

# A RELAÇÃO ENTRE EVASÃO E EMPREGABILIDADE MEDIADA PELO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CURSO DE FILOSOFIA DA UFMS

<https://dx.doi.org/10.5902/2318133870855>

Oseias Freitas de Oliveira Júnior<sup>1</sup>  
Marcos Baptista Lopez Dalmau<sup>2</sup>

## Resumo

Neste texto, apresenta-se resultados de pesquisa que teve por objetivo 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. A partir de perspectiva quali-quantitativa, a coleta de dados foi feita por análise bibliográfica, análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. Foram aplicadas 11 entrevistas e 304 questionários com os sujeitos da pesquisa. Entre os resultados obtidos, destacam-se a necessidade de adequação conceitual do PPC 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 é a conciliação entre trabalho e estudo, aliado a um choque ao entrar em contato com a realidade acadêmica.

Palavras-chave: curso de Filosofia; competências; evasão; egresso; trabalho.

## the relationship between evasion and employability mediated by the development of skills: a case study on the philosophy course/ufms

## Abstract

In this text, we present research results that aimed to verify to what extent the factors that influence the dropout of the undergraduate course in Philosophy at UFMS are related to the formation and the developed competences. From a qualitative-quantitative perspective, data collection was carried out through bibliographic analysis, document analysis, questionnaires and semi-structured interviews. Eleven interviews and 304 questionnaires were applied to the research subjects. Among the results obtained, the need for conceptual adaptation of the PPC to the needs of a night teaching degree course stands out; 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 is the conciliation between work and study, combined with a shock when coming into contact with the academic reality.

Key-words: Philosophy course; skills; dropout; graduate; work.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: [oseias.junior@ufms.br](mailto:oseias.junior@ufms.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. E-mail: [professordalmau@gmail.com](mailto:professordalmau@gmail.com).

## Introdução

O trabalho é um dos meios pelos quais os indivíduos se ligam a comunidade a qual estão inseridos e, em função disso e simultaneamente, elaboram sua autoimagem (Lacombe, 2002). Resultado de uma elaboração histórica, o conceito de trabalho passou por várias concepções, desde um castigo pelos desvios éticos no judaísmo cristão, ao desprezo nas sociedades greco-romanas, que o viam como degradação moral do sujeito, até a Revolução Industrial, quando se lhe atribuiu uma dimensão constituinte do sujeito. A partir da segunda metade do século 20, 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 requerem 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, alguém que precisa ser um produtor em tempo integral e que precisa estar na vanguarda de sua própria vigilância para que tenha condições de manifestar suas competências na sociedade. Essa sociedade não é a da vigilância e da punição institucionalizada, mas antes de tudo é a do desejo positivo, no qual o sujeito acredita poder-fazer e, assim, se livra das amarras psicológicas do dever-fazer, a sociedade contemporânea é ancorada na positividade (Han, 2017).

A necessidade de ser um agente produtor e de manifestar sucesso são os fatores que mediam a escolha da atividade profissional. Há diversas formas de trabalho, no entanto, todas são reguladas pelas necessidades sociais, que requerem, por sua vez, sujeitos capazes de desempenhar determinada atividade. Para tal, estes devem possuir competências para execução satisfatória. Entre as diversas formas de trabalho, a que se sobressai é o emprego, que se tornou, na sociedade industrial, o principal meio pelo qual o ser humano pode alcançar seus objetivos e um lugar social desejável (Malvezzi, 1988).

A empregabilidade torna-se, assim, um fator de aceitação e ascensão social, e conseqüentemente, de escolha da profissão. A escola se tornou um imperativo para a profissionalização e o curso superior um meio pelo qual os indivíduos desenvolvem competências que serão absorvidas pelo mercado de trabalho. Assim, o sujeito ao pensar numa graduação, reflete sobre quais serão os resultados que esta pode proporcionar, sejam eles econômicos ou de reconhecimento social.

A partir do fim da década de 1990, houve um aumento da oferta de vagas nas universidades. Esse aumento, provocou um efeito paralelo: o crescimento do número daqueles que, por diversos fatores, matriculam-se num curso de graduação, mas não o concluem. A média de 2010 a 2019 aponta que a taxa de evasão, no país, foi de 59% (Inep, 2020). Como cada curso e região tem suas peculiaridades, faz-se necessário analisar qual o impacto desse problema na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

A UFMS, instituição que atende 24.880 alunos, em 199 cursos de graduação, presentes em 22 municípios do Estado, é considerada de porte médio (UFMS, 2020). Entre os 199 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 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.

