

DOSSIÊ

Massificação, expansão e
democratização do Ensino Superior

Editor

Artur José Renda Vitorino

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão
disponíveis mediante solicitação com
autor correspondente.

Uso de software de IA

Não foi utilizado inteligência artificial
na elaboração do texto.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses

Recebido

31 jan. 2026

Versão Final

6 maio 2026

Aprovado

21 maio 2026

Desafios e potencialidades dos cursos de primeiro ciclo: uma análise sobre o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia

Challenges and potentialities of first-cycle programs: an analysis of the interdisciplinary Bachelor's Degree in Science and Technology

Israel Luís Silva **Martins**¹ , Abmael Douglas **Rebouças**² , Luciana Angélica da Silva
Nunes² , Lázaro Luis de Lima **Sousa**² 

¹ Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Centro de Ciências Exatas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em
Ensino. Mossoró, RN, Brasil.

² Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Centro de Ciências Exatas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em
Ensino de Física, Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física. Mossoró, RN, Brasil. Correspondência para: L. L.
L. SOUSA. E-mail: <lazaro@ufersa.edu.br>.

Como citar este artigo: Martins, I. L. S. et al. Desafios e potencialidades dos cursos de primeiro ciclo: uma análise
sobre o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e18352, 2026.
Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e18352>.

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar os desafios e as potencialidades dos cursos de primeiro ciclo no contexto da massificação do Ensino Superior, tomando como objeto de estudo o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Rural do Semiárido, localizada em Mossoró, no Rio Grande do Norte. A pesquisa adota uma abordagem quantitativa e qualitativa, de caráter descritivo e analítico, fundamentada na análise de dados institucionais e de documentos acadêmico-administrativos relacionados ao ingresso, à permanência e à conclusão dos estudantes entre os anos de 2020 e 2025. O lócus da pesquisa é o referido curso de graduação, tendo como participantes os estudantes ingressantes e vinculados ao curso no período analisado, considerados de forma agregada, sem identificação individual. Os resultados evidenciam que o curso tem desempenhado papel relevante na ampliação do acesso ao Ensino Superior, mantendo elevada taxa de ocupação de vagas, o que reforça sua atratividade no contexto regional. Contudo, também são identificados desafios significativos relacionados à permanência estudantil, às taxas de conclusão e ao reconhecimento identitário dos estudantes em relação ao curso, especialmente em função de sua estrutura interdisciplinar. Dessa forma, embora os cursos de primeiro ciclo apresentem potencial formativo e social no cenário da massificação, sua consolidação demanda políticas institucionais voltadas ao fortalecimento da permanência, da orientação acadêmica e da valorização de trajetórias formativas não lineares.

Palavras-chave: Acesso à permanência. Bacharelado interdisciplinar. Curso de primeiro ciclo. Massificação do ensino superior.

Abstract

The article aims to analyze the challenges and potentialities of first-cycle degree programs in the context of the massification of higher education, taking as its object of study the Interdisciplinary Bachelor's Degree in Science and Technology at the Federal Rural University of the Semi-Arid Region, located in Mossoró, in the state of Rio Grande do Norte, Brazil. The research adopts a quantitative and qualitative approach of a descriptive and analytical nature, grounded in the analysis of institutional data and academic-administrative documents related to student admission, retention, and graduation between 2020 and 2025. The locus of the research is the aforementioned undergraduate program, with participants consisting of students admitted to and enrolled in the program during the analyzed period, considered in an aggregated manner without individual identification. The results show that the program has played a relevant role in expanding access to higher education, maintaining a high rate of seat occupancy, which reinforces its attractiveness within the regional context. However, significant challenges are also identified regarding student retention, completion rates, and students' sense of academic identity in relation to the program, especially due to its interdisciplinary structure. Thus, although first-cycle programs present formative and social potential within the context of massification, their consolidation requires institutional policies aimed at strengthening student retention, academic guidance, and the recognition of non-linear educational pathways.

Keywords: Access and retention. Interdisciplinary bachelor's degree. First-cycle program. Massification of higher education.

Introdução

Nas últimas décadas, o Ensino Superior brasileiro tem sido tensionado por profundas transformações decorrentes da expansão do acesso, das demandas sociais por maior inclusão e das exigências contemporâneas de formação científica, tecnológica e humanística (De Oliveira et al., 2022; Reis; Pires, 2023). Nesse cenário, emergem propostas curriculares que buscam superar modelos tradicionais marcados pela rigidez disciplinar (Penteado; Bridi; Filietaz, 2023), pela escolha profissional precoce e pelos elevados índices de evasão, especialmente nos cursos das áreas de Ciências Exatas e Engenharias.

Conforme descrito por Veras, Lemos e Macedo (2015), os cursos de primeiro ciclo, em especial os Bacharelados Interdisciplinares, configuram-se como uma dessas respostas institucionais às limitações estruturais do modelo universitário vigente. Inspirados em experiências internacionais e em concepções históricas de renovação da universidade brasileira, como as propostas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, esses cursos foram fortalecidos no contexto das políticas de expansão e reestruturação das universidades federais, a partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), assumindo como princípios a flexibilização curricular, a interdisciplinaridade, a mobilidade acadêmica e a formação geral sólida, como base para trajetórias acadêmicas mais conscientes e menos excludentes, conforme os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares (Brasil, 2010).

Nesse contexto, o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BICT) da Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa) foi concebido como um curso de formação em primeiro ciclo voltado à construção de competências científicas, tecnológicas e humanísticas, possibilitando ao estudante maior maturidade na escolha profissional e múltiplas possibilidades de percurso formativo. Sua proposta pedagógica estrutura-se na articulação entre Ciências Exatas, Tecnologia e Ciências Humanas, buscando formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender e intervir, de forma ética e criativa, nas demandas da sociedade contemporânea (Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019).

Entretanto, apesar de seu potencial de inovação, a implementação e a consolidação de cursos dessa natureza não se dão sem tensões (Costa, 2019). Questões relacionadas à identidade do

curso, ao reconhecimento institucional e social, às trajetórias dos estudantes, à articulação com os cursos de segundo ciclo e às condições pedagógicas efetivas de interdisciplinaridade configuram-se como desafios concretos que precisam ser analisados criticamente. Ao mesmo tempo, experiências como a do BICT da Ufersa revelam importantes potencialidades no enfrentamento da evasão, na ampliação do acesso qualificado ao Ensino Superior e na construção de uma formação mais flexível e significativa (Veras; Lemos; Macedo, 2015).

