UAB, 2015.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOYATZIS, R. **The competent manager**. United States: John Wiley Sons, 1982.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, Seção 1, 25 de abril de 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Superior**. Andifes/Abrium. Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**, 1996.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Orientação para o cálculo dos indicadores de gestão**. Decisão TCU n. 408/2002 – Plenário, 2005.

BRASIL/MEC. **Parecer CNE/CES 492/2001** de 9 de julho de 2001 – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Filosofia.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRESSER, Luiz Carlos Pereira. **A reforma gerencial do Estado de 1995**. Revista de Administração Pública, v. 34, n. 4, Jul./Ago. 2000, p. 7-26.

BUENO, José Lino Oliveira. **A evasão de alunos**. Paidéia. Ribeirão Preto: FFCLRP – USP, 1993.

CALEGARI, Carmen Regina. **O perfil profissional docente dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia-MG**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

CAMPOS, Débora Barni de. **Desenvolvimento de um modelo de diagnóstico de formação de competências socioemocionais para cursos de engenharia**. 2019. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2019.

CANAL, C. P. P.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Permanência na educação superior pública: experiência de Política de acompanhamento do desempenho acadêmico de estudantes. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, n. 11, p. 1-20, 2021.

CANDIOTTO, César. Aproximações entre o capital humano e qualidade total na educação. **Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 19, p. 199-216, 2002.

CAPELATO, Rodrigo. **Mapa do ensino superior no Brasil**. São Paulo: Semesp, 2021.

CARBONE, P. P. *et al.* (org.). **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CARBONE, P. P. Gestão por competências: uma nova metodologia de gerenciamento de capital humano. **Revista Mundo PM – Project Management**, Curitiba: Mundo, 11 ed., out./nov. 2006.

CARDOSO, D. F.; LUDOVICO, N. Estudo longitudinal sobre as pesquisas de evasão no ensino superior: Diretório IBICT. **REFAS**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 1-18, jun. 2017.

CARVALHO, M.; TAFNER, P. **Ensino superior brasileiro: a evasão dos alunos e a relação entre formação e profissão**. Caxambu, 2006.

CAVALCANTE, Maria Alexsandra Pires. **Aspectos de acompanhamento de egressos do Curso de Bacharelado em Administração Pública do Instituto UFC Virtual**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2019.

CHAUÍ, M. S. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003. CHAUI, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. *In: Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED*, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

CHAUÍ, M. S. Introdução. *In: LAFARGUE, Paul. O direito à preguiça*. 2. ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1999.

COELHO, Maria do Socorro da Costa; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Os egressos no processo de avaliação. **Revista e-Curriculum**, PUCSP, v. 8, n. 2, p. 1-19, 2012.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de pesquisa em administração**. 12. ed. Porto Alegre: Bookman; AMGH, 2016.

CORRÊA, Ana Carolina Costa; NORONHA, Adriana Backx. **Avaliação da evasão e permanência prolongada em um curso de graduação em administração de uma universidade pública**. Anais. São Paulo: FEA-USP, 2004.

COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. **Políticas públicas para educação profissional e tecnológica e o mundo do trabalho contemporâneo: um estudo de caso dos egressos dos Cursos Técnicos Integrados do CEFET-MG**. 2016. 217 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo, 2001. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.

DOURADO, Janaína Rute da Silva. **Competências da sustentabilidade na atuação profissional dos egressos do Centro Paula Souza** – um estudo de caso. 2018. 181 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

DURAND, T. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, v. 127, n. 1, p. 84-102, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Educación y Pedagogia**. Buenos Aires: Editorial Losada. p. 7-73, 1998

DURSO, S. O. **Características do processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira**. 2015. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DURSO, S. O.; CUNHA, J. V. A. Determinant factors for undergraduate student's dropout in na accounting studies department of a brazilian public university. **Educação em Revista**, n. 34, p. 1-28, 2018.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, v. 4, n. 1, p. 161-172, 2000.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FLANAGAN, J. C. The critical incident technique. **Psychological Bulletin**, v. 51, n. 4, p. 327–335, 1954.

FLEITH, D. S.; GOMES, C. M. A.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. e ALMEIDA, L. S.. **Expectativas de Sucesso Profissional de Ingressantes na Educação Superior: Estudo Comparativo**. Aval. psicol. 2020, vol.19, n.3, pp. 223-231

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. Alinhando estratégia e competências. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, p. 183-196, 2001.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo Regulus Neves. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Tese (Doutorado) – Cátedra de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FRITSCH, R. A problemática da evasão em cursos de graduação em uma universidade privada. **Anais 37ª Reunião Nacional da ANPED**, Florianópolis: UFSC, 2015.

GABRIEL, F. A.; BACCON, A. L. P. **O retorno da filosofia ao ensino médio no Brasil**. XANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014 Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1023-0.pdf. Acesso em: 6 out. 2021.

GAIOSO, Natália Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GALVÃO, Jader Mauro. **Filosofia nas empresas** [livro eletrônico] / Jadir Mauro Galvão. – São Paulo: Paulus, 2014. – (Coleção liderança) 1,2 Mb; ePub e ISBN 978-85-349-4007-8

GERBA, Raphael Thiago. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura**. 2014. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S.; FORTE, D. Competências adquiridas durante os anos de graduação: um estudo de caso a partir das opiniões de alunos formandos de um curso de administração de empresas. **Gestão & Regionalidade**, v. 23, n. 68, p. 56-69, 2007.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GODOY, A. S. ANTONELLO, Claudia Simone. Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do curso de Administração de empresas. **Revista de Ciências da Administração**, São Paulo, v. II, n. 23, p. 157-191, jan./abr. 2009.

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

GUIMARÃES, T. de A. A nova administração pública e a abordagem da competência. **Revista de Administração Pública**, n. 34, v. 3, p. 125-140, 2000.

HAIR JR., Joseph F. **Estatística aplicada: análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAN, Byung Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Giachini. 2º Edição Ampliada Petrópolis: Vozes, 2017.

HASKINS, Charles Homer. **A ascensão das universidades**. Tradução e notas de Niton Rubeiro. Balneário Camboriú, SC: Livraria Danúbio Editora, 2015.

HELD, David; MCGREW, Anthony (org.). **Prós e contras da globalização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

HOFFMANN, I. L.; NUNES, R. C.; MULLER, F. M. As informações do censo da educação superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. **Gestão & Produção**, 26(2), e2852. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-530X-2852-19>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **PESQUISA Mensal de Emprego (2014)**. Rio de Janeiro: IBGE (Série Relatórios Metodológicos, v. 1).

IPIRANGA, A. S. Rocha; ALMEIDA, P. C. da Hora. **O tipo de pesquisa e a cooperação universidade, empresa e governo: uma análise na Rede Nordeste de Biotecnologia**. Salvador, 2012.