Criado em 2009, o curso de licenciatura em Filosofia da UFMS tem como foco a formação de filósofos e professores de Filosofia. No entanto, ainda que haja um mercado profissional, verifica-se que o curso apresenta alto índice de evasão (69,49%) e baixo índice de conclusão (18,91%)<sup>3</sup>, se comparado à média nacional dos cursos de Filosofia, que apresenta 35% de conclusão e 65% de evasão (Inep, 2020).

Pensar a evasão é pensar a conjuntura que leva o indivíduo a abandonar o objetivo de concluir o curso de graduação iniciado. Levando em consideração a hipótese de que o indivíduo busca num curso superior melhores condições de empregabilidade e consequentemente visibilidade social, deve-se supor que, ao não ver seus intentos satisfeitos, pode haver uma desmotivação. Assim, é importante investigar a relação entre a baixa procura e a alta evasão, o que poderia ter uma relação diretamente proporcional entre os vínculos aluno/instituição e currículo/sociedade.

Assim, realizou uma pesquisa pela qual se pretendia 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? O objetivo foi o de 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.

Foi feita uma revisão bibliográfica pela qual buscou-se mapear as pesquisas que relacionam a temática dos egressos e empregabilidade/competências no período de 2016 a 2020. Utilizou três bases de dados: 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 problema de pesquisa foi analisado a partir de uma abordagem mista sequencial, alternando, sucessivamente, tanto os aspectos qualitativos, quanto os quantitativos em fases distintas. 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.

Quanto ao horizonte de tempo, delimitou-se o intervalo entre 2010 a 2021, ou seja, o período em que os primeiros alunos ingressaram no curso de Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas - Fach - até outubro do ano de 2021. Os sujeitos do estudo foram os egressos, os evadidos de 2010 a 2021 e os professores do curso de licenciatura em Filosofia.

<sup>3</sup> 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.

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 da sua formação com o mercado de trabalho. Enquanto isso, os professores forneceram a percepção institucional de como o projeto pedagógico do curso é pensado na prática cotidiana, quais as competências privilegiadas e por quê.

Assim, o quadro 1 descreve a relação entre os objetivos específicos e os sujeitos do estudo.

#### Quadro 1 –

Descrição dos sujeitos da pesquisa em relação à coleta de dados.

Objetivos específicos		Sujeitos do estudo
A	Analisar o projeto político de curso e as DCN's e elencar as competências que o curso se propõe a desenvolver no licenciado em filosofia.	Coordenador
B	Identificar e descrever quais competências são requeridas dos egressos e suas condições de empregabilidade após a conclusão do curso.	Egressos do curso
C	Entender a percepção dos professores e do coordenador de curso sobre as competências desenvolvidas.	Professores vinculados ao curso
D	Identificar os fatores que influenciam os índices de evasão do curso de Filosofia da UFMS.	Evadidos

Fonte: autores.

A coleta de dados foi estruturada 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 e evadidos. Para tanto, os percentuais de amostras da pesquisa consideraram validade estatística de representatividade, uma vez que representaram um quantitativo significativo na amostragem em relação à população pesquisada. Já com os dados secundários, utilizou-se de documentos e fontes bibliográficas alinhadas ao tema central.

#### Quadro 2 -

A exemplificação dos instrumentos e formas de coleta de dados.

Objetivos específicos	Sujeitos do estudo	Instrumento de coleta/forma	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	Pesquisa documental no <i>site</i> da UFMS.	1/1
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 <i>e-mail</i> e <i>WhatsApp</i> .	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	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 do curso de Filosofia da UFMS.	Evadidos	Questionário via <i>e-mail</i> e <i>WhatsApp</i> .	29,7% evadidos do curso de 2010 a 2021, o que equivale a 158 respondentes de 532 evadidos.
	Evadidos	Dados do Siscad/UFMS.	100% dos evadidos, o que equivale a 532 indivíduos.

Fonte: autores.

Como descrito no quadro 2, a coleta de dados foi realizada a partir de pesquisa documental dos dados de ingresso, matrícula, conclusão e evasão, que foram coletadas pelo Siscad<sup>4</sup>/UFMS no sentido de buscar compreender longitudinalmente como se tem comportado a dinâmica de procura, permanência e conclusão no curso de Filosofia da UFMS.

Além disso, foram enviados questionários por e-mail para os 532 evadidos, sendo alcançado o resultado de 158 respondentes. A coleta ocorreu entre os dias 24 de agosto e 17 de setembro de 2021.

