



ANAIS

A FORMAÇÃO SUPERIOR NA ÁREA DAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS ENVOLVENDO AULAS PRESENCIAIS, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO HÍBRIDO E ENSINO REMOTO

MARCELO BORGHEZAN
mborghezan@hotmail.com
FRUTIFICA TREINAMENTO

TIAGO CAMPONOGARA TOMAZETTI
tctomazetti@gmail.com
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

RESUMO: O ensino superior na área de ciências agrárias tem um contexto histórico e grande relevância para o Brasil. A legislação brasileira delimita duas modalidades de ensino, a educação presencial e a educação a distância. Com as restrições ao contato social, impostas pelas medidas de combate ao SARS-CoV-2 (Covid-19), a modalidade presencial de todas as IES brasileiras foi adaptada para o ensino remoto emergencial. O objetivo deste trabalho foi discutir as características relacionadas com a educação superior na área das ciências agrárias, priorizando as modalidades de ensino presencial e a distância, além dos modelos híbrido e remoto, analisando as implicações decorrentes da pandemia da COVID-19. Este trabalho foi organizado a partir de uma revisão bibliográfica, estruturada sob a forma descritiva. As modalidades e condições de ensino discutidas apresentam oportunidades e desafios para que o processo de ensino aprendizagem tenha êxito. Neste período recente, a necessidade exigiu rápidas mudanças e adaptação dos elos envolvidos, quer sejam instituições, profissionais da educação e estudantes. Os materiais disponíveis e os recursos pedagógicos são diversos e devem ser utilizados buscando o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas aos cursos.

PALAVRAS CHAVE: COVID-19. Ensino de graduação. Caracterização Oportunidades. Desafios.

ABSTRACT: Higher education in the field of agricultural sciences has a historical context and is highly relevant to Brazil. Brazilian legislation delimits two types, presential teaching modality (face-to-face) and distance education. With restrictions on social contact, imposed by measures to combat SARS-CoV-2 (Covid-19), the presential teaching modality of all Brazilian IES has been adapted for emergency remote education. The aim of this study was to discuss the characteristics related to higher education in the field of agricultural sciences, prioritizing the presential teaching modality and distance education, in addition to the blended learning and remote education models, analyzing the implications from COVID-19. This work was organized based on a bibliographic review, structured in a descriptive text. The education modalities present opportunities and challenges for the teaching-learning process to be successful. In this recent period, the need demanded changes and adaptation of the links involved, whether institutions, education professionals and students. The available materials and pedagogical resources are diverse and should be used in order to develop competencies and skills related to the graduate courses.

KEY WORDS: COVID-19. University graduate. Characterization. Opportunities. Challenges.



ANAIS

1. INTRODUÇÃO

Segundo os dados do Censo da Educação Superior 2019, no Brasil há 2.608 instituições que ofertam mais de 40 mil cursos, com cerca de 16,5 milhões de vagas para o ensino de graduação (sendo 36,7% na modalidade presencial e 62,3% na modalidade a distância). Atualmente há mais de 300 distintos cursos de graduação ofertados no Brasil, inseridos nos graus acadêmicos de bacharelado (66% dos matriculados), licenciatura (19,7% dos matriculados) e tecnológico (14,3% dos matriculados). Em relação ao ensino de ciências agrárias, destaca-se o curso de Agronomia (ou Engenharia Agrônômica) da rede pública de ensino, estando entre os 5 com maior número de matrículas no ensino presencial (37.784 matrículas em 2018) (INEP, 2020).

A legislação brasileira que trata da educação está normatizada pela Lei n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), englobando tanto a educação presencial, quanto a educação a distância (BRASIL, 1996).

Desde a detecção do coronavírus SARS-CoV-2, agente causador da doença Covid-19, identificada em dezembro de 2019 em Wuhan, na China, adaptações foram implementadas em todo o mundo (OMS, 2021). Em 11 de março de 2020, com a disseminação em todos os continentes, a Organização Mundial da Saúde caracterizou a Covid-19 como uma pandemia.