JAKES, M.G.C., **Identidade e trabalho: uma articulação indispensável**, IN TAMAYO, A., BORGES-ANDRADE, J.E., CODO, W., Organização e cultura, São Paulo: ANPEPP, 1996.

LACOMBE, B. B. **A Relação Indivíduo-Organização: é Possível não se Identificar com a Organização?** ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2., 2002, Recife. Anais... Recife: Observatório da Realidade Organizacional : PROPAD/UFPE : ANPAD, 2002.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. Trad. J. Teixeira Coelho, Introdução Marilena Chaui 2ªed. São Paulo: Hucitec, Unesp, 1999

LAMERS, J. M. S. *et al.* Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e154730, 2017.

LAZZARESCHI, N. **Sociologia do trabalho**. São Paulo: Iesde Brasil, 2008.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competências dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, C. M. P.; SOUZA, P. C. Z.; ARAÚJO, A. J. S. A gestão do trabalho e os desafios da competência: uma contribuição de Philippe Zarifian. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 35, v. 4, p. 1223-1238, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001972013>.

LIMA, F. S. de; ZAGO, N. Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 366-386, 2018. DOI: 10.20396/riesup.v4i2.8651587.

LOBATO, Danielle de Cássia da Silva Malcher. **A contribuição do Instituto Federal do Pará do campus de Bragança na formação de capital humano local e seus desdobramentos**. Orientador: Adagenor Lobato Ribeiro. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará. Belém, 2018.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**, Brasília, v. 25, p. 9-58, set./dez. 2012.

LOIOLA, L. M. Breve histórico do termo competência. **História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB)**, v. 1, n. 7, 2013.

LONGO, Francisco. **Metodologia para avaliação da gestão dos recursos humanos no setor público**. Tradução de José Mariano Tavares Júnior. Natal: SEARH/ RN, 2007.

MACKENZIE. Como é o mercado de trabalho para um profissional de Filosofia?. **Blog Mackenzie**. 2020. Disponível em: <https://blog.mackenzie.br/vestibular/guia-de-profissoes/como-e-o-mercado-de-trabalho-para-um-profissional-de-filosofia/#:~:text=A%20maior%20%C3%A1rea%20de%20atua%C3%A7%C3%A3o,gradua%C3%A7%C3%A3o%20como%20mestrado%20e%20doutorado>. Acesso em: 15 set. 2021.

MALLMANN, Ana Aparecida Gomes. **Evasão no curso de graduação em Ciências Econômicas – presencial – da Universidade Federal de Santa Catarina**. Orientador: Rudimar Antunes da Rocha. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MALVEZZI S. **A construção da identidade profissional no modelo emergente de carreira**. Organ. Soc. [Internet]. 2014May24 [cited 2021Nov.25];7(17). Available from: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10495>

MALVEZZI, Sigmar. Empregabilidade e carreira. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, n. 2, p. 64-68, 1999. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v2i0p64-68>.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Edital de concurso nº 1/2013 SAD/SED, Publicado no suplemento do Diário Oficial de 4 de março de 2013.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Edital de concurso nº 1/2018 SAD/SED/MAG, Publicado no Suplemento do Diário Oficial n. 9.756, de 4 de outubro de 2018.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Edital de concurso nº 1/2022 SAD/SED/MAG, SAD/SED, Diário Oficial Eletrônico n. 10.764 23 de fevereiro de 2022.

MARCONDES, N. A. V; BRISOLA, E. M. A.. Análise por Triangulação de Métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista UniVap*, v. 20, p. 201-208, 2014.

MARSHALL, A. **Princípios de economia**. São Paulo: Abril Cultural, 1890.

MARX. K. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. *E-book*.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução e análise. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

MCCLELLAND, David C. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, p. 1-14, jan. 1973.

MEIRA, M. D. D.; KURCGANT, P. Avaliação de cursos graduação segundo egressos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 43, n. 2, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Avaliação externa das instituições de educação superior**: diretrizes e instrumento. 2006. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/489062. Acesso em: 26 ago. 2021.

MONTENEGRO, Mariana Cruz. **As percepções dos egressos de um programa de educação formal em administração pública quanto à aplicação da aprendizagem no contexto organizacional**: um estudo de caso da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getulio Vargas, 2017.

MORAIS, V. G.; RIBEIRO, J. L. L. S. A possível relação entre o SiSU e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1-17, 2020.

MOROSINI, Marília Costa; CASARTELLI, Alam de Oliveira; SILVA, Ana Cristina Benso; SANTOS, Bettina Steren; SCHMITT, Rafael Eduardo; GESSINGER, Rosana Maria. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. *In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR*, 1., 2011, Managua-Nicaragua. *Anais* [...]. Managua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 2011.

NAPOLEÃO FILHO, Jair. **Causas para a evasão dos alunos do curso de graduação a distância em Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina**. Orientadora: Andressa Sasaki Vasques Pacheco. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

NEVES, Edson Oliveira; STEIL, Andrea Valéria. Medidas da aprendizagem organizacional: revisão de literatura e agenda de pesquisa. *Revista Organizações & Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 708-728, out./dez. 2019.

OECD. **Skills Matter**: Further Results from the Survey of Adult Skills. OECD Skills Studies: OECD Publishing, Paris, 2016.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: UFG, 2011.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil**: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento. Florianópolis: UFSC, 2010. 298f.

PARRY, Scott. B. **The quest for competencies**. Training, julho 1996. p. 48-54.

PEREIRA, Alexandre Severino. **Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES**. Orientadora: Teresa Cristina Janes Carneiro. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

PICCHIAI, D. Competências organizacionais, gerenciais e individuais: conceitos e discussões no setor público. **Revista da Micro e Pequena Empresa**, v. 4, n. 3, p. 73-89, 2010.

PPGAU. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. **Planejamento Estratégico**, v. 1.1, 2019-2023. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/220192/Planejamento-Estrategico_-_V18022021_assinado.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 5 out. 2021.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. A competência essencial da corporação. In: ULRICH, D. (org.). **Recursos humanos estratégicos**: novas perspectivas para os profissionais de RH. São Paulo: Futura, 2000.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FIALHO, Maríllia Gabriella Duarte. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 869-889, 2018.

RANKING universitário Folha. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://m.ruf.folha.uol.com.br/2018/perfil/universidade-federal-de-mato-grosso-do-sul-ufms-694.shtml>. Acesso em: 14 jul. 2020.

REIS, Luiz Fernando; MACÁRIO, Eptácio. Dívida pública e financiamento das universidades federais e da ciência e tecnologia no Brasil (2003-2020). **Revista Práxis Educacional**, n. 16, v. 41, p. 20-46, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7243>.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, 2005.

