

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PERCORRIDOS

ESTER ALMEIDA HELMER

Universidade Federal de São Carlos

ester.helmer@ufscar.br

FERNANDO GALIZIA

Universidade Federal de São Carlos

fernandogalizia@ufscar.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta o caminho trilhado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na construção de Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes de graduação. A Pró-Reitoria de Graduação constituiu uma Comissão de Trabalho para propor Diretrizes que pudessem balizar tais políticas, estabelecendo princípios e elencando propostas de atividades formativas. Focaremos neste texto os principais achados referentes ao diagnóstico interno das atividades formativas realizadas na UFSCar por meio do questionário aplicado aos docentes e o diagnóstico de Programas e Políticas de outras Instituições de Ensino Superior.

Palavras chave: Política Institucional, Formação Continuada, Docência Universitária

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos, o Brasil tem desenvolvido ações voltadas para uma política nacional de expansão da educação superior pública, a qual possibilitou a ampliação do número de vagas e de universidades federais no país. Dentre essas ações está o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que permitiu, além da ampliação do acesso aos cursos de graduação, a contratação de novos docentes para as universidades.

Na UFSCar, a ampliação do acesso à educação superior pública também ocorreu por meio de programas de ações afirmativas que tem se apresentado na forma de reserva de vagas para egressos do ensino médio da rede pública, com a adequada proporcionalidade de

candidatos negros e de baixa renda, e a oferta de vagas adicionais para estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio, além de oferta de cursos especiais, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), para candidatos participantes de projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo INCRA.

Além destas ações, em 2018, como decorrência da inclusão de pessoas com deficiência no programa de reserva de vagas das Instituições Federais de Educação Superior, estabelecida pela Lei 13.409/2016, a UFSCar ampliou o ingresso destes estudantes nos cursos de graduação.

Posto isso, essa ampliação do acesso ao ensino de graduação, atrelada à valorização da diversidade social e étnico-racial que compõe a nação brasileira, não só contribuiu como tornou premente o desenvolvimento de ações formativas para os docentes da UFSCar. Essas ações devem constituir um processo contínuo de acompanhamento, reflexão e discussão coletiva sobre as atividades profissionais dos docentes, de modo que eles possam desempenhá-las com autonomia e segurança.

Tendo isso em vista, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (UFSCar, 2013) estabelece o compromisso da UFSCar com a formação docente, tendo em vista a qualidade de seus cursos de graduação e pós-graduação. Este documento institucional estabelece que deverá ser definida e implementada uma Política de Educação Continuada na UFSCar, desenvolvendo ações voltadas para a excelência dos processos de ensinar e aprender em todas as modalidades (presencial e a distância).

Para tanto, a instituição propõe como uma de suas diretrizes específicas para os processos de formação:

Ampliar as oportunidades e os espaços institucionais voltados à reflexão, ao diálogo e ao compartilhamento de experiências relacionadas aos processos de formação, promovendo a integração entre as diferentes áreas do conhecimento e considerando as demandas do corpo docente da Universidade (UFSCar, 2013, p. 6).

Destaca-se também a diretriz que pauta a questão da diversidade na universidade e da necessidade de formação docente para atuar diante de sua presença:

Oferecer condições para a formação de docentes como agentes de promoção de equidade no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, por meio da capacitação para lidar com a diversidade, para respeitar e

atender as demandas específicas de populações diversas e para reconhecer e lidar com as oportunidades novas de conhecimentos e interações trazidas por esta diversidade (UFSCar, 2013, p. 14).

Percebe-se, assim, que o PDI apresenta diretrizes voltadas para a contínua qualidade da formação docente e para a melhoria permanente das condições de desenvolvimento das atividades na instituição, mantendo e aprimorando seu compromisso com a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

No que se refere ao ensino de graduação, buscando a melhoria dos cursos, a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) da UFSCar, em parceria com outras instâncias como a Secretaria de Educação à Distância (SEaD), os Centros Acadêmicos e a Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), vem realizando ações em diferentes formatos, como a de aperfeiçoamento didático-metodológico dos docentes, do desenvolvimento de condições para a implementação e o emprego de novas metodologias e tecnologias de ensino, bem como a educação para as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

Assim, podemos afirmar que a UFSCar realiza junto aos professores de graduação atividades de desenvolvimento docente, contudo, há uma demanda da comunidade universitária para a construção de uma Política Institucional que valorize e incentive a participação dos professores nas atividades propostas.

