



DOI: 10.30612/tangram.v8i1.20231

**Evasão Escolar no Ensino Superior: Uma Análise Comparativa dos Cursos de Ciências Exatas em Diferentes Campi da UFPR**

*School Dropout in Higher Education: A Comparative Analysis of Exact Sciences Courses in Different UFPR Campuses*

*Deserción Escolar en la Educación Superior: Un Análisis Comparativo de los Cursos de Ciencias Exactas en Diferentes Campus de la UFPR*

**Vitoria Beatriz Guedes Rocha**

UFPR, setor Palotina – PR, Departamento de ciências veterinárias  
Palotina, Paraná, Brasil  
E-mail: [vitoria.beatrizz@ufpr.br](mailto:vitoria.beatrizz@ufpr.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6347-7056>

**Mara Fernanda Parisoto**

UFPR – PR, Departamento de Engenharias e Exatas  
Palotina, Paraná, Brasil  
E-mail: [mara.parisoto@ufpr.br](mailto:mara.parisoto@ufpr.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6592-4915>

**Danielly Vitória Pinholi Schuindt da Silva**

UFPR, setor Palotina – PR, Departamento de ciências veterinárias  
Localização – Cidade, Estado, País

**Resumo:** A evasão no ensino superior é uma das principais dificuldades enfrentadas pelas universidades públicas brasileiras, especialmente nos cursos de Licenciatura em Ciências Exatas. Esta pesquisa analisa comparativamente os índices de evasão nos campi da Universidade Federal do Paraná (UFPR) entre 2016 e 2023, dividindo o período em pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia. Os resultados mostram que, apesar das mudanças nas condições de ensino durante a pandemia, como a adoção do ensino remoto emergencial, não houve redução significativa nos índices de evasão, uma vez que causas estruturais, como dificuldades socioeconômicas e a migração crescente para o Ensino a Distância (EaD), persistiram. A evasão não apresenta grandes variações entre campi, indicando a necessidade de estratégias descentralizadas e políticas integradas de apoio estudantil, e de mudança em relação às leis que regem o ensino a distância de Licenciatura no Brasil. O estudo destaca a importância de repensar modelos educacionais para promover a permanência dos estudantes. Compreender essas dinâmicas é essencial para formular ações eficazes que fortaleçam a permanência e a formação docente em Ciências Exatas.

**Palavras-chave:** Evasão no Ensino Superior; Ciências Exatas; Permanência estudantil.

**Abstract:** Dropout in higher education is one of the main challenges faced by Brazilian public universities, especially in undergraduate programs in Exact Sciences Teaching. This study comparatively analyzes dropout rates across the campuses of the Federal University of Paraná (UFPR) between 2016 and 2023, dividing the period into pre-pandemic, pandemic, and post-pandemic phases. The results show that, despite changes in teaching conditions during the pandemic, such as the adoption of emergency remote teaching, there was no significant reduction in dropout rates, as structural causes, such as socioeconomic difficulties and the growing migration to Distance Learning (e-learning), persisted. Dropout rates do not vary significantly between campuses, indicating the need for decentralized strategies and integrated student support policies, as well as changes in the laws that govern distance education for teaching degrees in Brazil. The study highlights the importance of rethinking educational models to promote student retention. Understanding these dynamics is essential to formulate effective actions that strengthen retention and teacher training in Exact Sciences.

**Keywords:** Higher Education Dropout; STEM Fields; Student Retention.

**Resumen:** La deserción en la educación superior es uno de los principales desafíos que enfrentan las universidades públicas brasileñas, especialmente en los cursos de Licenciatura en Ciencias Exactas. Este estudio analiza comparativamente las tasas de deserción en los campus de la Universidad Federal de Paraná (UFPR) entre 2016 y 2023, dividiendo el período

## Universidade Federal da Grande Dourados

en fases pre-pandemia, pandemia y post-pandemia. Los resultados muestran que, a pesar de los cambios en las condiciones de enseñanza durante la pandemia, como la adopción de la enseñanza remota de emergencia, no hubo una reducción significativa en las tasas de deserción, ya que persistieron causas estructurales, como las dificultades socioeconómicas y la creciente migración hacia la Educación a Distancia (EaD). Las tasas de deserción no presentan grandes variaciones entre campus, lo que indica la necesidad de estrategias descentralizadas y políticas integradas de apoyo estudiantil, así como cambios en las leyes que rigen la educación a distancia en las licenciaturas en Brasil. El estudio destaca la importancia de repensar los modelos educativos para promover la permanencia estudiantil. Comprender estas dinámicas es esencial para formular acciones eficaces que fortalezcan la permanencia y la formación docente en Ciencias Exactas.

**Palabras clave:** Deserción en la educación superior; Ciencias exactas; Permanencia estudiantil.

**Recebido em** 06/06/2025

**Aceito em** 02/10/2025

## INTRODUÇÃO

A evasão escolar no Ensino Superior constitui um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições públicas brasileiras. Este estudo investiga se a pandemia de Covid-19 teve impacto significativo nesse fenômeno, com foco nos cursos de Licenciatura em Ciências Exatas (LCE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Financiada pela CAPES, a pesquisa busca compreender os fatores que influenciam a evasão e avaliar variações nos índices ao longo do tempo.

A análise centra-se em dados institucionais de evasão registrados entre os anos de 2016 e 2023, nos campi de Jandaia do Sul, Centro de Estudos do Mar (Pontal do Paraná), Setor Litoral (Matinhos) e Setor Palotina. A Licenciatura em Ciências Exatas visa à formação de professores para a Educação Básica nas áreas de Matemática, Química e Física, além de preparar profissionais para atuação em espaços educativos formais e não formais, ou ainda para a carreira acadêmica voltada ao ensino de ciências.

## **Universidade Federal da Grande Dourados**

Nos dois primeiros anos, os estudantes cursam um núcleo comum com disciplinas científicas e pedagógicas; a partir do terceiro ano, escolhem uma habilitação específica, sem perder o caráter interdisciplinar do curso. A formação culmina em Estágios de Docência, que articulam teoria e prática em contextos educacionais diversos. Ao final, os concluintes recebem o diploma de Licenciado em Ciências Exatas, com habilitação em Física, Matemática ou Química.