RISTOFF, Dilvo. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

ROCHA, Arlindo Carvalho. **Accountability na administração pública: a atuação dos Tribunais de Contas.** In: ENCONTRO DA ANPAD, 33., São Paulo, 2009.

RODRIGUES, C. F. S.; LIMA, F. J. C.; BARBOSA, F. T. **Importância do uso adequado da estatística básica nas pesquisas clínicas.** Revista Brasileira de Anestesiologia, v. 67, p. 619-625, 2017.

SANTOS JUNIOR, J. da S.; Real, G. C. M. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, 22(2). Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3044>. Acesso em 21 de janeiro de 2022.

SANTOS, Bettina Steren *et al.* Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 73-94, jan./abr. 2017.

SANTOS, G. G.; SILVA, L. C. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos.** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 249-262. [online]

SANTOS, Rosineia Oliveira dos. **A relação homem-trabalho: uma análise sobre o impacto na qualidade de vida.** Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, V.14, nº 1, p. 50-72 TRI I 2020. ISSN 1980-7031

SANTOS, V. M. Estilos de aprendizagem no ensino superior: enfrentando a evasão e a retenção. **Práxis Educativa**, n. 13, v. 2, p. 578-595, 2018.

SAUNDERS, M.; LEWIS, Philip; THORNHILL, Adrian. **Research methods for business students.** Harlow: Pearson Education, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SCALI, Danyelle Freitas. **A evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes.** 164 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências do trabalho do novo capitalismo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1998.

SILVA, F. C., Cabral, T. L. O.; PACHECO, A. S. V. Evasão ou permanência? Modelos preditivos para a gestão do Ensino Superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(149), 2020.

SILVA, Luis H.; OLIVEIRA, Anna A. S. Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara: Unesp: Universidade de Alcalá, v. X, 1, p. 225-245, 2015.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. I. Introdução de Edwin Cannan.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 12, v. 12, n. 23, jul./dez. 2018.

SOUZA, Maria Luisa Hilleshein de. **Avaliação da efetividade dos principais cursos FIC Pronatec do Instituto Federal de Santa Catarina**: benchmarking com cursos técnicos de longa duração. Orientador: Alexandre Nascimento de Almeida. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SOUZA, T. S.; SÁ, O. S.; CASTRO, P. A. Evasão escolar no ensino superior: um estudo qualitativo via mapeamento de licenciaturas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 44, p. 63-82, 2019. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle44.04.

TAYLOR, F. W. **The principles of scientific management**. New York: Harper & Brothers, 1911.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum: Estudos Sobre a Cultura Popular Tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.267-304.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TRINDADE, Hiago. Crise do capital, exército industrial de reserva e precariado no Brasil contemporâneo. **Serv. Soc. Soc.** [online], n. 129, p. 225-244, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.106>.

UFMS. CONSELHO UNIVERSITÁRIO. **Resolução RESOLUÇÃO Nº 89 -COUN/UFMS, DE 9 DE ABRIL DE 2021**. Dispõe sobre a Política de Acompanhamento de Egressos da UFMS. Campo Grande/MS. 20/04/2021 Nº 7525. <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=421842> Acesso em: 27 ago. 2021

UNGER, R. M. **A economia do conhecimento**. Tradução de Leonardo Castro. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

UNIVERSIDADE Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Colegiado de Curso do Curso de Filosofia. **Resolução nº 529, Cograd, de 16 de outubro de 2018**. Dispõe sobre o Projeto Político de Curso. Campo Grande/MS. 27/01/2017 BS Nº 6468. Disponível em: <https://fach.ufms.br/files/2022/03/Projeto-Pedagogico-2018.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

UNIVERSIDADE Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Conselho de Graduação. **Resolução n. 550, de 20 de novembro de 2018**. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de

Graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Conselho de Graduação, 2018.

UNIVERSIDADE Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). **PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional: 2020-2024**. Pró-Reitoria de Planejamento. Campo Grande: UFMS, 2020.

UNIVERSIDADE Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). **Sobre o curso de Filosofia**. [s.a.]. Disponível em: <https://fach.ufms.br/sobre-o-curso-de-filosofia/>. Acesso em: 5 out. 2021.

UNIVERSIDADE Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). **UFMS e UFSC iniciam tratativas para oferta de mestrado fora de sede em Administração Universitária**. 11/02/2019. Disponível em: <https://www.ufms.br/ufms-e-ufsc-iniciam-tratativas-para-oferta-de-mestrado-fora-de-sede-em-administracao-universitaria/>. Acesso em: 17 dez. 2020.

VESCHI, B. **Etimologia de competência, competição e competir**. Disponível em: <https://etimologia.com.br/competencia-competicao-competir/>. Acesso em: 5 ago. 2021.

VITÓRIA, M. I. C.; CASARTELLI, A.; RIGO, R. M.; COSTA, P. T. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Revista Educação**, n. 41, v. 2, p. 262-269, 2018.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WHITE, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. **Psychological Review**, n. 66, v. 5, p. 297-333, 1959.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 241, 2015.

ZARIFIAN, P. **A gestão da e pela competência**. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS. Rio de Janeiro: Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, 1996. Mimeografado.

APÊNDICE A - MODELOS DE QUESTIONÁRIOS

MODELO DE QUESTIONÁRIO DO INGRESSANTE

1. NOME COMPLETO

2. TELEFONE (WHATSAPP)

3. QUAL É SUA FAIXA ETÁRIA

4. SEXO

5. ESTADO CIVIL

6. TEM FILHOS SOB SUA GUARDA?

7. VOCÊ É PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PCD) OU APRESENTA NECESSIDADE ESPECIAL EDUCACIONAL? SE SIM, QUAL?

8. SE VOCÊ APRESENTA PCD (PESSOA COM DEFICIÊNCIA) OU APRESENTA NECESSIDADE ESPECIAL EDUCACIONAL, NECESSITA DE MATERIAL ADAPTADO? QUAL?

