

PROPOSTAS AVALIATIVAS DURANTE O ENSINO REMOTO EM ENFERMAGEM: FACILIDADES E APROVEITAMENTO NA PERSPECTIVA DOS ACADÊMICOS

EVALUATION PROPOSALS DURING REMOTE EDUCATION IN NURSING: FACILITIES AND USE FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS

PROPUESTAS DE EVALUACIÓN DURANTE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN ENFERMERÍA: FACILIDADES Y USO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

¹Ary Wittor Freire Miranda Angelim
Agra

²Cristhiano Charles de Castro
Bezerra Filho

³João Paulo Xavier Silva

⁴Maryldes Lucena Bezerra de
Oliveira

⁵Dallila Freire da Costa Agra

⁶Gleice de Sá Agra

⁷Yalle Ferreira Angelim

¹Centro Universitário Doutor Leão
Sampaio (UNILEÃO), Juazeiro do
Norte-CE, Brasil. ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-0980-872X>

²Universidade Federal do Vale do São
Francisco (UNIVASF), Petrolina-PE,
Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1214-4031>

³Centro Universitário Doutor Leão
Sampaio (UNILEÃO), Juazeiro Do
Norte-CE, Brasil. ORCID:

<http://orcid.org/0000-0003-3082-9373>

⁴Centro Universitário Doutor Leão
Sampaio (UNILEÃO), Juazeiro Do
Norte-CE, Brasil. ORCID:

<http://orcid.org/0000-0002-4084-094X>

⁵Universidade Federal do Vale do São
Francisco (UNIVASF), Petrolina-PE,
Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8256-8470>

⁶Faculdade Soberana, Petrolina-PE,
Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4865-0841>

⁷Faculdade de Medicina de Juazeiro
(FMJ), Juazeiro do Norte-Ce, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6384-011X>

Autor correspondente

**Ary Wittor Freire Miranda Angelim
Agra**

Rua Galdino Gonçalves Lima, 160,
Centro, Parnamirim, Pernambuco –
Brasil. 56.163-000. +55 (87)9
99629786, agraary16@outlook.com

Submissão: 12-02-2023

Aprovado: 29-09-2023

RESUMO

Objetivo: Elucidar as percepções dos discentes sobre os processos avaliativos no ensino remoto em enfermagem. **Metodologia:** Pesquisa empírica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório desenvolvida entre os meses de março e julho de 2022 com 13 acadêmicos de enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior privada no interior do estado do Ceará. Para a coleta, utilizou-se de uma entrevista semiestruturada, e analisaram-se os dados por meio da análise categorial temática. O Comitê de Ética e Pesquisa aprovou esse estudo sob número 5.256.874. **Resultados:** Salientou-se que, nesse ensino, as propostas avaliativas desenvolvidas expressaram-se enquanto uma problemática para o processo formativo profissional e dos estudantes, pois não suficientemente engajaram ou cativaram os estudantes a se programarem para prováveis avaliações. Assim, consideram-se ausência da estrutura de vigilância dos ambientes de sala de aula, pleno acesso a fontes de consultas e grupos de respostas, além de necessidade de autonomia estudantil como entraves para o método avaliativo proposto. **Considerações finais:** Infere-se que os processos avaliativos, no ensino remoto, foram contrastados pelo descomprometimento educacional e a necessidade de autonomia por parte dos discentes. Destarte, conquanto tenham apresentado problemáticas, os desdobramentos paradigmáticos e atitudinais destacados podem instigar construção de um novo horizonte educacional no futuro.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação de enfermagem; Educação à Distância; Enfermagem.

ABSTRACT

Objective: Elucidating students' perceptions about evaluation processes is not something remote in the disease. **Methodology:** Empirical research, with a qualitative approach and a descriptive-exploratory nature, developed between the months of March and July 2022 with 13 nursing students from a private Higher Education Institution in the interior of the state of Ceará. For collection, a semi-structured interview was used, and the data was analyzed using thematic categorical analysis. The Ethics and Research Committee approved this study under number 5,256,874. **Results:** It was highlighted that, in this teaching, the evaluative proposals developed expressed themselves as a problem for the professional and student training process, as they did not sufficiently engage or captivate students to plan for probable evaluations. Thus, the absence of a surveillance structure in classroom environments, full access to consultation sources and response groups, as well as the need for student autonomy are considered as obstacles to the proposed evaluation method. **Final considerations:** It is inferred that the evaluation processes, in remote teaching, were contrasted by educational lack of commitment and the need for autonomy on the part of students. Therefore, although they have presented problems, the highlighted paradigmatic and attitudinal developments can instigate the construction of a new educational horizon in the future.

Keywords: Nursing Education Research; Education, Distance; Nursing.