Com o objetivo de suprir esta demanda identificada, em Agosto de 2017, a Pró-Reitoria de Graduação constituiu uma Comissão de Trabalho formada por representantes dos diversos Centros e de setores estratégicos da universidade para propor Diretrizes que pudessem balizar Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes da UFSCar, estabelecendo princípios e elencando propostas de atividades formativas.

O presente artigo apresenta parte do trabalho realizado pela comissão instituída no período que esteve vigente, ou seja, de agosto de 2017 a outubro de 2018. Focaremos neste texto os principais achados referentes ao diagnóstico interno das atividades formativas realizadas na UFSCar por meio do questionário aplicado aos docentes e o diagnóstico de Programas e Políticas de outras Instituições de Ensino Superior.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação do professor para o exercício da docência no magistério superior, de acordo com o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), é dada em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado. Dessa forma, a

literatura produzida sobre a docência no Ensino Superior tem apontado que, embora a formação dos docentes seja em nível de pós-graduação, na maior parte das vezes não é oferecida ao pós-graduando uma formação para a docência, ou seja, o professor universitário possui uma excelente formação em área específica e, com o domínio dessa área, forma-se pesquisador.

Nesta perspectiva, segundo Pimenta e Anastasiou (2005), há a ideia de que a docência para o ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Neste entendimento, o professor aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata, ou seguindo a rotina dos outros. Isso se explica devido à inexistência de uma formação específica do professor para atuar como docente no ensino superior. Nesse processo, o professor se baseia em sua própria experiência como aluno, nas reações de seus estudantes e na sua capacidade autodidata.

Segundo Cunha e Zanchet (2010), da mesma forma que as funções de pesquisa precisam de formação, a docência também necessita. Na maior parte das vezes, o início ao mundo da pesquisa ocorre em cursos de doutorado, na integração em equipes de pesquisa, na realização da tese, sob a orientação de um professor. Em contrapartida, o início da docência é um processo muito mais desacompanhado e solitário. Nas palavras de Cunha (2007, p. 18):

Qualquer proposta curricular que pretenda uma articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo. Requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação; um professor que transgrida as fronteiras de sua disciplina, que interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e no qual sua produção acontece.

As condições apresentadas acima são básicas para a construção de uma profissionalidade docente, pois se reconhece a importância do trabalho coletivo, do diálogo entre pares, do planejamento e do compromisso com a aprendizagem dos estudantes. No entanto, Cunha (2007) realiza alguns questionamentos sobre a preparação para atuação docente: *“Com que incentivo? Com que reconhecimento? Quando o professor universitário percebe essas condições [de formação] valorizadas? Em que lugar ele se prepara para essa tarefa?”* (CUNHA, 2007, p. 18).

É nesse sentido que se reconhece a importância de um Programa de Formação Continuada de Docentes como uma ação política institucional. Segundo Zabalza (2004), toda instituição precisa que o seu corpo docente desenvolva práticas de ensino coerentes com a sua missão formativa e, por esse motivo, é responsabilidade dela elaborar políticas de formação docente centrada nas necessidades de seu próprio processo de desenvolvimento.

Ainda segundo Zabalza (2004), o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria, com se fosse uma aquisição “sobrenatural”. Não se pode supor que um jovem que ingresse como professor do Ensino Superior já esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência, ou, não estando, que ele mesmo tome decisões oportunas para estar.

Neste contexto, o artigo 24, inciso V, da Lei 12.772/2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, estabelece como um dos critérios de avaliação de desempenho do docente em estágio probatório a “participação no Programa de Recepção de Docentes instituído pela IFE”.

Porém, é necessário salientar que fazer um curso, ou ao menos frequentá-lo, não significa necessariamente ser um docente melhor, mas é sim uma possibilidade de municiar o professor para melhor desenvolver a docência. Nesse sentido, as atividades formativas permanentes voltadas ao desenvolvimento docente constituem uma contribuição essencial da instituição para a criação de espaços reflexivos, contribuindo, assim, com o aumento da qualidade do ensino.

Ademais, nestas últimas décadas, temos visto entrar no ensino superior grupos de estudantes mais heterogêneos quanto à preparação na Educação Básica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros, etc. Por conta das diversas ações que apontamos na introdução deste texto, presenciamos um aumento significativo de uma diversidade de pessoas de diferentes idades, gêneros, credos, classes sociais, necessidades especiais, raças e etnias. Nessa perspectiva, o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também de aspectos correspondentes à sua didática, às relações interpessoais, principalmente a relação professor-estudante, e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.

