



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado por competências e para a pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação.		
COMISSÃO: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi e Suely Melo de Castro Menezes (Relatores), Alysson Massote Carvalho, Aristides Cimadon, Marília Ancona Lopez, Mauro Luiz Rabelo, Mozart Neves Ramos, Tiago Tondinelli e Wagner Vilas Boas de Souza (membros).		
PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36		
PARECER CNE/CP Nº: 14/2022	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 5/7/2022

I. RELATÓRIO

1. Introdução

Por meio da Indicação CNE/CP nº 1, de 13 de abril de 2021, foi proposta a constituição de comissão para discutir e propor diretrizes nacionais sobre a educação híbrida. Na Portaria CNE/CP nº 7, de 23 de abril de 2021, foram designados para compor a comissão os Conselheiros Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi (Relator), Aristides Cimadon, Marília Ancona Lopez, Mozart Neves Ramos e Tiago Tondinelli (Membros). A recomposição da comissão se deu por meio da Portaria CNE/CP nº 9, de 8 de julho de 2021, ficando da seguinte forma: Conselheiros Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi e Suely Melo de Castro Menezes (Relatores), Alysson Massote Carvalho, Aristides Cimadon, Marília Ancona Lopez, Mauro Luiz Rabelo, Mozart Ramos Neves, Tiago Tondinelli e Wagner Vilas Boas de Souza (Membros).

Um dos desafios atuais do Conselho Nacional de Educação (CNE) é discutir as abordagens pedagógicas híbridas, na busca de novos caminhos para a reorganização das dinâmicas de ensino e aprendizagem na educação brasileira, integrando processos acadêmicos diferenciados, professores, estudantes e famílias, em tempos e espaços modificados, desiguais e variados, sempre que o interesse da aprendizagem assim o recomendar.

Na verdade, revisões, investimentos e incentivos a abordagens inovadoras precisariam já ter sido realizados há décadas pela comunidade educacional brasileira, uma vez que as últimas gerações são resultado de um modelo educacional industrial, no qual todos os estudantes deveriam aprender os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, do mesmo jeito, de modo passivo e disciplinado, diante de docente que detém conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

No método tradicional, o docente é o detentor do conhecimento, que o repassa para os estudantes, os quais, por muitas vezes, não o apropriam e apenas o memorizam para o dia da avaliação. Hoje, porém, o conhecimento é aberto às poucas pessoas com acesso à conectividade em nosso país, mas precisamos buscar apoio e implementação de políticas públicas para que a conexão se torne cada vez mais democraticamente disponibilizada. Entretanto, o acesso à informação exige do docente muito mais do que assumir a posição de saber informar, mas a de aprender a entender como orientar a construção do conhecimento

utilizando situações e problemas reais, possibilitando as conexões e a participação ativa do estudante por meio de novas relações com seus conhecimentos prévios, contextualizados em seu cotidiano.

Problemas históricos na qualidade da educação, que já demandaram soluções inéditas e inovadoras, agora se agravam, e seu enfrentamento se torna mais urgente diante da crise educacional gerada pela pandemia da Covid-19. Tudo indica que a pandemia vai ser atenuada, mas as abordagens híbridas, objetivando garantir maior participação dos estudantes em seus processos de ensino e aprendizagem, vão permanecer. Essa realidade se apresenta no cenário nacional da educação como resultado direto da referida pandemia e de pesquisas inovadoras no campo educacional desde 2015 (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015). O período da pandemia exigiu uma paralisação imediata das aulas presenciais, obrigando professores e estudantes a uma rápida adaptação à essa nova realidade. Hoje, vive-se um momento de convivência necessária com um ensino flexível, alternando tempos e espaços presenciais e não presenciais.

É oportuno ressaltar que o Brasil contabiliza quase 2 (dois) anos com escolas públicas e privadas fechadas, em todos os níveis, utilizando permanentemente soluções remotas emergenciais.

O CNE e organizações de muitos países, estruturaram uma série de leis, políticas, normas e recomendações sobre as abordagens educacionais que ajudaram a orientar as ações das instituições educacionais, sobretudo com a utilização de tecnologias digitais.

Passada essa fase inicial da pandemia da Covid-19, é necessário buscar as revisões conceituais e práticas do processo de ensino e aprendizagem, e estratégias de saída da crise gerada pelo fechamento dessas instituições para aulas presenciais.

Note-se que, já no início do ano de 2021, a União Europeia (UE) lançou a Década Digital, identificando uma visão e um percurso para a transformação digital da Europa até o ano de 2030, em que o primeiro ponto fundamental estabelece que “até 2030, pelo menos 80% de todos os adultos deverão possuir competências digitais básicas e deverá formar 20 milhões de especialistas em TIC a trabalhar na União Europeia, devendo as mulheres assumir uma maior proporção desses empregos”. (UNIÃO EUROPEIA, 2021, p. 21)

Adicionalmente, a UE elaborou um Plano de Ação para Educação Digital (2021-2027) cujo objetivo é “apoiar a adaptação sustentável e eficaz dos sistemas de educação e formação dos Estados-Membros da UE à era digital”. (Comissão Europeia – Membros da UE – 2021)

As mudanças rápidas exigem reposicionamento da Educação Superior, ao lidar com novos perfis de relações ampliadas, formas de uso flexível de gestão de tempos e espaços presenciais e remotos, articulados, de aprendizagem, com a utilização de tecnologias de informação e comunicação, planejamentos e formas de ensino e aprendizado. É preciso integrar conhecimentos de todas as áreas, combinando metodologias, atividades, projetos e outras estratégias, para compreender os movimentos ou acontecimentos do mundo atual, em franco contraste com a lentidão de modelos tradicionais.