Esta pesquisa foi desenvolvida com base no artigo de Sena et al. (2024), que investigou os impactos socioeducacionais da pandemia de Covid-19 na evasão e permanência de estudantes em cursos de Licenciatura em Ciências Exatas em uma universidade federal do sul do Brasil, oferecendo importante referencial para a análise aqui proposta.

## **NOSSAS CONCEPÇÕES DE EVASÃO**

Antes de avançar na análise da evasão no ensino superior, é fundamental esclarecer como o termo é definido no contexto educacional brasileiro. Segundo Castro (2013), já em 1995 foi criada uma comissão especial para estudar a evasão nas universidades públicas do país. Essa comissão, composta por representantes da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), dos Institutos Federais (IFES) e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), elaborou um relatório publicado em 1996 que trouxe uma importante contribuição conceitual ao diferenciar três níveis de evasão: (a) evasão do curso, quando o estudante interrompe a graduação específica por motivos como abandono, cancelamento, transferência ou reopção; (b) evasão da instituição, caracterizada pelo desligamento total da universidade; e (c) evasão do sistema de ensino superior, entendida como a saída completa, temporária ou definitiva, do ambiente acadêmico (Brasil, 1996).

Silva (2012) propôs a nomenclatura de microevasão, mesoevasão e macroevasão para essas categorias. Neste estudo, o foco recai sobre a evasão no curso de Licenciatura em Ciências Exatas, entendida como evasão de curso, conforme a

classificação de Brasil (1996), ou como microevasão, segundo a denominação de Silva (2012).

## **TENTATIVAS DE DESCREVER OS FATORES QUE INFLUENCIAM A OCORRÊNCIA DO FENÔMENO EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR**

A evasão escolar no ensino superior é um dos principais desafios educacionais e, segundo diversos estudos, pode ter sido agravada pela pandemia de Covid-19. Trata-se de um fenômeno multifatorial que exige análise ampla e contextualizada. Daley (2010) argumenta que muitos estudantes enfrentam dificuldades já nos primeiros momentos da vida universitária, como falta de preparo acadêmico, incertezas sobre a escolha do curso e pressão por desempenho imediato. Esses fatores geram insegurança e desmotivação, favorecendo o afastamento progressivo das atividades acadêmicas. Em vez de buscar suporte institucional, muitos alunos tendem ao isolamento e recorrem a comportamentos compensatórios, como festas, uso excessivo da internet ou dedicação ao trabalho remunerado. Esse distanciamento, segundo o autor, pode desencadear frustração e sintomas depressivos, culminando no abandono do curso. Embora Daley (2010) reconheça o papel do autoconhecimento no enfrentamento desses desafios, ressalta que essa estratégia não explica integralmente a evasão, dada sua natureza complexa.

Behr, da Silva, Borges & Sartor (2020) compartilham dessa perspectiva, destacando que, apesar da multiplicidade de fatores envolvidos, o fenômeno ainda carece de uma fundamentação teórica e empírica abrangente. Esses autores ressaltam que a decisão de abandonar o ensino superior raramente ocorre de forma repentina, sendo geralmente fruto de um processo gradual, marcado pelo acúmulo de dificuldades. Complementando essa visão, Bäumke, Grunschel & Dresel (2022) descrevem a evasão como um processo composto por etapas sucessivas: percepção de desajuste, reflexões sobre desistência ou mudança, deliberação, busca por alternativas e, por fim, a decisão de saída.

## **TAXAS DE EVASÃO ESCOLAR**

Antes de apresentar os dados sobre evasão referentes aos cursos analisados neste estudo, é relevante contextualizar o fenômeno a partir de outras realidades educacionais. Comparar taxas de evasão entre países ou instituições distintas pode ser desafiador, uma vez que não há padronização nas metodologias de pesquisa nem nas definições adotadas para o termo “evasão” (Troelsen & Laursen, 2014). Ainda assim, a revisão de estudos internacionais permite compreender a complexidade e a abrangência do problema em diferentes contextos históricos, sociais e institucionais.

Estudos sobre evasão no ensino superior não são recentes. McNeely (1938) já analisava o tema ao coletar dados de 25 universidades norte-americanas entre 1931 e 1932, revelando que 48,7% dos 15.535 estudantes abandonaram seus cursos. Décadas depois, Lambert & Butler (2006) apontam uma taxa média de evasão de aproximadamente 40% no ensino superior da União Europeia. Os autores sugerem que esse índice elevado pode indicar uma inadequação do sistema universitário às necessidades dos estudantes, ou ainda o uso da universidade como um espaço transitório, utilizado por jovens que aguardam outras oportunidades de vida. Esse fenômeno seria consequência da massificação do acesso ao ensino superior, associada à alta taxa de desemprego juvenil.

Na Itália, Gitto, Minervini & Monaco (2016) observaram que apenas um terço dos estudantes concluíram a graduação, mesmo após a implementação da reforma educacional de 2001, que institui o modelo “3+2”, com três anos de graduação e dois anos opcionais de pós-graduação. Essa mudança buscava reduzir a evasão ao encurtar a duração dos cursos e melhorar a motivação dos estudantes. Apesar disso, a taxa de evasão continuou elevada. Becker (2001) confirmou que a Itália apresentava a maior taxa de evasão entre os países da OCDE, atingindo 60%. O autor identifica dois grupos particularmente vulneráveis à evasão: estudantes com orientação inadequada para o ambiente universitário, geralmente oriundos de cursos técnicos, e aqueles que ingressam na universidade como alternativa temporária diante da falta



## **Universidade Federal da Grande Dourados**

de oportunidades no mercado de trabalho, abandonando os estudos assim que conseguem emprego.

