

# **FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS QUALIFICADOS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM UEPA-UFAM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS**

*TRAINING QUALIFIED HUMAN RESOURCES IN THE UEPA-UFAM  
NURSING POSTGRADUATE PROGRAM: AN ANALYSIS FROM THE  
PERSPECTIVE OF GRADUATES*

*LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS CUALIFICADOS EN EL  
POSGRADO DE ENFERMERÍA DE LA UEPA-UFAM: UN ANÁLISIS DESDE  
LA PERSPECTIVA DE LOS EGRESADOS*

**LUANDA SILVA MOURA BARRONCAS**

Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Manaus – AM.

[luanda.dandinha@gmail.com](mailto:luanda.dandinha@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0001-2057-7654>

**MARTA LENISE DO PRADO**

Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora  
visitante da Universidade do Estado do Pará (UEPA) – Belém – PA.

[marta.lenise@gmail.com](mailto:marta.lenise@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3421-3912>

Recebido em: 27/06/2024

Aceito em: 05/12/2024

Publicado em: 23/06/2025

## **Resumo**

Este artigo pretende analisar a contribuição do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Estadual do Pará e da Universidade Federal do Amazonas para a formação de recursos humanos qualificados, a partir da visão de seus egressos, identificando os impactos tecnológicos, econômicos, sociais e políticos. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, sendo conduzido por estudo de caso, com entrevistas presenciais e remotas. As entrevistas foram guiadas por formulário aberto, semiestruturado, e iniciadas após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Também foi conduzida pesquisa documental em documentos pertinentes ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e às avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A análise foi realizada por triangulação das fontes, de modo dialético, com contextualização dos dados e discussão com a literatura. Como resultados, foram identificadas três categorias: potencialidades e limitações da formação *stricto sensu*; os reflexos da formação na vida social e profissional dos egressos; e a busca pelo aperfeiçoamento acadêmico e profissional permanente. Concluiu-se que a formação ofereceu mais reflexos positivos do que negativos, permitiu avanços e

potencializou significativamente a vida pessoal e profissional dos egressos. Houve destaque para o ganho de conhecimentos e seu impacto na prática profissional, bem como incentivo à busca pelo aperfeiçoamento contínuo. Foram identificados impactos tecnológicos, sociais, políticos e econômicos negativos e positivos.

**Palavras-chave:** Pesquisa em educação em Enfermagem; Avaliação educacional; Programas de pós-graduação em Saúde; Enfermagem.

### Abstract

This article aims to analyze the contribution of the Graduate Nursing Program at the State University of Pará and the Federal University of Amazonas to the training of qualified human resources, from the point of view of its graduates, identifying the technological, economic, social and political impacts. This is a qualitative study, conducted as a case study with face-to-face and remote interviews. The interviews were guided by an open-ended, semi-structured form and began after signing the informed consent form. Documentary research was also carried out on documents pertaining to the Graduate Nursing Program and the evaluations carried out by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). The analysis was carried out by triangulating the sources in a dialectical way, contextualizing the data and discussing it with the literature. The results identified three categories: the potential and limitations of stricto sensu training; the impact of training on the social and professional lives of graduates; and the search for ongoing academic and professional development. It was concluded that the training had more positive than negative effects, had enabled progress to be made and had significantly enhanced the personal and professional lives of the graduates. There was an emphasis on gaining knowledge and its impact on professional practice, as well as encouraging the search for continuous improvement. Both negative and positive technological, social, political and economic impacts were identified.

**Keywords:** Nursing education research; Educational measurement; Health postgraduate programs; Nursing.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la contribución del Programa de Postgrado en Enfermería de la Universidad Estadual de Pará y de la Universidad Federal de Amazonas a la formación de recursos humanos calificados, desde el punto de vista de sus egresados, identificando los impactos tecnológicos, económicos, sociales y políticos. Se trata de un estudio cualitativo, realizado por medio de estudio de caso, con entrevistas presenciales y a distancia. Las entrevistas se guiaron por un formulario semiestructurado de preguntas abiertas y se iniciaron tras la firma del consentimiento informado. También se realizó investigación documental sobre documentos del Programa de Posgrado en Enfermería y evaluaciones de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior. El análisis se realizó triangulando las fuentes de forma dialéctica, contextualizando los datos y discutiéndolos con la literatura. Los resultados identificaron tres categorías: el potencial y las limitaciones de la formación stricto sensu; el impacto de la formación en la vida social y profesional de los egresados; y la búsqueda del desarrollo académico y profesional continuo. Se concluyó que la formación ofrecía más efectos positivos que negativos, permitía progresar y mejoraba significativamente la vida personal y profesional de los titulados. Se hizo hincapié en la adquisición de conocimientos y su repercusión en la práctica profesional, así como en el fomento de la búsqueda de la mejora continua. Se identificaron impactos tecnológicos, sociales, políticos y económicos tanto negativos como positivos.

**Palabras clave:** Investigación en educación de Enfermería; Evaluación educacional; Programas de posgrado en Salud; Enfermería.

## 1 Introdução

---

A avaliação da formação *stricto sensu* é imprescindível para oferecer acompanhamento e monitoramento do processo formativo. Entre outros critérios, é necessário considerar a importância de indicadores que reconheçam os impactos dos cursos *stricto sensu* na vida dos profissionais, bem como nas instituições em que seus egressos atuam, considerando sua contribuição para a redução das assimetrias regionais e para o campo de conhecimento como um todo (Gheno *et al.*, 2019).

A avaliação e o monitoramento são recursos que permitem a contínua verificação dos quesitos adotados, tanto para a formação quanto para o próprio processo de avaliação e sua coerência com os objetivos da profissão. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) propõe critérios para avaliação dos programas de pós-graduação: o programa, a formação e o impacto na sociedade (Oliveira; Stecanela; Boufleuer, 2023).

Em meados de 1996, a CAPES incorporou a avaliação de dados referentes aos egressos, com o objetivo de verificar a relação dos programas e seus cursos com os resultados que os egressos obtêm em suas carreiras, como a inserção no mercado de trabalho e na formação continuada em nível *stricto sensu*. E, desde o ano de 1998, o Documento de Área – Enfermagem/CAPES passou a considerar os egressos na avaliação da pós-graduação (Gutiérrez; Barros; Barbieri, 2019).

A avaliação do egresso é uma das possibilidades de avaliação, principalmente quando estes já estão em exercício profissional e podem contrastar a realidade vivenciada com a realidade teórico-prática trazida durante a formação. Considerar a opinião do egresso traz rebatimentos também concernentes à capacidade e à influência do currículo na formação a ele oferecida (Barros, 2016).