Esse cenário já trazia as mesmas evidências na década passada, revelados no pensamento de José Moran (*in*: BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015), propondo a educação híbrida como conceito chave rumo à preparação para o futuro. O autor já realçava a importância do hibridismo, revelando e reforçando as ideias de que o processo educacional era, por natureza, flexível e híbrido, desenvolvido a partir da combinação de vários espaços, territórios virtuais, agendas, tempos, atividades, metodologias, linguagens textuais, verbais, corporais, digitais e públicos. Não resta dúvida de que os currículos precisavam ser mais flexíveis, permitindo ações assertivas no desenvolvimento, além de admitir o reconhecimento de saberes adquiridos por meios informais e não formais, ao longo da vida dos estudantes.

A visão híbrida e flexível de educação foi salientada pela crescente conectividade, gerando maior acesso aos dispositivos tecnológicos. Com isso, foram possibilitados percursos

curriculares diferenciados e maior dinâmica na mobilidade das relações e mediações entre professores e estudantes, destes entre si, entre sala de aula e outros ambientes da escola e o mundo, que permitem articulações e interações mais efetivas, ampliadas e multidirecionadas. Todavia, a falta de suporte às escolas e aos alunos de baixa renda dificultaram e/ou impossibilitaram sua implementação.

Vale lembrar que as ideias do hibridismo foram discutidas por Néstor García Canclini (1996), em contexto de final de século, quando colocava em pauta o termo “hibridização”, abrangendo as diversas mesclas interculturais que marcam a contemporaneidade e que reverberam no nosso cotidiano.

Para Néstor García Canclini, a hibridização funde estruturas ou práticas sociais com novas dinâmicas e novas formas de relacionamento, que se constroem nas articulações culturais, a partir da criatividade individual e coletiva.

Ao longo do tempo, se materializam novas ideias, que misturam as práticas do cotidiano, as manifestações da arte, o desenvolvimento tecnológico, os modos de ser e viver em sociedade e as diversas formas de construir coletivamente. Todo esse movimento reverbera nas relações interpessoais, sempre em busca de atender às demandas desse novo cenário, promovendo dinâmicas novas, também nas relações de ensinar e de aprender, promovendo o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, para continuar aprendendo ao longo da vida.

Podemos, nessa perspectiva, pensar no sujeito social, que é nosso estudante ou nosso professor, a partir das ideias de Néstor García Canclini, que em seus amplos estudos das questões da pós-modernidade, avaliava a cultura e a educação como alternativas complementares e híbridas. Considera que a base cultural é composta com a participação ativa e mútua de todas as classes sociais, ultrapassando fronteiras, raças, línguas e credos, criando fusões e superposições de valores e crenças, desenvolvendo estrutura própria, descentralizada, multidirecionada.

A ampla conectividade e o acesso às ferramentas de interlocução, aliadas aos meios de comunicação, definem um conjunto de processos, intercâmbios e mesclas culturais, na composição de uma geração híbrida de jovens com novos padrões, que buscam atender às novas demandas e impõem ajustes permanentes nos valores e ideologias emergentes na sociedade. Como lidar com essa geração híbrida, plural e flexível, sem conflitos geracionais e divergências sociais?

Diante dessas diversas visões, são importantes as oportunidades de vivências significativas, na perspectiva de Néstor García Canclini (1989), que consigam ampliar as compreensões e gerar novas possibilidades para as relações do cotidiano. É fundamental o investimento na autonomia, no protagonismo colaborativo-crítico e nas formas de produções cocriadas por estudantes, além da possibilidade de personalização por meio do desenho de experiências de aprendizagem que atendam às necessidades dos estudantes.

É preciso pensar esses novos contextos socioculturais, considerando que a construção do conhecimento na contemporaneidade exige a transformação das abordagens e práticas pedagógicas, superando a fase da simples transmissão de conhecimentos em um ambiente ainda caracterizado como auditório da informação. É essencial transformar o espaço educacional em verdadeiros laboratórios de aprendizagem, ampliando as discussões sobre o valor e as formas de utilizar mais e melhor os novos saberes, as muitas informações, ferramentas e meios tecnológicos de informação e comunicação, para propiciar efetiva aprendizagem.

Ao se discutir a educação inspirada nos flexíveis princípios de hibridismo, configura-se reducionista considerar essa abordagem de aprendizagem como a simples composição de momentos presenciais e virtuais no cotidiano institucional.

O conceito básico de hibridismo que se busca propõe a transformação do ensino presencial, considerando que a tecnologia pode potencializar e ajudar a organizar as competências, além de oferecer oportunidade para um papel ativo do estudante na utilização de recursos digitais e a ambos, professor e alunos, novas possibilidades de organizar modos de pensar e agir em outros espaços institucionais para além da sala de aula. Na verdade, na escola contemporânea, a tecnologia é componente importante na prática pedagógica, instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo cada vez mais conectado e ampliado, exigindo novas práticas de ensino-aprendizagem.

Uma reflexão importante é a mudança de papéis dos atores. O estudante passa a produzir conhecimentos na relação com outros – professor e colegas – desenvolvendo habilidades e competências, e o professor é responsável pela construção das experiências de aprendizagem de acordo com as necessidades dos estudantes, atuando como orientador desse processo, assumindo a parceria colaborativo-crítica na construção coletiva de ação autoral.