Houve o envio do questionário aos 101 egressos do curso. Seguindo o mesmo raciocínio adotado com os evadidos, foi enviado um e-mail com o formulário para todos os graduados. A coleta foi feita entre os dias 27 de setembro e 12 de outubro de 2021 e se obteve o resultado de 76 respostas.

Esses questionários foram compostos por questões abertas e de múltipla escolha, contemplando trinta itens. Destes, os inquiridos puderam escrever livremente suas respostas, além da possibilidade de se ponderar questões com respostas dicotômicas e outras 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'.

Da mesma forma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e o coordenador do curso de Filosofia, sendo que de um total de 12 convidados a participar da pesquisa, oito aceitaram responder as questões. O convite e a coleta dos dados foram feitos por WhatsApp em função das medidas sanitárias da Covid-19 e do isolamento social adotado pela instituição de ensino. Essa forma de coleta foi escolhida porque ela permitiu que os pesquisadores analisassem com maior tranquilidade os dados obtidos pelos sujeitos relacionados as suas perspectivas quanto às competências desenvolvidas e a empregabilidade dos egressos.

A partir da fundamentação teórica da pesquisa, foram estabelecidas três categorias de análise.

<sup>4</sup> Fonte: Sistema Acadêmico da UFMS.

Quadro 3 -  
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: autores.

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 4 exemplifica a relação entre os objetivos específicos e as categorias de análise.

Quadro 4 -  
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)

Fonte: autores.

### O PPC do curso de Filosofia/UFMS e as competências desenvolvidas

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 curso de Filosofia/UFMS, segundo a resolução n. 529/Cograd, de 16 de outubro de 2018, que aprovou seu projeto pedagógico, é concebido a partir de seis dimensões formativas: 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: Núcleo de conteúdos de formação básica; Núcleo de conteúdos de formação pedagógica; Núcleo de conteúdos de dimensões práticas; Núcleo de atividades não disciplinares; Núcleo de formação geral; Núcleo de disciplinas optativas.

No PPC consta que os objetivos do curso são:

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)

No entanto, o rol de competências elencadas no PPC não coincide com as que aparecem nas ementas das disciplinas. Isso foi inquirido ao coordenador, que explicou que há um processo de formação de comissões por áreas de atuação para a formulação das ementas, o que dá um caráter tanto técnico, quanto político as escolhas das competências que integram tais documentos norteadores das atuações dos docentes em sala de aula.

Tal ponto resulta na priorização das disciplinas que são do Núcleo de conteúdos de formação básica em Filosofia, isto é, aquelas voltadas exclusivamente ao conteúdo filosófico. Enquanto isso, competências de cunho mais subjetivo, como criatividade e capacidade adaptativa não são mencionadas nas ementas.

Contudo, é pertinente a adequação entre as diretrizes planejadas e o que está sendo executado na prática cotidiana, pois tende a evitar 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).

### **O perfil do egresso e as competências**

Quando se observa 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.

Aos se analisar o histórico escolar dos 101 concluintes, pode-se constatar que, quanto ao tempo para conclusão, quase 90% finalizaram no prazo regular e 31% no prazo mínimo estabelecido. Interessante destacar que 13,86% concluíram sem nenhuma reprovação, enquanto que 86,14% tiveram pelo menos uma reprovação.

A disciplina de TCC foi a que apresentou o maior índice de reprovações e, conseqüentemente, de retenção. Conforme análise dos dados obtidos, constatou-se que isso ocorreu pela dificuldade de produção intelectual, posto que muitos alunos ficaram mais de dois semestres tentando concluir a monografia, o que resultou no atraso na conclusão.

Quanto à faixa etária, 65,79% estão abaixo dos 35 anos. Em relação à formação antes de ingressar no curso de Filosofia, 65,03% dos egressos afirmaram que não haviam cursado outro curso de nível superior e 34,97% afirmaram que estavam na segunda graduação. Entre as formações mais citadas está: Direito, Letras, Administração e Ciências Contábeis. Em relação à formação após a conclusão do curso em Filosofia, 72,37% não fizeram outra graduação, enquanto 27,63% ingressaram e concluíram outro curso. Entre as formações escolhidas estão: História, Letras e Pedagogia.

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.

Em relação ao exercício profissional, 55,26% dos respondentes mudaram de profissão após a conclusão do curso. 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.

Quanto ao vínculo, apurou-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.