9. CONCLUIU O ENSINO MÉDIO EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO E EM QUE ANO?

10. APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO, QUANTO TEMPO VOCÊ FICOU SEM ESTUDAR?

11. CURSOU OUTRA GRADUAÇÃO ANTERIORMENTE?

12. VOCÊ MUDOU OU IRÁ MUDAR DE OUTRA CIDADE OU ESTADO PARA FAZER GRADUAÇÃO?

13. POR QUE VOCÊ SE INTERESSOU PELO CURSO?

14. QUAL O PRINCIPAL FATOR TE FAZ SE INTERESSAR PELO CURSO DE FILOSOFIA?

15. O QUE VOCÊ ESPERA DO CURSO?

- A. TER UMA PROFISSÃO RECONHECIDA NO MERCADO DE TRABALHO
- B. ATENDER AS MINHAS EXPECTATIVAS EXISTENCIAIS
- C. SATISFAZER AS ASPIRAÇÕES QUE MEUS PAÍS E FAMILIARES TÊM.
- D. TER UM CURSO SUPERIOR PARA FAZER CONCURSO PÚBLICO EM QUALQUER ÁREA

MODELO DE QUESTIONÁRIO DE ACOMPANHAMENTO E PREVENÇÃO DE EVASÃO

1. COMO VOCÊ CONSIDERA SEU DESEMPENHO ACADÊMICO?

Pior 1 2 3 4 5 Melhor
○ ○ ○ ○ ○

2. COMO VOCÊ AVALIA SEU PERTENCIMENTO NO CURSO?

Pior 1 2 3 4 5 Melhor
○ ○ ○ ○ ○

3. VOCÊ SE SENTE ACOLHIDO NO CURSO?

Pior 1 2 3 4 5 Melhor
○ ○ ○ ○ ○

4. VOCÊ GOSTA DO CONTEÚDO E DAS DISCIPLINAS DO CURSO?

Pior 1 2 3 4 5 Melhor
○ ○ ○ ○ ○

5. O CONVÍVIO COM OS PROFESSORES E COORDENAÇÃO É AGRADÁVEL?

Pior 1 2 3 4 5 Melhor

6. O CONVÍVIO COM OS COLEGAS DE CURSO É AGRADÁVEL?

Pior 1 2 3 4 5 Melhor

7. DURANTE ESSE SEMESTRE VOCÊ PENSOU EM DESISTIR DO CURSO?

Pior 1 2 3 4 5 Melhor

8. QUAL SUA MAIOR DIFICULDADE NO CURSO?

9. VOCÊ SE VÊ CONCLUINDO O CURSO?

Pior 1 2 3 4 5 Melhor

10. VOCÊ TEM A INTENÇÃO DE TRANCAR O CURSO NO PRÓXIMO SEMESTRE?

Pior 1 2 3 4 5 Melhor

MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA MAPEAR MOTIVOS DA EVASÃO

1. QUAL FORAM OS MOTIVOS QUE TE LEVOU A SAIR DO CURSO?

2. QUAL FOI SUA PRINCIPAL DIFICULDADE EM REALIZAR O CURSO?

3. VOCÊ PERCEBEU ALGUM PONTO POSITIVO NELE? CASO AFIRMATIVO, QUAL?

4. VOCÊ PERCEBEU ALGUM PONTO NEGATIVO NELE? CASO AFIRMATIVO, QUAL?

5. HÁ DIFERENÇA NA OPINIÃO QUE VOCÊ TINHA SOBRE O CURSO ANTES DE VOCÊ ENTRAR E A QUE VOCÊ TEM AGORA?

6. QUAL ASPECTO GERAVA MAIS INSATISFAÇÃO NO CURSO DE FILOSOFIA/UFMS?

- A. ESTRUTURA DO CURSO
- B. ENSINO E PROFESSORES
- C. OS CONTEÚDOS MINISTRADOS NÃO ATENDERAM ÀS MINHAS EXPECTATIVAS
- D. NÃO ESTAVA SATISFEITO COM O MEU RENDIMENTO ACADÊMICO
- E. NÃO HOUVE INSATISFAÇÃO.
- F. OUTROS: _____

7. VOCÊ CHEGOU A EXERCER ALGUMA ATIVIDADE (PROFISSIONAL OU NÃO) RELACIONADA COM A FILOSOFIA? CASO POSITIVO, RESPONDA QUAL?

8. EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE SUAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS, O QUE O CURSO DE FILOSOFIA/UFMS LHE PROPORCIONOU:

- A. CONHECIMENTOS TEÓRICOS/CIENTÍFICOS
- B. ORATÓRIA
- C. RACIOCÍNIO LÓGICO/DEDUTIVO
- D. PESQUISA CIENTÍFICA
- E. CAPACIDADE ANALÍTICA
- F. CAPACIDADE CRÍTICA
- G. COMPREENSÃO POLÍTICA
- H. COMPREENSÃO SOCIOCULTURAL
- I. NÃO DESENVOLVEU NENHUMA DESSAS COMPETÊNCIAS.

9. NO SEU ENTENDIMENTO, O QUE PODE SER MELHORADO NO CURSO DE FILOSOFIA/UFMS?

MODELO DE QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO METODOLÓGICA E PEDAGÓGICA DAS DISCIPLINAS

1. VOCÊ FOI APROVADO NA DISCIPLINA?

2. A EMENTA E OS OBJETIVOS DA DISCIPLINA FORAM APRESENTADOS DE MANEIRA CLARA?

| | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Melhor |
| Pior | | | | | |

3. AS AULAS CONDIZEM COM OS PLANOS DE ENSINO APRESENTADOS?

1 2 3 4 5
Pior Melhor

4. A DISCIPLINA SE MOSTROU RELEVANTE PARA SUA FORMAÇÃO?

1 2 3 4 5
Pior Melhor

5. O PROGRAMA PROPOSTO FOI CUMPRIDO INTEGRALMENTE?

1 2 3 4 5
Pior Melhor

6. O MATERIAL DIDÁTICO FORNECIDO OU INDICADO FOI EFICIENTE?

1 2 3 4 5
Pior Melhor

7. QUAL O GRAU DE DIFICULDADE DA DISCIPLINA?

1 2 3 4 5
Pior Melhor

8. SEU GRAU DE APROVEITAMENTO NESTA DISCIPLINA BOM?

1 2 3 4 5
Pior Melhor

9. DURANTE A DISCIPLINA, O SEU ESFORÇO FOI?

1 2 3 4 5
Pior Melhor

10. APÓS CURSAR A DISCIPLINA, SEU INTERESSE PELO ASSUNTO AUMENTOU?

1 2 3 4 5
Pior Melhor

11. O GRAU DE DOMÍNIO DO PROFESSOR SOBRE O CONTEÚDO FOI BOM?

1 2 3 4 5
Pior Melhor

12. AS AULAS PREPARADAS PELO PROFESSOR SÃO:

1 2 3 4 5
Pior Melhor

13. A EXPLICAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O CONTEÚDO FOI ELENCADE NAS EMENTAS.

1 2 3 4 5
Pior Melhor

14. EM SALA DE AULA O PROFESSOR ESTIMULOU A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS?

1 2 3 4 5
Pior Melhor

15. VOCÊ FARIA OUTRA MATÉRIA COM O MESMO PROFESSOR OU INDICARIA ELE PARA OUTRO ALUNO?

1 2 3 4 5
Pior Melhor

16. DURANTE O SEMESTRE VOCÊ PENSOU EM DESISTIR DA DISCIPLINA?

| | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Melhor |

MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA CONCLUINTES.