No Brasil, o Ministério da Saúde editou a Portaria n. 188, declarando emergência em saúde pública de importância nacional, em razão da infecção humana do novo coronavírus (2019-nCoV). Em 17 de março de 2020, edição da Portaria n. 343 pelo Ministério da Educação, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) se manifestou aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. A Lei n. 14.040 de 18 de agosto de 2020 estabeleceu as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública em decorrência da COVID-19. E finalmente, em dezembro de 2020, o Ministério da Educação (MEC) homologou a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) afirmando que as escolas públicas e particulares do país ofereçam ensino remoto enquanto durar a pandemia de Covid-19. Assim, com o advento das restrições ao contato social, impostas pelas medidas de combate ao SARS-CoV-2 (Covid-19) (OMS, 2021), a modalidade presencial de todas as IES brasileiras foi adaptada para o ensino remoto emergencial (CARMO e CARMO, 2020).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Histórico da educação superior no Brasil

No início do século XX, iniciativas estruturais para a educação superior no Brasil foram implantadas. Foi criada a primeira universidade no Brasil, através do Decreto 14.343 de 7 de setembro de 1920, que instituiu a Universidade do Rio de Janeiro. Através do Decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930, foi criado o órgão de gestão federal, com o nome de Ministério

ANAIS

dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Através do Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras (SOUZA et al., 2019), atualmente revogado. Em 1937, através da Lei 452 de 5 de julho, foi criada a Universidade do Brasil, como forma de expansão da Universidade do Rio de Janeiro, cujo interesse do governo era definir um controle e padronização da educação superior no país (MENDONÇA, 2000). Atualmente, legislação brasileira vigente que trata da educação em todas as áreas, níveis e modalidades é a LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

Em mais de 100 anos, a educação superior no Brasil passou por muitas mudanças e adaptações, avanços e retrocessos, inserção internacional, ampliação da oferta de cursos e de vagas, expansão e estruturação regional nos Estados e interiorização dos *campi* universitários. Atualmente, inovações tecnológicas e demandas da sociedade tem demandado das IES ações de ensino, pesquisa e extensão, tanto nos níveis de graduação, quanto de pós-graduação, unindo esforços de instituições públicas e privadas que possam resultar em melhorias das condições de vida da sociedade e avanços científicos e culturais que possibilitem o crescimento do país.

2.2. O ensino superior de ciências agrárias no Brasil

O ensino superior agrícola brasileiro tem no Decreto 2500-A, de 1º de novembro de 1859 um importante marco, com a criação do Imperial Instituto Bahiano de Agricultura. As primeiras escolas de agronomia do Brasil foram criadas ainda no período imperial, pela Imperial Escola Agrícola da Bahia (1875), atualmente pertencente à Universidade Federal da Bahia, e da Imperial Escola de Medicina e Veterinária e de Agricultura Prática (1883), atualmente pertencente à Universidade Federal de Pelotas/RS (POSSER, 2019).

No contexto de regulamentação dos cursos de ensino agrícola, destaca-se o Decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910, que criou o ensino agrônômico e aprovou a regulamentação que compreendia cursos em diferentes níveis. Na área de ciências agrárias, SOBRAL (2015) fez uma retrospectiva histórica que abordou o ensino agrícola no Brasil desde o início de século XX. Essa área do conhecimento científico tem grande importância no país, com cursos e profissionais reconhecidos internacionalmente pela qualidade no ensino, pesquisa e extensão.

3. OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho foi discutir as características relacionadas com a educação superior na área das ciências agrárias, priorizando as modalidades de ensino presencial e a distância, além dos modelos híbrido e remoto, analisando as implicações decorrentes da pandemia da COVID-19.

4. METODOLOGIA

Este trabalho foi organizado a partir de uma revisão bibliográfica, estruturada sob a forma descritiva, abordando a educação em nível superior na área de ciências agrárias. O foco das discussões está situado nas modalidades e formatos de ensino de graduação implementados



ANAIS

no Brasil. Considerou-se a legislação e as adaptações do sistema formal de ensino descritas na literatura e relacionadas com a situação emergencial resultante da pandemia da COVID-19.