Gitto, Minervini & Monaco (2016) também destacam que, nas universidades públicas, o custo social da evasão é elevado, embora o custo individual seja reduzido, uma vez que os estudantes não arcam com mensalidades. Esse raciocínio pode ser estendido ao contexto brasileiro, onde cursos de alta concorrência em instituições públicas, como Medicina e Direito, demandam grande investimento acadêmico e financeiro para ingresso, o que torna a evasão uma decisão extrema. Por outro lado, cursos com menor procura, como as licenciaturas, apresentam maior número de vagas do que candidatos, o que torna a evasão mais acessível e menos onerosa para o estudante. Nesses contextos, a gratuidade do ensino, embora importante, mostra-se insuficiente como estratégia isolada de enfrentamento da evasão.

Em suma, a evasão escolar é um fenômeno multifatorial e contextual. Medidas eficazes em determinado cenário podem ser inócuas ou contraproducentes em outros. Por isso, é essencial produzir, divulgar e atualizar periodicamente dados sobre evasão em diferentes instituições, cursos e realidades socioculturais, de modo a subsidiar políticas educacionais mais eficazes e contextualizadas.

## **O EFEITO DA PANDEMIA DE COVID-19 SOBRE A EVASÃO ESCOLAR**

Embora a evasão escolar já fosse um fenômeno complexo e de difícil previsão, as condições excepcionais impostas pelo isolamento social durante a pandemia de Covid-19 acrescentaram novos desafios e ampliaram as incertezas no sistema educacional.

Boström, Damber & Collén (2023) observaram reações diversas de estudantes suecos diante da aprendizagem remota. De modo geral, os alunos da Suécia lidaram relativamente bem com a transição para o ensino à distância. Ainda assim, parte deles relatou ansiedade, frustração e aumento do esforço necessário para acompanhar as atividades. Enquanto alguns estudantes abandonaram os estudos, outros perceberam

## **Universidade Federal da Grande Dourados**

melhora no desempenho por estudarem em casa, livres de distrações típicas do ambiente escolar.

Entretanto, a experiência sueca contrasta com a de outros países, especialmente aqueles com maior desigualdade social ou infraestrutura tecnológica limitada. Em muitos contextos, o ensino remoto emergencial foi implementado de forma improvisada, exigindo rápida adaptação por parte dos docentes, muitas vezes sem formação prévia em metodologias digitais. Na Austrália, Taylor-Guy & Chase (2020) destacam que a falta de preparo adequado para o ensino online poderia contribuir para o aumento da evasão escolar, principalmente diante da ausência de interação presencial, fator essencial para a motivação e o engajamento dos alunos.

Kose, Kalanee & Yildirim (2022) ressaltam que os impactos foram mais severos entre estudantes de classes sociais mais baixas. Mesmo quando dispunham de acesso à internet, esse acesso era frequentemente precário, com conexões instáveis e falta de equipamentos adequados, como microfones e câmeras. Isso dificultava a interação com professores e colegas, gerando desmotivação. Nos Estados Unidos, por exemplo, 4,4 milhões de lares tinham acesso limitado a computadores com internet, e 3,7 milhões não possuíam acesso à internet. Esse cenário agravou as desigualdades educacionais e contribuiu para o aumento da evasão entre alunos de baixa renda.

Diante desse panorama, torna-se ainda mais urgente aprofundar os estudos sobre a evasão escolar, especialmente nos cursos de licenciatura, que historicamente apresentam maior vulnerabilidade. Esta pesquisa, centrada nas licenciaturas em Ciências Exatas da Universidade Federal do Paraná, busca analisar os efeitos socioeducacionais da pandemia na formação docente, com ênfase nas dinâmicas de evasão escolar. A pesquisa se baseia na análise de relatórios institucionais de uma universidade pública do Sul do Brasil, e considera três períodos distintos: pré-pandemia (2016–2019), pandemia (2020–2022) e pós-pandemia (2023). A partir desses dados, foram calculadas e comparadas as taxas de evasão nos cursos analisados.



## CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota uma abordagem documental, com base na análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (1977; 2011), com o objetivo de compreender as taxas de evasão nos cursos de Licenciatura em Ciências Exatas, considerando as possíveis causas do fenômeno e, em especial, os impactos da pandemia de Covid-19. A metodologia documental possibilita uma análise aprofundada e contextualizada, levando em conta os aspectos científicos, históricos e socioculturais envolvidos (Fontana & Pereira, 2021).

Foram utilizados dados institucionais relacionados às seguintes formas de desligamento estudantil: abandono, cancelamento de matrícula, término de intercâmbio, transferência externa, cancelamento solicitado por calouros, não confirmação de vaga e reocupação de vagas. Esses dados foram organizados e quantificados de modo a permitir o cálculo das taxas de evasão em três recortes temporais distintos: pré-pandemia (2016 a 2019), pandemia (2020 a 2022) e pós-pandemia (a partir de 2023).

Para a obtenção dos percentuais de evasão, foi calculada a razão entre o número de estudantes evadidos em cada ano e o total de estudantes ingressantes no mesmo período. Em seguida, esse valor foi multiplicado por 100, a fim de expressar o resultado em porcentagem. Dessa forma, a fórmula utilizada corresponde a:

$$\text{Evasão (\%)} = (\text{Número de evadidos} \div \text{Número de ingressantes}) \times 100$$

Cabe esclarecer que o cálculo das taxas de evasão foi realizado considerando o número total de ingressantes em cada ano como base fixa. Ou seja, ainda que os desligamentos tenham ocorrido em anos subsequentes, eles foram atribuídos ao ano de ingresso da respectiva coorte. Dessa forma, não se trata de uma proporção em relação aos remanescentes, mas sim do percentual acumulado de desistentes em relação ao grupo original de ingressantes de cada turma. Esse procedimento garante comparabilidade entre os diferentes anos e campi analisados.

## **Universidade Federal da Grande Dourados**

A definição desses períodos considera, além do contexto sanitário, as resoluções institucionais que regulamentaram a suspensão e o retorno gradual das atividades presenciais. Cabe destacar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou o fim da emergência de saúde pública em 2023, o que reforça essa delimitação temporal.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo descritos por Bardin (1977, 2011), metodologia que compreende três etapas principais: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados com inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, realizou-se o primeiro contato com o material documental, momento em que os dados foram sistematizados e os objetivos analíticos delineados, estabelecendo-se indicadores que nortearam a leitura dos documentos. A fase de exploração consistiu na codificação das informações, buscando padrões de ocorrência nas formas de evasão e permanência estudantil. Por fim, a etapa de tratamento dos resultados envolveu a interpretação dos dados com base no referencial teórico adotado, visando aprofundar a compreensão do fenômeno investigado.