Nesse sentido, o BICT da Ufersa tem promovido uma democratização efetiva do Ensino Superior ou apenas ampliado o acesso sem garantir condições plenas de permanência e sucesso acadêmico? Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as potencialidades do BICT da Ufersa enquanto curso de primeiro ciclo, buscando compreender em que medida sua proposta contribui para a democratização do acesso, para a permanência estudantil e para a construção de novas possibilidades formativas no âmbito da educação superior pública brasileira.

Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem quantitativa e qualitativa, de natureza descritiva e analítica, fundamentado na análise documental e de dados institucionais referentes ao BICT da Ufersa, campus Mossoró. Foram analisados dados acadêmico-administrativos relacionados ao ingresso, à ocupação de vagas, à permanência, ao abandono/cancelamento e à conclusão de estudantes no período de 2020 a 2025, obtidos a partir de registros institucionais e documentos oficiais da universidade. A análise dos dados buscou compreender, à luz do debate sobre massificação e democratização do Ensino Superior, os desafios e as potencialidades do curso enquanto política de ampliação do acesso e diversificação das trajetórias formativas.

Massificação e democratização do Ensino Superior

A expansão do Ensino Superior brasileiro nas últimas décadas tem sido amplamente analisada a partir dos conceitos de massificação e democratização (Souza, 2025). O processo de massificação (Barbosa, 2019) refere-se ao aumento expressivo do número de vagas, cursos e matrículas, fruto de políticas de expansão e interiorização, como as induzidas pelo Reuni. Trata-se, portanto, de um movimento predominantemente quantitativo que busca ampliar o acesso ao Ensino Superior para um contingente cada vez maior de estudantes. Já a democratização diz respeito a uma ampliação qualitativa das oportunidades, na qual não basta garantir o ingresso, sendo necessário assegurar condições efetivas de permanência, aprendizagem e conclusão do curso, especialmente para estudantes historicamente excluídos do espaço universitário (Ziliotto, 2025).

A partir da década de 1990, ocorreram reformas econômicas, sociais e legislativas introduzidas pelas premissas das diretrizes do neoliberalismo, as quais visavam à reconfiguração da educação brasileira, alterando seu financiamento, gestão, avaliação, níveis e modalidades de ensino, currículos escolares e universitários, bem como as concepções de formação, metodologias e os processos de ensino-aprendizagem (Diniz; De Oliveira; Lima, 2021). Nesse contexto, ressalta-se o valor político da educação superior, evidenciado pelas diversas políticas públicas educacionais formuladas e implementadas nesse nível de ensino (Borges; Ribeiro, 2019).

Nesse sentido, a democratização do Ensino Superior deve ser compreendida de diferentes maneiras, indo além da simples massificação do acesso ao ensino superior. Isso evidencia o papel democrático da massificação do Ensino Superior ao ampliar as possibilidades de acesso à universidade (Dubet, 2015). Assim, a igualdade de oportunidades oferecidas aos indivíduos para

acessar o Ensino Superior torna evidente que a massificação não é, necessariamente, sinônimo de democratização. De acordo com Lima e Bianchini (2017), as desigualdades sociais tensionam o princípio democrático da igualdade de oportunidades, especialmente no que se refere ao acesso a bens, serviços e direitos fundamentais. Diante desse cenário, torna-se legítima e necessária a adoção de políticas públicas diferenciadas, orientadas à promoção da equidade, de modo a assegurar a efetivação de direitos coletivos a grupos e classes sociais historicamente marcados por condições desiguais.

Essa perspectiva exemplifica as ações voltadas ao aumento de vagas nos cursos de graduação, bem como as iniciativas de combate à evasão e de promoção de políticas de acesso e permanência. Assim, no Brasil, a educação superior registra políticas de expansão estimuladas tanto pela dinâmica da economia capitalista quanto pelas pressões das lutas sociais por direitos, tendo como contraponto a seletividade expressa na relação candidato/vaga, nas vagas ociosas, na retenção dos estudantes no percurso escolar e em fatores como condições socioeconômicas, identidade de gênero e pertencimento étnico-racial (Ziliotto, 2025).

Segundo Lima e Bianchini (2017), tal seletividade tem sido historicamente mediada pela atuação do Estado desde o período imperial, por meio da instituição de dispositivos normativos que definem critérios de ingresso, como exames de admissão, vestibulares e outros mecanismos de seleção. Ainda de acordo com Ziliotto (2025), as diferentes modalidades de processos seletivos realizadas ao longo do tempo, não conseguiram garantir a democratização do Ensino Superior. Esse processo é classificado por Dubet (2015) como democratização segregativa, sendo engendrado no interior do sistema educacional. Segundo o autor, a ampliação, ainda que parcial, do acesso ao Ensino Superior ocorre concomitantemente ao aprofundamento das desigualdades de ingresso nos diferentes níveis e modalidades que compõem o sistema educacional.

Essas concepções caracterizam o sistema de Ensino Superior brasileiro, marcado por uma expansão tardia e pela presença majoritária do setor privado, responsável por um percentual de matrículas superior ao do setor público. Nesse contexto, a universalização da oferta incidiria na democratização do acesso ao conhecimento, porém moldada por um modelo de massa, com formação voltada majoritariamente para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho (Ziliotto, 2025). Essas Instituições de Ensino Superior (IES) ampliaram o acesso das populações de baixa renda, o que, paradoxalmente, acentuou as desigualdades. Essas características revelam que, mesmo em contextos de universalização do acesso, inclusive para os estratos sociais menos favorecidos, as desigualdades tendem a se perpetuar por meio de diferenciações no ingresso em instituições caracterizadas por distintos níveis de qualidade e prestígio social (Mont'álvão Neto, 2016).

Esse cenário evidencia o panorama atual da educação superior no Brasil, tornando relevante destacar a lógica instituída por organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, que publicaram documentos enfatizando a necessidade de mudanças na educação superior. Esses documentos difundem a ideia de democratização apoiada em condições favoráveis à privatização, à diversificação institucional e à valorização do mérito individual, associada à meritocracia. Sendo assim, as desigualdades de utilidade das formações universitárias participam das desigualdades sociais, pois, quanto mais desiguais são essas formações, maior é o impacto das desigualdades educacionais propriamente ditas (Borges; Ribeiro, 2019; Dubet, 2015).