1. PARTICIPOU DE PROGRAMAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIBIC) OU INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) DURANTE O CURSO DE GRADUAÇÃO?

2. EXERCE ATIVIDADE PROFISSIONAL? QUAL?

3. SE SIM, VOCÊ CONSIDERA QUE SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL CAUSOU PREJUÍZO PARA SEU DESEMPENHO ACADÊMICO?

4. UMA VEZ CONCLUÍDO O CURSO, PRETENDE MUDAR DE ATIVIDADE PROFISSIONAL?

5. ENQUANTO ACADÊMICA (O) DA UFMS, QUAL FOI O NÍVEL DE APROVEITAMENTO DO CONTEÚDO MINISTRADO.

| | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Melhor |

6. QUAL O NÍVEL DE QUALIDADE DO CORPO DOCENTE DO SEU CURSO?

| | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Melhor |

7. QUAL A QUALIDADE DO ATENDIMENTO ADMINISTRATIVO DO CURSO DE FILOSOFIA E DA FACH?

| | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Melhor |

8. QUAL A QUALIDADE DO TRABALHO DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE FILOSOFIA?

| | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Melhor |

9. EM QUAIS DISCIPLINAS TEVE MAIS DIFICULDADES? CITE AS DIFICULDADES.

10. ENTENDE COMO AS DISCIPLINAS SÃO DISTRIBUÍDAS NOS SEMESTRES E QUAIS AS RELAÇÕES ENTRE ELAS.

| | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Melhor |

11. QUAL O CONCEITO QUE ATRIBUI AO CURSO?

| | | | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Pior | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Melhor |

12. INDIQUE TRÊS VANTAGENS DO CURSO DE FILOSOFIA DA FACH

13. INDIQUE TRÊS DESVANTAGENS DO CURSO DE FILOSOFIA DA FACH.

MODELO DE QUESTIONÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DO EGRESSO

1. NOME, E-MAIL E WHATSAPP

2. QUAL ERA SUA PROFISSÃO QUANDO COMEÇOU O CURSO?

3. A CONCLUSÃO DO CURSO ENSEJOU MUDANÇA DE PROFISSÃO?

- A. SIM
- B. NÃO

4. ATUALMENTE EXERCE QUAL ATIVIDADE PROFISSIONAL?

5. ESTÁ EXERCENDO ATIVIDADE PROFISSIONAL RELACIONADA À SUA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA?

- A. SIM
- B. NÃO

6. A FORMAÇÃO RECEBIDA NA GRADUAÇÃO CONTRIBUIU PARA O EXERCÍCIO DE SUA FUNÇÃO PROFISSIONAL ATUAL?

- A. SIM
- B. NÃO

7. AS EXPECTATIVAS AO INGRESSAR NO CURSO FORAM SATISFEITAS AO FINAL DO MESMO?

- A. SUPEROU AS EXPECTATIVAS;
- B. ATENDEU AS EXPECTATIVAS;
- C. SEM EXPECTATIVAS;
- D. ATENDEU PARCIALMENTE AS EXPECTATIVAS;
- E. NÃO ATENDEU AS EXPECTATIVAS.

8. AO LONGO DO CURSO FOI APRESENTADO A VOCÊ AS POSSIBILIDADES DE CARREIRAS ACESSÍVEIS A UM PROFISSIONAL DE FILOSOFIA?
- A. SIM
B. NÃO
9. AO LONGO DO CURSO DE GRADUAÇÃO, VOCÊ FOI AUXILIADO A IDENTIFICAR QUAL PERFIL PROFISSIONAL ADEQUADO ÀS SUAS ASPIRAÇÕES?
- A. SIM
B. NÃO
10. O CONTEÚDO ESTUDADO E O CURRÍCULO DO CURSO CONDIZEM COM A NECESSIDADE DO MERCADO DE TRABALHO?
- A. SIM
B. NÃO
11. VOCÊ CONSIDERA QUE O CURSO CONTRIBUIU PARA SUA PREPARAÇÃO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL?
- A. SIM
B. NÃO
12. QUAIS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS AO INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO COMO LICENCIADO EM FILOSOFIA?
- A. A FORMAÇÃO RECEBIDA NÃO ATENDEU AO MERCADO
B. FALTOU PRÁTICA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
C. NÃO SE IDENTIFICOU COM A ÁREA DO CURSO
D. O QUE APRENDEU NÃO SE APLICA
E. O QUE APRENDEU SE APLICA E ATENDE AS EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS
OUTROS: _____
13. DIGA QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO?
- _____
14. ENTRE AS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS, QUAIS FORAM DESENVOLVIDAS NO CURSO DE FILOSOFIA?
- _____
15. ENTRE AS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS, QUAIS NÃO FORAM DESENVOLVIDAS NO CURSO DE FILOSOFIA?
-

ANEXO A – EMENTAS DO CURSO DE FILOSOFIA/UFMS

CAPITALISMO, FEMINISMO E RELAÇÕES DE GÊNERO: A relação entre patriarcado e capitalismo. Como surge o feminismo e de que forma a luta feminista oferece condições para transformação (e superação) do patriarcado. Os tipos de respostas (teóricas e práticas) têm sido dadas ao longo da história para compreender, justificar, legitimar ou superar a subordinação das mulheres. Relação dessa subordinação com outros tipos de dominação e exploração.

CETICISMO: Estudo introdutório dos principais problemas referentes ao ceticismo desde a antiguidade até sua retomada na modernidade.

DIALÉTICA I: As origens da dialética no pensamento antigo. A tradição do pensamento dialético. A dialética hegeliana. A dialética marxista. A dialética hoje.

DIALÉTICA II: As origens da dialética no pensamento antigo. A retomada da dialética por Hegel. A dialética em Marx. O marxismo e a tradição dialética.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Princípios ecológicos da educação ambiental. Princípios metodológicos da educação ambiental. Fundamentos teórico-metodológicos da educação ambiental. Desenvolvimento socioeconômico, política e meio ambiente. Educação ambiental e cidadania. Educação ambiental na educação formal e no âmbito informal. Práticas de educação ambiental.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Concepção do tempo e espaço nas culturas distintas: afrodescendentes e indígenas. Aspectos conceituais, históricos e políticos das relações étnico-raciais no Brasil. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Discussão sobre o racismo e o preconceito na sociedade e na escola. Diretrizes para Educação das Relações Étnico-raciais. A legislação brasileira e o direito de igualdade racial: avanços e perspectivas.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: Contextualização da evolução histórica e dos direitos humanos na Educação Especial. A Educação Especial e as políticas públicas. O público-alvo da Educação Especial

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA: Recursos didáticos no ensino de filosofia com foco no livro didático. Políticas públicas de avaliação, conteúdos e concepções. Avaliação da aprendizagem em filosofia. Propõe, por um lado, uma análise sobre os objetivos, adequação, diversidade de usos e o seu momento certo, o que compreende um levantamento dos materiais mais apropriados para o ensino de Filosofia e uma reflexão sobre modos de conciliação entre os instrumentos teóricos e metodológicos com

os didáticos de acordo com os objetivos do professor e respeitada a sua autonomia e peculiaridades da disciplina.