Na aplicação da Análise de Conteúdo de Bardin, os dados foram organizados em três categorias principais, correspondentes aos períodos analisados: (a) pré-pandemia (2016–2019), (b) pandemia (2020–2022) e (c) pós-pandemia (2023). Essa categorização temporal orientou a codificação e a interpretação, permitindo observar padrões de permanência e evasão em diferentes contextos institucionais. Além disso, dentro de cada período, foram identificadas subcategorias referentes às formas de desligamento (abandono, cancelamento de matrícula, transferência, não confirmação de vaga, entre outras), conforme estabelecido pelas normativas institucionais.

As formas de evasão, foram classificadas segundo as normativas institucionais (Resoluções nº 96/15 e nº 10/19 do CEPE), incluindo abandono, não realização de matrícula, cancelamento de disciplinas, reopção, mudança de curso ou turno e demais formas de desligamento, como não confirmação de vaga ou cancelamento por solicitação do aluno.

## Universidade Federal da Grande Dourados

Todos os dados analisados não estão identificados, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD – Lei nº 13.709/2018). Essa medida, embora essencial para a proteção da privacidade dos estudantes, implica uma limitação na precisão de identificação de casos como reopção ou novo ingresso por vestibular. Ainda assim, essa limitação não compromete os objetivos do estudo, uma vez que a análise concentra-se nas taxas gerais de evasão institucional e em suas possíveis causas no contexto pandêmico.

## ESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS DA UFPR

A compreensão da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Ciências Exatas (LCE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) é essencial para contextualizar os dados de evasão apresentados neste estudo. O curso é ofertado na modalidade presencial, no período noturno, com duração mínima de quatro anos e máxima de seis, sem necessidade de novo processo seletivo. São disponibilizadas 120 vagas anuais, distribuídas igualmente entre os dois semestres. O curso está estruturado em oito períodos semestrais, totalizando uma carga horária de 3.026 horas.

Nos dois primeiros anos, os alunos cursam disciplinas básicas nas áreas de Educação, Matemática, Física e Química, ofertadas de forma integrada para todos os estudantes. Essas disciplinas combinam fundamentos teóricos e práticos, com o objetivo de formar professores para a Educação Básica e também preparar profissionais para atuar em contextos científicos, industriais ou acadêmicos. Após esse período inicial, os estudantes escolhem uma habilitação entre Física, Química ou Matemática e passam a cursar disciplinas específicas de sua área, tanto em aspectos pedagógicos quanto técnicos. Nessa fase, iniciam também os estágios obrigatórios e o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O curso de Licenciatura em Ciências Exatas é ofertado em diferentes campi da UFPR, cada qual com características específicas que respondem às demandas

## **Universidade Federal da Grande Dourados**

regionais e contribuem para a qualidade da formação docente. No Setor Palotina, por exemplo, a estrutura curricular contempla, já no primeiro semestre, duas disciplinas com carga horária de extensão vinculadas a distintos departamentos: uma ao Departamento de Engenharias e Exatas (DEE) e outra ao Departamento de Educação, Ensino e Ciências (DEC). Além disso, componentes extensionistas estão presentes em diversas unidades curriculares, especialmente naquelas voltadas à formação pedagógica, reforçando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão desde o início da graduação.

A Resolução nº 24/21 do CEPE estabelece que, desde o início do curso, os alunos devem cursar as disciplinas de Projetos de Integração em Educação e Ensino de Ciências Exatas e Projetos de Integração em Ciências Exatas. Essas unidades curriculares visam introduzir os estudantes aos projetos acadêmicos e à linguagem científica presente em artigos, revistas e periódicos, além de aproximá-los da estrutura e funcionamento da universidade.

A formação dos licenciandos é ainda fortalecida por programas institucionais que promovem a inserção prática na realidade escolar e acadêmica. Entre eles, destacam-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), que proporcionam experiências em escolas públicas desde os primeiros anos do curso. Além disso, os alunos podem participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa Licenciar, voltados à formação acadêmica e científica dos licenciandos.

A proposta do curso está alinhada ao entendimento da Extensão Universitária como um processo educativo, cultural e científico que articula ensino e pesquisa de forma indissociável, promovendo uma relação transformadora entre universidade e sociedade. Nesse sentido, a extensão é compreendida como “uma via de mão dupla”, onde o saber acadêmico dialoga com os saberes populares (Gadotti, 2017, p. 2), contribuindo para a formação de professores críticos e socialmente comprometidos.

## **CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS POR CAMPUS DA UFPR**

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) oferta o curso de Licenciatura em Ciências Exatas em diferentes campi, com variações em sua organização curricular, número de vagas e ênfases formativas, de acordo com as especificidades regionais.

### **CAMPUS AVANÇADO DE JANDAIA DO SUL**

Em Jandaia do Sul, o curso possui duração de cinco anos, com aulas no período noturno e oferta anual de 50 vagas. Os dois primeiros anos são dedicados a um núcleo comum de disciplinas científicas e pedagógicas. A partir do terceiro ano, os estudantes escolhem uma habilitação específica — Física, Química ou Matemática. O curso prioriza a formação de professores capacitados para atuar em diferentes contextos educacionais e incentiva a continuidade da trajetória acadêmica por meio da inserção em programas de pós-graduação, segundo a Universidade Federal do Paraná (2025).

### **CENTRO DE ESTUDOS DO MAR - PONTAL DO PARANÁ**

Localizado no município de Pontal do Paraná, o Centro de Estudos do Mar oferece o curso no período noturno, com entrada anual de 50 vagas. Após dois anos de núcleo comum, os estudantes optam por uma das três habilitações: Física (16 vagas), Química (17 vagas) ou Matemática (17 vagas). A proposta curricular combina componentes teóricos e práticos, com ênfase em estágios de docência e em uma formação interdisciplinar e contextualizada, considerando as particularidades da região costeira (Universidade Federal do Paraná, 2025).