Nesse contexto, torna-se oportuno enfatizar que essa nova abordagem de ordem pedagógica não se confunde com a Educação a Distância (EaD), prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e regulamentada e caracterizada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, como uma modalidade educacional específica, diferenciada e paralela ao ensino presencial, forma substantiva de oferta educacional. A nova abordagem educacional híbrida envolve estratégias de ensino-aprendizagem integrando as diferentes formas de ensino presencial com atividades institucionais em diferentes tempos e espaços, sustentadas pelo uso de tecnologias digitais, sempre no interesse do processo de aprendizagem na Educação Superior, especialmente quanto a implantação de currículos por competências e não por conteúdos.

Nessa circunstância de entendimento da chamada educação híbrida, deve-se proporcionar a todas as modalidades de ensino, inclusive na EaD, sua aplicação como fator de geração de novas pedagogias associadas às tecnologias que apoiam a flexibilização do processo de ensino e aprendizagem. O fato de a EaD já adotar mediações tecnológicas, não alcança as perspectivas de desenvolvimento pedagógico, expresso na flexibilidade e na diversidade das formas de aprendizado e nos procedimentos de ensino, orientação ou acompanhamento docente. Muitos cursos ofertados pela EaD acompanham as formas conservadoras dos cursos ou aulas presenciais, de currículos conteudistas e de práticas e interações de aprendizado mínimas. Carecem, assim, na perspectiva de interações agregadas ao aprendizado na pós-pandemia, das mesmas insuficiências e alcances da educação presencial na pré-pandemia.

Por fim, não é demais ressaltar que a passagem pela pandemia foi essencial para a presente proposta. As repercussões do contágio, vividas no processo de ensino e aprendizagem, fez com que, especialmente o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (Semesp/MEC) e entidades como Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), dentre tantas, organizassem em conjunto, uma série de ações mitigadoras de seus efeitos. A mobilização docente, o esforço de alargar as balizas legais da educação brasileira, por meio de Leis, Notas Técnicas, Pareceres e Resoluções do CNE, seguidas de Portarias do MEC e a busca de alternativas pedagógicas que melhor organizassem as interações remotas de ensino e aprendizado, são alguns exemplos que levaram instituições e redes públicas e privadas de Educação Básica e de Educação Superior, mantenedores, docentes e estudantes a não mais

desejarem o retorno da situação existente até o ano de 2019. Todos querem o futuro que aprendemos a construir na pandemia da Covid-19.

2. Análise de mérito

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A atual LDB, em seu artigo 2º, retoma o preceito constitucional nos seguintes termos: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A LDB, em seu artigo 1º, já esclarece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Entretanto, de acordo com seu § 1º, “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Essa educação escolar, por seu turno, nos termos de seu § 2º, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Entre os princípios fundamentais que devem ser garantidos por meio de ensino, nos termos do artigo 3º da LDB, sem prejuízo dos demais, é oportuno destacar os 3 (três) primeiros, quais sejam:

[...]

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

Para garantir padrão de qualidade para esse ensino, prevista no inciso IX desse mesmo artigo, ele deve estar associado à “valorização da experiência extra-escolar” e à “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Nesse contexto, de acordo com o inciso III do artigo 13 da LDB, é incumbência fundamental dos docentes “zelar pela aprendizagem dos alunos”. Essa é a orientação básica da LDB para orientar a oferta da educação escolar de qualidade em todos os seus níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, envolvendo desde a Educação Infantil até a mais avançada etapa de Pós-Graduação, na Educação Superior, assumindo como critério de organização o interesse da aprendizagem, na perspectiva da “garantia do direito à educação, à aprendizagem ao longo da vida” e à possibilidade de desenvolvimento de novos modos de agir.

Acrescenta-se o preceito, do mais alto alcance, do seu artigo 23, indicativo do potencial de flexibilidade para a oferta da Educação Básica, a qual “poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (Grifo nosso)

A história da educação brasileira ao longo de mais de 500 (quinhentos) anos de existência, incluídos os quase 200 (duzentos) anos vividos após a declaração de sua independência política, acumula uma enorme dívida social em relação à educação, em especial quanto à instrução pública, mesmo tendo ciência do brado de Ruy Barbosa de

Oliveira, no início da década de 1880, de que “a ignorância popular é a mãe de todas as servilidades”. Em função desse descaso com a educação e instrução de sua população, o Brasil chegou ao século XXI como um dos países mais desiguais do mundo contemporâneo em matéria de educação, ostentando acentuada falta de equidade nas oportunidades educacionais, apesar do grande avanço conseguido após a promulgação de sua Constituição Federal de 1988.

A pandemia que envolveu o mundo todo nesta segunda década do século XXI, escancarou essa realidade que já estava latente no conjunto do território nacional. Esse contexto adverso alterou os rumos da educação nacional, que já se encontrava caminhando a passos largos rumo à universalização da Educação Básica, em decorrência do enorme esforço desenvolvido sob inspiração da atual Constituição Federal. Esse desenvolvimento exponencial da Educação Básica estava, em decorrência, contribuindo para significativa expansão da Educação Superior, pública, privada ou comunitária, nos termos do artigo 19 da LDB.