Outro ponto a ser destacado refere-se ao processo histórico de expansão do Ensino Superior, marcado por contradições e disputas entre interesses públicos e privados, especialmente

pela flexibilidade na promoção da diversificação e da diferenciação institucional. Para além das universidades, outras instituições, como centros universitários, faculdades e institutos superiores de educação, ganharam espaço na oferta de cursos superiores no Brasil (Borges; Ribeiro, 2019; Lima; Bianchini, 2017). Esse contexto intensificou-se durante a gestão do presidente Lula, quando houve um aumento contínuo das matrículas na graduação presencial, passando de 16,6% em 2003 para 26,7% em 2010. Nesse mesmo período, ocorreu a intensificação de programas como o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), bem como a ampliação do ensino a distância, com a Universidade Aberta do Brasil e o Programa Universidade para Todos (Souza, 2025).

Diante desse contexto, a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece a elevação da taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% e da taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, direcionando a oferta e a expansão de 40% das matrículas para o setor público. Essa meta associa, em suas estratégias, a ampliação das políticas de permanência na educação superior às políticas de acesso, inclusão, ações afirmativas e assistência, como forma de garantir o sucesso acadêmico nesse nível de ensino (Ziliotto, 2025). Assim, busca-se reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência de egressos de escolas públicas, afrodescendentes, indígenas e estudantes com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, como forma de apoiar o sucesso acadêmico.

De acordo com os censos de 2022 e 2023, compreende-se que a massificação da educação superior ocorre em um movimento político ainda não consolidado em termos de ingresso, de forma desigual, em razão da diversificação institucional e dos cursos nas diferentes áreas do conhecimento. Desse modo, observa-se um aumento expressivo dos trancamentos de matrícula na rede pública federal em 2020 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023). Conforme Honorato, Zuccareli e Vieira (2019), é necessário compreender e analisar os aspectos relativos à seletividade da educação superior, como as condições de acesso e permanência e as diferenças nos contextos sociais dos estudantes.

Cabe ressaltar que a expansão caracterizada pela massificação não garante uma distribuição equitativa do capital educacional, podendo esse mecanismo reforçar a exclusão e a elitização. Tal cenário é agravado pela sub-representação de grupos vulneráveis em cursos de alto prestígio, em detrimento do aumento das demandas por serviços de apoio estudantil (Souza; Luce, 2024). Ainda de acordo com as autoras, a massificação apresenta tanto oportunidades quanto desafios, exigindo a reconfiguração das políticas públicas e das IES para que se possa efetivamente garantir o acesso e a diversidade dos perfis estudantis.

Os Bacharelados Interdisciplinares como proposta de inovação universitária

Os Bacharelados Interdisciplinares (BIs) emergem no cenário da educação superior brasileira como uma proposta de inovação universitária alinhada às transformações sociais, científicas e produtivas que desafiam os modelos tradicionais de formação acadêmica. Inseridos no contexto de expansão e reestruturação do Ensino Superior, os BIs buscam romper com a lógica disciplinar rígida e com os modelos de formação profissional precoce, propondo percursos formativos mais flexíveis, integradores e centrados no desenvolvimento de competências amplas e críticas (Brasil, 2010).

Do ponto de vista conceitual, os BIs fundamentam-se na interdisciplinaridade como princípio organizador do currículo, favorecendo a articulação entre diferentes campos do saber e a

construção de conhecimentos contextualizados. Essa proposta dialoga diretamente com práticas inovadoras no Ensino Superior que valorizam metodologias ativas, a integração entre ensino, pesquisa e extensão e o maior protagonismo discente nos processos de aprendizagem, aspectos apontados por Penteado, Bridi e Filietaz (2023) como elementos centrais das experiências exitosas de inovação universitária.

Os referenciais orientadores do Ministério da Educação (Brasil, 2010) consolidam os BIs como cursos de graduação plenos, com identidade própria, estruturados em grandes áreas do conhecimento e articulados a itinerários formativos que podem conduzir tanto à inserção profissional quanto à continuidade dos estudos em cursos de segundo ciclo. Nessa perspectiva, os BIs assumem um papel estratégico na democratização do Ensino Superior ao flexibilizar trajetórias acadêmicas e reconhecer a diversidade de interesses, ritmos e projetos de vida dos estudantes.

Entretanto, a implementação dos BIs também envolve desafios institucionais relacionados à gestão universitária, à cultura acadêmica e à organização administrativa. Costa (2019) destaca que a consolidação desse modelo exige mudanças nos processos de gestão, na concepção curricular e nas formas de avaliação, bem como a superação de resistências internas associadas à tradição disciplinar e profissionalizante das universidades brasileiras.

Assim, os BIs configuram-se como uma proposta de inovação universitária que tensiona os modelos hegemônicos de formação superior, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de acesso, permanência e formação integral dos estudantes. Ao promover uma educação mais flexível, interdisciplinar e socialmente comprometida, os BIs contribuem para a construção de uma universidade mais democrática, inclusiva e sintonizada com as demandas contemporâneas da sociedade.

Em 2006, a trajetória de implantação dos BIs no Brasil teve como referência pioneira a Universidade Federal da Bahia, que estruturou bacharelados interdisciplinares nas áreas da Saúde, das Humanidades, das Artes e da Ciência e Tecnologia. Como o BI corresponde ao primeiro ciclo formativo, sua conclusão constitui pré-requisito para o acesso aos ciclos subsequentes, embora não seja obrigatório ao estudante prosseguir em formações de nível superior nos ciclos superiores. Esse modelo buscou responder às críticas ao sistema tradicional de ingresso e organização dos cursos superiores, oferecendo maior mobilidade acadêmica, redução da evasão e ampliação do acesso ao conhecimento científico e cultural (Veras; Lemos; Macedo, 2015). Ao longo dos anos, outras universidades federais aderiram à proposta de formação em ciclos e implementaram seus próprios Bacharelados Interdisciplinares, ampliando a diversidade de áreas contempladas e consolidando esse modelo no sistema federal de Ensino Superior (Brasil, 2010; 2026; Veras; Lemos; Macedo, 2015).

O Quadro 1 apresenta um panorama dos cursos presenciais de BIs atualmente com oferta ativa pelas IES no Brasil, evidenciando a diversidade de áreas do conhecimento contempladas e a capilaridade dessa proposta formativa no sistema federal de educação superior, segundo dados fornecidos pelo e-MEC (Brasil, 2026), em que destaca-se a expressiva presença do BI focado em ciência e tecnologia, voltado, embora não exclusivamente, à área de Ciências Exatas e Engenharias, ofertado por um conjunto significativo de IES distribuídas em diferentes regiões do país, o que indica a consolidação desse curso como eixo estruturante dos modelos de formação em ciclos e de flexibilização curricular. Além disso, verifica-se a existência de BIs voltados a campos específicos, revelando a ampliação do escopo interdisciplinar para áreas estratégicas do desenvolvimento social, científico e tecnológico.