O egresso, enquanto ator profissional, lida cotidianamente com situações complexas que demandam a relação entre a realidade e as competências desenvolvidas, bem como seu confronto diante das reflexões possibilitadas pelo cotidiano profissional e pelo processo formativo. Esse cenário possibilita avaliar a estrutura pedagógica de formação oferecida, além de todo o processo que compõe a formação e a obtenção do título acadêmico, seja ele em nível de graduação ou pós-graduação (Meira; Kurcgant, 2009; Melo, 2020).

A avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGENF) traz a necessidade refletir sobre os dilemas vivenciados pelos egressos, considerando-os fruto de um

processo formativo e sujeitos agentes da transformação desejada.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar a contribuição do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em associação ampla com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na formação de recursos humanos qualificados, a partir da visão de seus egressos.

## 2 Metodologia

---

Foi conduzido um estudo de caso, que, segundo Lüdke e André (2013), possibilita observar as particularidades do caso, do que ele tem de único, mesmo que ele se relacione a outros casos similares e situações mais amplas. Assim, o estudo de caso possibilita o estudo de algo singular, que obtém valor em si próprio.

A coleta de dados foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFAM, por meio do parecer consubstanciado do CAEE 5.859.516.

Os dados foram coletados por meio de entrevista e análise documental. O universo da pesquisa foi de 63 mestres formados pelo PPGENF UEPA-UFAM, de 2012 a 2021, no polo UFAM. O critério de inclusão foi egressos dos últimos cinco anos do PPGENF UEPA-UFAM das turmas do polo UFAM. Não houve critério de exclusão.

Desse modo, foram identificados 34 egressos, convidados a partir de lista de dados que foi disponibilizada pela coordenação do curso, com nomes e respectivos contatos, por meio de um Card-Convite, enviado por *e-mail* e/ou *WhatsApp*. Dos egressos, dez sinalizaram o aceite para participação na pesquisa. Entre os demais, houve aqueles que não demonstraram interesse ou não responderam ao convite, aqueles que não foram contatados, por inexistência dos contatos acessados, e aqueles que aceitaram, mas depois recusaram, em função da indisponibilidade de tempo.

Das dez entrevistas, nove foram realizadas de modo remoto, por meio da plataforma on-line *Google Meet*, e uma foi presencial, por escolha do participante. Os arquivos das transcrições das falas foram encaminhados aos participantes para confirmação ou possível alteração. Os sujeitos que foram entrevistados on-line receberam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais foram assinados e enviados em arquivo digitalizado. O participante que optou pela entrevista presencial assinou o TCLE após leitura e esclarecimento.

As entrevistas duraram entre 30 e 60 minutos, e foram guiadas por um formulário

aberto e semiestruturado contendo 16 perguntas. As entrevistas foram gravadas por um aparelho de gravação de voz tradicional e, posteriormente, transcritas, cada uma em um formulário específico. As entrevistas aconteceram nos meses de março, abril e maio do ano de 2023.

Os dados transcritos foram armazenados em pastas individuais no computador pessoal da pesquisadora principal, o qual é de acesso restrito, mediante utilização de senha, de modo que não houve armazenamento on-line. Os formulários foram codificados por letra e números (E1, E2 ... E10), para evitar qualquer possibilidade de quebra de sigilo dos dados. Observou-se que os entrevistados se sentiram à vontade e não demonstraram receio na hora de responder.

A análise documental foi utilizada para complementar informações ou para desvelar novos aspectos do tema ou problema. Documentos possibilitam ao pesquisador levantar evidências para fundamentar as afirmações e declarações realizadas, pois surgem em um contexto determinado e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 2013).

Foram analisados os seguintes documentos: a Ficha de Avaliação Quadrienal de 2021 da CAPES; a Matriz Curricular do ano de 2010 do PPGENF UEPA-UFAM; a Matriz Curricular do ano de 2019 do PPGENF UEPA-UFAM; o Regimento Interno – Resolução nº 3910/2022 – Consun, de 26 de outubro de 2022; a Portaria nº 76/2010, que dispunha sobre os critérios para distribuição de bolsas; a Ficha de Avaliação Quadrienal de 2017 da CAPES; e o Relatório de Conferência de Proposta do ano de 2020 do programa para a CAPES.

A análise dos dados foi realizada por triangulação das fontes: bibliográfica, documental e entrevista. Os dados das entrevistas foram analisados conforme recomendado por Minayo (2019), que propõe uma análise dialética para os dados, em que a interpretação se dá de modo qualitativo, e as falas dos sujeitos são contextualizadas, para que sua compreensão seja alcançada.

A análise dos dados envolveu os seguintes passos: (1) ordenação dos dados, na qual os dados obtidos são mapeados, de modo a serem transcritos, relidos, tabulados etc.; (2) classificação dos dados, momento em que os dados são questionados com base na fundamentação teórica adotada, interpretados e reordenados como expressão da pesquisa em andamento; e, por fim, (3) análise final, em que, a partir da relação dos dados da pesquisa com as discussões teóricas, surgem as respostas da pesquisa e a concretização dos objetivos propostos para ela.

Na análise final, os dados coletados das diferentes fontes foram articulados entre si, buscando-se responder à questão da pesquisa com base nos objetivos propostos. Os resultados foram vinculados estrategicamente com a realidade.

A perspectiva dos egressos foi organizada em três grandes categorias, a saber: (a) potencialidades e limitações da formação *stricto sensu*; (b) os reflexos da formação na vida social e profissional dos egressos; e (c) a busca pelo aperfeiçoamento acadêmico e profissional contínuo.

### 3 Resultados e discussão

---

Dos dez entrevistados, 80% eram do sexo feminino, e 20%, do masculino, destacando-se a prevalência do público feminino na área da Enfermagem; 70% deles indicaram que são naturais do Amazonas; 20% indicaram que são naturais do estado do Pará, e 10%, do Maranhão. No que se refere à idade dos participantes, 10% têm 40 anos, 30% informaram que têm entre 33 e 34 anos, 20% têm entre 31 e 32 anos, 20% têm entre 28 e 29 anos, e 20% não informaram. Todos os participantes, tendo em vista o ano de ingresso, cumpriram o regime didático e a estrutura curricular de 2010, anterior ao processo de reformulação pelo qual passou o PPGENF no ano de 2019.

O PPGENF UEPA-UFAM tem vinculação técnica e administrativa com a Escola de Enfermagem Magalhães Barata, do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da UEPA e associação com a Escola de Enfermagem de Manaus da UFAM (Brasil, 2010; UFAM, 2019a).

O programa funciona na Escola de Enfermagem Magalhães Barata da UEPA, na cidade de Belém (PA) – polo Belém – e na Escola de Enfermagem de Manaus da UFAM, em Manaus (AM) – polo Manaus (UFAM, 2019a).

O quadro de docentes permanentes é formado por 21 docentes do polo UEPA e 14 docentes do polo UFAM, distribuídos nas duas linhas de pesquisa do PPGENF. Desde que foi criado, o PPGENF já titulou 115 mestres, 58 pela UEPA, em Belém, e 57 pela UFAM, em Manaus.