Foi inquerido aos egressos quais teriam sido as maiores dificuldades ao ingressar no mercado de trabalho como licenciado em Filosofia. O maior percentual citado, com 38,2%, foi o daqueles que afirmaram que o que aprenderam estava em convergência com o que é requerido no mercado de trabalho. O segundo maior, com 27,2%, foi o dos que apontaram a falta de conteúdo prático e de experiência profissional. Em terceiro lugar, com 14,5%, está a não identificação com a área. O quarto, com 14,5%, é a escassez de vagas para o licenciado em Filosofia. O quinto, com 9,2%, referiu-se àqueles que citaram que o conteúdo não se aplica ao mercado de trabalho.

Da mesma forma, questionou-se junto aos egressos quais eram as suas percepções relacionadas ao desenvolvimento de determinadas competências que estão elencadas no PPC. Além disso, considerou-se, também, as principais competências descritas no relatório da OCDE (2016) para verificar se elas eram reconhecidas como desenvolvidas.

O resultado foi que as competências que são inerentes à atividade intelectual e que são trabalhadas por meio de leitura, estudo histórico e de lógica, foram percebidas como plenamente satisfeitas. Enquanto isso, as voltadas para a formação pedagógica foram consideradas como parcialmente satisfeitas e, por fim, as competências comportamentais, como ausentes na formação, o que representou para muitos uma desvantagem competitiva no quesito de empregabilidade.

Constatou-se que há uma disparidade entre os fundamentos teóricos, que são bem trabalhados, e as práticas docentes, que são pouco exploradas, o que gera um gap de habilidades ligadas com sala de aula e uma lacuna quanto ao principal objetivo do curso, o da formação de professores para a educação básica. Nessa questão, é importante mencionar que o Núcleo prático, que compreende as disciplinas de ensino, não é o mais disputado entre os docentes. Por outro lado, o Núcleo pedagógico costuma ser ministrado por professores de outros cursos, ou seja, não são aqueles que fazem parte do NDE ou tem poder de decisão em relação ao PPC. Isso costuma influenciar a decisão de um estudante querer permanecer ou evadir do curso.



Tal situação vai ao encontro do que foi apontado por Maldaner (2018), ao analisar a evasão nas licenciaturas, pois cita que as disciplinas voltadas a formação de professores são relegadas a um segundo plano dentro dos cursos, enquanto que as específicas são priorizadas:

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; Figueiredo, 2018, p. 240)

Talvez essa seja uma questão de formação de identidade do curso, embora seja uma licenciatura e 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. Se for diferente disso, sua identidade possivelmente estará mais ligada a outros objetivos, que não a formação de professores.

### **A percepção dos professores**

São os docentes 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. Dessa forma, foi inquerido quais seriam as competências mais importantes para a formação do licenciado em Filosofia.

Algumas competências foram lembradas por todos os respondentes, como sendo fundamentais para a formação do licenciado: 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 importantes com as que são plenamente percebidas como desenvolvidas.

As competências que foram lembradas como importantes para 60% dos docentes foram duas: capacidade de comunicação oral e cobertura dos temas propostos em extensão e grau de aprofundamento. Aqui é importante fazer um adendo: quanto à primeira, não há uma disciplina própria que trate de oratória ou comunicação interpessoal, sendo que 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 consideram-na como desenvolvida.

Já em relação à competência que envolve cobertura dos temas propostos em extensão e grau de aprofundamento, é importante mencionar que no ano de 2021 o curso de Filosofia teve apenas um projeto de extensão ativo. As competências ligadas à honestidade intelectual, cultura geral, domínio pedagógico e compromisso ético foram lembradas por 40% dos docentes sendo que 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, assegurou-se que todas as demais são transversalmente trabalhadas e talvez por isso foram apontadas como importantes por 40% dos respondentes. Entretanto, não se verificou 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% dos respondentes. Isso foi salientado por um professor:

*“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 utilização da informática, pois essa não há disciplina que trabalhe diretamente com ela, apesar de constar no parecer CNE/CES n. 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 características desenvolvidas 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 foi 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 ao desenvolvimento de tais pontos, sendo que o mesmo vale para a competência adaptabilidade.

Aos professores foi perguntado se o curso atendia às competências que se propunha a desenvolver. A resposta foi afirmativa para todos os respondentes. Houve a menção de que *“a formação básica é ofertada, porém, ela é aprimorada e desenvolvida no próprio mercado profissional posto que algumas práticas não têm 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 similar, pois ao serem perguntados no que o curso poderia ser melhorado, 41% apontou que deveria haver foco maior nas práticas pedagógicas e nos estágios em sala de aula, sendo este o maior índice entre as categorias apontadas. Um exemplo deste ponto de vista pode ser percebido na seguinte manifestação:

*“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)*

Isto é, a indefinição de objetivo acaba por dar uma identidade dúbia ao curso, uma vez que, formalmente define metas e objetivos, mas materialmente foca 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 estudante 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 estudante se dispõe ou não a trilhar na construção de seu currículo o acadêmico. Além disso, deve-se evidenciar que uma pessoa também tem a liberdade de focar em certas áreas de conhecimentos e habilidades em detrimento de outras, o que pode levá-lo a preferir certas competências.