Em março de 2020, sem planejamento prévio, a sociedade brasileira obrigou-se a fechar as portas das suas escolas para a presença física de seus estudantes, buscando desenvolver novas alternativas para a oferta de atividades educacionais não presenciais. A inevitável improvisação da oferta de atividades educacionais remotas, com ou sem suporte de modernas tecnologias de informação e comunicação, corajosamente assumida pelo conjunto dos educadores brasileiros, de todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, buscou garantir, da melhor forma possível, a manutenção dos melhores níveis possíveis de aprendizagem de seus educandos. A situação foi delicada para todos, principalmente na Educação Básica das escolas públicas, motivada pela falta de suporte dos governos.

É oportuno registrar que, desde a aprovação da atual LDB, em 1996, os educadores brasileiros já estavam em busca de encontrar formas de ampliar a acessibilidade curricular, em todos os seus níveis, etapas e modalidades educacionais, a partir de práticas inovadoras de ensinar e aprender, com apoio tecnológico ou não, ampliando e reordenando os conteúdos estudados e as metodologias adotadas, buscando encontrar alternativas para conectar as escolas ao mundo global, com maior viabilidade e simplicidade, a despeito da enorme e desconfortante desigualdade social reinante.

Nas duas primeiras décadas deste século marcado pela complexidade, nos dizeres do imbatível e centenário educador francês Edgar Morin, o sistema educacional brasileiro, como resultado de contínuo esforço, tem se voltado para o desenvolvimento da centralidade do processo educativo no estudante e na aprendizagem. Acrescente-se a essa ideia, a construção de relações colaborativas entre professores e alunos na produção do conhecimento e de novos modos de pensar e agir (Vygotsky, 1934; Freire, 1978). Orientados pela atual LDB, os educadores brasileiros têm procurado estimular o protagonismo colaborativo-crítico e a participação efetiva dos estudantes nos resultados de sua aprendizagem. Buscando concretizar a incumbência de “zelar pela aprendizagem dos alunos”, esses resultados têm sido entendidos como vitais para que aquilo que é ensinado e aprendido faça sentido e seja eficaz na vida das crianças, jovens e adultos. Esse esforço passou a exigir, cada vez mais, a adoção de práticas mais assertivas e colaborativas, que buscassem respeitar o ritmo e os interesses daqueles que aprendem, exigindo, em consequência, abordagens mais diversificadas, que pudessem atender à diversidade dos estudantes, fortalecendo a inclusão e o aumento da equidade de oportunidades.

É nesse contexto que o CNE, desde os primeiros momentos após sua criação, tem orientado os gestores dos diferentes sistemas, redes e estabelecimentos de ensino para a organização de diferentes arranjos curriculares a serem desenvolvidos em distintos ambientes de aprendizagem. O critério básico para a diversificação dessa organização está sempre voltado para o que “o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (LDB, artigo 23), em diferentes trilhas de aprendizagem.

Com essa perspectiva inovadora, é oportuno distinguir entre o flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem e a EaD, esta entendida como o disposto no artigo 80 da LDB: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, cujo § 1º define que “a educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União”.

No âmbito do CNE existem normas específicas. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino. A Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016, estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

O relevante é assinalar que, diversamente da EaD, o flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem se constitui em um rol de metodologias desenvolvidas na oferta comum de todo e qualquer curso, tanto da Educação Básica como da Educação Superior, complementando e agregando possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras que traduzam, temporal e espacialmente, percursos curriculares diferenciados e a dinâmica das relações e mediações entre os diferentes atores da comunidade escolar, bem como das interações entre a escola e o mais amplo ambiente externo.

Por outro lado, os sucessivos decretos regulamentadores do artigo 80 da LDB, continuamente caracterizaram a EaD como modalidade, o que acabou gerando, por antinomia e impropriamente, a caracterização de uma modalidade presencial para identificar a oferta substantiva e geral, definida pela LDB como de frequência obrigatória, tanto para o nível da Educação Básica, nos termos do inciso VI do artigo 24 da LDB, quanto para o nível da Educação Superior, nos termos do § 3º do artigo 47 da LDB.

Quanto a essa frequência, no processo híbrido de ensino e aprendizagem, pela sua flexibilidade em relação a tempos e espaços, conduz à reinterpretação do seu conceito, que vai além da presença física do estudante nos ambientes das IES, gerando a necessidade de diversificados e apropriados instrumentos para sua aferição e cômputo no percurso efetivado pelo estudante para a consolidação de aprendizagens escolares.

A pandemia sanitária decorrente da Covid-19, que obrigou as escolas à flexibilização da execução de seus Projetos Pedagógicos, alternando momentos presenciais e não presenciais, havia levado o CNE, atento às necessidades e demandas dos Sistemas de Ensino e Instituições e Redes Educacionais, a aprovar, ao longo do primeiro ano da pandemia, 3 (três) importantes Pareceres no âmbito do Conselho Pleno (CP) do Colegiado: o primeiro deles foi o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, sobre a “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”.

Os termos desse Parecer foram reafirmados no Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, contendo orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Finalmente, o Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, analisou proposta de Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Na sequência, o Parecer CNE/CP nº 19, de 8 de dezembro de 2020, procedeu ao reexame do referido Parecer CNE/CP nº 15/2020, dando origem à Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020.

No corrente ano, o CNE editou a Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Se, para superar as consequências nefastas e as dificuldades reais em relação à educação escolar, os educadores brasileiros tiveram que improvisar a oferta de programas remotos de ensino, alternando com momentos presenciais, o desafio é superar essa fase de susto, apreensão e improviso. A proposta deste processo híbrido de ensino e aprendizagem objetiva superar esse estágio de emergência, vivenciado com muito esforço e até mesmo sacrifício por parte de professores e estudantes.