De modo geral, as informações do Quadro 1 permitem compreender os BIs como uma política educacional em expansão, marcada pela diversidade institucional e pela pluralidade de

áreas do conhecimento, configurando-se como uma alternativa relevante aos modelos tradicionais de formação superior e contribuindo para a ampliação do acesso, da flexibilidade curricular e da formação integral dos estudantes.

Quadro 1 – Cursos de bacharelados interdisciplinares oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior.

Bacharelado	Instituições de Ensino Superior com oferta ativa
Ciência e Tecnologia	• Universidade Federal de Santa Catarina • Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Humanidades	• Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Interdisciplinar em Artes	• Universidade Federal da Bahia • Universidade Federal do Sul Da Bahia
Interdisciplinar em Biosistemas	• Universidade Federal de São João Del Rei
Interdisciplinar em Ciência e Economia	• Universidade Federal de Alfenas
Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	• Universidade Federal do ABC • Universidade Federal do Pampa • Universidade Federal da Bahia • Universidade Federal de Alfenas • Universidade Federal de Pernambuco • Universidade Federal de São Paulo • Universidade Federal do Maranhão • Universidade Federal do Oeste da Bahia • Universidade Federal do Oeste do Pará • Universidade Federal do Pará • Universidade Federal do Rio Grande do Norte • Universidade Federal do Rio Grande do Sul • Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Mar	• Universidade Federal de São Paulo
Interdisciplinar em Ciência, Tecnologia e Inovação	• Universidade Federal da Bahia
Interdisciplinar em Ciências	• Universidade Federal do Sul Da Bahia
Interdisciplinar em Ciências Agrárias	• Universidade Federal do Oeste do Pará
Interdisciplinar em Ciências Ambientais	• Universidade Federal do Oeste do Pará • Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Interdisciplinar em Ciências da Terra	• Universidade Federal do Oeste do Pará
Interdisciplinar em Ciências e Humanidades	• Universidade Federal do ABC
Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia das Águas	• Universidade Federal do Oeste do Pará
Interdisciplinar em Ciências Humanas	• Universidade Federal de Juiz de Fora
Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas	• Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade	• Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Interdisciplinar em Humanidades	• Universidade Federal da Bahia • Universidade Federal do Sul da Bahia • Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Interdisciplinar em Inovação, Ciência e Tecnologia	• Universidade Federal de Lavras
Interdisciplinar em Saúde	• Universidade Federal da Bahia • Universidade Federal do Oeste do Pará • Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Interdisciplinar em Tecnologia da Informação	• Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Políticas Públicas e Gestão Social	• Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Fonte: Elaborado pelos autores, com dados disponibilizados pela plataforma eletrônica e-MEC (Brasil, 2026).

Segundo dados do Censo da Educação Superior, o Brasil ultrapassa a marca de 10 milhões de matrículas em cursos de graduação, das quais mais de 6 milhões estão concentradas nos cursos de bacharelado (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026). Nesse universo, inserem-se os BIs, que, embora simbolicamente relevantes para o debate sobre democratização do Ensino Superior e a flexibilização curricular, ainda ocupam uma posição quantitativamente marginal no sistema nacional. Apesar de representarem uma importante inovação na organização curricular e nas trajetórias formativas, os BIs constituem um grupo específico de cursos que, de forma isolada, ainda apresenta baixa representatividade no

panorama nacional, sobretudo em razão de suas especificidades institucionais e da diversidade de nomenclaturas sob as quais são cadastrados nas instituições de Ensino Superior.

O BICT da Ufersa: contexto e caracterização

As informações aqui disponibilizadas são encontradas no Projeto Pedagógico do Curso do BICT da Ufersa, campus Mossoró (Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019) e em informações oficiais da própria instituição.

Viabilizado pelo Reuni, o primeiro BICT da Ufersa, inicialmente denominado Bacharelado em Ciência e Tecnologia, foi criado por meio da Decisão CONSUNI/UFERSA nº 049/2008, de 3 de julho de 2008, com início das turmas em 2009. Atualmente, o curso de BICT está presente em quatro campi da Ufersa, localizados nas cidades de Angicos, Caraúbas, Mossoró e Pau dos Ferros, todas situadas no interior do estado do Rio Grande do Norte, conforme informações institucionais oficiais (Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019). Ao todo, são ofertadas 1.260 vagas anuais, distribuídas entre cursos dos turnos diurno e noturno. O curso possui duração prevista de três e cinco anos e adota um modelo de formação integrado, prevendo o BICT como curso de primeiro ciclo para o acesso, principalmente, aos cursos de Engenharia da Ufersa, em qualquer um de seus campi.

A estrutura curricular do curso caracteriza-se pela ênfase em componentes fundamentais das áreas de Matemática, Física, Química, Informática, Expressão Gráfica e Humanidades, articulados a disciplinas de caráter interdisciplinar e de formação mais ampla. Essa organização busca favorecer o desenvolvimento de competências associadas ao pensamento científico, à autonomia intelectual e à capacidade de análise crítica, além de possibilitar a construção de percursos formativos diferenciados ao longo da graduação. O BICT, nesse sentido, funciona também como etapa inicial para a continuidade dos estudos em cursos de segundo ciclo, como as engenharias e outras graduações da área de ciência e tecnologia. Houve, inicialmente, uma proposta de inclusão de cursos de licenciatura, porém a iniciativa não avançou, mantendo o BICT focado exclusivamente no ingresso nos cursos de engenharia.

O maior quantitativo de vagas anuais, cerca de 42%, concentra-se no campus Ufersa-Mossoró e atende majoritariamente estudantes oriundos da própria cidade e de regiões próximas à divisa entre os estados do Ceará e do Rio Grande do Norte, com expressiva participação de estudantes egressos de escolas públicas. Esse aspecto confere ao curso uma dimensão social relevante, na medida em que amplia as possibilidades de acesso e permanência na universidade para populações do interior do semiárido nordestino, contribuindo para processos de democratização educacional.

Na estrutura curricular em vigor, aprovada a partir do segundo semestre letivo de 2019, a carga horária total mínima do BICT da Ufersa-Mossoró é de 2.400 horas, distribuídas em 1.440 horas de disciplinas obrigatórias, comuns a todos os estudantes, 150 horas de atividades complementares e 810 horas de disciplinas optativas. Essas horas optativas podem ser integralizadas a partir de um conjunto de 122 disciplinas cadastradas para os discentes do BICT da Ufersa-Mossoró.