A estrutura curricular, implantada em sua criação, que foi a vigente para os egressos que participaram desta pesquisa, constava de 15 créditos em disciplinas obrigatórias e 15 em disciplinas eletivas, com carga horária total de 450 horas. O programa oferecia, ainda, 14 disciplinas optativas (UEPA, 2010).

Em 2019, um processo de autoavaliação e planejamento do PPGENF reestruturou a proposta curricular, os projetos individuais de pesquisa dos docentes e o processo de credenciamento e recredenciamento. A nova estrutura curricular passou a oferecer quatro disciplinas obrigatórias do tronco comum, com um total de 14 créditos e 210 horas; duas disciplinas optativas por linha de pesquisa, com três créditos e 45 horas cada uma, além de oferecer quatro disciplinas optativas em um tronco comum, com dez créditos e 150 horas totais.

O novo regime didático destaca que a formação dos mestres vai além do cumprimento de créditos em disciplinas e requer o cumprimento de atividades de pesquisa junto aos grupos de pesquisa, participação em eventos científicos, publicação de artigos científicos em periódicos qualificados, estágio docente em curso de graduação e implementação de projeto de pesquisa que dará fruto à dissertação como trabalho final (UEPA, 2010; UFAM, 2019a).

O PPGENF conta com duas linhas de pesquisa: (a) Enfermagem em saúde pública e epidemiologia de doenças na Amazônia, voltada aos processos de saúde e doença e o cuidar em Enfermagem e a diagnósticos situacionais e epidemiológicos envolvidos nos contextos de saúde pública na Amazônia; e (b) educação e cuidado em saúde e Enfermagem na Amazônia, voltada à formação profissional na área da Enfermagem, suas bases teóricas, ético-políticas e metodológicas; tecnologias para a formação e o cuidado em saúde na área da Enfermagem, considerando o contexto do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Amazônia (UFAM, 2019a).

O PPGENF UEPA-UFAM busca formar egressos com a criticidade e a reflexão necessárias ao exercício da Enfermagem, no ensino e na pesquisa, amparados em rigor científico e princípios éticos, habilitados para elaborar e desenvolver pesquisas alinhados ao perfil epidemiológico nacional e local, relacionando as dimensões biológicas, sociais e culturais na gestão em saúde e na gestão acadêmica, produzindo tecnologias educacionais para o cuidado em Enfermagem e em saúde, a fim de fortalecer a responsabilidade social e o compromisso com o SUS (UFAM, 2021).

### **3.1 Potencialidades e limitações da formação *stricto sensu***

---

Essa categoria aponta, a partir da percepção dos egressos, situações que dificultaram ou facilitaram a trajetória formativa no curso, reunindo informações a respeito das disciplinas ofertadas e cursadas, das atividades acadêmicas – orientação, publicação e outras – e do impacto dos docentes do curso sobre o processo formativo.

Os egressos afirmaram que as disciplinas eram coerentes com o programa e com o

contexto local no qual se insere, o que evidencia um impacto político do PPGENF UEPA-UFAM.

Eu considero que elas [as disciplinas] eram sim adequadas com o programa, umas mais que as outras, mas em todas as aulas ministradas nós pudemos aproveitar algo (E7).

Essa percepção está em sintonia com objetivos do PPGENF UEPA-UFAM, que entre outros, se propõem a:

Oportunizar a qualificação docente e a formação de pesquisadores na área da Enfermagem para a região amazônica; a produção de estudos e pesquisas na área da Enfermagem que relacionem a realidade epidemiológica e cultural com a região amazônica; possibilitar a construção de referencial teórico – prático, social e cultural em Enfermagem, saúde e cuidado na sociedade, dando suporte às políticas públicas regionais (UFAM, 2019b).

Por outro lado, surgiu como fragilidade o fato de que as disciplinas se apresentaram incoerentes com as linhas de pesquisa, como indicam as falas a seguir:

Se eu te falar que estavam exatamente voltadas para minha linha de pesquisa, na verdade não estavam (E2).

Posso dizer que foi 50 a 50. Muita coisa serviu como conhecimento para realizar minha pesquisa, conhecimento até para meu dia-dia, mas muita coisa passou batido. [...] (E9).

Os egressos apontaram fragilidade em relação à abordagem qualitativa em pesquisa nas disciplinas e uma deficiência na abordagem dos conteúdos de alta complexidade em saúde.

[...] Não tinha muito conteúdo, ou muita bagagem, para lidar com uma pesquisa qualitativa [...] faltou muita coisa, os tipos de análise, os softwares que poderíamos utilizar [...] eu tive que pesquisar fora da UFAM (E1).

A minha temática era voltada com parte de patologias clínicas e quando você pega a grade, o curso é mais voltado como se fosse atenção básica, doenças mais epidêmicas (E2).

Também foi destacado o benefício advindo do fato de o projeto de pesquisa estar inserido em um projeto multicêntrico, reconhecendo que isso deu bons direcionamentos para a pesquisa, apresentando, assim, um impacto tecnológico positivo.

Como meu projeto foi um guarda-chuva de um projeto de Santa Catarina, eu tive muito apoio de lá (E4).

Por outro lado, houve apontamentos não tão positivos: a falta de incentivo ou apoio direto do curso para os egressos buscarem o doutorado, que muitos afirmaram não terem percebido; a falta de acompanhamento e de ensino mais preciso sobre a pesquisa ou à escrita científicas; a troca de orientador durante o período de orientação; e as dificuldades para



tramitação do projeto de pesquisa no CEP, em especial pelo contexto vivido durante a pandemia de Covid-19.

[...] pouco incentivo, não acho que o curso tenha me incentivado a continuar a pesquisar, ou a fazer qualquer aperfeiçoamento, nem mesmo o doutorado, nem a coordenação nem os professores, pouquíssimo incentivo mesmo, se tiveram algumas citações sobre continuar a pesquisar eu não lembro (E3).

A gente teve certas confusões no curso porque houve desligamento de orientador, fui conversar com minha orientadora [...] metade do ano (E3).

[...] a pandemia atrapalhou muito e demorou muito no CEP, porque o CEP começou a pedir muita coisa que era nova para gente (E4).

Além disso, impactos positivos foram apontados no que tange ao que foi o incentivo à pesquisa, como a existência de incentivo financeiro institucional para publicação, principalmente com apoio da orientadora, o que reafirma o sucesso na obtenção dos frutos a partir da iniciativa dos docentes:

Ela correu atrás de recurso financeiro até na PROPESP para a gente (E4).

Não tive muitos problemas com isso durante o curso não [...] tive muito incentivo à pesquisa durante o mestrado (E5).

Essa constatação – do incentivo à pesquisa e a consequente produção acadêmica – é corroborada pela avaliação da CAPES: “A produção intelectual evoluiu com tendência crescente nos quatro anos, evidenciando o empenho na consolidação de publicações em periódicos bem qualificados” (CAPES, 2021).