O engajamento do estudante é fator preponderante no desenvolvimento de determina competência, o que denota a importância da categoria atitudinal, pois ainda que se adquira conhecimentos teóricos referentes à Filosofia, bem como as habilidades necessárias 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 40:

*“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 Autoria; 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)*

O comentário apresentado destaca que ao exercer a docência, por exemplo, o curso de Filosofia deveria se adequar as demandas do Novo Ensino Médio para que os egressos possam estar preparados para enfrentar os desafios dos itinerários formativos propostos pela lei n. 13.415/2017. Esses aspectos 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. O professor H entende que

*“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).*

Neste sentido, é válido ressaltar a visão de Scali (2009), que vê o mercado de trabalho como fator externo à instituição e, dessa forma, fora de um âmbito de atuação direta na qual a instituição tem poder de ação. Sabe-se que o mercado não age conforme a instituição, no entanto, dessa forma, fora de um âmbito de atuação direta na qual a instituição tem poder de ação, pode-se repensar seu foco voltado para o desenvolvimento de competências e para outros aspectos sociais. Em síntese, o egresso pode ter verificado seu impacto social não apenas no mercado de trabalho, mas, neste sentido, independente da qualidade das competências desenvolvidas, considerando as demandas de formação que a sociedade como um todo necessita.

### **A evasão no curso de Filosofia/UFMS**

O Censo do Ensino Superior de 2019, publicado em outubro de 2020, mostra que a média de conclusão nos cursos de filosofia é de 35%, com taxa de evasão de 63% e 2% de retenção (Inep, 2020).

A média de conclusão do curso de Filosofia/UFMS, nos seus dez anos de funcionamento, é de 18,15%. Tal número pode ser verificado na trajetória dos alunos que ingressaram, assim como a quantidade de formandos, evadidos e retidos vinculados com o curso ano a ano conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 5 -  
Relação de ingressantes e formandos por ano.

Ano	Ingressos <sup>5</sup>	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 <sup>6</sup>

<sup>5</sup> O curso oferece 60 vagas anualmente. Apenas nos anos de 2010, 2012 e 2016 as vagas não foram totalmente preenchidas, ou seja, há uma procura sempre superior ao número de vagas.

<sup>6</sup> Retido é aquele aluno que ultrapassou o prazo para a conclusão do curso e mesmo assim continua matriculado.

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	7	-	35	37.7%	34 matriculados <sup>8</sup> e 3 trancamentos <sup>9</sup>
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: Siscad da UFMS, pesquisa feita em 13 set. 2021.

Os percentuais de evasão mostram uma variação entre 69% e 90%. Nos períodos posteriores de 2018 até 2021, os percentuais diminuíram apesar do número de trancamentos conforme ponto de vista do Gestor A.

Quando se olha para a evasão de forma longitudinal, constata-se que a maior parte dos abandonos ocorreram nos primeiros semestres do curso. Ao se analisar as 532 evasões sucedidas nos onze anos de oferta, pode-se observar que mais de 60% delas se concretizaram até o terceiro semestre.

Essa concentração nos primeiros semestres provoca um impacto na distribuição de alunos entre os períodos, uma vez que havendo maior abandono num semestre do que em outro, gera-se um desequilíbrio de matriculados nas turmas remanescentes e de diferentes fases. Por isso se constata situações em que existem mais de 100 alunos cursando as disciplinas, enquanto outras têm número muito reduzido.

A rigor, a evasão de um aluno em qualquer período leva a administração central a abrir um vaga a mais no curso para ingressantes do primeiro semestre. Isso tende a provocar um círculo vicioso, no qual as turmas iniciais ficam superlotadas, resultando em casos de um maior distanciamento entre alunos e professores. Isso costuma dificultar o engajamento de alguns calouros, aumentando a possibilidade de evasão.