Embora não seja obrigatório, o egresso do curso que deseje complementar sua formação no segundo ciclo, após a conclusão do BICT, deve inscrever-se e concorrer às vagas disponíveis por meio de edital próprio divulgado semestralmente. A Ufersa oferece os seguintes cursos de segundo ciclo: Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia de Petróleo, Engenharia da Computação e Engenharia Ambiental e Sanitária.

Permanência e experiência estudantil no BICT

Como Barbosa (2019) aponta, a massificação do Ensino Superior, ainda que necessária para ampliar a participação social na universidade, não garante, por si só, a democratização efetiva da experiência acadêmica. A proposta do BICT atrai estudantes de diversas regiões em razão do quantitativo de vagas superior ao da maioria dos cursos oferecidos um atrativo para alunos que receiam não ser aceitos em outros cursos do Ensino Superior (Theodoro; De Freitas, 2025). Além disso, destacam-se: a possibilidade de obtenção de duas formações ao final do segundo ciclo, o que reforça o currículo do indivíduo; e a obtenção de uma formação de nível superior em um período relativamente curto, visto que cursos com essa característica, comumente denominados tecnólogos, atraem aqueles que buscam uma graduação em menos tempo.

O BICT, com caráter de bacharelado e foco na formação de um perfil profissional voltado ao mercado de trabalho, aliado às engenharias de segundo ciclo, tende a projetar uma identidade profissional não restrita à engenharia. Há também a possibilidade de seguir o caminho acadêmico, com pesquisas, e até mesmo a área docente, dada a oportunidade de realizar, após a conclusão do curso, uma complementação pedagógica voltada ao ensino em áreas como Matemática, Física e Química. Isso possibilita a aquisição de competências para atuar na educação básica e, assim, seguir a carreira docente (Osti; Almeida, 2022).

O curso oferece projetos de extensão que proporcionam uma aproximação com diferentes áreas da Engenharia, nos quais o estudante pode transitar para conhecer distintas possibilidades de atuação e, a partir dessas experiências, escolher de forma mais consciente sua trajetória formativa. Essas iniciativas atuam como importantes orientadoras de suas escolhas acadêmicas e profissionais. Ao mesmo tempo, a fim de garantir uma melhor educação, programas como Pré-Cálculo e Pré-Física, além de atividades de monitoria, envolvem estudantes do próprio curso que se destacam por sua vocação para a docência, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de competências relacionadas ao ensino.

Isso traz um âmbito de familiaridade, pois o auxílio vem de quem já enfrentou os mesmos desafios e podem auxiliar seus pares no enfrentamento das dificuldades do curso. Tais iniciativas são fundamentais para estabelecer conhecimento e prática simultaneamente, visando tanto o desenvolvimento dos estudantes que apresentam dificuldades, quanto a promoção daquele que deseja seguir a carreira docente. A universidade disponibiliza recursos financeiros por meio de bolsas para essas vagas, unindo a remuneração ao incentivo para a prática, são políticas públicas no âmbito educacional que promovem o desenvolvimento do espaço universitário.

O curso dispõe de disciplinas obrigatórias e optativas. As disciplinas obrigatórias oferecem componentes voltados à Matemática, contemplando desde os cálculos fundamentais, como introdução a funções de várias variáveis, até equações diferenciais, com ênfase em aplicações na engenharia de segundo ciclo, proporcionando uma ideia de aplicabilidade no mercado e deixando de ter foco apenas teórico. Nas disciplinas de Física, tem-se a junção da teoria com a prática, trazendo vivências de aplicação no cotidiano do estudante, bem como na aplicação em sua engenharia, contando tanto com componentes teóricos quanto experimentais em laboratórios que oferecem a veracidade do que é visto de forma teórica.

No âmbito da Química, tem-se foco tanto em áreas teóricas quanto experimentais, como ensaios de reações e, assim, a aplicabilidade do uso do conhecimento. Outras disciplinas que contemplam todas as engenharias de segundo ciclo abrangem áreas como Administração e Empreendedorismo, Ética e Legislação e Expressão Gráfica, formando o caráter de um profissional

com competências e expertises para projetar e aplicar seus conhecimentos no mercado, sobretudo com legalidade e dentro da lei, enfatizando a importância de se ter uma sociedade empreendedora que, embora enfrente dificuldades, possa se sobressair com os conhecimentos adquiridos.

O BICT, como seu nome indica, é um curso interdisciplinar, ou seja, envolve a integração de duas ou mais disciplinas para compreender um objeto de estudo de forma holística. Sendo assim, o curso procura formar um profissional que não compreenda apenas algo isolado de sua engenharia de segundo ciclo, mas que detenha conhecimentos provenientes de diferentes campos da Engenharia, o que se torna importante para a formação acadêmica (Bahnsen *et al.*, 2025). Dessa forma, são ofertadas, dentro da matriz curricular obrigatória do curso, disciplinas que envolvem conceitos de estruturas em construções, circuitos e termodinâmica, que competem a todas as engenharias, fortalecendo o conhecimento do engenheiro, que não deve se limitar apenas à sua área específica, mas ampliar seus conhecimentos por meio da interdisciplinaridade.

As disciplinas optativas, que correspondem a 810 da carga horária do curso, são destinadas a complementar e adiantar a formação na engenharia de segundo ciclo, mas também servem como um momento em que o aluno pode escolher qual engenharia deseja seguir, com a possibilidade de permear disciplinas e verificar sua afinidade com a engenharia de segundo ciclo. Vale salientar que as disciplinas consideradas optativas dentro do BICT podem integrar a matriz curricular obrigatória dos cursos de segundo ciclo. Por essa razão, é importante que o discente esteja atento às informações da matriz curricular do seu curso.

A forma de reingresso é uma possibilidade que permite, após a conclusão do segundo ciclo, que o estudante ingresse novamente na universidade para cursar outra Engenharia de seu interesse, possibilitando, assim, em menos tempo, a conclusão de uma segunda formação, sendo que todas essas possibilidades são garantidas em função da primeira formação no primeiro ciclo. Bem como o ingresso no segundo ciclo se dá por meio de um processo seletivo no âmbito da universidade, que oferece vagas limitadas para o segundo ciclo, em que o critério de avaliação se dá pelo Índice de Rendimento Acadêmico, o qual é um indicador que expressa o desempenho do estudante nas disciplinas ao longo do curso, considerando critérios como notas e carga horária cursada dentro do âmbito da universidade (Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019).