Nessa direção, outro dado aponta que durante o mestrado houve incentivo para outras experiências, tais como cursos, participação em orientação de estudante de graduação e participação em congressos, como demonstrado nas falas a seguir:

Ela me proporcionou fazer cursos [...] conhecer outros docentes, me mandava muitas propostas de congressos, [...] tive experiência de orientar uma aluna em iniciação científica, [...] me ensinou a orientar junto com ela, [...] Foi maravilhoso, porque depois que concluí o mestrado e fui realmente orientar uma aluna em iniciação científica, me senti muito mais seguro/a (E1).

Teve sim incentivo para a gente participar [dos eventos], lá na UFAM os próprios professores incentivaram (E2).

Tais dados se apresentam coerentes com as percepções da CAPES quando indica os múltiplos benefícios dos projetos de pesquisa do curso e seus desdobramentos nas atividades formativas.

Os programas de pesquisa (PP) contemplaram a formação de pessoas para a pesquisa,

com a formação de mestres, doutores, alunos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e pós-doutoramento, resultados que fortalecem o intercâmbio acadêmico para aumentar os impactos de seus produtos na sociedade. A avaliação foi detalhadamente realizada em cada uma das produções. Os PP indicados representam adequadamente as características científica e pedagógica do Programa, o que confere um desempenho muito bom (CAPES, 2021).

Todavia, alguns egressos referiram que o incentivo às publicações era um movimento dos orientadores e/ou docentes, e não do curso como um todo. Também indicaram que, por decisão pessoal, não realizaram publicações:

Só tive o incentivo da minha orientadora, que me incentiva até hoje, e de membros externos da banca (E1).

A coordenação não tinha essa questão de incentivar. Eu pelo menos não me lembro desse incentivo (E3).

Da minha pesquisa confesso que ainda não publiquei [...] E olha que eles estão prontinhos porque [...] já fiz naquela proposta de artigo, mas a correria e a comodidade [atrapalharam] (E4).

Conforme os documentos analisados, não foram identificados discentes e/ou egressos como participantes da equipe de elaboração das produções técnicas (PTT). A avaliação foi detalhadamente realizada em cada uma das produções, mas, como foram avaliadas três de cinco produções que deveriam ter sido indicadas, o desempenho nesse aspecto foi considerado regular (CAPES, 2021).

A qualificação do corpo docente foi bem avaliada pelos egressos. A qualificação e a capacidade de potencialização do ensino por meio do corpo docente é refletido nas falas de alguns dos egressos:

O corpo docente era qualificado mesmo, isso que garantiu que eu tivesse um desempenho melhor em sala de aula [...] claro que podem ser ajustados alguns pontos [para] melhoria, mas ofereceram mais conhecimento aos alunos (E7).

As aulas eram muito boas, a gente teve professor muito bom, não tive dificuldade de ter que dizer que teve professor que foi lá para cumprir hora então não tivemos problemas nesse sentido, os professores eram comprometidos (E2).

No entanto, houve manifestações de outros egressos no que se refere à capacidade didática do corpo docente, a qual estava aquém do esperado para o nível de mestrado:

Por parte de alguns docentes a gente sente como se estivesse ainda no ensino fundamental. Isso causava um pouco de inquietação (E6).

[...] algumas professoras davam o artigo para a gente ler, saiam da sala,

deixavam a gente ler o artigo uma ou duas horas e voltavam 15 minutos para terminar a aula para debater o artigo. Quando não era isso, levávamos o artigo para casa para ler e discutíamos na próxima aula, a gente até brincava que iria sair mestre em fazer power point porque a gente pegava o artigo e voltava para apresentar, e tinha muito isso (E1).

Também foi apontado que a presença de docentes não enfermeiros trouxe fragilidade à formação, bem como o número limitado e a inconstância do quadro docente.

Tinha professores que nem de Enfermagem eram, então isso deixou um pouco a desejar, e a gente viu que isso influenciou bastante (E4).

Percebi uma escassez de professor. Infelizmente o nosso ensino aí fica prejudicado por conta disso, mas é o que temos, você vê pelo próprio programa que precisa de uma associação com outro programa, como o do Pará (E1).

Tais fragilidades também foram apontadas pela CAPES na ficha de avaliação quadrienal de 2017, ao destacar que:

No quadriênio o Programa teve um aumento do corpo docente em relação ao ciclo anterior [...] Cerca de metade dos Docentes Permanentes (DP) tem formação na área de Enfermagem, o que representou uma redução de cerca de 25% (era 70% no ciclo anterior). Há 2 DP com formação em Psicologia, 3 da Saúde coletiva/Epidemiologia e 1 em neurologia. Embora seja interessante uma composição interdisciplinar há que se fortalecer a base de docentes com formação na área do Programa (CAPES, 2017).

Recomenda-se ampliar a estabilidade dos docentes permanentes e a política de renovação do corpo docente e de inserção de novos docentes; incrementar o investimento dos DP para a concorrência nos editais de bolsa produtividade em pesquisa (PQ) e bolsa de desenvolvimento tecnológico e extensão inovadora (DT) na área da Enfermagem (CAPES, 2021).

Esse cenário sofreu substancial alteração na avaliação posterior da CAPES (2021), quando identificou que 95% dos DP têm formação de graduação na área de Enfermagem e cerca de metade dos DP tem doutorado em Enfermagem.

Na relação entre docentes e discentes, os egressos apontaram atitudes de alguns docentes que indicam impacto político negativo em seu processo formativo. Segundo eles, houve docentes que agiam sem ética e/ou destrativam alunos com práticas de assédio moral, fazendo que, muitas vezes, os discentes se sentissem incapazes.

Você espera que quando você entra no mestrado você tenha uma direção, e não que você seja tachado de burro. O destrato do aluno ainda é muito presente em todas as áreas (E3).

Na parte de ensino, eu acho que faltava um pouco de alguns profissionais, não

generalizando, era um pouco de ética, mas fora isso, em questão de saber eu não tenho o que falar (E6).

### 3.2 Os reflexos da formação na vida social e profissional dos egressos

---

Essa categoria destaca o aprimoramento e novas experiências profissionais, bem como os impactos na vida pessoal e no cotidiano profissional dos egressos. Os conhecimentos obtidos durante o mestrado foram os maiores ganhos, assim como o aperfeiçoamento das habilidades de orientação, de pesquisa e de escrita:

Sempre temos que aproveitar as oportunidades, então todas as disciplinas que tivemos foram muito bem-vindas. O conhecimento não fica solto, você vai agregando, o aluno futuramente tem que reformular aquele conhecimento, eu penso que o mestrado te possibilita isso (E2).

Impactou na questão de conhecimento, então vale para [a vida] profissional e pessoal [...] melhorou o fato de eu pesquisar melhor, escrever e pesquisar mais. Hoje eu tenho mais embasamento, [...] eu estou mais na assistência, não estou na docência, eu acho que na docência teria um impacto maior (E3).