RESUMEN

Objetivo: Esclarecer las percepciones de los estudiantes sobre los procesos de evaluación no es algo remoto en la enfermedad. **Metodología:** Investigación empírica, de enfoque cualitativo y de carácter descriptivo-exploratorio, desarrollada entre los meses de marzo y julio de 2022 con 13 estudiantes de enfermería de una Institución de Educación Superior privada del interior del estado de Ceará. Para la recolección se utilizó una entrevista semiestruturada y los datos fueron analizados mediante análisis temático categórico. El Comité de Ética e Investigación aprobó este estudio con el número 5.256.874. **Resultados:** Se destacó que, en esta enseñanza, las propuestas evaluativas desarrolladas se expresaron como un problema para el proceso de formación profesional y estudiantil, ya que no involucraron ni cautivaron suficientemente a los estudiantes para planificar probables evaluaciones. Así, la ausencia de una estructura de vigilancia en los ambientes de aula, el pleno acceso a fuentes de consulta y grupos de respuesta, así como la necesidad de autonomía de los estudiantes, se consideran obstáculos al método de evaluación propuesto. **Consideraciones finales:** Se infiere que los procesos de evaluación, en la enseñanza remota, estuvieron contrastados por la falta de compromiso educativo y la necesidad de autonomía por parte de los estudiantes. Por lo tanto, aunque hayan presentado problemas, los desarrollos paradigmáticos y actitudinales destacados pueden instigar la construcción de un nuevo horizonte educativo en el futuro.

Palabras clave: Investigación en Educación de Enfermería; Educación a distancia; Enfermería.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos desenvolvimentos epistemológicos da humanidade, tornava-se imperativo a disseminação desses arcabouços de conhecimentos para as futuras gerações, por vezes, como significativo profissionalizante ou sociocultural. Dessa forma, especialmente nesse primeiro exemplo, questionava-se até que nível essas epistemes foram assimiladas, fundamentando, assim, a importância dos métodos avaliativos, os quais contribuiriam para a quantificação dessa assimilação e, portanto, elementar para o processo educativo⁽¹⁾.

Diante disso, a formação atual em enfermagem ainda exprime vulnerabilidades, porquanto baseia-se em um modelo do início do século XX, o Modelo Anna Nery, implementado em 1923, que, apesar de ser basilar, não responde a atuais demandas de formação de organização do trabalho. Nessa perspectiva, os métodos avaliativos, por vezes ainda datados dessa implementação, também devem ser questionados, sobretudo até que nível conseguem captar dimensões contemporâneas fundamentais dessa profissão: senso de justiça, solidariedade e humanidade⁽¹⁾.

No Brasil, a formação em enfermagem é normatizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001 – Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001 –, as quais preconizam uma formação generalista, além de focalização em um profissional ético, empático, crítico, reflexivo e humano⁽²⁾. Entretanto, conquanto normatizada, essa formação é

inviabilizada por problemáticas que obstaculizam a implicação dessas subjetividades e, para além disso, as propostas avaliativas não são suficientemente capazes de quantificar algo que abrange o campo qualitativo, o que, novamente, significa mais uma fragilidade para essa formação profissional⁽³⁾.

Ademais, a partir da pandemia do vírus SARS-COV-2, COVID-19, as maneiras de vivenciar e de se relacionar com a sociedade e com a malha social precisaram ser modificadas para que houvesse uma redução do contato físico, de aglomerações e de, em vista disso, contágio desse vírus. Assim, as instituições educativas precisaram reformular e se adaptar a essa nova conjuntura para que, desse modo, mantivessem o cronograma de assuntos. Todavia, por vezes, essa reformulação representou uma intersecção de dimensões – domésticas, psicossociais, educacionais, emocionais, etc. – que se conflitaram ao perderem suas autonomias⁽⁴⁾.

Dessa maneira, a Pandemia de COVID-19 trouxe, quase que imperativamente, remodelações para o modelo tradicional de ensino, sobretudo na educação em saúde, especificamente na enfermagem, uma vez que reconfigurações tornaram-se necessárias, fundamentando o modelo híbrido: aulas síncronas e assíncronas, além de propostas avaliativas virtuais. Nessa perspectiva, esse novo modelo expressou não somente um aprofundamento de desigualdades, haja vista que obstáculos interpessoais e socioeconômicos

ressaltaram as diferentes realidades de privilégio e de marginalização, mas também um modelo, teoricamente, mais flexível que, na realidade, pode ter significado um potencial de desinteresse, uma vez que sem a estruturação coercitiva do tradicional não engajou suficientemente os alunos a testarem seus conhecimentos⁽⁵⁾.