Há um grupo específico, que são aqueles que evadem sem qualquer aproveitamento quantitativo, ou seja, sem aprovação ou presença das disciplinas. No caso da instituição em estudo, a maioria desses casos ocorreu no momento em que o indivíduo entrou em contato com a realidade do curso e percebeu não ter condições ou interesse de continuar, o que resultou no abandono antes de ser aprovado em qualquer disciplina. Assim, verificou-se que mais da metade dos 532 alunos que se evadiram o fizeram antes ser aprovados em qualquer disciplina. Entre esses alunos, que somam um total de 271, pode-se notar que 89,5% se desvincularam do curso até o terceiro semestre. Contudo, existe a possibilidade desse dado ser enganoso, pois ainda que o aluno frequente apenas algumas semanas de aula, ele terá sua matrícula trancada automaticamente se não fizer a renovação. Assim sendo, tem-se a falsa impressão de que se frequentou aulas por dois semestres.

<sup>7</sup> Como a conclusão do curso é em oito semestres, a partir de 2018 não há concluintes.

<sup>8</sup> Os alunos a partir de 2018 não entram na categoria de retidos porque ainda não chegaram ao oitavo semestre.

<sup>9</sup> Quando há a suspensão das atividades acadêmicas por um tempo determinado com a perda do vínculo.

Ao analisar os históricos escolares, constatou-se que, nesse grupo, 89,26% foram excluídos por ausência de renovação<sup>10</sup> de matrícula e 11,11% por solicitação do próprio aluno<sup>11</sup>, o que indica que ao entrar em contato com a rotina do curso, o estudante percebeu questões incontornáveis e deixou de frequentar e de cumprir com suas obrigações para a manutenção do vínculo.

Quando se analisa a questão sob a ótica da frequência ao ambiente acadêmico, o que se verifica é que os semestres frequentados pelos evadidos não coincidem com os semestres em que esteve matriculado, isto é, a evasão, de fato, aconteceu no período em que o aluno ainda estava matriculado.

Outro fator igualmente importante são as condições de reprovação do grupo: dentre a totalidade desses alunos, 19,63% reprovaram por frequência<sup>12</sup> em todas as disciplinas e 3,33% foram reprovados por nota<sup>13</sup>. Por fim, 77,04% reprovaram por frequência em algumas disciplinas e por nota em outras. No entanto, é importante 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 primeiro semestre, o que levou o estudante a não cumprir ou alcançar o desempenho acadêmico satisfatório.

### **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: mais da metade estava na faixa etária entre 16 e 35 anos, uma idade em que se busca uma profissão para se estabelecer ou ainda se aprimorar numa área de atuação 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.

Dos evadidos, 11% era de outra cidade que não Campo Grande/MS e tiveram que se mudar para cursar Filosofia. Os demais 89% moravam onde o curso era ofertado e, assim, não precisaram enfrentar mudança de domicílio.

Quando perguntados 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.

<sup>10</sup> Essa categoria de evasão é quando o aluno não comparece para fazer sua rematrícula por dois semestres consecutivos, passando para a condição de excluído por desistência (UFMS, 2018).

<sup>11</sup> 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).

<sup>12</sup> Quando não alcança, no mínimo, 75% de frequência nas aulas de uma disciplina (UFMS, 2018).

<sup>13</sup> Quando se obtém média de aproveitamento inferior a 6,0 na disciplina (UFMS, 2018).

Diante da pergunta sobre o que esperavam do curso no momento do ingresso, as respostas foram: 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.

Note-se que as expectativas dos evadidos não estavam relacionadas com questões profissionais ou econômicas, mas questões subjetivas que, mesmo sem a conclusão, poderiam ter sido alcançadas. Em outras palavras, se para seis em cada dez evadidos as expectativas estavam relacionadas a fatores existenciais, pode ser 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, parecia existir menor propensão de evasão daqueles que ingressaram com o intento de seguir a carreira docente.

No intuito de analisar todas as possíveis causas do desligamento, perguntou-se sobre a existência de dúvidas sobre o curso de Filosofia. A resposta foi intrigante, pois 84,81% não tiveram qualquer dúvida e 15,19% apresentaram dúvidas.

Dentre o grupo que teve dúvidas, destacam-se os principais pontos: 54,17% ficaram 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.

Ao serem indagados sobre os principais fatores que os levaram ao abandono de curso, considerou-se 17 fatores fundamentais que estiveram nos relatos elencados por Scali (2009), à qual se estrutura em três grupos predominantes e gerais: os fatores individuais; os fatores internos às instituições e fatores externos às instituições.

Dentre os motivos apontados como fatores individuais, tem-se: imaturidade, mudança de interesse, saúde, casamento ou gravidez, não atendimento das expectativas, questões pessoais e familiares e priorização de outro curso.