Com o desenvolvimento acelerado de modernização das atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), criam-se oportunidades inéditas e inusitadas de geração de imponderáveis situações de aprendizagem. Novas alternativas de presencialidade, agora pautadas em novas formas de agir de estudantes e professores, com maior autonomia e protagonismo colaborativo-crítico dos primeiros, podem ser contabilizadas como atividades com frequência fora do ambiente escolar, “sempre que o processo de aprendizagem assim o recomendar”, reiterando que a frequência legalmente prescrita para os diferentes cursos vai além da presença física do estudante no ambiente da escola, valorizando mais os efetivos resultados de aprendizagem.

O processo híbrido de ensino e aprendizagem é entendido neste Parecer como abordagem que utiliza a mediação, sobretudo, por TICs, para apoiar fortemente a atividade docente orientadora, capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula, ou seja, o aulismo baseado na memória do estudante e no ensino autodeterminado por projetos pedagógicos conservadores. Ela amplia o espaço de aprendizado e as possibilidades de construção de conhecimentos por meio de práticas e de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si, tornando-as motivadoras e mais dinâmicas, inspiradoras do processo contínuo de aprendizagem, gerando condições para continuarem aprendendo ao longo da vida.

Cabem, ainda, algumas considerações adicionais, referentes ao flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior, que possibilita que a IES, ao implantar atividades mediadas remotamente para seus estudantes matriculados em cursos presenciais, não seja, por exemplo, vítima de eventual regulação limitadora hoje vigente para atividades a distância. As ações institucionais que vêm orientando a gestão pelas IES dos cursos presenciais e dos cursos na modalidade EaD ficam marcadas pela dualidade e segmentação entre essas duas ofertas distintas, com dificuldades de interação entre ambas. Tais dificuldades são fruto do processo avaliativo regulatório que as organiza externamente às IES. As avaliações e a regulação funcionam separadas, a ponto de ordenarem conceitos institucionais distintos a uma mesma instituição, um para o presencial e outro para a EaD. Esse processo expressa uma gestão regulatória que acaba impondo limites institucionais às políticas acadêmicas, aos currículos, aos docentes e, mesmo, às estratégias de aprendizado.

Assim, na Educação Superior, a abordagem desse flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem, como aqui é entendido, deve alcançar as ofertas, especialmente nos cursos presenciais, mas sem vetar a possibilidade para os desenvolvidos na modalidade EaD. Esse entendimento favorece uma política integrada dessas ofertas, o que se impôs às IES pela realidade resultante do combate à pandemia da Covid-19 e pelo consequente afastamento físico de seus atores. Nas IES, as novas práticas de gestão de ambas as ofertas estão divergindo, desde 2017, do vigente processo avaliativo regulatório a cargo do MEC, o que acabou por desestimular políticas institucionais capazes de consolidá-las em práticas comuns de aprendizado em situação de inovadora flexibilização educacional comprometida com resultados de aprendizagem.

Em síntese, com a flexível abordagem do processo híbrido de ensino e aprendizagem, busca-se ampliar as balizas regulatórias atuais, sem os limites percentuais estabelecidos para as práticas e os aprendizados remotos possíveis para estudantes, seja em cursos presenciais, seja naqueles desenvolvidos no âmbito da EaD.

Em suma, reforça-se que, para o enfrentamento de mudanças educacionais em curso, na Educação Superior, são necessárias efetivas decisões dos dirigentes que assegurem políticas públicas de suporte, tais como:

- Recursos Orçamentários e Financeiros para aprimoramento da infraestrutura das escolas, uma vez que *internet* e computador são ferramentas básicas na escola do século XXI;
- Programas nacionais de estratégias metodológicas para o desenvolvimento de competências digitais básicas para a conexão com o mundo; e
- Programas destinados à formação docente e de gestores educacionais nas dinâmicas de planejamento e avaliação das aprendizagens, de uso dos recursos tecnológicos, além de novas metodologias de ensino-aprendizagem.

No contexto atual, especial atenção deve ser dada à Formação Inicial e Continuada de Professores quanto à vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino-aprendizagem na Educação Básica, em atendimento ao que, nesse sentido, prescreve a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), bem como a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de outubro de 2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Finalmente, cabe destacar que, ainda vivendo momentos excepcionais, devido à pandemia decorrente da Covid-19, à luz da Lei nº 14.218, de 13 de outubro de 2021, com o desenvolvimento de estudos, pesquisas, experimentações e novas estratégias do processo híbrido de ensino e aprendizagem em todo o país, as quais trarão, sem dúvida, valiosas contribuições para sua consolidação, o CNE entende por não regulamentar estritamente essa abordagem, mas, sim, por indicar Diretrizes Gerais sobre a matéria, abrindo o campo para inovações metodológicas.