EPISTEMOLOGIA: Estudo dos paradigmas filosóficos que fundamentam os estudos científicos modernos e contemporâneos.

EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS: Epistemologia das ciências humanas: conceito e relação com a epistemologia em geral. As principais teorias das ciências humanas: análise e crítica. Problemas epistemológicos das ciências humanas: ciência x ideologia, objetividade x subjetividade, naturalismo x historicismo, entre outros.

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM ENSINO DE FILOSOFIA I: O Estágio Obrigatório em Ensino de filosofia constitui de uma atividade teórico-prática de ensino de filosofia regulamentada de acordo com as normas elaboradas pela COE (Comissão de Estágio). O magistério como carreira: acesso, progressão e organização sindical. Será dada especial atenção aos seguintes temas: a) Organização curricular e gestão; b) Profissional docente e identidade do Professor, c) Direitos Humanos e d) Educação ambiental.

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM ENSINO DE FILOSOFIA II: O Estágio Obrigatório em Ensino de filosofia constitui de uma atividade teórico-prática de ensino de filosofia regulamentada de acordo com as normas elaboradas pela COE (Comissão de Estágio). O magistério como carreira: acesso, progressão e organização sindical. Será dada especial atenção aos seguintes temas: a) Organização curricular e gestão; b) profissional docente e identidade do Professor, c) Direitos Humanos e d) Educação ambiental.

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM ENSINO DE FILOSOFIA III: O Estágio Obrigatório em Ensino de filosofia constitui de uma atividade teórico-prática de ensino de filosofia regulamentada de acordo com as normas elaboradas pela COE (Comissão de Estágio). O magistério como carreira: acesso, progressão e organização sindical. Será dada especial atenção aos seguintes temas: a) Organização curricular e gestão; b). Profissional docente e identidade do Professor, c) Direitos Humanos e d) Educação ambiental.

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM ENSINO DE FILOSOFIA IV: O Estágio Obrigatório em Ensino de filosofia constitui de uma atividade teórico-prática de ensino de filosofia regulamentada de acordo com as normas elaboradas pela COE (Comissão de Estágio). O magistério como carreira: acesso, progressão e organização sindical. Será dada especial atenção aos seguintes temas: a) Organização curricular e gestão; b). Profissional docente e identidade do Professor, c) Direitos Humanos e d) Educação ambiental.

ESTÉTICA: Estudo das noções clássicas referentes ao campo da estética e da filosofia da arte.

Abordar a questão do estilo. Explicitar as questões filosóficas em torno da relação entre forma e conteúdo. As teorias sobre o juízo de gosto, a mimese e a expressão.

ESTUDO DE LIBRAS: Fundamentos epistemológicos, históricos, políticos e culturais da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A pessoa surda e suas singularidades linguísticas. Desenvolvimento cognitivo e linguístico e a aquisição da primeira e segunda língua. Aspectos discursivos e seus impactos na interpretação. O papel do professor e do intérprete de língua de sinais na escola inclusiva. Relações pedagógicas da prática docente em espaços escolares. Introdução ao estudo da Língua Brasileira de Sinais: noções básicas de fonologia, de morfologia e de sintaxe.

ÉTICA: Caracterização e conceitos básicos da filosofia moral. A natureza da Ética ou Filosofia Moral. Ética e moralidade. Teorias éticas na história da filosofia. Ética e Justiça. Meta-ética e seus problemas. Moral e direito, normas jurídicas e normas morais. Ética e direitos humanos.

FILOSOFIA BRASILEIRA I: Estudo, análise e aprofundamento de um ou mais problemas, ideias, autores e/ou obras representativas do pensamento filosófico no Brasil.

FILOSOFIA BRASILEIRA II: Estudo, análise e aprofundamento de um ou mais problemas, ideias, autores e/ou obras representativas do pensamento filosófico no Brasil.

FILOSOFIA DA CIÊNCIA: Fundamentos teóricos da ciência sob a perspectiva da filosofia. O desenvolvimento do conceito de filosofia da ciência. Análise crítica da relação da filosofia com o conceito de conhecimento na atividade científica.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: Filosofia e educação: da antiguidade aos dias atuais. Tendências filosóficas contemporâneas. Contribuição da Filosofia para a construção do pensamento pedagógico

FILOSOFIA DA HISTÓRIA: Introdução aos fundamentos filosóficos da história. A história como objeto de reflexão filosófica. O historicismo. Vico, Dilthey, Kant e Hegel. Positivismo e História. Marx, Engels e a história. As questões da temporalidade, da liberdade do homem e a História.

FILOSOFIA DA LINGUAGEM: Estudo da linguagem considerando o aspecto do significado, relacionando-a a problemas concernentes ao uso e às relações que se estabelecem com o pensamento e com o contexto social.

FILOSOFIA DA MENTE: Estudos introdutórios às teorias filosóficas relevantes sobre o problema da relação mente/corpo na história da filosofia

FILOSOFIA DA MENTE I: Estudos introdutórios às teorias filosóficas relevantes sobre o problema da relação mente/corpo na história da filosofia.

FILOSOFIA DA PSICANÁLISE I: Introdução à psicanálise: estudo da teoria, método e técnica psicanalíticas. Introdução à filosofia da psicanálise: definição do campo de pesquisa, método, temas e problemas.

FILOSOFIA DA PSICANÁLISE II: A recepção filosófica da psicanálise: perspectiva histórica. Os fundamentos filosóficos da psicanálise: estudos de gênese conceitual, de crítica e de interlocução teórica por meio de um, ou mais filósofos, que tenha se dedicado à análise da psicanálise.

FILOSOFIA GERAL: PROBLEMAS METAFÍSICOS: Estudo dos problemas metafísicos, autores e concepções, de Platão ao Idealismo Alemão, do ponto de vista histórico-sistemático. Estudo da crítica moderna e contemporânea à Metafísica, desde Kant, passando por Nietzsche até os críticos da Fenomenologia.

FILOSOFIA LATINO-AMERICANA I: Estudo, análise e aprofundamento de um ou mais problemas, ideias, autores e/ou obras representativas da filosofia latino-americana.

FILOSOFIA LATINO-AMERICANA II: Estudo, análise e aprofundamento de um ou mais problemas, ideias, autores e/ou obras representativas da filosofia latino-americana.

FILOSOFIA LUSO-BRASILEIRA: Estudo, análise e aprofundamento de um ou mais problemas, ideias, autores e/ou obras representativas do pensamento filosófico luso-brasileiro.