Tais fatores somados aos percentuais de ocorrência resultaram em 35,5% dos respondentes, 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).

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. A soma desses pontos resultou num percentual de 13,3% e são imperativos sociais e ambientais que a instituição até pode adaptar-se, mas tem pouca ou nenhuma capacidade de intervenção. Em outras palavras, se analisarmos o exemplo de uma crise financeira, entende-se que é uma situação que a IES pode apenas procurar meios para tentar mitigar seu impacto, mas não há ações diretas nas quais ela pode efetivamente combater. Entretanto, existirão ações nas quais a instituição buscará se ajustar ou preparar seus servidores para enfrentarem adversidades que impactarão 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 e 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 manifestaram por elementos comportamentais e necessitam de uma política de conscientização por meio estratégias que estejam alinhadas aos pensamentos e necessidades dos estudantes. Já as questões voltadas para o desempenho acadêmico e questões pedagógicas, requerem um trabalho 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 as ações diárias e o foco que o curso dá para as disciplinas e o desenvolvimento das competências profissionais.

No que tange a conciliação trabalho/estudo, que neste caso representou o maior percentual de respostas, constatou-se que ela está no cerne da política pública pelo qual o curso foi criado - Reuni -, que preconizava o financiamento de cursos noturnos voltados ao estudante trabalhador. Não obstante, um quarto das evasões encontradas estavam relacionadas a um dos objetivos principais do curso, isto é, a qualificação do trabalhador que estuda no período noturno.

Uma estratégia de mudança cultural do curso se faz necessário, em especial entre os docentes, para que se perceba o aluno como um indivíduo que passou horas trabalhando e nos momentos que restam do seu dia se dedica ao desenvolvimento de suas competências. Essa percepção, inclusive, também apareceu entre os egressos:

*“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 ao 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).

Em suma, diante do exposto o que se percebe é que 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, por exemplo, pois numa turma de licenciatura noturna, o foco e a metodologia para o desenvolvimento das competências profissionais deverão ser customizadas para se aumentar o grau de interesse dos participantes, bem como o atendimento de suas necessidades pessoais, profissionais e, por que não, institucionais se levarmos em consideração o cenário existente.



### Considerações finais

Pode-se afirmar que a evasão, as competências que são desenvolvidas e a consequente formação do estudante estão diretamente interligadas com os fatores sociais de aceitação conferidas ao indivíduo portador de determinada graduação. Ainda que existam questões subjetivas que influenciem a trajetória de um estudante, não se pode deixar de ponderar as questões objetivas como empregabilidade e *status* social alcançados no momento da conclusão de um curso.

Ao se analisar o PPC do curso de Filosofia da UFMS e confronta-lo com as DCN's, verifica-se que, em relação as competências, ele está em consonância. Entretanto, esses documentos têm mais de vinte anos e seus conceitos estão um tanto que desatualizados em relação as competências que são requeridas atualmente de um licenciado. Ainda que formalmente exista uma ligação entre o PPC e as DCN's, materialmente há uma desatualização conceitual, pois a última publicação destas foi em 2002 e as necessidades que se impõem aos professores de Filosofia da educação básica foram mudadas de maneira substancial, em especial, as competências ligadas aos recursos tecnológicos.

Ao buscar identificar e descrever as principais competências requeridas dos egressos pelo mercado de trabalho, pôde-se fazer um panorama do que está sendo pedido dos egressos em suas áreas de atuação. Quanto a isso, percebeu-se que as competências pedagógicas e socioemocionais são as que mais foram consideradas como ausentes, ao mesmo tempo em que são as que mais são requeridas daqueles que trabalham na sala de aula. Não obstante, evidencia-se que competências socioemocionais são requeridas em qualquer campo de atuação.

Em paralelo, da mesma forma foi possível perceber que as competências voltadas para o Núcleo básico do curso foram consideradas como plenamente desenvolvidas, enquanto que as ausentes ficaram a cargo de disciplinas periféricas.

Ao se buscar entender a percepção dos professores e do coordenador de curso sobre as competências desenvolvidas, verificou-se que há hierarquização das mesmas, sendo as ligadas ao trabalho intelectual tidas como prioritárias pelos docentes, enquanto que as pedagógicas e socioemocionais estão em um plano inferior. Isso tende a gerar uma identidade dúbia ao curso, pois enquanto, formalmente, é uma licenciatura e objetiva formar professores para educação básica, materialmente opera como um bacharelado e volta-se para as disciplinas de pesquisa.