Nas discussões, buscou-se caracterizar as modalidades de ensino presencial e a distância, integrando a esses comentários novas abordagens como a educação híbrida e o ensino remoto. Detalhando oportunidades e as fragilidades de cada formato, elaboramos uma análise de como o ensino nas ciências agrárias foi impactado, bem como os profissionais de educação e os estudantes se adaptaram para a continuidade do processo de ensino aprendizagem.

3

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1. Modalidades de ensino superior no Brasil

Conforme a legislação brasileira vigente, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o ensino é organizado em duas modalidades: o ensino presencial e a educação a distância (BRASIL, 1996). A modalidade presencial é organizada em cursos regulares, estruturada no encontro entre professores e estudantes em local físico (sala de aula) e ao mesmo tempo. A modalidade a distância, além da separação física entre professores e alunos, também não há o compartilhamento das atividades ao mesmo tempo, sendo mediado pelo uso de tecnologias de informação e de comunicação (ALVES, 2011).

Ainda relacionado com a mesclagem de modalidades de ensino na educação superior, através da Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu que as Instituições de Educação Superior (IES), na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, poderão ofertar até o limite de 40% da carga horária total do curso na modalidade de ensino a distância.

A sala de aula, o laboratório ou o local externo utilizado como ambiente de aprendizagem, devem possibilitar que a estrutura e abordagens pedagógicas sejam planejadas para a capacitação prática, indo além dos limites de livros, apresentações e paredes, para que proporcionem o engajamento ativo dos estudantes, promovendo sua capacitação para resolver problemas, elaborar projetos e ampliar oportunidades de aprendizado libertador e inovador (FREIRE, 1987). Nesta concepção de educação flexível, adaptativa e que combina as diferentes inovações tecnológicas e pedagógicas, os modelos como o ensino híbrido buscam, assim como métodos ativos de ensino, promover atividades de aprendizagem participativas e dinâmicas, diversificando os estímulos e diminuindo a inércia e passividade nas aulas expositivas tradicionais do ensino presencial, mas integrando a participação colaborativa e social que não caracteriza o ensino a distância (MORAN, 2017; ANDRADE e MONTEIRO, 2019).

A aprendizagem nesses casos deve envolver os diferentes tipos de conteúdo: factuais (eventos, mecanismos de funcionamento e fenômenos), conceituais (definições e conceitos), procedimentais (técnicas e métodos) e atitudinais (valores humanos e sociais relacionados com interação social e cidadania). A construção do conhecimento também deve possibilitar o atingimento de distintos níveis de aprofundamento e de complexidade dos conteúdos, das disciplinas e de suas interrelações (interdisciplinaridade). Assim, o processo de ensino aprendizagem envolve operações mentais que estimulem esses resultados (MORETTO, 2011). Esse autor lista esses níveis de aprofundamento, como: o (re)conhecimento (identificar, citar e

ANAIS

listar), a compreensão (apresentar as propriedades ou características, conceituar), a aplicação (calcular, fazer aplicações práticas, contextualizar), a análise (examinar os segmentos ou partes, permitindo a separação em estruturas mais simples para o estudo e resolução), a síntese (reestruturar o todo, identificando elos e conexões, bem como a complexidade do conjunto em relação às partes) e o julgamento ou avaliação (possibilita o posicionamento e a argumentação com fundamentação, oportunizando a criatividade e a inovação). Todas essas capacidades fazem parte de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes.

4

5.2. Modalidade de ensino presencial

O ensino presencial se caracteriza pelo compartilhamento no espaço e no tempo das atividades pedagógicas entre o professor e os estudantes. Essas atividades podem envolver distintas metodologias, como aulas expositivas, inovações utilizando metodologias ativas, práticas de laboratório, visitas à campo, dinâmicas e estudos dirigidos em grupo, interações e experiências entre os participantes, entre muitas outras possibilidades. As ações de ensino aprendizagem nos cursos presenciais possibilita que os estudantes acessem materiais instrucionais como apresentações, leituras, vídeos, atividades práticas e ensaios interativos, bem como outras formas de vivenciar a realidade, e realizem a troca de informações com colegas ou professores, além da realização de atividades de avaliação ou de produção de trabalhos dissertativos.