### **SETOR PALOTINA**

No Setor Palotina, segundo a Universidade Federal do Paraná (2025), o curso é oferecido no turno noturno, atualmente com 60 vagas anuais e duração mínima de quatro anos. Os dois primeiros anos abrangem disciplinas básicas nas áreas de

## **Universidade Federal da Grande Dourados**

ciências e educação. A partir do terceiro ano, os alunos escolhem uma habilitação entre Física, Química ou Matemática. O curso busca atender à demanda regional por professores na região Oeste do Paraná e em áreas adjacentes, preparando profissionais aptos a atuar tanto na educação formal quanto em espaços não formais de ensino.

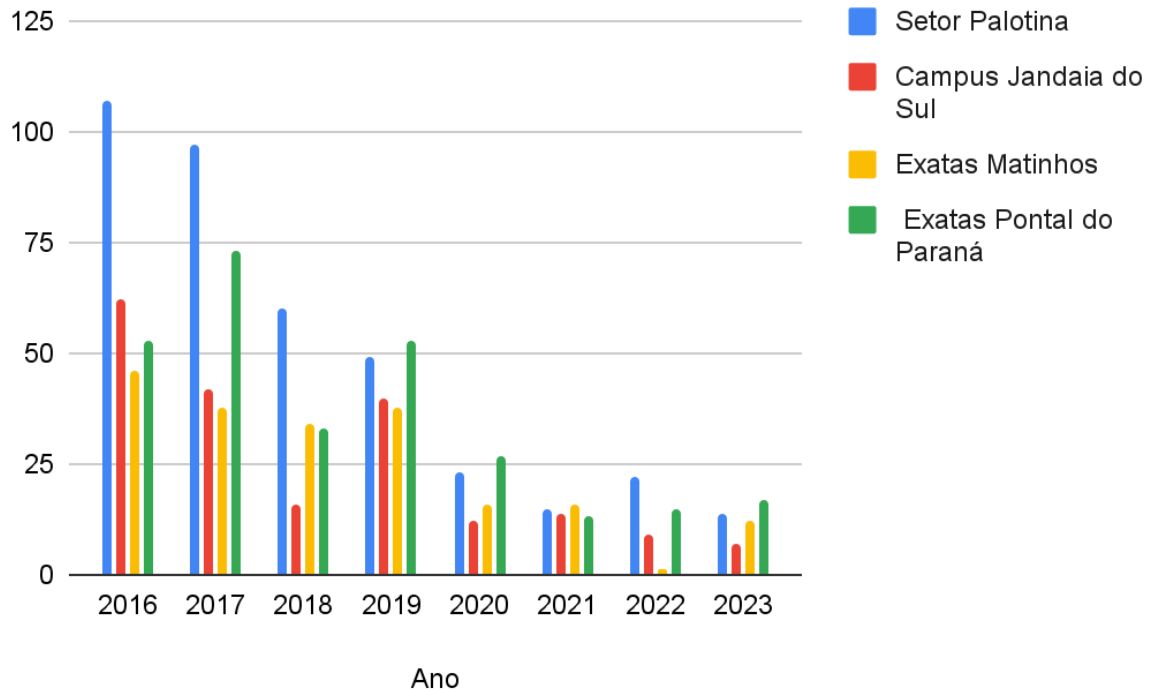
## **SETOR LITORAL - MATINHOS**

O Setor Litoral da UFPR, localizado em Matinhos (PR), também oferta o curso de Licenciatura em Ciências, com estrutura curricular semelhante à das demais unidades, disponibilizando 35 vagas no turno noturno (Universidade Federal do Paraná, 2025). A proposta formativa visa à construção de uma base sólida, tanto científica quanto pedagógica, preparando os futuros professores para os desafios da educação contemporânea e para contribuir com o desenvolvimento educacional da região litorânea.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise dos dados permite observar a evolução dos índices de evasão ao longo de diferentes contextos históricos e institucionais, incluindo o período da pandemia de Covid-19. Considerando a forma como os estudantes ingressam no curso e a posterior definição da habilitação, os dados foram tratados de maneira unificada, entre os anos de 2016 a 2023, como pertencentes ao curso de Licenciatura em Ciências Exatas (LCE), o que é compatível com a estrutura curricular do primeiro ano comum a todas as habilitações. O Gráfico 1 apresenta a distribuição anual de ingressantes por setor, permitindo visualizar tendências específicas em cada unidade acadêmica.