E considerando:

Que, pela situação excepcional criada pela pandemia da Covid-19, foi acelerado o desafio da busca de novos caminhos para a reorganização das dinâmicas de ensino e de aprendizagem na Educação Superior brasileira, integrando processos diferenciados, professores e estudantes, em tempos e espaços institucionais flexíveis;

Que abordagens e práticas pedagógicas flexíveis foram desenvolvidas no interesse do processo de aprendizagem, integrando no ensino presencial a alternância de atividades em diferentes tempos, mantendo a perspectiva da presencialidade na Educação Superior, ampliando o desenvolvimento de currículos e pedagogias focadas em competências;

Que a flexível concepção de processo híbrido de ensino e aprendizagem, conjugando atividades presenciais e não presenciais foi reordenada pela crescente conectividade, propiciada pelos meios tecnológicos de informação e comunicação, que trouxeram novas demandas à formação superior;

Que os novos contextos culturais da contemporaneidade exigem a ressignificação das abordagens e práticas pedagógicas, transformando o ambiente educacional em efetivo laboratório de aprendizagem, superando o estágio de auditório de informações;

Que novas atitudes, práticas e políticas institucionais desenvolvidas na pandemia não podem retroceder, mas devem ser aperfeiçoadas; e

Que o CNE, atento às necessidades e demandas dos Sistemas de Ensino e das Instituições e Redes Educacionais, considera que o desenvolvimento de estudos, pesquisas, experimentações e inovações relativas ao processo híbrido de ensino e aprendizagem em curso em todo o país, trarão valiosas contribuições para sua consolidação, orientada por diretrizes gerais.

Passamos ao voto.

II – VOTO DA COMISSÃO

A Comissão vota favoravelmente à aprovação das Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução, anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 5 de julho de 2022.

Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro (CNE/CEB) – Presidente

Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi (CNE/CES) – Relator

Conselheira Suely Melo de Castro Menezes (CNE/CEB) – Relatora

Conselheiro Alysson Massote Carvalho (CNE/CES) – Membro

Conselheiro Aristides Cimadon (CNE/CES) – Membro

Conselheira Marília Ancona Lopez (CNE/CES) – Membro

Conselheiro Mauro Luiz Rabelo (CNE/CEB) – Membro

Conselheiro Mozart Ramos Neves (CNE/CEB) – Membro

Conselheiro Tiago Tondinelli (CNE/CEB) – Membro

Conselheiro Wagner Vilas Boas de Souza (CNE/CES) – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.
Sala das Sessões, em 5 de julho de 2022.

Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro – Presidente

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Institui Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior.

A Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14/2022, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de XXX de XXXXX de 2022, resolve:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as Diretrizes Nacionais Gerais acerca do processo híbrido de ensino e aprendizagem, mediado preferencialmente por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para a Educação Superior, incluindo a pós-graduação *stricto sensu*, permeando a organização da formação graduada e da pesquisa, favorecendo o desenvolvimento da cultura digital, necessária para os cidadãos do século XXI.

Art. 2º O processo híbrido de ensino e aprendizagem caracteriza-se como abordagem metodológica flexível, organizado a partir de TICs, ativo e inovador que oriente a atividade docente e formas diversas de ensino e aprendizado, destinado à formação por competências estimulando a autonomia e o protagonismo dos estudantes e o aprendizado colaborativo, permitindo integrar às atividades presenciais a interação virtual de espaços de aprendizagem.

§ 1º Os princípios híbridos do ensino e da aprendizagem se associam, por meio da mediação de TICs, ao das pedagogias ativas, tais como participação, autonomia, protagonismo, invenção, descoberta, solução de problemas, entre outros.

§ 2º As atividades educacionais híbridas de que trata o *caput* devem ser organizadas na forma institucional e curricular, nas instalações da instituição, superando os ambientes das salas de aula, de modo a proporcionar a interação de atividades presenciais e remotas, síncronas e assíncronas, entre estudantes e docentes, bem como práticas diversificadas de atividades de aprendizado vinculadas às respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos da Educação Superior.

§ 3º O processo híbrido de ensino e aprendizagem não se confunde com a estrutura de cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD), podendo, enquanto processo pedagógico, ser adotado preferencialmente aos cursos presenciais, que se constitui como foco das metodologias geradas pelo processo híbrido.

Art. 3º No ordenamento dos projetos curriculares e das metodologias decorrentes do desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem, não deverão ser aplicados, pelos órgãos que exercem a regulação da Educação Superior, normas específicas da oferta de EaD, conforme disposto nos Decretos nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, na Portaria Normativa MEC nº 11, de 20 de junho de 2017, e na Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.

Art. 4º O processo híbrido de ensino e aprendizagem complementa e agrega possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras, de forma a

estimular e acolher currículos estruturados por competências de aprendizado, bem como as interações entre a graduação, a pesquisa e a extensão.

Art. 5º No âmbito do processo flexível da educação híbrida, o aprendizado poderá ocorrer de forma interativa e dinâmica entre atividades acadêmicas presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, com a utilização de TICs.

Parágrafo único. As atividades virtuais a que se refere o *caput* devem preferencialmente ser realizadas na Instituição de Educação Superior (IES), constituindo-se em atividades relacionadas ao aprendizado por meio de práticas remotas que alcancem ambientes externos à IES, bem como aulas, palestras, debates, seminários, intercâmbios e outras formas de interação, disponíveis nos projetos pedagógicos curriculares.

Art. 6º Para garantia de efetiva equidade na concretização dos resultados de aprendizagem, é necessário que as instituições educacionais, dirigentes, gestores, professores e estudantes, possam organizar o processo híbrido de ensino e aprendizagem a partir de meios tecnológicos e com a acessibilidade digital.

Parágrafo único. No cumprimento do *caput*, as IES devem organizar e manter processo sistemático de capacitação de toda a comunidade acadêmica, em especial do corpo docente.

Art. 7º As IES que ofertam Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, podem se apropriar das tecnologias de mediação de informação e comunicação, de modo a valorizar aspectos relacionados à vivência e utilização da linguagem digital em situações didático-pedagógicas em práticas reais e remotas, em consonância com os dispositivos da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Parágrafo único. As IES podem associar o disposto no *caput* ao atendimento dos dispositivos da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que trata da Formação Continuada dos Professores, em parceria com os Sistemas de Ensino, suas Secretarias de Educação e as instituições educacionais.