Até hoje eu oriento PIBIC, e foram coisas que aprendi nas próprias disciplinas (E4).

Além desses aspectos, surge a percepção de que as novas experiências obtidas foram positivas, porque potencializaram tanto as habilidades científicas quanto as pessoais:

Primeiro na vida pessoal, porque você aprende a conviver com pessoas, eu tive uma experiência muito enriquecedora no próprio mestrado, passei 40 dias na área indígena, coletando dados, e foi uma experiência totalmente nova, eu nunca tinha vivido aquilo (E6).

Os reflexos na vida profissional também foram destacados. O mestrado possibilitou a promoção ou progressão no trabalho, favorecendo a obtenção de cargo assistencial, ou cargo docente, bem como melhor remuneração:

Hoje até mesmo as universidades particulares de Enfermagem estão optando por contratar mestres, e não só especialistas. A valorização nas instituições é de acordo com o seu grau de escolaridade, e isso é tanto no financeiro quanto também na ocupação dos cargos de liderança, coordenações dos departamentos (E9).

Estou em uma instituição que paga por titulação. [...] me vi aí, no quesito financeiro, muito mais beneficiada por causa da minha titulação (E4).

[...] a remuneração também é diferenciada na maioria delas, como servidor público você tem direito a ganhar uma porcentagem a mais por ter o mestrado (E7).

Tais benefícios do mestrado à vida profissional e pessoal são também reconhecidos e valorizados pelo PPGENF, principalmente ao destacar que não foram poucos os egressos que

obtiveram êxitos.

Em relação às expectativas de atuação profissional dos egressos após a finalização do mestrado, 82,4% ou 42 egressos estão atuando no ensino e na pesquisa, 13,7% em empresas, 11,8% em atividades de pesquisa, 7,8% são profissionais autônomos e 9,8% desenvolvem outras atividades. Quanto à inserção dos egressos no mercado de trabalho, aponta-se que 84,3% tiveram vínculo empregatício no ano de 2020. Entre esses egressos empregados, 53,5% são servidores públicos, 39,5% têm contrato de trabalho pelo regime CLT e 7% são professores substitutos em universidades públicas (Brasil, 2020).

À CAPES, estes dados são extremamente relevantes, porque evidenciam os frutos da proposta de mestrado em consonância com a realidade, sendo destaque em sua avaliação sobre o PPGENF UEPA-UFAM:

[...] egressos de destaque, que demonstraram experiências e posições sócio institucionais diversificadas, atuam como docentes em IES públicas e privadas, são profissionais de destaque em serviços de gestão e assistência às populações loco-regionais. [...] A análise do destino, atuação e avaliação dos egressos expressa coerência científica, pedagógica, tecnológica e social recebida no Programa (CAPES, 2021).

Também decorrente da titulação, a valorização do currículo profissional foi destacada por vários egressos, em especial em instituições públicas, o que nem sempre acontece no setor privado.

Quando você tem mestrado muitas portas se abrem mesmo pra você, e inclusive na pandemia, na área da docência, eu colhi muitos frutos (E6).

O mestrado é um divisor de águas, e faz muita diferença na hora de conseguir emprego ou algum cargo em alguma instituição (E7).

Se você é mestre e vai para uma área assistencial que não esteja relacionado ao serviço público, eu vejo que isso não tem tanto impacto [...] mas para área acadêmica sim, tem um impacto muito grande (E10).

Intercorrências na vida dos discentes no período do curso impactaram o processo de formação, segundo os egressos. Dificuldades financeiras durante a formação demonstraram a necessidade e a importância de apoio financeiro institucional para manutenção do processo de estudo-trabalho na formação *stricto sensu*:

[...] Eu precisei de incentivo, principalmente financeiro para participar de eventos, precisei de ajuda de custo de passagem para participar de encontro com o próprio [com o autor] referencial teórico (E4).

Teve muito desafio. Extremamente cansativo porque eu trabalhava junto (E4).

Essa realidade é reconhecida pelo PPGENF, que faz destaques que possibilitam a interpretação, inclusive, de que nesse contexto surgem tanto as dificuldades para dedicação dos discentes à produção acadêmica quanto para alocação de bolsas que seriam ideais para potencializar a dedicação à formação.

Os discentes do PPGENF e seus egressos são, em sua maioria, vinculados a instituições de saúde com liberação parcial para a realização do curso, e outros cumprem sua carga de trabalho – em geral nos períodos noturnos –, conciliando com as atividades do curso. Essa realidade também restringe a alocação de bolsas, quando disponíveis (Brasil, 2020).

O período da pandemia de Covid-19, que impôs atividades acadêmicas de modo remoto, também causou impacto, gerando adoecimento pelo excesso de tempo em frente às telas:

Quase que eu não saía de frente do computador sabe, adoeci muito nessa época, mas porque também remeteu à pandemia né, as aulas...os meus óculos aumentaram de grau 2 vezes durante a pandemia, de tanto que eu passei na frente do computador, pelo tempo em tela. Eu adoeci muito, sabe, sem falar nos quilos que eu ganhei só sentado/a (E4).

O PPGENF também reconhece esses impactos e precisou se reestruturar pela excepcionalidade do contexto pandêmico, potencializada pelas condições estruturais da Região Norte, onde é destacado que a pandemia trouxe uma tendência de isolamento, impactando profundamente as pessoas envolvidas. A falta de domínio das ferramentas virtuais por parte de professores e alunos foi outro grande obstáculo. Em razão da crise sanitária, com serviços de saúde lotados e recomendação de isolamento social, os campos para coleta de dados foram fechados, provocando atrasos nas pesquisas e, em alguns casos, exigindo ajustes nos desenhos dos estudos (Brasil, 2020).

Desse modo, as fragilidades causadas pelo período da recente pandemia se apresentam na perspectiva dos egressos, dos membros do curso e dos envolvidos na avaliação como um todo, demandando reflexões que servem para manter a busca de superação das lacunas existentes, mesmo diante das adversidades.

Os impactos na vida pessoal dos egressos foram decorrentes do mestrado, das escolhas pessoais e do contexto social em que estão inseridos. Apesar das limitações e dos desafios destacados, devem ser consideradas as expressivas considerações sobre os impactos positivos em sua vida, que surpreendem por terem se feito presentes mesmo diante das situações complexas vividas.

No cotidiano profissional dos egressos, os impactos do mestrado foram positivos, dada a potencialização do trabalho teórico-prático docente e assistencial:

Quando você adentra num curso *stricto sensu*, você tem acesso a leituras e discussões muito mais amplas do que na graduação e mais profundas. Então é inerente que você faça uma análise do seu campo profissional. [...] proporcionou ter esse olhar mais crítico do meu espaço de trabalho, [...] das relações com as pessoas, inclusive, o modo de eu me comunicar e me portar, e isso agregou e perpassa por toda questão pessoal (E8).