De acordo com ANDRADE e MONTEIRO (2019), o ensino superior no Brasil apresenta grandes desafios, especialmente no conflito entre a modalidade tradicional, voltada à finalidade de formação técnica para a atuação no mercado de trabalho e a utilização de concepções pedagógicas integradas que promovem a formação de forma mais crítica e reflexiva. Nos cursos de ciências agrárias, POSSER (2019) destaca algumas dessas dificuldades, particularmente para a formação em agronomia, discutindo sobre as competências e habilidades desenvolvidas e sobre a modalidade de ensino adotada.

Assim, a hibridização do ensino se caracteriza por um modelo semipresencial, onde os conteúdos ou as disciplinas ocorrem de forma parcial, com aulas presenciais e conteúdos *on line*, permitindo que o aluno aprenda e desenvolva as atividades propostas e planejadas pelo professor de forma autônoma, utilizando recursos tecnológicos de informação e comunicação no tempo e espaço propícios a sua aprendizagem (ANDRADE e MONTEIRO, 2019).

No Brasil, assim como em outras nações, a pandemia da COVID-19 tornou a discussão da forma de ensino uma preocupação, sendo que neste momento, o ensino remoto é uma realidade adotada em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

Neste contexto, a qualificação do corpo docente para a atuação na digitalização de cursos presenciais sem dúvida é um fator determinante de sucesso. Apesar de prevista desde a LDB, essa condição de ensino vem se adaptando às mudanças de cenário da sociedade, tornando a aprendizagem cada vez mais digital, particularmente em decorrência da pandemia.

Por parte das instituições de ensino e dos professores, essa organização muitas vezes foi vivenciada no despreparo ou na dificuldade de operacionalização e digitalização das disciplinas. Já pelos estudantes, essas necessidades de adaptações e de utilização de infraestrutura (equipamentos) resultaram desde melhorias no aprendizado até a resistência do

ANAIS

corpo discente. Ainda neste contexto, os tradicionais cursos presenciais das IES passaram por variados graus de digitalização da carga horária total, incorporado em disciplinas digitalizadas, ofertadas de forma parcial ou integralmente de forma remota (TONELOTTO, 2021).

5.3. Modalidade de educação a distância (EAD)

Na modalidade de educação a distância, a interação entre professor e estudantes ocorre com o uso de recursos e tecnologias de informação e de comunicação, sem a presença física e com liberdade e autonomia em relação ao horário e ao tempo de estudo pelos acadêmicos.

Os cursos oferecidos na modalidade a distância (100% EAD) utilizam de distintos recursos de aprendizagem, ofertando aos estudantes uma variada opção de acesso aos conteúdos apresentados nas disciplinas (CARMO e CARMO, 2020). De forma prática, os livros didáticos impressos e livros digitais (*e-books*) e as vídeos aulas se caracterizam como os principais elementos utilizados no processo de ensino aprendizagem. Entretanto, outros recursos instrucionais são utilizados, sendo que com o avanço das tecnologias da informação e de mídias digitais novidades são incorporadas periodicamente. Dentre esses elementos complementares utilizados na educação se encontram os objetos de aprendizagem digitais (recurso interativo com informações, exercícios e práticas), simulações *on line* e jogos eletrônicos, *podcasts* (recurso pedagógico ofertado sob a forma de áudio), fórum de discussão com a manifestação de opiniões, enquete com participação em forma de escolhas ou processos de tomada de decisão, resolução de autoatividades. Ainda fazem parte da oferta de material pedagógico o acesso à textos técnicos e artigos científicos (sob a forma de dicas ou sugestões de leitura), a visualização de imagens e de infográficos, estudo usando gráficos e mapas interativos, uso de laboratórios e práticas virtuais, além de sites, outros textos publicados e vídeos instrutivos.