FILOSOFIA POLÍTICA: Reflexões sobre as questões que fundamentam a filosofia política. Poder, justiça e sociedade. Direito Natural e Jusnaturalismo. Origens do Estado Moderno. Sociedade Civil e Sociedade Política. Origens, justificativas e formas do poder. Poder, ideologia e organização social. Introdução às concepções de política nos pensadores em sua historicidade.

FILOSOFIA SOCIAL: Introdução aos principais problemas da filosofia social. Estudos da relação entre filosofia e sociedade: o modelo platônico-aristotélico, o modelo hobbesiano-lockeano e o modelo hegeliano-marxista da relação entre indivíduo e sociedade. Introdução ao pensamento liberal, ao pensamento social- cristão e ao pensamento marxista. O Homem, o mundo do trabalho e a organização social. As questões do mundo do trabalho e a constituição dos homens. Alienação, emancipação e revolução. Questões de filosofia social no capitalismo contemporâneo.

FUNDAMENTOS DE DIDÁTICA: Bases epistemológicas e históricas da didática. Didática na formação docente. Organização do trabalho e das relações pedagógicas no espaço escolar. Planejamento: projeto pedagógico da escola, plano de ensino e plano de aula. Identificação e análise de estratégias de ensino, da natureza dos conteúdos e das formas de avaliação.

HISTÓRIA DA FILOSOFIA ANTIGA: Estudo e análise da passagem do Mito à Filosofia; As

Escolas Pré-Socráticas; As Escolas Socráticas; Platonismo; Aristotelismo; A Filosofia Helenística; A Filosofia Romana.

HISTÓRIA DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA: Análise de textos de autores clássicos dos séculos XIX e XX a fim de compreender as principais discussões legadas pela tradição pós-crítica, tais como: a questão da subjetividade; o problema da linguagem; as diferentes críticas à noção de verdade; o surgimento da ideia de inconsciente; a crise das teleologias clássicas; o materialismo histórico.

HISTÓRIA DA FILOSOFIA MEDIEVAL: Análise e estudo do pensamento filosófico nos períodos de Patrística e Escolástica, com ênfase nas teorias de pensadores medievais de grande relevância, tais como Agostinho, Boécio, Anselmo, Tomas de Aquino, João Duns Escoto, Wiliam de Occam, como também problemas peculiares aos medievais, tais como a querela dos universais, essência e existência, entre os outros.

HISTÓRIA DA FILOSOFIA MODERNA: Elementos fundamentais do pensamento dos principais representantes da Filosofia Moderna. As origens do pensamento moderno e a ideia de modernidade, e as questões fundamentais deste período.

HISTÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: História do ensino de filosofia no Brasil, nos períodos colonial, imperial e republicano com ênfase especial ao ensino de filosofia na legislação educacional brasileira. Estudo de abordagens teóricas, filosóficas e pedagógicas, sobre o ensino de filosofia e sobre a filosofia como disciplina escolar e também acerca da constituição do campo de pesquisa sobre o ensino de filosofia.

HISTÓRIA GERAL: As estruturas fundantes e os aspectos mais gerais da sociedade, da cultura, da economia, da política e da religião e sua relação com o pensamento filosófico.

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: Instrumental para leitura e interpretação, estratégias de leituras e sua aplicação nos diferentes gêneros textuais. Compreensão e produção oral e escrita. Análise dos aspectos da semântica e pragmática da língua estrangeira. Produção de textos de diferentes gêneros, nas modalidades oral e escrita. O ensino de língua e a questão ambiental. O ensino de língua, cultura e Direitos Humanos.

LÓGICA: A Lógica como disciplina filosófica e sua relação com o discurso. As regras, os princípios e os métodos constituintes do bem pensar e do bem falar. As características do raciocínio falacioso.

METODOLOGIA DE ENSINO DE FILOSOFIA: Estudo e análise sobre o sentido, os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de filosofia no ensino médio. Reflexão acerca das condições culturais e sociais do ensino de filosofia. Pesquisa e experimentação de elementos

da "didática da filosofia" no ensino médio.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E GESTÃO DA ESCOLA: A produção teórica sobre currículo e gestão escolar no Brasil. Políticas e práticas de currículo e gestão. O currículo como organização geral da escola. Os níveis formais e reais da organização curricular. As orientações curriculares do Ensino Fundamental e Médio. A gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico. Identidade, diversidade e diferença no currículo e na gestão da escola.

PENSAMENTO FILOSÓFICO I: Estudo acerca das teses dos principais pensadores da história da filosofia.

PENSAMENTO FILOSÓFICO II: Estudo acerca das teses dos principais pensadores da história da filosofia.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: Gênese e concepção das políticas no Brasil. Direitos sociais: direitos humanos e fundamentais. Estado, sociedade e políticas para a educação básica. Organização dos sistemas de ensino. Financiamento da educação em seus diferentes níveis e modalidades. Determinantes do desempenho educacional brasileiro. Políticas educacionais contemporâneas no âmbito municipal, estadual, nacional.

PRÁTICA DE ENSINO, LEITURA E PESQUISA EM FILOSOFIA I: Estudo, análise e compreensão de fundamentos teóricos, metodológicos e práticas de leitura e produção de textos filosóficos. Exame de questões sobre História da Filosofia; as orientações curriculares do Ensino Fundamental e Médio; profissão docente e identidade do professor de filosofia; organização curricular e gestão; direitos humanos e educação ambiental. Leitura, análise e compreensão de textos; produção de resumos e fichamentos; socialização da aprendizagem.

PRÁTICA DE ENSINO, LEITURA E PESQUISA EM FILOSOFIA II: Estudo, análise e compreensão de fundamentos teóricos, metodológicos e práticas de leitura e produção de textos filosóficos. Exame de questões sobre História da Filosofia; profissão docente e identidade do professor de filosofia; organização curricular e gestão; filosofia dos direitos humanos e educação ambiental. A construção da identidade profissional: relações de gênero, classe e as representações socioculturais da profissão. Leitura, análise e compreensão de textos; produção de comentários, resenhas e ensaios; socialização da aprendizagem.

PRÁTICA DE ENSINO, LEITURA E PESQUISA EM FILOSOFIA III: Estudo, análise e compreensão de fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de filosofia. Práticas de leitura e produção de textos sobre o ensino de filosofia. Metodologia de ensino de filosofia e sua prática na escola do ensino médio. Profissão docente e identidade do professor de filosofia, organização curricular e gestão. Identidade, diversidade e diferença no currículo e na gestão da

escola. Filosofia dos direitos humanos e Educação ambiental. Leitura, análise e compreensão de textos; elaboração de artigos; socialização da aprendizagem.