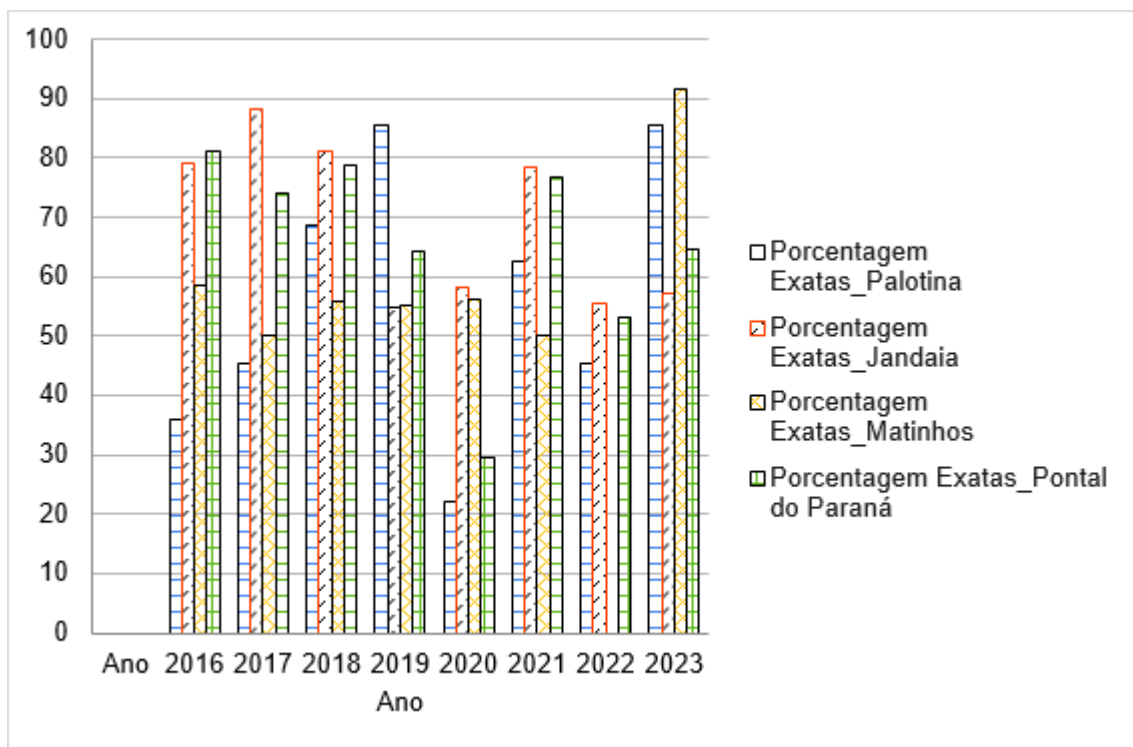
**Gráfico 1.** Distribuição anual de ingressantes por setor.

Ao observar a distribuição de ingressantes (Gráfico 1), nota-se uma redução progressiva no número de estudantes matriculados, especialmente a partir de 2020. Em diversos anos, as turmas iniciaram com quantitativos bastante reduzidos, o que evidencia que grande parte das vagas ofertadas não foi preenchida. Esse dado é relevante porque não apenas diminui o contingente total de alunos em formação, mas também interfere na interpretação das taxas de evasão: em turmas menores, desligamentos em números absolutos relativamente baixos podem representar percentuais elevados. Assim, a queda no ingresso aparece como um fator estrutural que se soma às dificuldades de permanência já identificadas.

Ao observarmos a variação da evasão ao longo do tempo (Gráfico 2), identificamos três momentos distintos: o período pré-pandêmico, o durante a pandemia e o pós-pandêmico. Antes da pandemia, as taxas de evasão já apresentavam níveis preocupantes, o que pode ser associado a fatores como

## Universidade Federal da Grande Dourados

dificuldades financeiras, falta de adaptação à vida universitária, deslocamento para outros municípios, pouca valorização das licenciaturas e choques entre expectativas e a realidade do curso (santos, 2022). A média de evasões no período pré-pandêmico de 2016 a 2019, conforme ilustrado no gráfico, revela uma tendência de manutenção de índices elevados, com destaque para setores como o Campus Avançado de Jandaia do Sul e Pontal do Paraná, que concentraram os maiores números absolutos de desligamentos. Os demais campi apresentaram oscilações ao longo dos anos, com momentos pontuais de elevação nos índices.

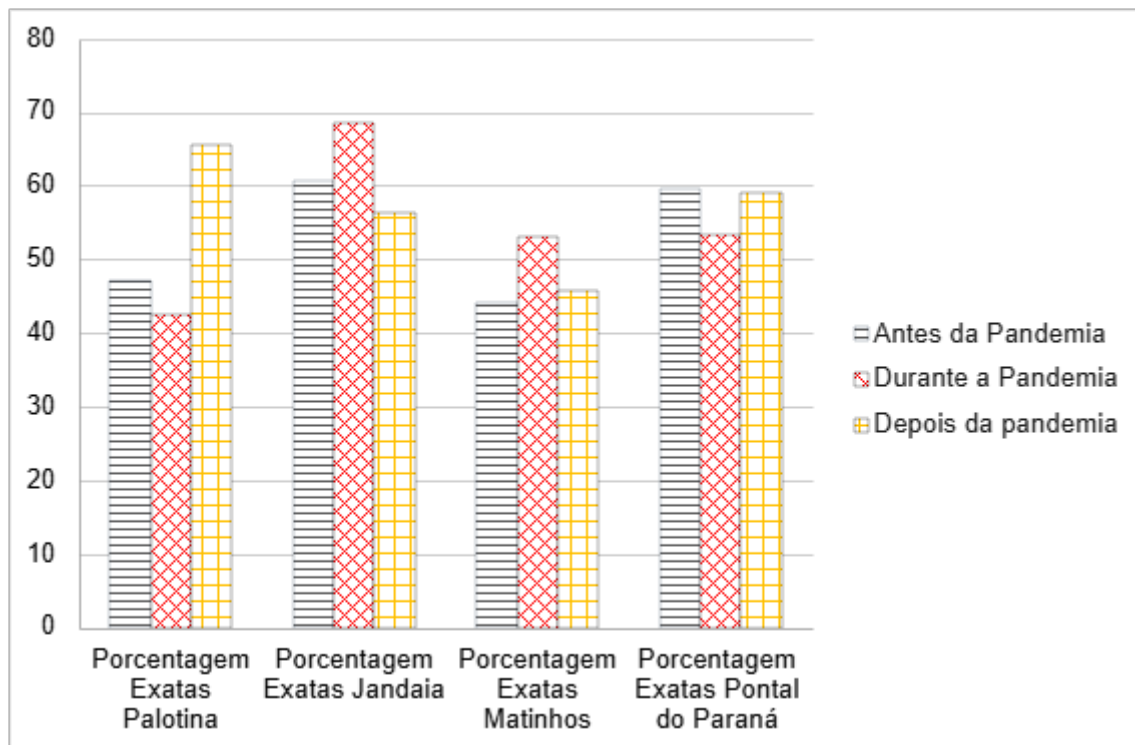


**Gráfico 2.** Porcentagem de evasão por ano nos 4 cursos de LCE da UFPR.

Durante a pandemia, particularmente em 2020, observou-se uma redução significativa na evasão. Os Gráficos 2 e 3 mostram essa tendência de queda generalizada em quase todos os cursos da área. Parte dessa diminuição pode ser explicada pelas medidas excepcionais adotadas pela universidade, como a suspensão do calendário acadêmico e a ausência de períodos formais para trancamento. Além disso, a adoção emergencial do ensino remoto — embora precária em muitos aspectos — permitiu uma flexibilização que reduziu custos de moradia e

## Universidade Federal da Grande Dourados

deslocamento e ampliou a compatibilidade com o trabalho e a vida pessoal (Ferreira, 2021).