O desafio da formação dos professores universitários é, como bem aponta Zabalza (2004), transformá-los em “profissionais da aprendizagem”, em vez de especialistas que conhecem bem uma área e sabem explicá-la, relegando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno. Nesse princípio, Zabalza (2004) apresenta alguns pontos de referência para a formação de professores universitários: transformar o “aprender” em conteúdo e em propósito de ensino; refletir sobre a sua disciplina não a partir dela mesma, mas a partir da perspectiva do estudante; e ampliar os conhecimentos que os professores têm sobre a aprendizagem e sobre o modo como os alunos aprendem.

Portanto, de acordo com esta perspectiva, antes do compromisso com a sua disciplina, está o compromisso do docente com os estudantes e sua aprendizagem. Além disso, considera-se que as práticas pedagógicas dos docentes da UFSCar devem estar alinhadas aos ideais da instituição, indicados no PDI e outros documentos oficiais. Para tal, as ações relacionadas à formação docente na UFSCar propostas neste documento devem promover isso, em conjunto com outras ações da política da UFSCar e condições de infraestrutura.

Com base nessas reflexões, a comissão de Elaboração de Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes da UFSCar, instituída pela Pró-Reitoria de Graduação, realizou um amplo trabalho de estudos e proposições para a construção de diretrizes institucionais de desenvolvimento docente.

3. METODOLOGIA

A Comissão de Trabalho instituída foi formada por representantes da maioria dos Centros da UFSCar, DiDPed, dos Departamentos de Ensino de Graduação, instituídos nos outros campi que não o de São Carlos, pela CAAPE, SAADE e SEaD, totalizando 18 membros.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, a comissão formou três subgrupos de trabalho com atividades específicas, a saber:

- **Subgrupo 1:** Responsável por realizar o Diagnóstico Interno com análise de atividades formativas para o desenvolvimento docente realizadas na UFSCar nos últimos 5 anos.

- **Subgrupo 2:** Responsável por realizar o Diagnóstico Externo com análise de Programas/Políticas de Formação de Docentes Universitários realizadas por outras Instituições de Ensino Superior.
- **Subgrupo 3:** Responsável por elaborar e aplicar um questionário para a comunidade docente da UFSCar com o objetivo de identificar os impactos das ações formativas para o desenvolvimento docente dos participantes já realizadas, além de mapear as necessidades formativas atuais dos docentes da UFSCar.

Durante o período de trabalho - de Agosto de 2017 a Outubro de 2018, a comissão realizou diversas reuniões e atividades, tais como: discussões conceituais sobre formação docente, pesquisa junto a docentes de graduação por meio de questionário eletrônico, conversas com professores e pesquisas bibliográficas sobre espaços e ações de formação docente de outras IES, reuniões com pró-reitorias da UFSCar, como Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (ProGP), PROGRAD, reunião com a Comissão de Esforço Docente, dentre outros.

4. RESULTADOS

Para Cunha e Zanchet (2010, p. 46), *“a universidade é em princípio, o espaço da formação dos professores da educação superior”* Nesse sentido, esta instituição deve utilizar o próprio espaço de trabalho para estudos e reflexões sobre as suas práticas e, assim, desenvolver profissionalmente a docência.

A partir do diagnóstico interno das atividades formativas realizadas na UFSCar, concluiu-se que, nesta universidade, as ações formativas para os docentes da educação superior ocorrem em diferentes *espaços* institucionais: ProGrad, SEaD, SAADE, Centros; Departamentos, dentre outros.

Constatou-se também que os setores promovem atividades com temáticas diretamente relacionadas às atribuições de seus respectivos setores. A título de ilustração, a DiDPed promoveu atividades com as temáticas “Metodologias”, “Planejamento de Ensino e Currículo” e “Estratégias de Avaliação”. A CAAPE trabalhou com a temática “Diversidade Cultural (indígenas, africanidades e estrangeiros)”. Enquanto a SAADE desenvolveu atividades envolvendo as temáticas de diversidade: étnico-raciais, de gênero,

de inclusão e políticas de ações afirmativas. Já a SEaD apresentou em suas atividades formativas a temática “TIDCs na Prática Pedagógica”.