Portanto, torna-se imprescindível a compreensão dessa conjuntura direcionada às propostas avaliativas. Assim, objetivando elucidar as perspectivas em enfermagem, no ensino remoto, sob a ótica dos discentes, no que concerne aos processos avaliativos, esse trabalho debruça-se sobre essa temática. Destarte, na contemporaneidade, partindo desses pressupostos, questiona-se: quais as percepções dos discentes sobre os processos avaliativos no ensino remoto em enfermagem?

MÉTODOS

A presente pesquisa é fruto de um estudo produzido em ambiência virtual, apresenta abordagem qualitativa e de caráter descritivo-exploratório. Desenvolvido, cronológica e localmente, entre março e julho de 2022 e no interior do estado do Ceará, no curso de enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada.

Para o agrupamento dos dados, utilizou-se um roteiro de entrevista anteriormente elaborado, abordando questões temáticas e relevantes para objeto de apuração dessa pesquisa⁽⁶⁾. Realizou-se por meio da aplicação do

recurso de gravação de áudio, do aplicativo @whatsapp, com perguntas e respostas. No roteiro das entrevistas houve domínios sobre os dados sociodemográficos, além de domínios de questões norteadoras, vide “Me fale o que você pensa acerca do ensino remoto em enfermagem durante a pandemia” e “No que diz respeito às avaliações remotas, você acredita que foram proveitosas? Por quê?”

Os participantes dessa pesquisa foram 13 acadêmicos do curso de enfermagem da IES que atenderam aos critérios de elegibilidade para participação na pesquisa, sendo os critérios de inclusão: acadêmicos de enfermagem que tenham cursado disciplina no modelo remoto na IES e realizado avaliações durante esse período, que estavam devidamente matriculados e sendo alunos do sexto ao décimo semestre no período de 2022.1. Já os critérios de exclusão foram: alunos afastados e os que não responderam à terceira solicitação para a entrevista.

O recrutamento dos participantes se deu do seguinte modo: listagem dos grupos de sala no aplicativo @WhatsApp por intermédio do (a) líder da turma, @WhatsApp privado, contato telefônico e e-mail. Para o dimensionamento da quantidade de participantes foi utilizada a saturação teórica, ou seja, quando se chega a um determinado momento da coleta em que os dados não trazem mais esclarecimentos novos ao estudo, quando para o pesquisador começa a apresentar uma certa repetição ou redundância⁽⁷⁾. Após a coleta não houve desistências.

Durante a análise de dados, envolveram-se três fases fundamentais para que houvesse uma melhor organização do material coletado, de forma operacional: Fase 1 – Pré-análise, caracterizada por separar, organizar e escolher documentos e materiais, através de leituras e retomada dos objetos e hipóteses, formando indicadores que conduzam na compreensão dos elementos apanhados; Fase 2 – Exploração do material, baseia na classificação e, por conseguinte, na redução do material analisado, visando a um entendimento textual ampliado, à análise temática, à classificação e à agregação de dados; Fase 3 – Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, permite sua legitimação, porquanto, por meio da submissão a porcentagens ou à análise fatorial, deve permitir a sintetização da relevância das informações adquiridas, a partir do confronto com o arcabouço teórico^(6,8).

No decurso da análise de dados, a partir das notas de campo, houve a emersão de dois eixos temáticos: “O Modus Operandi avaliativo tradicional e remoto: percepção dos educandos”, explicitando as percepções dos pesquisados acerca das diferenças funcionais e práticas do processo avaliativo sob o contraste do ensino remoto e tradicional; e “Habilidades socioemocionais para a práxis em constante atualização”, ressaltando as habilidades socioemocionais desenvolvidas durante os processos avaliativos no ensino remoto, a fim da manutenção adequada dos estudos para o futuro profissional.

O estudo cumpriu e respeitou os preceitos legais, científicos e éticos regulamentados na Resolução de N° 466/12, 510/16⁽⁹⁾ e Ofício Circular 02/2021⁽¹⁰⁾, o que garantiu parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa sob n° 5.256.874.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Modus Operandi avaliativo tradicional e remoto: percepção dos educandos

A princípio, sob as perspectivas dos discentes, o estudo mostra uma profunda transformação no modus operandi de vivenciar um processo avaliativo e, sobretudo, de se avaliar. Nesse sentido, tal mudança de paradigma representou, não raro, uma problemática para a plenitude do processo educativo em enfermagem e, conseqüentemente, para o processo formativo profissional e individual. Ou seja, de forma geral, pode repercutir negativamente para a futura carreira profissional dos educandos, seja em concurso, seja em residência, porquanto a comodidade relativa ao método avaliativo não estimulou, tampouco engajou os estudantes a se prepararem e a se sensibilizarem para os seus momentos de avaliarem os seus conhecimentos adquiridos e, por conseguinte, de serem avaliados normativamente.