PRÁTICA DE ENSINO, LEITURA E PESQUISA EM FILOSOFIA IV: Estudo análise e compreensão de questões relativas ao ensino de Filosofia no Ensino Médio. Contextualização da História do Ensino de Filosofia no Brasil; organização curricular e gestão; profissão docente e identidade do professor; filosofia dos direitos humanos; educação ambiental. Políticas públicas voltadas para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio e referencial Curricular para o Ensino Médio do Mato Grosso do Sul. Leitura, análise e compreensão de textos; elaboração de roteiro para seminário; socialização da aprendizagem.

PRÁTICA DE ENSINO, LEITURA E PESQUISA EM FILOSOFIA V: Estudo, análise e compreensão de fundamentos teóricos e didáticos relativos ao ensino de filosofia no Ensino Médio. Organização curricular e gestão; profissão docente e identidade do Professor; filosofia dos direitos humanos; educação ambiental. Leitura, análise e compreensão de textos; produção de sequências didáticas para aulas de filosofia no Ensino Médio de acordo o referencial curricular local; socialização da aprendizagem.

PRÁTICA DE ENSINO, LEITURA E PESQUISA EM FILOSOFIA VI: Estudo, análise e compreensão de fundamentos teóricos, metodológicos relativos à produção de projetos de pesquisa. Orientações básicas sobre a elaboração da monografia. Organização curricular e gestão; profissão docente e identidade do Professor; filosofia dos direitos humanos; educação ambiental. Leitura, análise e compreensão de textos; elaboração de projeto de pesquisa de TCC; socialização da aprendizagem.

PRÁTICAS INTEGRADORAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE: Ações integradoras entre licenciaturas. Problematização da Formação de Professores e Desafios da Educação Básica por meio de diferentes áreas do Conhecimento. Diálogos interdisciplinares sobre educação básica e temas transversais.

PROFISSÃO DOCENTE: IDENTIDADE, CARREIRA E DESENVOLVIMENTO PROFSSIONAL: A construção da identidade profissional: relações de gênero, classe e as representações socioculturais da profissão. Profissionalização, choque de realidade e socialização profissional. O magistério como carreira: acesso, progressão e organização sindical. Absenteísmo e mal-estar docente.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: Bases epistemológicas das teorias behaviorista, humanista, cognitivista, psicanalítica e histórico-cultural. A relação Psicologia e Educação e seu papel na formação docente. A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e a organização do

trabalho pedagógico. A subjetividade e as relações no âmbito da escolarização. As contribuições das teorias psicológicas para o processo de ensino e aprendizagem.

SOCIOLOGIAGERAL: Contexto histórico dosurgimento, formação e Desenvolvimento da Sociologia. Conceitos básicos para a compreensão da sociedade. Fundamentos econômicos, políticos e sociais da sociedade. Adam Smith e a divisão do trabalho. Émile Durkheim e a sociologia moderna. Karl Marx e a sociologia do trabalho e sociedade capitalista. Max Weber processo de racionalização e desencantamento do mundo.

TEORIA DO CONHECIMENTO: Introduzir os elementos dos principais filósofos que contribuíram para o surgimento da Teoria do Conhecimento enquanto campo da filosofia. Estudo introdutório dos principais problemas, conceitos e ideias da Teoria do Conhecimento. Análise crítica dos problemas relativos ao conhecimento sensível e racional.

TEORIAS DA DEMOCRACIA I: Abordar questões como a legitimidade política, autoridade política, pacto social, contratualismo, soberania, constituição do ‘povo’, populismo, violência, poder, discurso, justiça, igualdade, liberdade, republicanismo, liberalismo.

TEORIAS DA DEMOCRACIA II: Explorar as várias formas como democracia tem sido conceituada, desde os clássicos até aos autores contemporâneos. Enfatizar as discussões acerca da soberania, constituição do ‘povo’, populismo, violência, poder, discurso, justiça, igualdade, liberdade, republicanismo, liberalismo.

TÓPICOS ESPECIAIS EM ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA I: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA II: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM ESTÉTICA I: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM ESTÉTICA II: Explicitar as diversas teorias sobre a arte. Discussão sobre a problemática que envolve a produção da obra de arte. As teorias acerca da natureza da criatividade; conceitos característicos das diferentes concepções da obra e arte. Relação entre arte e sociedade. O conceito de arte.

TÓPICOS ESPECIAIS EM ESTÉTICA III: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM ÉTICA I: Estudo, discussão e aprofundamento de um ou mais problemas e/ou tópicos filosóficos da ética.

TÓPICOS ESPECIAIS EM ÉTICA II: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da

disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM ÉTICA III: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM ÉTICA IV: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM ÉTICA V: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM ÉTICA VI: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM ÉTICA VII: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM ÉTICA VIII: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM FILOSOFIA DA CIÊNCIA I: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM FILOSOFIA DA CIÊNCIA II: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM FILOSOFIA DA CIÊNCIA III: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM FILOSOFIA DA LINGUAGEM I: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM FILOSOFIA DA LINGUAGEM II: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM FILOSOFIA POLÍTICA I: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM FILOSOFIA POLÍTICA II: Análise e aprofundamento de um ou mais problemas, ideias e/ou autores relativos a filosofia política.

TÓPICOS ESPECIAIS EM FILOSOFIA POLÍTICA III: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM FILOSOFIA POLÍTICA IV: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM FILOSOFIA POLÍTICA V: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM FILOSOFIA POLÍTICA VI: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM FILOSOFIA POLÍTICA VII: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM FILOSOFIA POLÍTICA VIII: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA ANTIGA I: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA ANTIGA II: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA MEDIEVAL I: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA MODERNA I: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA MODERNA II: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA MODERNA III: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA MODERNA IV: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA MODERNA V: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA MODERNA VI: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TOPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA MODERNA VII: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TOPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA DA FILOSOFIA MODERNA VIII: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA I: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA II: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA III: A ementa e a

bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA IV: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA V: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA VI: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA VII: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA VIII: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA FILOSOFIA MEDIEVAL II: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM LÓGICA I: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM LÓGICA II: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM PROBLEMAS METAFÍSICA I: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM PROBLEMAS METAFÍSICA II: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM TEORIA DO CONHECIMENTO I: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM TEORIA DO CONHECIMENTO II: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM TEORIA DO CONHECIMENTO III: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM TEORIA DO CONHECIMENTO IV: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TÓPICOS ESPECIAIS EM TEORIA DO CONHECIMENTO V: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TOPICOS ESPECIAIS EM TEORIA DO CONHECIMENTO VI: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TOPICOS ESPECIAIS EM TEORIA DO CONHECIMENTO VII: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.

TOPICOS ESPECIAIS EM TEORIA DO CONHECIMENTO VIII: A ementa e a bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.