O meu mestrado foi na área de doenças cardiovasculares e diabetes, que também era o outro braço. Isso trouxe muita coisa para minha vida profissional, não só na parte técnica como na parte teórica, na prescrição de cuidados, orientação ao paciente, em tudo que você faz (E6).

Sim, a partir da visão de fomentar a questão das práticas baseadas em evidências. Aprendi também a ver a população com o olho mais suave, menos preconceituoso, principalmente a população indígena (E10).

Por outro lado, houve um egresso da área assistencial que não reconheceu tais impactos na vida profissional:

No meu caso que trabalho na área assistencial, acho que não muito, mas caso eu venha um dia ir para uma área de professor, vagas para educação, sim (E5).

Para a Coordenação da área da Enfermagem, o enfermeiro é o profissional-chave para efetivação de políticas públicas de saúde, e a Enfermagem é a força-motriz do SUS, atuando com compromisso ético, político e social, com boas práticas aplicadas aos serviços de saúde.

### **3.3 A busca pelo aperfeiçoamento acadêmico e profissional permanente**

---

Essa categoria reúne a percepção dos egressos quanto ao estímulo e à motivação pela formação permanente. Eles indicaram a relevância do mestrado para a ampliação e o aperfeiçoamento do conhecimento científico, sinalizando um impacto tecnológico positivo.

Acredito que a proposta do mestrado é abrir a nossa mente. Teve uma disciplina [...] era algo com filosofia. E eu amei muito essa disciplina. Então foram ensinamentos para o dia-dia. Eu tive uma evolução, muita coisa na pesquisa eu aprendi no mestrado (E4).

O profissional passa a ter uma visão mais baseada para o científico, ele deixa de se basear no empírico, se questiona mais (E5).

Você tem mudanças de olhares no seu cenário de prática, ele me ajudou muito. Como na verdade você acaba fazendo muitas leituras, essas leituras não refletem só na parte teórica (E2).

A ampliação dos conhecimentos possibilitados motiva a busca por evolução intelectual. O PPGENF destaca as estratégias que têm potencializado a experiência da

formação: “[...] os egressos participaram na intermediação da construção do conhecimento de novos mestrandos, tanto relacionado à temática como ao método de pesquisa” (Brasil, 2020).

Para os egressos, a motivação para buscar o mestrado foi a possibilidade de continuidade ou de novas vivências com a pesquisa acadêmica:

E eu sempre tive essa veia na pesquisa, desde a graduação, eu já tinha feito PIBIC, eu sempre estava muito envolvida com isso. Foi como se eu tivesse dado continuidade (E6).

Eu quis fazer um mestrado na área de Enfermagem, eu sei que tem outros mestrados por aí, mas poder pesquisar alguma coisa que contribui diretamente com a sua área [...] Isso não tem dinheiro que pague, não que as outras áreas não contribuam (E1).

Justamente porque conseguiram enxergar as potencialidades trazidas pelo mestrado, os egressos conseguiram vislumbrar possibilidades para a formação permanente a partir da formação doutoral, como se pode observar a seguir:

O curso é trabalhoso, não foi fácil, você sai não querendo mais se meter num negócio desses. Mas os professores incentivam sim, até pelo fato da admiração, quando você vê que todos são doutores, ali mesmo você já tem um incentivo. Como eu quero seguir na docência, é primordial que eu almeje o doutorado (E9).

Eu queria ficar um tempo isolada, porém hoje eu já quero fazer o Doutorado, então [...] o mestrado me impulsionou a querer um doutorado (E3).

Em suas avaliações, a CAPES também reconhece o quanto os impactos positivos do programa expressaram resultados na vida dos egressos de modo geral, pois, até 2020, 115 mestres já tinham sido titulados pelo PPGENF, sendo que 12 já tinham alcançado o título de doutor e 24 estavam cursando o doutorado. Inclusive, muitos ingressaram na carreira docente, e alguns deles alcançaram o cargo de docente permanente do próprio programa. Todavia, a motivação e a possibilidade para buscar o doutorado não dependem somente do curso, mas há, também, os motivos pessoais e a própria vontade dos egressos, como alguns destacaram:

Quando eu concluí o mestrado, a minha intenção era de que no próximo ano eu já cursar o doutorado, mas vieram muitas situações, a pandemia, e no meio disso tudo eu fiquei grávida (E2).

Não está nos meus planos agora, até tentei uma vez, fui até a última fase, mas não consegui, então acredito que mais para frente. Não vou tentar agora (E6).

O conjunto de dados trazidos por este estudo evidenciam os impactos da formação *stricto sensu* – mestrado acadêmico –, evidenciando muitos aspectos positivos e potencialidades da formação, mas também indicam fragilidades que devem ser consideradas, para atendimento



dos valores e objetivos do PPGENF UEPA-UFAM.

A trajetória formativa é fortemente impactada pela estrutura do PPG, em especial pela proposta do programa e sua estrutura curricular, as atividades acadêmicas oferecidas (para além das disciplinas) e a relação docente-discente, como também pelas circunstâncias pessoais.

Dessa forma, as linhas de pesquisa e as disciplinas a elas articuladas precisam relacionar conhecimento científico à realidade regional, ou seja, da teoria à prática. Toda teoria é frutificada pelas observações da prática, e vice-versa. Portanto, teoria e prática são uma unidade e devem ser assim enxergadas. A relação dos estudos com o ambiente de trabalho potencializa os conhecimentos, afinal, a relação entre teoria e prática deve ser pensada como um processo de construção que envolve universidades, ensino e serviço com a práxis vivenciada em campo e que aproximem o enfermeiro à realidade em saúde de sua formação profissional (Alves, 2014).

As situações do mundo do trabalho são o motor do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o exercício da relação entre teoria e prática. Com essa relação durante o ensino, o discente é preparado para atuar com um movimento contínuo entre teoria e prática, tendo a ética e os valores profissionais como base para exercer a profissão em coerência com os objetivos que ela propõe, principalmente diante dos problemas cotidianos (Ide *et al.*, 2014).

Um destaque nos dados trazidos diz respeito à necessidade de revisão de algumas das abordagens conduzidas no curso, a fim de trazer mais subsídio às pesquisas com abordagem qualitativa. Ainda que haja um reconhecimento de que as áreas da saúde tendem a adotar abordagens quantitativas e epidemiológicas, em função das necessidades de identificação e interpretação das doenças, não se pode esquecer que discussões qualitativas enriquecem a pesquisa (Minayo; Gualhano, 2019).

Observa-se que a proposta curricular vigente aperfeiçoou o currículo oferecido aos discentes, sem deixar de relacionar e oferecer os temas necessários à formação do mestre, deixando, também, espaço para que, a partir das disciplinas optativas, escolham e participem do direcionamento e do redirecionamento de sua formação.