Outrossim, é fundamental destacar que esse modus operandi também representou um símbolo de irrealidade. Isso porque a possibilidade de ser avaliado sem a estrutura de vigilância e de pressão das salas de aula –

avaliadores e colegas –, em adição ao acesso ilimitado a fontes de conhecimento e a grupos de respostas de provas representaram, no geral, uma avaliação normativa equivocada, uma vez que os resultados apresentados pelos alunos poderiam não representar as suas realidades epistêmicas.

Ademais, a quantificação do conhecimento dos alunos tornou-se, de forma geral, irreal, já que tais instrumentos de acesso à informação burlaram o processo avaliativo normatizado. Todavia, por outro lado, aqueles alunos que não conseguiam fazer suas avaliações de forma plena, por causa dessa estrutura de vigilância e de pressão encontraram, no núcleo doméstico, um ambiente confortável para se avaliarem. Fundamentam-se tais concepções a partir dos discursos a seguir:

*[...] muitos alunos burlam, não é, ou seja, um momento de avaliação, por exemplo, muitos alunos relaxam, não estudam o conteúdo que é de extrema importância para a vida acadêmica dele, profissional no futuro, e aí não aprende aquele conteúdo e fica com um déficit no futuro. **acd8Na.***

*[...] por mais que a gente estudasse ali, tentasse fazer alguma coisa só você, sempre tinha os grupos, tinham os comentários, então estava sempre os alunos um ajudando o outro, assim não foi algo totalmente fidedigno a ponto de dizer: não, eu fiz só, e essa vai ser a minha nota referente a isso. **acd9Na.***

*[...] como a gente tinha acesso à internet, a livros, ficava muito fácil de fazer consultas... **acd6Na.***

[...] de certa forma a gente tem um apoio de slide, essas coisas, e querendo ou não quando a gente não sabia de alguma questão, você acabava que

*optava por pesquisar nos materiais que você tinha, então, você não tinha aquela necessidade real de estar estudando para fazer uma prova e tudo mais. **acd7Na.***

*[...] o aluno sempre acaba ficando “meio acomodado” com a situação, e ao invés de se esforçar para estudar, para fazer prova, avaliação, vai fazer naquele momento da prova, já, você só pesquisa no Google alguma coisa relacionada ou até mesmo a própria questão e pronto. **acd7Nb.***

*[...] o aluno fica condicionado a achar que vai ter uma fonte de pesquisa sempre disponível e acaba estudando previamente para as provas de uma forma mais reduzida do que quando as provas são presenciais, que é uma dedicação, vamos dizer que 100%, para se sair o melhor possível na prova. **acd9Ma.***

*A concentração, a atenção, a vontade de estudar por saber que não seria avaliado com um fiscal, era diferente. **acd7Ma.***

*[...] não dá para trazer aquela pressão que a prova tradicional traz, que a supervisão do professor traz, que está em uma sala de aula, aquela ambientação de sala de aula te dá mais foco. **acd8Nb.***

A partir da mudança paradigmática da educação, por meio do ensino remoto, a metodologia de avaliação teve que ser adequada a esse novo cenário. Todavia, não raro, foi contrastado por sobrecarga de conteúdo para as provas, por falta de flexibilidade dos docentes, por descompromisso dos estudantes em se avaliarem normativamente, entre outros. De outro modo, a responsabilidade social quanto a esse panorama transcende as barreiras

individuais dos discentes e dos docentes e abarca toda a comunidade ⁽¹¹⁻¹²⁾.

A modificação do paradigma educacional promovido pela pandemia transcendeu as barreiras físicas, uma vez que retomou temáticas anteriormente debatidas, vide a responsabilidade e o compromisso do discente para com seu processo educativo. Nessa perspectiva, a configuração desse modelo remoto permitiu um processo avaliativo mais flexível do que o anterior, de outro modo, anteriormente, o modelo tradicional desenvolvia, no geral, provas presenciais e sem consultas que, em paralelo, impunham aos discentes um compromisso prévio de estudo para realizá-las ⁽¹³⁾.

A partir dessa reconfiguração, as avaliações foram aplicadas nos meios virtuais e cada estudante faria, teoricamente, em seus domicílios respeitando as diretrizes anteriores. Todavia, a disponibilidade de acesso a fontes de conhecimentos – materiais físicos e virtuais, a exemplo o Google – e, conseqüentemente, o seu uso para fazer essas avaliações, isto é, a replicação de respostas representaram não somente um processo de burlar o modus operandi avaliativo anterior, mas, principalmente, um processo antiético de se avaliar que não garante o aprendizado, bem como uma ausência de compromisso educacional ⁽¹⁴⁾.