CAPÍTULO II

DOS PROCEDIMENTOS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 8º A adoção do processo híbrido de ensino e aprendizagem em IES implica em incorporá-lo ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), incrementando as políticas institucionais curriculares, cabendo-lhes estabelecer metodologias e pedagogias de aprendizagem capazes de desenvolver competências previstas no currículo dos cursos.

§ 1º Quando da incorporação da adoção que dispõe o *caput*, as instituições ofertantes de Educação Superior, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, deverão detalhar a infraestrutura referente às tecnologias utilizadas, as ações previstas, metodologias e pedagogias aplicadas no ensino e aprendizagem em relação aos cursos, programas ou atividades acadêmicas de cunho curricular.

§ 2º Para o cumprimento do disposto no *caput*, as IES podem permitir uma aprendizagem ampla e flexível, de modo a desenvolver as competências referentes ao curso, não se restringindo às atividades de ensino centradas em aulas ou horas-aula, de modo a proporcionar aos estudantes e docentes:

I – interações múltiplas vinculadas a estudos de casos reais;

II – leituras e atividades redacionais, referenciadas em conhecimento atualizado ou de fronteira;

III – orientação em práticas de pesquisas e desenvolvimento de extensão curricularizada;

IV – organização de grupos de estudo, seminários e atividades laboratoriais; e

V – práticas como forma de oferta de objetos de conhecimento, vivenciais e remotas, entre outras.

§ 3º As horas efetivas de atividade acadêmica por parte de discentes deverão ser consideradas a partir do planejamento previsto na estrutura curricular, associadas às atividades previstas no curso.

§ 4º No desenvolvimento do projeto curricular do curso, a educação híbrida deve favorecer o aprendizado discente, orientado e conduzido por docentes, de modo a ordenar as etapas de progressão nas competências ao longo do curso e ampliar o suporte pedagógico, por meio da interação presencial e não presencial entre práticas, pesquisa, extensão, aulas, palestras expositivas, orientação, debates, conferências, seminários, entre outros.

Art. 9º A implantação do processo híbrido de ensino e aprendizagem deverá ser acompanhada de adequada capacitação do corpo docente e de pesquisa das IES, de forma a proporcionar a ampla participação desse segmento no planejamento e implantação das pedagogias decorrentes da mediação de TICs ao aprendizado.

Parágrafo único. A IES deverá incluir o plano de capacitação e desenvolvimento docente no projeto curricular institucional, detalhando as etapas, os módulos de conteúdos, as metodologias e as metas a serem alcançadas em cada etapa cursada.

Art. 10. O processo híbrido de ensino e aprendizagem, uma vez adotado e previsto nos documentos institucionais curriculares, deve orientar as atividades didático-pedagógicas, a partir do espaço físico da IES, para que possam ser desenvolvidas *online*, de maneira síncrona e assíncrona, sem serem confundidas com percentuais de atividades na modalidade EaD em cursos superiores presenciais.

Parágrafo único. Em qualquer caso, não se aplica a esta Resolução o disposto na Portaria MEC nº 2.117, de 2019, em vigência.

Art. 11. No desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem, a frequência prevista para o ensino presencial da Educação Superior, nos termos do § 3º do Art. 47 da LDB, deve se referir às horas de atividades acadêmicas, devidamente acompanhadas, ministradas e orientadas pelo corpo docente da IES, conforme os PPC e as políticas institucionais descritas.

Parágrafo único. A frequência efetivada pelo estudante nas atividades a que se refere o *caput* deve ser registrada em histórico escolar, computada com aferição específica, mediante instrumentos diversificados e apropriados.

Art. 12. Não são consideradas atividades híbridas no âmbito do ensino e da aprendizagem, como dispostas nesta Resolução, as promovidas pelas IES conforme dispõe a Portaria MEC nº 2.117, de 2019, ou seja, a aplicação de percentuais a cursos presenciais de oferta do curso e de disciplinas na modalidade a distância, ou que, em qualquer caso, gere complementação na estrutura curricular pré-existente do curso presencial, por módulos na modalidade a distância.

Parágrafo único. Para atendimento do disposto no *caput*, o processo híbrido de ensino e aprendizagem deve estar inserido plenamente nas atividades do curso, de modo a facilitar e estimular a organização do aprendizado por competências.

Art. 13. As IES poderão ampliar para as atividades de extensão curricularizada, pesquisa institucionalizada e cursos de pós-graduação *stricto sensu* o processo híbrido flexível de ensino e aprendizado, nas formas previstas nesta Resolução.

§ 1º As atividades acadêmicas a que se refere o *caput* poderão ser desenvolvidas por intermédio de TICs como forma de acesso a seminários, trabalhos, conferências, intercâmbios, trocas de experiências, compartilhamento de pesquisas e atualização teórica, que favoreçam a cooperação científica, a transmissão e transferência tecnológica e as rotinas de vivência entre grupos de pesquisa.

§ 2º A implementação do processo híbrido de aprendizagem na pós-graduação *stricto sensu* deverá ser normatizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Ministério da Educação (MEC).

CAPÍTULO III

DA OFERTA DE PRÁTICAS E ATIVIDADES REMOTAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 14. No âmbito do disposto desta Resolução, práticas remotas são consideradas atividades integradas aos componentes curriculares obrigatórios de cursos superiores, não se confundindo com as atividades de estágios curriculares, de forma a ampliar o aprendizado por competências pela oferta de conteúdos e habilidades aos estudantes, em ambientes vinculados às atividades profissionais e culturais do curso, externas à instituição.