Segundo Cunha e Zanchet (2010), o(s) espaço(s) de formação, pode(m) ou não se transformar em lugar de formação. Para ela, “o lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam a sua condição” (CUNHA e ZANCHET, 2010, p. 54). Contudo, nem sempre estes espaços de formação dos docentes são ocupados e, por essa razão, deixam de se transformar em lugares. Assim, questionamos: as ações formativas oferecidas pelos diferentes espaços da UFSCar tem se constituído em lugar de formação para os professores desta instituição? Nas palavras da autora:

A Universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos, que desse processo se beneficiam, incorporam as experiências na sua biografia. Portanto, fazem, também, parte do lugar. Reconhecem e valorizam o lugar. [...] As experiências, que dão à universidade a condição de lugar de formação, reconhecem nela a condição de lócus cultural, que faz intermediações de significados com os sujeitos em formação. Nessa perspectiva, constrói-se uma teia de relações que torna possível a produção de sentidos, perpassadas pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar de formação (CUNHA e ZANCHET, 2010, p. 55).

Este questionamento emerge ao refletirmos sobre a participação do corpo docente nos eventos formativos que foram ofertados nos últimos anos. De maneira geral, foi constatado que a participação docente em atividades formativas promovidas pela UFSCar foi baixa. Assim, conclui-se que os *espaços institucionais* de formação, para muitos dos nossos docentes, não têm se constituído em *lugar* exclusivo de formação, na medida em que eles podem estar ocupando outros espaços formativos, inclusive fora da UFSCar.

Avançando na compreensão dos conceitos de Cunha e Zanchet (2010), “*o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados*”. Por sua vez, “*o lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados*” (CUNHA, 2010, p. 56). Nessa perspectiva, os *lugares* são transformados em *territórios* quando as ações: 1. são firmadas em um Programa legitimado pelos docentes e demais envolvidos; 2. quando já existe algum tempo de ocupação; 3. tenham reconhecimento dos efeitos pelos favorecidos das ações formativas.

Nesta perspectiva, caminhando em direção da construção de territórios formativos, identificou-se a necessidade de avançar para uma concepção de formação docente numa

perspectiva mais processual, superando a perspectiva de realizar a formação docente, na maior parte, em eventos pontuais (seminários, oficinas, rodas de conversas, workshops, etc), cujo enfoque está na sensibilização do corpo docente, mas nem sempre fomenta estudos e reflexões sobre as suas práticas, com bases teóricas que permitam uma compreensão crítica da profissão. Por outro lado, a partir das ações já realizadas, reconhecemos que a UFSCar possui exemplos de ações formativas centradas em processos.

Portanto, conceber as ações formativas como *território* significa reconhecer o direito que o docente tem ao acompanhamento, à reflexão e à discussão sobre suas atividades profissionais, como um contínuo, a partir de um referencial teórico, e não somente como uma atividade a mais que traga sobrecarga ao professor, como se fosse um dever, imposto pela instituição.

Além de analisar as atividades formativas realizadas na UFSCar, a comissão instituída também analisou Programas e Políticas de Formação de Docentes Universitários realizadas por outras Instituições de Ensino Superior. A partir desta análise, concluiu-se os seguintes pontos:

- Há a necessidade de institucionalização da Política de Formação Continuada de Professores, garantindo assim sua continuidade e sua efetividade na IES;
- O foco das ações deve se dar em didática do ensino superior e/ou formação pedagógica dos docentes e/ou construção de identidade profissional docente;
- As ações devem ser baseadas na prática docente real;
- Há a necessidade de atrelar as ações à progressão dos docentes da IES;
- Deve ocorrer uma ação paralela nas pós-graduações, entendidas como lócus de formação de futuros professores da IES. Como exemplos, essas ações podem ser: disciplinas de didática do ensino superior, estágios de docência, bolsas para docência etc.
- Há a necessidade de atrelar as ações de formação a pesquisas que retroalimentem estas ações;
- É necessário rever as formas e cultura de concursos para contratação de docentes, tendo em vista a mudança de uma cultura conteudista e enciclopédica e o aumento do foco na didática e participação de alunos no processo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia de trabalho adotada pela comissão se mostrou, ao mesmo tempo, desafiadora e acertada. Isso porque o volume de dados gerados foi muito grande, o que exigiu um esforço muito grande de todos os membros para sua categorização, análise e descrição. Porém, por conta disso, o documento final com as diretrizes ficou bem embasado e completo, o que possibilitou que fosse aprovado por meio da Resolução CoG nº 229/2019, de 21 de maio de 2019.