Com isso, existe uma incerteza quanto ao que se pode seguir como escolha, pois isso depende do rendimento do aluno durante todo o percurso do curso, trazendo, assim, uma indefinição sobre as possibilidades que o aluno terá, uma vez que existe um quantitativo de vagas limitadas dentro de cada ciclo. Caso existam vagas em engenharias que não tenham sido preenchidas, estas ficam destinadas a reingressos, que irão optar por modalidades de ingresso provenientes de meios internos da universidade, tais como portadores de diploma ou ingresso com aproveitamento de disciplinas para vagas ociosas (Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019).

Discussões importantes: um olhar sobre o BICT

As notas de corte do Sistema de Seleção Unificada (SISU) constituem um importante indicador da competitividade no Ensino Superior público, pois refletem tanto o desempenho dos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio quanto a demanda pelos cursos. No período de 2020 a 2025, observa-se que o BICT da Ufersa-Mossoró apresenta uma das menores notas de corte da Ufersa na modalidade de ampla concorrência, em torno de 485 pontos, valor inferior ao observado em cursos mais consolidados e com menor oferta de vagas, que ultrapassam 600 pontos. Esse cenário indica um menor nível de concorrência para o BICT, tornando-o mais acessível a estudantes com desempenho mais baixo no Exame Nacional do Ensino Médio.

Em contraste, cursos tradicionalmente mais disputados, como cursos da área da Saúde e áreas tecnológicas, exigem pontuações significativamente mais elevadas, padrão que se repete tanto na Ufersa quanto em âmbito nacional, onde notas de corte podem ultrapassar 800 pontos. De modo geral, cursos generalistas ou interdisciplinares tendem a apresentar maior volatilidade e menores notas de corte ao longo dos anos, enquanto cursos de alta demanda mantêm maior estabilidade. Por isso, o BICT consolida-se como uma porta de entrada menos competitiva no sistema SISU, tornando-se acessível a candidatos que buscam ingresso em instituições públicas de Ensino Superior, o que pode acarretar desafios e oportunidades relacionados à atração, à permanência e ao perfil dos estudantes.

A Figura 1 apresenta a evolução do número de vagas ocupadas via SISU e do número de concluintes no curso de BICT da Ufersa-Mossoró, ao longo dos semestres letivos dos anos de 2020 a 2025, representados pelas dezenas do ano acrescido do semestre letivo, permitindo observar de forma comparativa a dinâmica entre o ingresso e a conclusão da graduação. Esses dados indicam a ampliação do acesso ao curso, ao mesmo tempo em que revelam dificuldades institucionais relacionadas à conclusão dos estudantes.

O semestre 2024.2 foi substituído pela Resolução CONSEPE/UFERSA nº 8, de 22 de fevereiro de 2024. O semestre 2024.2-3 (24.2-3) na Figura 1, chamado de semestre suplementar foi realizado visando adequação do calendário acadêmico, ofertando disciplinas em módulos contínuos. Como não houve ingresso de novos estudantes, esse semestre suplementar foi flexibilizado as regras de matrículas em componentes curriculares, de cancelamento de disciplinas e à carga mínima de créditos a ser cursada.

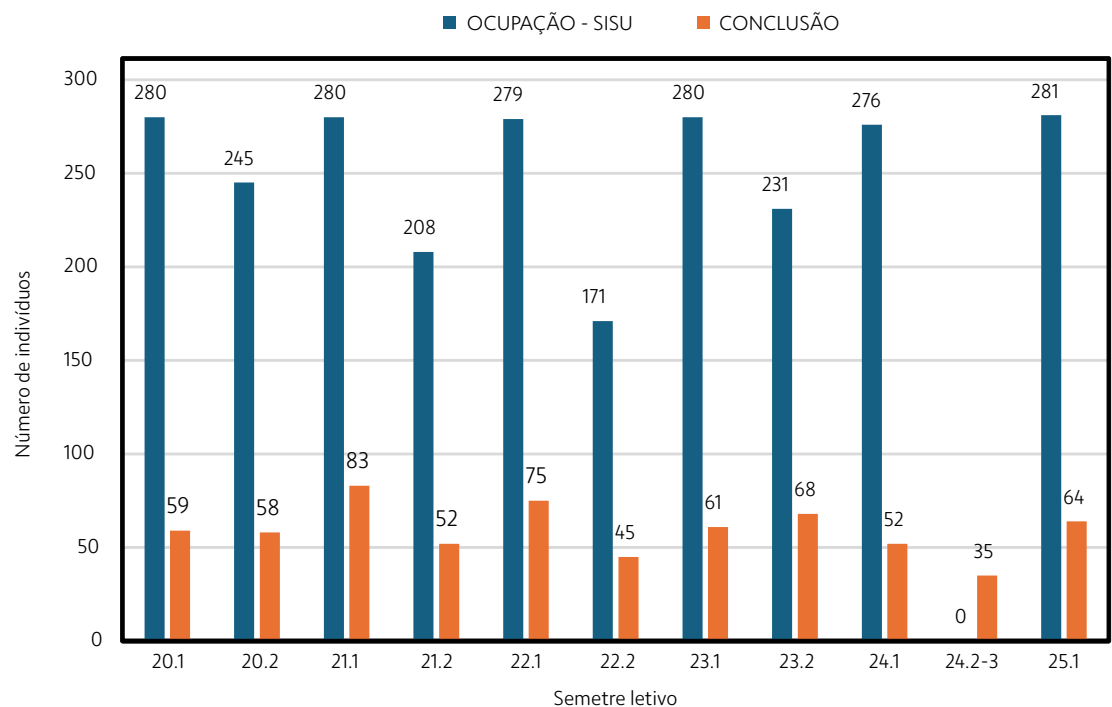


Figura 1 – Evolução semestral da ocupação de vagas via SISU e do número de concluintes no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, do campus Mossoró.

Fonte: Elaborado pelos autores, com dados disponibilizados pelo Divisão de Registro Acadêmico da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

De modo geral, a ocupação das vagas pelo SISU permanece elevada e relativamente estável na maior parte dos semestres, com valores próximos ao total ofertado, variando aproximadamente entre 270 e 281 estudantes, como mostra a Figura 1, para os primeiros semestres letivos de cada ano. Essa constância indica que o curso tem conseguido responder às políticas de democratização do acesso, absorvendo um grande contingente de estudantes e mantendo elevada procura no processo seletivo, mesmo diante de oscilações pontuais observadas nos segundos semestres, como exemplos, os semestres 2021.2 (21.2), 2022.2 (22.2) e 2023.2 (23.2).