§ 1º As práticas a que se refere o *caput* deverão ser planejadas e detalhadas nos projetos curriculares do curso, seja nos aspectos pedagógicos, seja nos aspectos tecnológicos que deverão mediar o processo de desenvolvimento do aprendizado, de forma a esclarecer, objetivamente, o conjunto de competências, conteúdos e habilidades a serem alcançados.

§ 2º As práticas remotas a que se refere o *caput* poderão substituir práticas presenciais curriculares, que não as de estágio, de forma síncrona, a critério das instituições ofertantes de cursos superiores.

§ 3º As práticas remotas definidas nesse artigo deverão, quando utilizadas, ser orientadas, acompanhadas, conduzidas e devidamente avaliadas por docente responsável pelos conteúdos e competências a serem alcançados pela atividade.

§ 4º As práticas remotas previstas no *caput* deverão ser desenvolvidas no ambiente da instituição ofertante de curso superior aos estudantes, por meio de equipamentos e tecnologias de comunicação e informação capazes de gerar a adequada relação com os ambientes externos definidos e o aproveitamento do aprendizado.

Art. 15. Atividades de ensino e aprendizado síncronas expressam, em seu âmbito de realização, atividades educacionais presenciais, independente dos meios atribuídos à organização das correspondentes atividades.

CAPÍTULO IV

DO PROCESSO REGULATÓRIO E AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 16. O processo regulatório, a cargo dos órgãos do MEC, referente às IES que optarem pela adoção do Ensino e da Aprendizagem Híbrida, far-se-á por meio de procedimento avaliativo institucional, inserido ao processo de credenciamento ou credenciamento da IES, de autorização ou reconhecimento de cursos superiores, instruído pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e executado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Parágrafo único. No caso de cursos de pós-graduação, caberá à Capes instruir as IES a inserirem, quando for o caso, a informação que detalhe a adesão de cursos ou programas ao processo híbrido de que trata esta Resolução, bem como proceder à avaliação e à autorização respectiva no âmbito do processo de expansão da pós-graduação *stricto sensu*.

Art. 17. O processo avaliativo de que trata o artigo anterior levará em consideração, no mínimo, os seguintes itens:

I – documento de política institucional que introduz o Ensino e a Aprendizagem Híbrida na instituição, descrevendo a abrangência em relação a cursos, programas e outras atividades, como pesquisa e extensão; a infraestrutura tecnológica utilizada; as metodologias de ensino e as formas diversas de aprendizagem aplicadas, como atividades práticas, de

pesquisa e extensão curricularizadas, indicando as formas remotas de interação entre docentes e discentes e de oferta de conteúdos por meio de práticas, dentre outras;

II – documentos instituidores do processo híbrido de ensino e aprendizado, inseridos no PPI e nos PPC vinculados, descrevendo, no mínimo, o planejamento adotado no desenvolvimento do curso; as metodologias e suportes pedagógicos; bibliografias; atualização das áreas em relação ao conhecimento produzido e aos requisitos de trabalho; infraestruturas tecnológicas; utilização e justificativas das práticas remotas como forma de aprendizado; a descrição do trabalho docente referente ao processo de ensino e aprendizado adotado, acompanhamento da aprendizagem e orientação; a estrutura curricular por competências; o padrão de interdisciplinaridade do currículo; o perfil dos egressos; as formas de avaliação de desempenho do aprendizado; a auto avaliação institucional, incluindo a dos cursos e avaliação dos egressos, entre outros aspectos;

III – documentos detalhando as formas de preenchimento da carga horária das atividades acadêmicas de aprendizado referentes aos docentes e discentes, em substituição das horas em sala de aula;

IV – documento que detalhe formas de interação com os ambientes profissionais, as metas e objetivos das práticas reais, vivenciais ou remotas, quanto a interação com ambientes de trabalho e espaços sociais por meio de cooperação e intercâmbio com órgãos governamentais, empresas, indústrias, escolas de Educação Básica, entre outros, referenciando-os com projetos, planejamento e metas da extensão curricularizada e com a oferta de objetos de conhecimento ao aprendizado;

V – projeto detalhado de Capacitação, Qualificação e Desenvolvimento Docente; e

VI – documento que detalhe o incremento ao desenvolvimento de programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a partir da adesão ao processo híbrido descrito nesta Resolução.

Art. 18. O resultado do processo avaliativo deverá ser submetido à instituição para possíveis correções ou melhorias a serem adotadas, quando for o caso, em diligência de no máximo 90 (noventa) dias, para que, se for o caso, nova avaliação seja realizada de modo a instruir a fase decisória da regulação.

§ 1º Encerrada a etapa de que trata o *caput*, será encaminhado o relatório do Inep à SERES que adotará medidas regulatórias, instruindo o processo de credenciamento ou recredenciamento da IES ao CNE.

§ 2º No caso de cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu*, o procedimento avaliativo decisório será aquele definido pela Capes.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 19. As instituições que queiram adotar o processo híbrido de ensino e aprendizagem para a formação graduada ou na pós-graduação deverão informar sua decisão no âmbito do processo de credenciamento, recredenciamento ou das etapas avaliativas previstas pela Capes, na etapa autorização de novos cursos ou na avaliação quadrienal.

Art. 20. Esta Resolução entra em vigor na data de xx de xxxx de 2022.