De modo geral, as ações institucionais de formação continuada de docentes da UFSCar foram estruturadas em três Programas, contemplando iniciativas de formação de acordo com grupos e temas específicos, com preferência por ações de média e longa duração, em contraste às ações pontuais. Estas ações deverão considerar:

1. **Programa para docentes ingressantes:** deverá abordar temáticas como organização, estrutura e dinâmica de funcionamento da instituição; o perfil dos estudantes que estão na UFSCar; e os sistemas acadêmicos. Este programa também prevê ações de tutoria dos docentes ingressantes por docentes mais experientes na instituição, com conhecimento mais amplo da cultura e história institucional. Estes tutores deverão assessorar os ingressantes em seu trabalho acadêmico durante seu primeiro semestre na universidade após formação e definição para essa iniciativa.

2. **Programa para melhoria contínua das práticas sócio-educativas:** deverá abordar questões atinentes a didática do ensino superior; a formação pedagógica dos docentes; a construção de identidade profissional docente, tendo em vista a disciplina trabalhada, o grupo de alunos, as características diversas do curso, dentre outros fatores. Estas ações devem estar pautadas nas experiências docentes dos professores, prévias e atuais.

3. **Programa de Avaliação da Graduação:** que tem como objetivo angariar dados da comunidade discente e docente para melhoria dos programas de formação citados acima, bem como orientar ações de melhoria da formação discente, dos projetos políticos de curso, das disciplinas, dentre outras ações existentes na universidade. A ProGrad deve criar um sistema informatizado para que alunos e professores avaliem a docência na graduação e as condições em que ocorre.

Além das ações desenvolvidas no âmbito dos programas acima mencionados, a comissão entendeu que outras ações são necessárias por parte de órgãos diversos da

UFSCar. Em primeiro lugar, é imprescindível atrelar as ações desenvolvidas pelos programas à progressão, promoção e esforço docentes.

Para isso, é necessário que na Resolução que define a Progressão e Promoção Funcional do corpo docente da UFSCar seja considerada e pontuada a participação dos professores nos programas acima ou outras atividades formativas. Da mesma maneira, a avaliação de Estágio Probatório deve considerar e pontuar essa participação.

Além disso, as atividades de ensino, as ações de publicação de artigos, capítulos e livros que normalmente são pontuadas para efeito de progressão, promoção e esforço docentes pela ProGPe devem ainda valorizar aqueles que publicam textos voltados para o ensino na graduação.

É necessário também ações paralelas nas pós-graduações, entendidas como lócus de formação de futuros professores da IES, para que se alcance a efetivação das Políticas Institucionais de Formação Continuada de Docentes aqui propostas. Como exemplos destas ações, destaca-se: disciplinas de didática do ensino superior em todos os programas de pós-graduação da UFSCar; estágios de docência para doutorandos; ampliação da participação nas atividades do PESCD para alunos não bolsistas; outros tipos de bolsas para docência, dentre outras possibilidades.

Há ainda a necessidade de fomentar pesquisas que retroalimentem as ações de formação propostas aqui. Essas pesquisas devem ser contínuas e devem ser feitas com alunos e docentes da UFSCar, participantes ou não dos programas de formação continuada propostos neste documento.

Por fim, a Comissão de Trabalho também considerou necessário, a partir das atividades realizadas, que o processo seletivo para contratação de docentes, amplie o foco da dimensão didática do fazer docente e incentive a participação de estudantes como expectadores do processo de seleção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10/11/2017.

_____. **Lei n. 13.409**, de 28 de Dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>>. Acesso em: 16/03/2018.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: A condição profissional em questão. In. CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005, 2 ed.

UFG. **Resolução CONSUNI N. 32/2013**, de 27 de setembro de 2013. Dispõe sobre normas para avaliação de pessoal docente em relação ao estágio probatório, à progressão funcional e à promoção na Carreira do Magistério Superior, e revoga as disposições em contrário.

Disponível em:

<https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/Resolucao_CONSUNI_2013_0032.pdf>. Acesso em: 08/08/2018.

UFSCar. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**, de 22 de novembro de 2013.

Disponível em: <<http://www.pdi.ufscar.br>>. Acesso em: 08/08/2018.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.