**Gráfico 3.** Porcentagem evasão antes, durante e pós-pandemia em todos os cursos de Licenciatura em Ciências Exatas individualmente por setor.

Esse fenômeno, no entanto, deve ser interpretado com cautela. A redução da evasão em 2020 não necessariamente indica uma melhoria estrutural nas condições de permanência, mas sim um efeito conjuntural de medidas emergenciais. É relevante, nesse contexto, considerar os impactos do Decreto nº 9.057/2017, que antes mesmo da pandemia já facilitava o credenciamento de cursos e polos EaD no Brasil. Esse marco regulatório reestruturou o modelo de oferta no ensino superior, ampliando drasticamente a presença da modalidade a distância. Assim, o ensino remoto adotado durante a pandemia pode ter intensificado uma tendência já em curso, deslocando o eixo de atratividade dos cursos presenciais para o EaD.

A partir de 2021, mesmo com a manutenção parcial do ensino remoto, os índices de evasão voltaram a subir, em alguns casos superando os níveis do período pré-pandêmico. O retorno gradual das atividades presenciais, associado ao agravamento

## **Universidade Federal da Grande Dourados**

das condições socioeconômicas no país, impactou sobretudo estudantes em situação de vulnerabilidade. Além disso, a retomada do modelo presencial evidenciou limitações estruturais antes mascaradas pelo ensino remoto emergencial, como a ausência de políticas de permanência consolidadas. Os dados de 2023 indicam que, com exceção do campus Jandaia, que registrou uma leve melhora, os demais setores voltaram a enfrentar dificuldades significativas quanto à permanência (Gráfico 2).

Esse cenário indica que o ensino remoto emergencial revelou formas de organização acadêmica mais adequadas a estudantes que enfrentam barreiras de acesso e permanência. Entretanto, a ampliação dessas práticas não pode ser dissociada do contexto mais amplo de flexibilização institucional promovida por legislações como o Decreto nº 9.057/2017. A rápida expansão do EaD no país, que em 2023 já representava 80% das matrículas em cursos de licenciatura (INEP, 2022), não foi acompanhada por uma avaliação criteriosa de sua qualidade e de seus efeitos sobre a educação presencial, especialmente na formação de professores.

Portanto, embora a análise comparativa entre os períodos revele que o ensino remoto pode ter contribuído momentaneamente para a permanência, os dados indicam que o principal fator estruturante da evasão está relacionado à crescente desvalorização dos cursos presenciais frente à massificação da modalidade a distância. Essa desvalorização é também reforçada pela percepção social: enquanto em 2017 apenas 19% dos estudantes viam o EaD como viável, em 2020 esse número saltou para 78% segundo a ABMES (2020). O deslocamento das preferências educacionais tem afetado diretamente o ingresso e a permanência nos cursos presenciais, como o LCE da UFPR.

Esses resultados evidenciam a urgência de repensar não apenas o modelo pedagógico, mas também as políticas públicas e institucionais voltadas à permanência. A centralização das ofertas em polos EaD pode não atender às especificidades regionais e setoriais, como demonstrado pelas variações entre os campi da UFPR. Enquanto alguns setores mantêm taxas mais controladas de evasão, outros enfrentam recorrência nos desligamentos. Isso sugere a necessidade de ações

## Universidade Federal da Grande Dourados

descentralizadas, como programas de tutoria, suporte psicopedagógico, auxílios financeiros e flexibilização curricular. Essas medidas, articuladas com um entendimento crítico sobre os efeitos das mudanças regulatórias, podem contribuir para enfrentar de forma mais efetiva o desafio da evasão nos cursos de licenciatura.

Universidade Federal da Grande Dourados

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados de evasão acadêmica nos cursos de Licenciatura em Ciências Exatas da UFPR, no período de 2016 a 2023, evidencia que a evasão está fortemente influenciada por múltiplos fatores estruturais, que vão além do contexto pandêmico. Embora dificuldades acadêmicas, insatisfação e problemas relacionados à confirmação de vaga permaneçam relevantes, observa-se que as transformações no cenário educacional, como a crescente migração para a modalidade de Ensino a Distância (EaD), têm exercido papel central na dinâmica da evasão. A heterogeneidade entre campi e setores reforça a necessidade de estratégias descentralizadas e adaptadas às especificidades locais.

Embora a redução das taxas de evasão em 2020 tenha inicialmente sugerido um efeito positivo do ensino remoto emergencial, essa tendência deve ser interpretada à luz de medidas institucionais excepcionais, como a suspensão de prazos acadêmicos e a flexibilização temporária das exigências curriculares. A permanência observada nesse período, portanto, não decorreu apenas de melhorias nas condições de ensino, mas de uma conjuntura atípica que mascarou problemas estruturais pré-existentes. O retorno às atividades presenciais, a partir de 2021, revelou essas fragilidades, resultando em uma elevação acentuada nos índices de evasão — em muitos casos superando os níveis pré-pandêmicos. Esse aumento foi agravado pelas dificuldades

## **Universidade Federal da Grande Dourados**

econômicas enfrentadas por parte significativa do corpo discente e pela ausência de políticas institucionais consolidadas de apoio à permanência.

Nesse contexto, o ensino remoto emergencial revelou não apenas a viabilidade técnica de formas alternativas de organização pedagógica, mas também expôs a rigidez de um modelo presencial que muitas vezes ignora as condições reais dos estudantes. No entanto, interpretar essas experiências como justificativa para uma expansão irrestrita do EaD seria equivocado. O crescimento acelerado dessa modalidade, impulsionado por mudanças regulatórias como o Decreto nº 9.057/2017 e por transformações na percepção social sobre o ensino a distância, tem gerado impactos diretos sobre os cursos presenciais, especialmente os de formação docente. A migração em massa para o EaD não tem sido acompanhada por garantias de qualidade e suporte à permanência, e representa hoje um dos principais desafios enfrentados pelos cursos presenciais de licenciatura em Ciências Exatas.