Outrossim, partindo de tais pressupostos, essa modificação metodológica das avaliações possibilitou um descomprometimento educativo dos discentes perante seus processos formativos.

Isso porque, justamente por compreenderem que a realização das provas seria em seus domicílios, de forma virtual e com acesso ilimitado a consultas antiéticas, é evidente que tal situação contribuiu para o baixo engajamento do protagonismo dos alunos em não somente estudarem para as provas, mas, sobretudo, se comprometerem a se avaliarem de forma consciente, isto é, respeitando os limites dos seus conhecimentos, tampouco buscando formas de burlar sua avaliação ⁽¹³⁻¹⁴⁾.

Destarte, tal temática de compromisso e protagonismo que, anteriormente, já era uma problemática para o modelo educacional tradicional, a partir do remoto essa questão foi, ainda mais, potencializada e, em face disso, acentuada. Portanto, a quantificação de uma nota para esses sujeitos que desrespeitaram o processo paradigmático das avaliações representa, sobretudo, uma falsa avaliação do conhecimento desenvolvido e adquirido, o que, por conseguinte, poderá repercutir, negativamente, no futuro acadêmico e profissional desses estudantes ⁽¹⁵⁾.

Advindo das contribuições de Ausubel, Novak e Hanesian⁽¹⁶⁾, antes de tudo, o processo educativo deve possuir uma acepção compreensiva às grandezas que concebem os sujeitos sociais. Uma vez que, segundo eles, a aprendizagem significativa é um processo em que os educandos inter-relacionam novos conhecimentos, a partir de uma forma não tirana/autoritária e substantiva com estruturas que entendam a importância das dimensões

socioeducacionais dos alunos para a formação de cidadãos cognoscentes.

Inferese que é essencial a aceitação dessas conjunturas, que representa, antes de tudo, aceitar e correlacionar os conhecimentos antes adquiridos pelos discentes para, desse modo, construir uma teia de conhecimentos viva e associativa entre as realidades psicossociais e educacionais dos estudantes ⁽¹⁷⁻¹⁸⁾.

Habilidades socioemocionais para a práxis em constante atualização

Deve haver, para aprendizagem significativa, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de competências e habilidades – vide comunicação, empatia, sabedoria emocional e outras - por parte dos educadores, antes terceirizada e tida como desimportante. Assim, os docentes, como sujeitos, devem estar em formações permanentes, para conhecer as potencialidades pedagógicas que as vivências oferecem e assim contribuir para as competências socioemocionais e educacionais dos seus discentes ^(17,19-20).

De modo igual, os educadores devem conhecer os conteúdos, ter implicações e desenvolvimentos na área do conhecimento, sempre atento as mudanças sociais; crescimento no aspecto afetivo emocional; progressão de habilidades e engrandecimento de atitudes e valores, o que exprime que a identidade e habilidade do educador do ensino acontecem pela prática pedagógica, pela formação profissional, pelo processo evolutivo e singular

das experiências dinâmicas e culturais, assim auxiliando os educandos no desenvolvimento autônomo, empoderado e de aprendizagem significativa⁽¹⁷⁻¹⁹⁾.

Todavia, conquanto as narrativas supracitadas subjetivem o caráter negativo do modelo remoto, surgiram discursos na contramão, isto é, colocações que apresentaram pontos favoráveis às avaliações nessa metodologia. Dessa forma, apontaram-se as dimensões do processo educativo enquanto individual, de autonomia, emancipação, corresponsabilidade e da atenuação da ansiedade relacionada à ambiência avaliativa como principais cernes desse debate:

O processo avaliativo diante do ensino remoto, aplicação remota desse processo, ele trouxe e evidenciou alguns pontos de melhora dos próprios estudantes. Evidenciou ainda mais a questão da necessidade de ser autodidata, de sempre buscar o conteúdo, de sempre saber a mais do que o conteúdo dado em sala de aula, nesse caso, dado em sala remota.
acd6Mb.

[...] existem algumas matérias na faculdade que exigem mais de você ou até mesmo aquelas matérias que você não gosta tanto, e da minha parte, se eu tivesse na presencial, ia sentir aquela pressão, de estar dentro de uma sala de aula. [...] às vezes eu ficava agoniada quando eu via o pessoal se levantando das cadeiras para entregar a prova, e como eu sou bastante nervosa e ansiosa, eu ficava pensando, minha cabeça começava a embaralhar e eu não conseguia pensar direito nas respostas, e aí quando entrou esse ensino remoto de avaliação, eu achei fantástico...
acd8Na.