Destaca-se que na EAD, todos esses elementos pedagógicos estão estruturados no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, elaborado de forma ordenada e sequencial para promover o avanço dos estudos, seguindo o que as IES denominam como caminho, estratégia, guia, linha, módulo, percurso, rota, trilha ou sequência de ensino aprendizagem. Ainda é válido informar que a realização de aulas de reforço ou tira-dúvidas, a disponibilização de tutoria para o esclarecimento de conteúdos é outra forma de interação *on line* no EAD. Da mesma forma, a entrega de atividades e a realização de avaliações está estruturada no AVA, permitindo o acompanhamento de cronogramas de entrega e a conclusão dos trabalhos acadêmicos.

Embora haja muita discussão a respeito de diversos aspectos relativos ao ensino a distância, como a autonomia dos acadêmicos no planejamento dos estudos, as limitações e implicações no acesso à formação, o preconceito em relação à qualidade e ao controle do aprendizado, essa modalidade apresenta muitas oportunidades (ALVES, 2011). Entre elas, destacam-se a abrangência e diversidade de público, a facilidade de acesso e a capacitação de profissionais que podem estudar em locais distantes e sem horários pré-estabelecidos.

5.4. O ensino híbrido na educação superior

Uma forma que mescla essas modalidades de ensino presencial e EAD se apresenta na educação híbrida. Nesse contexto, MORAN (2017) afirma que “os processos de aprendizagem

ANAIS

são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais”. Assim, o ensino híbrido sempre esteve presente nas formas de educação implementadas formalmente pelas instituições de ensino (BACICH et al., 2017). Embora seja uma concepção recente, a educação híbrida (*blended learning* ou *b-learning*), também chamada de educação bimodal, aprendizagem combinada, modelo dual de ensino, entre outras sinonímias, representa uma modalidade que combina o ensino físico (presencial ou tradicional) em sala de aula com as opções de aprendizagem *on line* (*e-learning* ou a distância) (MORAN, 2017). Sendo assim, resulta como uma opção mista de atividade que já vem sendo utilizada em diversas instituições de ensino. O ensino híbrido assim se caracteriza não como uma simples mistura de duas modalidades, mas sim como uma abordagem que busca a integração de tecnologias digitais aos conteúdos e práticas desenvolvidos presencialmente em sala de aula ou em outros ambientes físicos de ensino (BACICH et al., 2017). Nesse caso, o ensino híbrido tem por objetivos enriquecer as aulas, oferecendo distintas experiências de aprendizagens aos estudantes, mantendo uma perspectiva motivadora, flexível, facilitadora e potencializadora de melhora nos resultados da educação, favorecendo que o professor tenha melhores informações sobre o desenvolvimento e o desempenho individual (ANDRADE e MONTEIRO, 2019).

Desta forma, a incorporação de metodologias de ensino *on line* aos métodos presenciais de aprendizagem incorpora uma mescla de modalidades, reconhecida como uma proposta de educação híbrida. Neste sentido, a proposta de inovação educacional insere o ensino superior, utilizando recursos virtuais e materiais didáticos para o ensino individualizado, com momentos de interação social, vivenciados presencialmente em sala de aula, em ambientes virtuais caracterizados para esta condição ou mesmo em momentos atividades coletivas, como nas práticas em laboratórios físicos, em estações de trabalho e em espaços presenciais pela aplicação de diferentes metodologias de aula.

5.5. O ensino remoto na educação superior

Com a declaração da pandemia em março de 2020, o ensino presencial de todas as IES brasileiras foi adaptado para a modalidade remota, também conhecido como ensino remoto emergencial (CARMO e CARMO, 2020). Diferentemente do EAD, neste modelo, a dinâmica do ensino presencial foi mantida, todavia, foi adicionado uma nova camada tecnológica entre professor e estudante, permitindo o distanciamento social (HODGES et al., 2020). Ferramentas que eram utilizadas em menor escala, para auxílio às atividades presenciais, como as plataformas Moodle entre outras, além de ferramentas de comunicação e interação por videoconferência (Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, outros) ganharam protagonismo, permitindo a transposição das atividades presenciais para dentro do ambiente virtual.