Na busca por identificar os fatores que influenciaram os índices de evasão no curso de Filosofia da UFMS, pode-se observar que, entre os evadidos, os fatores predominantes são a dificuldade de conciliar trabalho/estudo, seguido pela tomada de consciência da não satisfação das aspirações no curso, dificuldades no rendimento acadêmico, dentre outros. Visto que mais da metade dos evadidos costumam se desligar do curso nos primeiros meses, não alcançando aproveitamento qualitativo em nenhuma disciplina, constatou-se que as motivações que os levam a buscar o curso são mais existencialistas e de satisfação subjetiva. Em síntese, questões que podem ser abandonadas ou cumpridas antes da conclusão do curso.

Diante do exposto, entende-se que 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, por meio da relação entre os PPC's e as competências propostas, da percepção e entendimento dos docentes a respeito do conceito de competências, assim como o *status* adquirido por parte do egresso sob o olhar dos empregadores.

### Referências

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.

BIEBER, Ronaldo. A influência das competências individuais dos egressos dos cursos de administração da região sudoeste do Paraná no comportamento inovador. Pato Branco: UTFPR, 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

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. Brasília: DOU, 2007.

INEP. *Censo da educação superior 2018*: notas estatísticas. Brasília, 2019.

INEP. *Censo da educação superior 2019*: notas estatísticas. Brasília, 2020.

INEP. *Censo da educação básica 2020*: notas estatísticas. Brasília, 2021.

CALEGARI, Carmen Regina. O perfil profissional docente dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Uberaba: UFTM, 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

CAMPOS, Débora Barni de. Desenvolvimento de um modelo de diagnóstico de formação de competências socioemocionais para cursos de engenharia. Ponta Grossa: UFTPR, 2019. 222f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Permanência na educação superior pública: experiência de política de acompanhamento do desempenho acadêmico de estudantes. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, n. 11, 2021, p. 1-20.

CAVALCANTE, Maria Alexandra Pires. Aspectos de acompanhamento de egressos do Curso de Bacharelado em Administração Pública do Instituto UFC Virtual. Fortaleza: UFC, 2019. 95f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará.

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. São Paulo: PUCSP, 2016. 217f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DOURADO, Janaína Rute da Silva. Competências da sustentabilidade na atuação profissional dos egressos do Centro Paula Souza - um estudo de caso. São Paulo: PUCSP, 2018. 181f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

HAN, Byung Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.

- LACOMBE, Beatriz Braga. A relação indivíduo-organização: é possível não se identificar com a organização? ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2, 2002. Anais... Recife: UFPE/Anpad, 2002.
- 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. Belém: UFPA, 2018. 132f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MALVEZZI, Sigmar. Empregabilidade e carreira. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, n. 2, 1999, p. 64-68.
- MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista UniVap*, v. 20, 2014, p. 201-208.
- 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. São Paulo: FGV, 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Fundação Getúlio Vargas.
- OECD. *Skills matter: further results from the survey of adult skills*. Paris: OECD Publishing, 2016.
- SCALI, Danyelle Freitas. A evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes. Campinas: Unicamp, 2009. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.
- UNGER, Roberto Mangabeira. *A economia do conhecimento*. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.
- UFMS. *Resolução n. 529, Cograd, de 16 de outubro de 2018*: dispõe sobre o projeto pedagógico de curso. Campo Grande: UFMS, 2017. Disponível em: <https://fach.ufms.br/files/2022/03/Projeto-Pedagogico-2018.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- UFMS. *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: UFMS, 2018.
- UFMS. *Sobre o curso de Filosofia*. Disponível em: <https://fach.ufms.br/sobre-o-curso-de-filosofia>. Acesso em: 5 out. 2021.
- 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.

Oseias Freitas de Oliveira Júnior é técnico em assuntos educacionais na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3366-1417>.

Endereço: Avenida Costa e Silva, s/n, 79070-900 - Campo Grande - MS - Brasil.

E-mail: [oseias.junior@ufms.br](mailto:oseias.junior@ufms.br).

*Marcos Baptista Lopez Dalmau* é professor no Departamento de Ciências da Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8620-1625>.  
Endereço: Rua Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n, 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil.  
E-mail: [professordalmau@gmail.com](mailto:professordalmau@gmail.com).

*Critérios de autoria:* Oséias Junior foi responsável pela coleta, descrição e análise dos dados. Marcos Dalmau participou da análise dos dados e fez revisão dos dados. Ambos participaram da redação, Marcos Dalmau fez a revisão final do texto.

Recebido em 28 de junho e 2022.

Aceito em 10 de setembro de 2022.