Autonomia, para Freire, compreende uma condição socio-histórica de uma comunidade, a qual, a partir da tentativa de libertação de algemas ideológicas, políticas e culturais que restringem a liberdade, possui uma relação intrínseca e interdependente com a soberania individual. Dessa forma, a superestrutura ideológica opressora que compõe as sociedades neoliberais impõe aos oprimidos uma consciência social que, por vezes, está entrelaçada aos interesses construídos sócio-historicamente pelos opressores⁽¹⁷⁾.

De outro modo, impõe situações de heteronomia – antônimo de liberdade – aos oprimidos, a partir de espaços sociais restritivos, alienáveis e autoritários que limitam suas ações políticas, suas subjetividades e, em face disso, seus entendimentos enquanto seres cognoscentes, críticos e, portanto, capazes de “serem mais”, atingindo a autonomia de ser autodidata^(17,20-21).

Dessa maneira, a partir de discursos e de vivências dialéticas entre oprimidos e opressores, a consciência existencial dos sujeitos em situação de opressão, irresistivelmente, “fetichizou” as experiências dos opressores, de tal forma que almeja se subjetivar e, desse modo, entender-se enquanto opressor. Nessa perspectiva, a superação dessa dialética alienante de oprimidos-opressores representa uma forma de rompimento de heteronomias – políticas, humanas, culturais, sociais e ideológicas – e, portanto, de emancipação coletiva; umas das possibilidades dessa dinâmica de rompimento é a

educação, porquanto, ao criticar essas contradições sociais – heteronomias –, permite-se o contexto de homens se libertando e, por conseguinte, promovendo suas emancipações^(17,21-23).

Dessa forma, é imprescindível que as ambiências educativas não se expressem enquanto ambientes de heteronomias, mas, sim, de autonomia. Nesse sentido, tal compreensão deve partir do processo de ter a possibilidade de ouvir e de ter voz, o que representa uma práxis educativa que não se impõe enquanto verticalizada, isto é, de poder e de submissão completa^(21,23).

Alunos completamente submissos aos professores – compreendidos como únicos detentores do conhecimento; professores completamente submissos aos pacotes curriculares – limitadores e direcionadores do conhecimento –, mas, sim, de respeito à dignidade, à ética, à alteridade e, sobretudo, à autonomia de um aprendizado sem pressões⁽²²⁾.

Assim, a autonomia e, desse modo, a emancipação partem de uma performance ideológica que almeja a participação democrática, ou seja, participação interdependente entre alunos, professores, familiares e comunidade local. Desse modo, a autonomia é um processo de construção coletiva que, a partir do viés democrático, pressupõe poderes linguísticos, arcabouço cultural e epistemológico local, além de, sobretudo, compreensão política do educar enquanto emancipatória^(17,23).

As práticas do ensino-aprendizagem devem ser pautadas e caracterizadas pelo viés social, dialógico e de corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa maneira, sob o entendimento sociocultural e político, é fundamental que as práticas educacionais reflitam sobre as condições de vulnerabilidades, iniquidades e, sobretudo, de inclusões sociais ⁽²⁴⁾.

A partir de uma educação que interrelacione a corresponsabilidade da coletividade em construir ambiências sociais e institucionais inclusivas, permite-se um processo equitativo em que são respeitadas não somente as possibilidades de dialogar com as diferenças, mas, sobretudo, as representatividades das existências, das vivências e dos arcabouços epistemológicos dos envolvidos ⁽²²⁻²³⁾.

Ao se permitir construções de ambiências que repartam os papéis dos sujeitos envolvidos – docente e discente –, no processo educativo, sem uma estruturação coercitiva e verticalizada, bem como que promovam a corresponsabilidade de tais indivíduos, são oportunizados desenvolvimentos epistêmicos que permitam aos estudantes se assumirem enquanto protagonistas dos seus aprendizados ^(17,25-26).

Isso porque, significa uma possibilidade de respeito a seus interesses e a seus desenvolvimentos educacionais além de, sobretudo, dialogar sobre as estruturações de poderes que permeiam o processo educativo, fundamentando o aluno e o professor não como oprimido e opressor, respectivamente, mas, sim,

como agentes interdependentes do ensino-aprendizagem e complementares. Dessa forma, é fundamental que haja a preocupação quanto à responsabilidade social aos novos profissionais de saúde que foram formados e estão sendo formados nesse período ^(17,25-27).