Como a implementação deste modelo de atividades remotas não apresenta precedentes, muitas discussões foram geradas acerca das melhores metodologias a serem aplicadas para o ensino-aprendizagem. Pois a distância entre o docente e o estudante pode ser não somente espacial, como também temporal. Neste cenário, algumas flexibilidades são incorporadas ao sistema, como a possibilidade de melhor planejamento das atividades pelo estudante, bem como, a possibilidade de repassar diversas vezes o conteúdo estudado. Por outro lado, um desafio maior se apresenta pela redução da interatividade física entre professor e estudantes.

ANAIS

Não obstante, dentro das ciências agrárias, onde são ministradas muitas disciplinas práticas, a adoção deste sistema apresentou desafios adicionais. Mesmo videoaulas expositivas não apresentam o efeito desejado com a vivência prática do estudante. Outro ponto importante é a qualificação do corpo docente, na maioria dos casos, compostos por professores de carreira com grande conhecimento técnico, contudo, com pouca experiência com ferramentas para mediar os conteúdos ao estudante.

Limitações, soluções e percepções ainda estão sendo identificadas em função do ensino remoto emergencial. Porém, como destacam GUSSO et al. (2020) e RONDINI et al (2020), o processo ensino aprendizagem não pode ocorrer de forma improvisada, sendo que as realidades e condições de cada instituição e de cada agente envolvido na educação devem ser consideradas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As modalidades e condições de ensino discutidas apresentam oportunidades e desafios para que o processo de ensino aprendizagem tenha êxito. Neste período recente, a necessidade exigiu rápidas mudanças e adaptação dos elos envolvidos, quer sejam instituições, profissionais da educação e estudantes. O objetivo é que aos alunos sejam disponibilizadas atividades pedagógicas que tornam a aprendizagem acessível, prazerosa, realista, instrutiva e perceptível, integrando a realidade virtual com a simulação de situações que podem ser experienciadas na atuação profissional futura. Os materiais disponíveis e os recursos pedagógicos são diversos e devem ser utilizados buscando o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas aos cursos e que são definidas pelo MEC.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011.

ANDRADE, D. P. C. M; MONTEIRO, M. I. Educação híbrida: abordagens práticas no Brasil. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 5, n. 14, p. 250-264, 2019.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, 270p.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 abr. 2021.

CARMO, C.R.S.; CARMO, R.O.S. Tecnologias de informação e comunicação na educação a distância e no ensino remoto emergencial. **Conhecimento e Diversidade**, v. 12, n. 28, p. 24-44, 2020.

GUSSO, H.L.; ARCHER, A.B.; LUIZ, F.B.; SAHÃO, F.T.; LUCA, G.G.; HENKLAIN, M.H.O.; PANOSSO, M.G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V.M. Ensino



ANAIS

superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. **Debates & Polêmicas**, v.41, 2020.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 27, mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 12 abr. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2019: Divulgação dos resultados**. Brasília, DF, 2020. 82p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 07 abr. 2021.

MENDONÇA, A.W.P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-150, 2000.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, S.F.R.; BIANCHINI, L.G.B.; OLIVEIRA JR., I.B.; SANTOS, A.R.; SILVA, S.F.K. **Novas tecnologias digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba, PR: CRV ed., 2017, p. 23-36.

MORETTO, V.P. **Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas**. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2010, 192p.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **WHO-convened Global Study of Origins of SARS-CoV-2: China Part**. Genebra (Suíça), 2021, 120p. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/who-convened-global-study-of-origins-of-sars-cov-2-china-part>. Acesso em: 13 abr. 2021.

RONDINI, C.A.; PEDRO, K.M.; DUARTE, C.S. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, v.10, n.1, p. 41-57, 2020

SOBRAL, F.J.M. Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 78-95, 2015.

SOUZA, D.G.; MIRANDA, J.C.; SOUZA, F.S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 5, 2019. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 08 abr. 2021.

TONELOTTO, J. Digitalização de cursos presenciais. In: **Censo EAD.BR 2019-2020: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2021, p. 45-48. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 07 abr. 2021.