Assim, torna-se urgente que a UFPR e demais instituições reflitam sobre os aprendizados gerados no contexto pandêmico e desenvolvam políticas integradas que promovam a permanência estudantil, combinando suporte socioeconômico, atendimento psicopedagógico, tutoria especializada e flexibilização curricular. A incorporação de maior suporte das instituições aos alunos e professores, aliados a práticas pedagógicas inovadoras e acolhimento institucional eficaz, pode constituir um caminho promissor para enfrentar a evasão de forma sustentável.

Em síntese, os dados confirmam que a evasão nos cursos presenciais de Ciências Exatas está inserida em um processo de transformação estrutural do ensino superior brasileiro, acelerado pela pandemia, mas iniciado anteriormente, sobretudo com o avanço da regulamentação que favorece a oferta massiva de cursos a distância. Diante desse cenário, torna-se urgente a formulação de políticas públicas que combinem ações institucionais de apoio à permanência com uma regulação mais rigorosa do Ensino a Distância, assegurando padrões mínimos de qualidade e evitando sua banalização como alternativa automatizada à formação docente. Além disso, é fundamental que o Estado e as universidades promovam a valorização das licenciaturas presenciais, não apenas em termos simbólicos, mas também por meio



## Universidade Federal da Grande Dourados

de incentivos concretos, investimentos contínuos e reconhecimento profissional, de modo a garantir a formação de professores qualificados e o fortalecimento da educação básica pública no país.

## REFERÊNCIAS

- ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. (2020). Enfraquecimento da pandemia levou aumento de 35% nas matrículas este ano. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4706/enfraquecimento-da-pandemia-levou-aumento-de-35-nas-matriculas-este-ano>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bartelmebs, R. C., Tonezer, C., Venturi, T., & Santos, T. C. dos. (2024). A curricularização da extensão a partir de projetos integradores na Licenciatura em Ciências Exatas. *Revista Em Foco*, 1, 96–109.
- Bäulke, S., Grunschel, C., & Dresel, M. (2022). Understanding university dropout: A process-oriented perspective. *Studies in Higher Education*, 47(3), 522–538.
- Becker, W. E. (2001). *The economics of higher education*. Springer.

**Universidade Federal da Grande Dourados**

Behr, E. R., da Silva, A. M., Borges, L. C., & Sartori, L. F. (2020). Desistência e evasão no ensino superior: Um estudo sobre os fatores motivadores. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 13(1), 125–147.

Brasil. (1996). *Relatório da Comissão Especial para Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras*. SESU/MEC.

Brasil. (2017). Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm).

Castro, J. A. M. de. (2013). *A evasão na educação superior: Um estudo de caso na Universidade Estadual do Ceará* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Ceará].

Daley, J. (2010). *O estudante e a evasão no ensino superior: Uma análise da perspectiva emocional*. Editora Acadêmica.

Ferreira, I. L. S., Cruz, L. S. da, Martins, G. A. A., & Soares, F. U. (2021). O ensino-aprendizagem emergencial remoto na pandemia: Relatos no ensino superior de Engenharia Ambiental. *Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais*, 10(3), 1–16.

Fontana, R. T., & Pereira, A. L. F. (2021). Pesquisa documental: Possibilidades metodológicas. *Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*, 10(1), 48–65.

**Universidade Federal da Grande Dourados**

Gadotti, M. (2017). *Extensão universitária para quê?* Instituto Paulo Freire. Disponível em: [https://paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf).

Gitto, S., Minervini, G., & Monaco, L. (2016). Higher education dropout in Italy: The role of students' background and institutional characteristics. *Quality Assurance in Education*, 24(3), 369–383.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). Ensino a distância cresce 474% em uma década. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>.

Kose, S., Kalanee, F., & Yildirim, A. (2022). Inequality in distance learning during the pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100108.

Lambert, C., & Butler, C. (2006). *Student retention: Meeting the challenges of the future*. European Commission Report.

McNeely, J. H. (1938). *College student mortality*. U.S. Office of Education.

Santos, R. dos. (2022). Evasão na EJA em tempos de pandemia. *Revista FESA*, 8(15), 01–13. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/550>.

Sena, A. M. de, Parisoto, M. F., Goulart, A. J. V., Castro, L. P. V. de, Bergold, A. W. de B., & Beninca, W. de A. (2024). Evasão escolar no ensino superior: Efeitos da pandemia no processo de evasão e permanência dos estudantes em curso de

**Universidade Federal da Grande Dourados**

licenciatura em ciências exatas de uma universidade federal do sul do Brasil.

*REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino*, 8(2), 1997–2021.

Silva, R. D. (2012). Desvendando os diferentes tipos de evasão: Proposta de uma nova nomenclatura. *Revista Educação & Sociedade*, 33(119), 745–760.

Taylor-Guy, P., & Chase, A. M. (2020). *Responding to COVID-19: Online learning for primary and secondary education*. Australian Council for Educational Research.

Troelsen, R., & Laursen, P. F. (2014). Comparing dropout rates: Problems and Troelsenpossibilities. *European Journal of Education*, 49(4), 457–470.

Universidade Federal do Paraná. (2025). Curso de Ciências Exatas. Disponível em: <http://www.cem.ufpr.br/portal/cienciasexatas/>.

Universidade Federal do Paraná. (2025). Setor Litoral. Disponível em: <https://litoral.ufpr.br/ciencias/curso/>

Universidade Federal do Paraná. (2025). Licenciatura em Ciências Exatas – Jandaia do Sul. Disponível em: <https://jandaiadosul.ufpr.br/lce/2a-licenciatura/>.

Universidade Federal do Paraná. (2025). Setor Palotina. Disponível em: <https://palotina.ufpr.br/graduacao/>