O período da pandemia surgiu como uma adversidade a todos, impactando o cotidiano de estudos e de trabalho, a saúde física e mental, como os obstáculos surgidos com a tramitação de projetos junto ao CEP. Esse cenário exigiu a construção de estratégias de superação, tanto pelos discentes como pelos docentes e os próprios programas/instituições, como apontam

diversos estudos, não somente na educação em Enfermagem, mas em todas as áreas e níveis de ensino (Araújo; Lua, 2021).

Na trajetória formativa, para além da relevância do currículo, outro fator impactante diz respeito à qualificação e didática. A atuação dos docentes dos programas de pós-graduação nas áreas da saúde deve ser exercida de modo a superar os modelos de formação conservadores, superando a visão predominantemente biologicista, com preparo didático-pedagógico embasado nos conhecimentos epistemológicos, teóricos e práticos com competência pedagógica (Figueredo *et al.*, 2017).

O docente precisa dominar o fenômeno educativo e os recursos da didática que relacionem o processo ensino-aprendizagem com os instrumentos adequados, as condições e os meios para que a capacidade cognitiva dos discentes seja desenvolvida e aperfeiçoada. Isso se faz imprescindível a partir da compreensão de que a docência tem função muito superior à simples transmissão de conhecimentos, demandando que o docente obtenha mais que domínio de determinado assunto e boa oratória, mas, também, o posicionamento como mediador do conhecimento (Figueredo *et al.*, 2017).

Estudo realizado com docentes da área da saúde de uma universidade brasileira demonstrou que a prática pedagógica ainda está atrelada ao ensino tradicional, o qual estimula a memorização, sendo incipientes a participação e a reflexão dos discentes em seu processo de formação. As autoras afirmam que espaços para a discussão e a reflexão da prática docente no cenário da educação em saúde ainda são práticas isoladas, existindo um descompasso na formação permanente dos docentes, o que representa um complexo desafio para as instituições de ensino e alimenta uma consciência ingênua entre os docentes (Canever *et al.*, 2017).

O tema do assédio moral na educação, que foi também apontado pelas egressas, vem adquirindo destaque nas últimas décadas deste século, ainda que de forma tímida. Estudo acerca da produção sobre o tema em teses e dissertações mapeou os tipos de violência, destacando-se “ofensas em sala de aula (tanto por parte de professores como de alunos), ataques à honra, assédio moral e/ou sexual, nas relações de trabalho, tanto em escolas públicas quanto em privadas” (Maia; Quirino; Bicalho, 2022, p. 186).

Outro estudo reconhece processos de práticas abusivas e violadoras da dignidade da pessoa humana no âmbito laboral, as quais, todavia, têm sido atenuadas historicamente, em instituições públicas que mitigam os danos provocados aos sujeitos vitimados, naturalizando-

os com base em práticas discursivas voltadas à “invisibilização” (Melo; Moura, 2021).

O assédio moral no contexto educativo pode ser considerado uma violência simbólica, entendida como mecanismo sutil de dominação e exclusão social utilizado pelas instituições, sujeitos ou grupos. Reconhecendo que a educação se dá pela relação entre sujeitos que estão imersos em um processo de ensino e aprendizagem, as relações que daí decorrem podem se dar de forma harmoniosa ou conflituosa, sendo suscetíveis à ocorrência de violência. Essa violência implica riscos psicossociais e afeta a saúde dos trabalhadores, causando uma série de transtornos (Maia, Quirino; Bicalho, 2022).

Esse cenário aponta a necessidade de discutir questões da prática pedagógica no contexto da formação pedagógica que vão além do domínio das técnicas ou da simples experiência prática. É preciso que os PPG incorporem discussões/reflexões acerca do cotidiano do trabalho docente para uma plena formação pedagógica.

O conjunto de impactos sociais positivos a respeito do aprimoramento e das novas experiências profissionais indicam o reconhecimento dos egressos sobre o desenvolvimento possibilitado por esse momento de formação continuada, valendo a consideração de que o aperfeiçoamento da pesquisa e da escrita científica, da experiência com povos tradicionais da região, e a abertura para melhor compreensão e intervenção nas diferentes realidades reverberam na atuação profissional, na produção acadêmica e no desenvolvimento interpessoal do profissional de Enfermagem, atendendo aos objetivos da profissão e aos do projeto de curso do PPGENF aqui em questão.

Esses dados trazidos pelos egressos corroboram com as análises de Püschel *et al.* (2017), quando destacam que as exigências do mercado de trabalho têm aumentado a ponto de nutrir nos profissionais, aqui especificamente os de Enfermagem, aspirações por cursos de pós-graduação que possibilitem a qualificação e o aprimoramento das habilidades técnicas. Ou seja, cursar o mestrado PPGENF UEPA-UFAM significou para os egressos a multiplicação de caminhos e possibilidades na vida profissional e pessoal, tanto no âmbito intelectual quanto no material, no econômico e no social.

Apesar de ser evidenciada a importância do desenvolvimento econômico possibilitado pela pós-graduação *stricto sensu*, aqui especialmente a do mestrado, vale lembrar que este não é o mais valorizado benefício, em detrimento dos demais, mas, sim, é mais uma expressão das potencialidades do curso para a vida de seus discentes e egressos.

A formação acadêmica exercida com qualidade, seja ela em nível de graduação ou pós-graduação, vai muito além do preparo para atuação no mercado de trabalho, mas, sim, se compromete e se destina a formar e habilitar o profissional em formação de modo integral, considerando também suas dimensões políticas e éticas (Franco; Soares; Bethony, 2016; Desiderio; Ferreira, 2022).

O foco no aperfeiçoamento profissional por meio das melhorias na qualificação potencializa o perfil profissional e a inserção do egresso no mercado de trabalho, pois a construção do capital humano se dá a partir do investimento em educação, que se torna estratégico para a conquista de melhorias sociais e, também, para o desenvolvimento social e econômico de comunidades (Desiderio; Ferreira, 2022).

Há de se considerar que, conforme os próprios entrevistados assinalaram nos tópicos anteriores, o trabalho assistencial no setor público geralmente possibilita a valorização salarial a partir de títulos de mestre e doutor, de modo que não é somente para a docência que tais benefícios existem. A maior diferença está entre o trabalho no setor privado e no setor público, e geralmente o setor privado tende a não oferecer valorização salarial a partir dos títulos. Há no contexto social, diante dos desenvolvimentos tecnológicos, mercadológicos, entre outros, que trazem mudanças de valores e de leituras de mundo, a ideia de fragmentação do saber, como se o aperfeiçoamento acadêmico não fosse refletir na atuação profissional e ficasse somente para a docência. Esta é uma tendência equivocada de tentar interpretar a teoria como se fosse separada da prática profissional.