Infere-se, portanto, que é indispensável a construção de uma educação que não se preocupe exclusivamente em difundir conhecimento ou até avaliar numericamente um educando, mas especialmente que compreenda a relevância da dimensão humana do ensinar para a existência social do sujeito. Assim, é fundamental a complementaridade entre as dimensões humanas e epistemológicas, ou seja, compreender que princípios sociais, estas como resiliência, alteridade, solidariedade, respeito, empatia e outros, são complementares para um processo educativo que se baseie em ensinar e aprender para a reflexão, para a tecnologia, para a criticidade, para a evolução, para a aceitação do próximo e, por conseguinte, para a coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, evidencia-se que, ao analisar as dimensões dos processos avaliativos, durante o ensino remoto, houve contraste entre o descomprometimento educacional e a necessidade de autonomia por parte dos discentes, à medida que, ao não se comprometer em estudar previamente, a fim de fortalecer sua aprendizagem, sob a certeza do acesso à informação durante as avaliações, há fragilização

da responsabilidade dos alunos em seu processo formativo.

Paralelamente, ressaltou-se, por parte dos pesquisados, a necessidade de uma construção individual de autonomia e de corresponsabilidade no ensino-aprendizagem, isto é, a compreensão não somente de um estudo adequado para uma futura avaliação, mas, sim, do comprometimento em transcender limitações e contextos educacionais, objetivando seu fortalecimento epistêmico.

Além disso, o rompimento da ambiência coercitiva, desenvolvida no modelo tradicional para os processos avaliativos, destacou-se como mecanismo positivo de concentração, para parcela dos entrevistados, durante a realização das provas, porquanto limitou fontes de distrações e de tensões convencionais presentes no modelo tradicional.

Destarte, conquanto os processos avaliativos, durante o ensino remoto, tenham apresentado problemáticas, salientaram-se desdobramentos paradigmáticos e atitudinais para o ensino-aprendizagem e para os sujeitos envolvidos, que, possivelmente, podem instigar a construção de um novo horizonte educacional no futuro.

Infere-se, portanto, a orientação ao desenvolvimento de novos estudos que, juntamente, permitam a contemplação e, dessa maneira, o esclarecimento dos componentes ainda não completamente entendidos sobre o assunto pesquisado para, em face disso, acarrear

a readaptação e reorientação das propostas avaliativas em enfermagem na hodiernidade.

REFERÊNCIAS

1. Silva FDO, Santos BM, De Jesus ACDS, Silva JM, Lefundes TB, Dos Anjos KF. Experiência em aulas remotas no contexto da pandemia da covid-19. Rev Enferm UFPE on line [Internet]. 2021 [acesso 2022 Mar 3]; 15(1). Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/247581>.
2. Ministério da Educação (BR). Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição [Internet]. 2001 [acesso 2022 Mar 3]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>.
3. Fachineto S, Razia Scantamburlo EL, Cella Zangalli L, Cerezer Kohnlein JT. Avaliação de aprendizagem em meio a pandemia do coronavírus no brasil. APEsmo [Internet]. 2020 [acesso 2022 Mar 23];5:e24090. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/apeusmo/article/view/25090>.
4. Lira ALBC, Adamy EK, Teixeira E, Silva FV. Nursing education: challenges and perspectives in times of the COVID-19 pandemic. Rev Bras Enferm [Internet]. 2020 [acesso 2022 Mar 23];73(suppl 2): e20200683. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0683>.
5. Galvão MCB, Ricarte ILM, Darsie C, Forster AC, Ferreira JBB, Carneiro M, Sampaio S dos S, Rocha JSY. Usos de tecnologias da informação e comunicação no ensino superior em Enfermagem durante a pandemia da COVID-19. BRAJIS [Internet]. 2021 [acesso 2022 Mar 23];15: e02108. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/11502>.
6. Minayo MCS. O desafio do conhecimento. 12º ed. São Paulo: HUCITEC; 2010.
7. Falqueto JM, Hoffmann V E, Farias JS. Saturação Teórica em Pesquisas Qualitativas: Relato de uma Experiência de Aplicação em Estudo na Área de Administração. Rev Ciências Administração [Internet]. 2019 [acesso 2022 Maio 23];(3): 40–53. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2018v20n52p40>.

8. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2006.
9. Brasil. Resolução n 466 de 12 de dezembro de 2012: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos [Internet]. Brasília (DF): MS; 2012. [acesso 2022 Mar 23]. Disponível em: https://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/sau.delegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html.
10. Brasil. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 [Internet]. Brasília; 2012. [acesso 2022 Mar 23]. Disponível em: http://www.conselho.sau.de.gov.br/web_comissoes/comissoes/index.html.
11. Oliveira H do V de, Souza FS de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (covid-19). BOCA [Internet]. 2020 [acesso 2022 Maio 23];2(5):15-24. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/127>.
12. Marques R, Fraguas T. A resignificação da educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da covid-19 / the resignification of education: emergency virtualization in the context of the covid-19 pandemic. Braz J Develop [Internet]. 2020 [acesso 2022 Maio 23];6(11): 86159-74. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/download/19557/15671>.
13. Angelucci CB, Neira MG, Pagotto-Euzebio MS, Oliveira RS de, Prieto RG, Santos V de M. Ensino (superior) remoto emergencial: questões éticas. Jornal da USP [Internet]. 2021 [acesso 2022 Jun 1]. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/ensino-superior-remoto-emergencial-questoes-eticas/>.
14. Fonseca IB. Ensino superior: reflexões sobre a avaliação no ensino remoto. Educação e Ensino Superior Online [Internet]. 2021 [acesso 2022 Jun 1];1(1): 23-31. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24115/2763-762X20211131p.23-31>.
15. Gusso HL, Archer AB, Luiz FB, Sáhão FT, Luca GG, Henklain MHO, et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. Educ Soc [Internet]. 2020 [acesso 2022 Jun 1];41:e238957. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>.
16. Ausubel DP, Novak JD, Hanesian H. Psicologia educacional. 2nd ed. Rio de Janeiro: Interamericana; 1980.
17. Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
18. Ronca ACC. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. Temas psicol [Internet]. 1994 [acesso 2022 Jun 1];2(3):91-95. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300009&lng=pt.
19. Vazquez DA, Pesce L. A experiência de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas da Unifesp. Avaliação (Campinas) [Internet]. 2022 [Acesso 2022 Jun 1];27(1):183-204. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000100010>.
20. Sousa ATO, Formiga NS, Santos Oliveira SH, Costa MML, Soares MJGO. A utilização da teoria da aprendizagem significativa no ensino da Enfermagem. Rev Bras de Enf [Internet]. 2015 [acesso 2022 Jun 1];68(4):713-22. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2015680420i>.
21. De Castro SP, Malavasim A. A relação da pedagogia da autonomia de Paulo Freire com a prática docente no contexto educacional. e-Mosaicos [Internet]. 2017 [acesso 2022 Jun 1];6(13):105-11. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30808>.
22. Pires JLVR, Jacome EM, Silva RM. Reflexões sobre o ensino superior de enfermagem à luz da pedagogia da autonomia de Paulo Freire [Internet]. 2008 [acesso 2022 Jun 1]. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39824>.
23. Albino ÂCA, Scocuglia AC. Educação para autonomia e emancipação: interdiscursividade entre Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Rev Inter Educ Jovens e Adultos [Internet]. 2021 [acesso 2022 Jun 1];4(07):75-92. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/issue/view/600>.
24. Grandisoli E, Souza D, Monteiro RAA, Jacobi PR. Participação, cocriação e corresponsabilidade: um modelo de tripé da educação para a sustentabilidade [Internet]. IEE-USP. Reconnecta;

2020 [acesso 2022 Jun 1]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343161609_Participacao_cocriacao_e_corresponsabilidade_um_modelo_de_triagem_da_educacao_para_a_sustentabilidade.

25. Freire P. Política e educação. São Paulo: Cortez; 2007.

26. Freire P. Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

27. Santos F, Marques HJ, Moura MAD de. Avaliação da aprendizagem e ensino remoto: o que dizem os professores?. Linhas Crít [Internet]. 2021 [acesso 2022 Jun 1];27:e39019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39019>.

Fomento: Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO).

Agradecimento: Sem agradecimento

Contribuição dos autores

Ary Wittor Freire Miranda Angelim Agra. 1. contribuiu substancialmente na concepção e/ou no planejamento do estudo; 2. na obtenção, na análise e/ou interpretação dos dados; 3. assim como na redação e/ou revisão crítica e aprovação final da versão publicada

Cristhiano Charles de Castro Bezerra Filho. 1. contribuiu substancialmente na concepção e/ou no planejamento do estudo; 2. na obtenção, na análise e/ou interpretação dos dados; 3. assim como na redação e/ou revisão crítica e aprovação final da versão publicada

João Paulo Xavier Silva. 1. contribuiu substancialmente na concepção e/ou no planejamento do estudo; 2. na obtenção, na análise e/ou interpretação dos dados; 3. assim como na redação e/ou revisão crítica e aprovação final da versão publicada

Maryldes Lucena Bezerra de Oliveira. Contribuiu na redação e/ou revisão crítica e aprovação final da versão publicada.

Dallila Freire da Costa Agra. Contribuiu na redação e/ou revisão crítica e aprovação final da versão publicada.

Gleice de Sá Agra. Contribuiu na redação e/ou revisão crítica e aprovação final da versão publicada.

Yalle Ferreira Angelim. Contribuiu na redação e/ou revisão crítica e aprovação final da versão publicada.