Em contraste, o número de concluintes é significativamente menor em todos os semestres analisados, oscilando entre aproximadamente 45 e 83 estudantes. O semestre suplementar 24.2-3 obteve o menor registro de concluintes no período analisado. Essa discrepância expressiva evidencia um descompasso persistente entre ingresso e a conclusão da formação, configurando um dos efeitos centrais da massificação: a expansão do acesso não tem sido acompanhada, na mesma proporção, por condições acadêmicas, pedagógicas e institucionais capazes de assegurar trajetórias formativas bem-sucedidas.

Observa-se, ainda, que não há uma correlação direta entre elevados índices de ocupação das vagas e um aumento proporcional do número de concluintes nos semestres subsequentes. Mesmo em períodos marcados por alta ocupação, como 2021.1 (21.1), 2022.1 (22.1), 2023.1 (23.1) e 2025.1 (25.1), o quantitativo de concluintes permanece relativamente modesto. Esse comportamento reforça a compreensão de que os desafios enfrentados pelos estudantes não se limitam ao acesso ao curso, mas estão fortemente relacionados à permanência, à progressão acadêmica e ao tempo de integralização curricular.

Nesse sentido, o gráfico sugere que a massificação do Ensino Superior, embora fundamental para a democratização do acesso, tende a intensificar desafios históricos, como evasão, retenção prolongada, trancamentos e dificuldades acadêmicas ao longo do percurso formativo (Ziliotto, 2025). A ampliação e a diversificação dos perfis estudantis, características inerentes aos processos de expansão, impõem maiores demandas por políticas institucionais de acolhimento, nivelamento, acompanhamento pedagógico e apoio psicossocial, especialmente em cursos com forte caráter interdisciplinar (Souza; Luce, 2024).

Adicionalmente, a ausência de crescimento proporcional no número de concluintes ao longo do tempo indica que o problema não se restringe a flutuações conjunturais, mas aponta para questões estruturais relacionadas à organização curricular, à identidade acadêmica do curso e às condições objetivas de permanência (Ziliotto, 2025). Assim, a Figura 1 reforça a compreensão de que a massificação, quando não acompanhada de estratégias institucionais consistentes voltadas à permanência e à conclusão dos estudos, pode resultar em trajetórias acadêmicas interrompidas, configurando um cenário em que o acesso se amplia, mas a formação plena permanece como um desafio central. De outro modo, para um aprofundamento sobre a comparação entre as situações de conclusão e abandono/cancelamento ao longo dos anos de 2020 a 2025, a Figura 2 apresenta o quantitativo desses estudantes de forma comparativa e padronizada, onde os 100% representam o número de alunos concluintes somados aos alunos que abandonaram o curso ou cancelaram.

A Figura 2 evidencia que, nos primeiros semestres analisados 2020.1 (20.1) a 2021.2 (21.2), uma relativa predominância das conclusões, ainda que acompanhada por percentuais expressivos de abandono, o que já sinaliza tensões estruturais associadas ao ingresso ampliado e à heterogeneidade do perfil discente. A partir de 2022, e de forma mais acentuada em 2023.2

(23.2) e 2024.1 (24.1), verifica-se uma inversão dessa tendência, com crescimento significativo dos índices de abandono e cancelamento, superando, em alguns semestres, os percentuais de conclusão. Esse comportamento sugere o agravamento de desafios típicos da massificação do Ensino Superior, tais como dificuldades de adaptação acadêmica, fragilidades na formação prévia, limitações socioeconômicas e problemas de identificação e pertencimento ao curso, especialmente em propostas curriculares interdisciplinares.

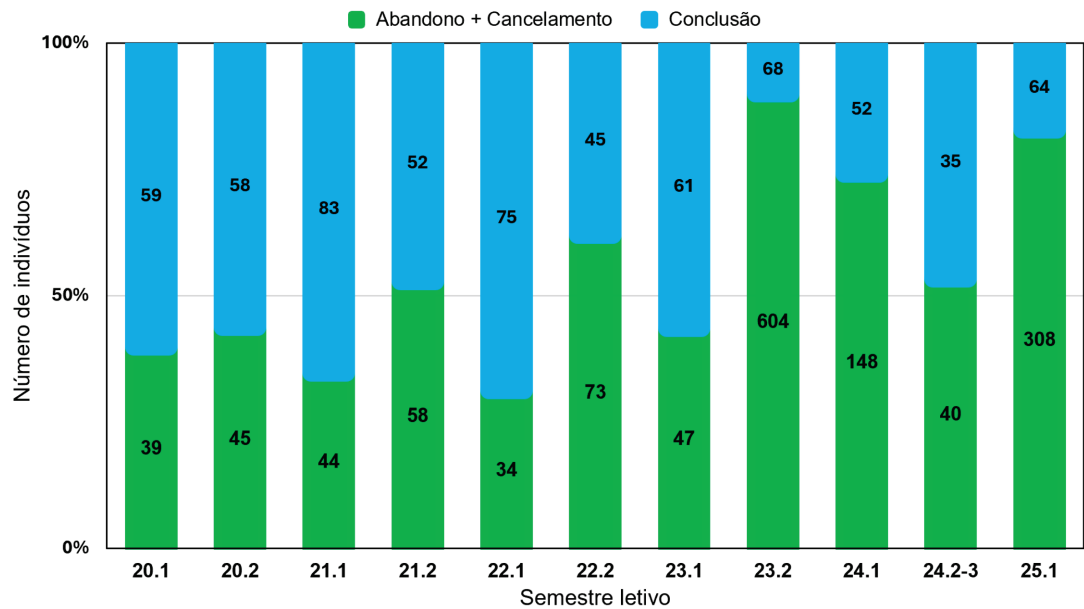


Figura 2 – Número de estudantes em situação de conclusão e de abandono/cancelamento por semestre letivo no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, do campus Mossoró.

Fonte: Elaborado pelos autores, com dados disponibilizados pela Divisão de Registro Acadêmico da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Destaca-se, ainda, que os semestres mais recentes apresentam não apenas percentuais elevados de evasão, mas também um aumento expressivo do número absoluto de estudantes nessa condição, o que reforça a ideia de que a ampliação do acesso, embora fundamental do ponto de vista democrático, não tem sido acompanhada, na mesma proporção, por políticas institucionais eficazes de permanência e acompanhamento acadêmico. Esses indicadores repercutem no ingresso dos cursos de segundo ciclo, uma vez que eles dependem dos concluintes do BICT, que já pensam em políticas de acesso, já iniciando no ano de 2026, com parte das vagas do curso de segundo ciclo da Engenharia Mecânica em Mossoró com entrada direta pelo SISU, evitando a escassez de alunos na engenharia, mas por outro lado, enfraquecendo a característica fundamental do BICT que é de ser um curso de primeiro ciclo.

De modo geral, os dados apresentados evidenciam aspectos da massificação do Ensino Superior que, quando não articulada a estratégias pedagógicas, curriculares e assistenciais consistentes, tende a produzir trajetórias acadêmicas marcadas pela descontinuidade, colocando em evidência a necessidade de repensar os modelos de ingresso, acolhimento e suporte ao estudante ao longo do curso.

Considerações Finais

Este artigo apresentou uma análise integrada de aspectos que indicam que o processo de massificação do Ensino Superior, no contexto do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Ufersa, campus Mossoró-RN, embora tenha ampliado o acesso às universidades públicas, impõe desafios significativos à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes. A combinação de notas de corte mais baixas, perfil discente heterogêneo e uma proposta curricular interdisciplinar revela tensões estruturais entre democratização do ingresso e a garantia de trajetórias formativas contínuas e bem-sucedidas, apontadas principalmente pelos indicadores de evasão e conclusão nos últimos cinco anos.

Os dados analisados indicam que a ampliação do acesso, quando não acompanhada por políticas institucionais consistentes de acolhimento, acompanhamento pedagógico e fortalecimento do sentimento de pertencimento acadêmico, tende a refletir-se em elevados índices de evasão e em dificuldades para a consolidação do curso. Assim, os resultados reforçam a necessidade de repensar estratégias de ingresso, permanência e organização curricular no contexto dos bacharelados interdisciplinares, de modo a transformar o acesso ampliado em efetivas oportunidades de formação, contribuindo para uma massificação do Ensino Superior que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e socialmente comprometida.

Referências

- Bahnson, M. et al. Retention in engineering pathways: an ecological belonging intervention supports help-seeking and continued enrollment. *International Journal of STEM Education*, v. 12, n. 1, p. 6, 2025. Doi: <https://doi.org/10.1186/s40594-025-00530-w>.
- Barbosa, M. L. O. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 24, n. 2, p. 240-253, 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4324>.
- Borges, G. F. S.; Ribeiro, E. A. A expansão da educação superior brasileira a partir dos anos 90: democratização ou massificação? *Revista Triângulo*, v. 12, n. 1, p. 103-118, 2019. Doi: <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.3450>.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares*. Brasília: MEC/SESu, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/referenciais-orientadores-para-os-bacharelados-interdisciplinares-e-similares>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- Brasil. Plataforma e-MEC. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, Cadastro e-MEC*. Brasília: MEC, 2026. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2026.
- Costa, L. N. Novas configurações no ensino superior brasileiro: gestão e implantação dos bacharelados interdisciplinares na Bahia. *Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA*, v. 6, n. 2, p. 26-38, 2019. Doi: <https://doi.org/10.30681/relva.v6i2.4224>.
- De Oliveira, A. A. et al. Os Institutos Federais no processo de expansão do ensino superior no Brasil. *Conhecimento & Diversidade*, v. 14, n. 33, p. 75-95, 2022. Doi: <https://doi.org/10.18316/rcd.v14i33.9554>.
- Diniz, J. A. R.; De Oliveira, J. F.; Lima, D. C. B. P. A mercantilização da educação superior no Brasil: financeirização e oligopolização. *Revista Educação em Questão*, v. 59, n. 61, e-25658, 2021. Doi: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n61id25658>.
- Dubet, F. Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, v. 28, n. 74, p. 255-265, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>.
- Honorato, G. H.; Zuccarelli, C.; Vieira, A. Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, p. 28-53, 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.21995>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 21 jan. 2026.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2024*. Brasília: INEP, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 6 maio 2026.

Lima, L. M.; Bianchini, A. R. Seletividade e/ou democratização da educação superior em tempos do SISU. *Revista de Políticas Públicas*, v. 21, n. 1, p. 495–514, 2017. Doi: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v21n1p495-514>.

Mont’alvão Neto, A. L. Expansão, diferenciação e desigualdades no ensino superior. Resenha de: Prates, A. A. P.; Collares, A. C. M. Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 31, n. 92, e319211, 2016. Doi: <https://doi.org/10.7666/319211/2016>.

Osti, A.; Almeida, L. S. A satisfação acadêmica no contexto do ensino superior brasileiro. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 17, n. 3, p. 1558–1576, 2022. Doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16088>.

Penteado, A. L.; Bridi, J. C. A.; Filietaz, M. R. P. Práticas inovadoras e exitosas de ensino, de pesquisa e de extensão na Educação Superior: uma revisão sistemática. *Revista Transmutare*, v. 8, p. 1–15, 2023. Doi: <https://doi.org/110.3895/rtr.v8n0.17788>.

Reis, M. S. A.; Pires, L. L. A. Expansão do ensino superior no Brasil de 1995 a 2020: políticas e ações. *Em Aberto*, v. 36, n. 116, p. 45–59, 2023. Doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.36i116.5480>.

Souza, B. S.; Luce, M. B. Massificação e qualidade na Educação Superior: análise multidimensional a partir do documento final da CONAE 2024. *Revista Retratos da Escola*, v. 18, n. 41, p. 563–585, 2024. Doi: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v18i41.2108>.

Souza, B. S. *Massificação qualificada da Educação Superior: uma contribuição para a democratização e o enfrentamento de desigualdades no Brasil*. 2025. 210 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/288308/001243018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jan. 2026.

Theodoro, D.; De Freitas, M. F. Q. Acesso e permanência no ensino superior público: o papel da assistência estudantil para estudantes cotistas. *Revista Científica Multidisciplinar*, v. 6, n. 5, e656425, 2025. Doi: <https://doi.org/10.47820/recima21.v6i5.6425>.

Universidade Federal Rural do Semi-Árido. *Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia*. Mossoró: UFRSA, 2019. Disponível em: <https://cet.ufersa.edu.br/matriz-curricular-ementa/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

Veras, R. M.; Lemos, D. V. S.; Macedo, B. T. F. A trajetória da criação dos bacharelados interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 20, n. 3, p. 621–641, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300004>.

Ziliotto, D. M. As políticas de acesso à educação superior e o contexto dos alunos deslocados. *Educar em Revista*, v. 41, e93036, 2025. Doi: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93036>.

Colaboradores

Curadoria de dados, Metodologia, Escrita – rascunho original: I. L. S. MARTINS e A. D. REBOUÇAS. Validação, Escrita – rascunho original: L. A. S. NUNES. Conceituação, Investigação, Escrita – revisão e edição: L. L. L. SOUSA.