Assim, é necessária a elucidação da importância de valorização do aperfeiçoamento profissional e o merecido reconhecimento monetário, porque a mão de obra se torna mais qualificada, já que o aperfeiçoamento profissional teórico-prático é imprescindível, porque o cuidado humano demanda muito mais do que práticas pontuais “técnicas” e tecnológicas, como se fragmentadas fossem, mas depende, também, da escuta, da sensibilidade e do zelo que somente reflexões mais profundas, a partir da relação entre teoria e prática, de modo integral e universal para os indicadores de saúde, podem proporcionar (Püschel *et al.*, 2017).

A continuidade do processo formativo dos egressos de um PPG é um importante movimento de formação permanente, tão desejado e necessário no cenário da Enfermagem brasileira. Espera-se que um PPGENF, por meio de incentivo ao seguimento da formação de seus egressos, contribua com o desafio de ampliar a formação de doutores em Enfermagem, para fortalecer o processo de reflexão sobre boas práticas de pesquisas, bem como para ampliar

desenvolvimento de pesquisas estratégicas orientadas pela agenda nacional de prioridades em saúde e sustentabilidade do SUS (Pinheiro; Olschowsky; Fonseca, 2023).

Todavia, constata-se que manter a formação continuada depende de vários fatores independentemente da responsabilidade do mestrado. Mas, apesar da sinalização dos obstáculos que ainda não possibilitaram a busca de alguns egressos pelo doutorado, entende-se que no que diz respeito ao papel do curso, que é o de plantar a motivação, este foi cumprido.

## 4 Conclusão

---

Este trabalho foi proposto e conduzido para cumprir com o compromisso de monitorar e avaliar a formação profissional do enfermeiro, seja em nível de graduação ou de pós-graduação, mais especificamente do PPGENF UEPA-UFAM.

Os dados apresentados neste estudo revelam que o PPGENF UEPA-UFAM tem traçado caminhos desafiadores e inovadores, mas que possibilitaram muitos resultados positivos na vida dos egressos. Muitos desafios são passíveis de superação, demandando a continuidade de monitoramento e avaliação para criação de estratégias que superem as adversidades presentes.

A partir dos resultados desta pesquisa, muitos aspectos poderão ser repensados e aperfeiçoados na formação, além de servir de incentivo e parâmetro para futuras pesquisas. Ademais, foi possível perceber o quão necessário é avaliar a formação, para ter a aproximação com a perspectiva dos sujeitos envolvidos.

Ainda que tenham surgido limites e desafios para consecução da pesquisa, como dificuldade de acesso a todos os egressos e/ou desinteresse de alguns em participar da pesquisa, foi possível apresentar um amplo conjunto de dados, que abre caminhos para diversas reflexões e posicionamentos sobre a formação *stricto sensu* em Enfermagem na Região Norte do Brasil.

## Referências

---

ALVES, T. F. **A relação teoria e prática na formação do enfermeiro:** concepções de acadêmicos de Enfermagem em estágio supervisionado. Dissertação (Mestrado Profissional) – Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/123c6b3f-4cac-4b64-acd1-9b2e8a5336e26>. Acesso em: 5 jun. 2023.

ARAÚJO, T. M.; LUA, I. O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da

pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 46, e27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/LQnfJLrjgrSDKkTNyVfgnQy/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BARROS, J. M. L. **Avaliação da eficácia da formação discente em curso de graduação nas perspectivas dos egressos**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20846/1/2016\\_dis\\_jmlbarros.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20846/1/2016_dis_jmlbarros.pdf). Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.398, de dezembro de 2010. Aprova a organização e o funcionamento da Comissão dos Hospitais Militares sediados em Brasília – CHMBra. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 238, p. 44, 14 dez. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/12/2010&jornal=1&pagina=44&totalArquivos=176>. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação Quadrienal de 2017**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/resultados/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017>. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Conferência de Proposta Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em associação Universidade do Estado do Pará e Universidade Federal do Amazonas (PPGENF UEPA/UFAM)**. 2020. Disponível em: <https://edoc.UFAM.edu.br/bitstream/123456789/8924/1/UEPA.pdf>. Acesso em 6 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a quadrienal 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-a-quadrienal>. Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação quadrienal 2017**. Brasília, DF: CAPES, 2022.

CANEVER, B. P. *et al.* Naive world awareness in the pedagogical practice of healthcare professors. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 26, n. 2, e3340015, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/yzpdbhwT6Twt5y4CxJ578Mj/?lang=en>. Acesso em: 24 fev. 2025.

DESIDERIO, T. M. P.; FERREIRA, A. S. S. B. S. Avaliação de egresso da área da saúde: uma revisão. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 46, n. 1, e039, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/tWFd4sy3rRk4BDWRdJwh9Hf/#>. Acesso em: 5 ago. 2023.

FIGUEREDO, W. N. *et al.* Formação didático-pedagógica na pós-graduação stricto sensu em Ciências da Saúde nas Universidades Federais do Nordeste do Brasil. **Acta Paulista de**

**Enfermagem**, São Paulo, v. 30, n. 5, p. 497-503, set. 2017. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ape/a/JkxXHft5zJVJwqDCW3kxQwG/?format=html&lang=pt#>.  
Acesso em: 18 jul. 2023.

FRANCO, E. C. D.; SOARES, A. N.; BETHONY, M. F. G. Currículo integrado no ensino superior em Enfermagem: o que dizem os enfermeiros docentes. **Enfermagem em Foco**, Brasília, DF, v. 7, n. 1, p. 33-36, 2016. Disponível em:  
<http://revista.cofen.gov.br/index.php/Enfermagem/article/view/662/281>. Acesso em: 5 jul. 2023.

GHENO, E. M. *et al.* Sistema de avaliação da CAPES: indicadores e procedimentos de monitoramento e avaliação de desempenho. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 184-213, set./dez., 2019. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/86490/52976>. Acesso em: 10 abr. 2022.

GUTIÉRREZ, M. G. R.; BARROS, A. L. B. L.; BARBIERI, M. Seguimento de doutores egressos de um programa de pós-graduação em Enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 129-138, 2019. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ape/a/7tKKNnNMxFw5zvx8cYK9pyM/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso em: 20 abr. 2023.

IDE, C. A. C. *et al.* Avaliação da implantação do currículo integrado no programa de graduação em Enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 340-347, 2014. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ape/a/snVj4ZwW7pvzFbnqdfTWHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MAIA, E. H. G.; QUIRINO, R.; BICALHO, T. E. F. Violência simbólica de gênero e assédio moral e sexual na educação: cenário de pesquisa nos PPGS stricto sensu no Brasil. *In*: NOGUEIRA, V. L.; GONÇALVES, I. A. (orgs.). **Pesquisas em educação e educação tecnológica no Brasil**. São Carlos: De Castro: UDES-UFSCar, 2022. p. 177-190. Disponível em [https://mestrados.uemg.br/images/PPGedu/Livro\\_-\\_PESQUISAS\\_EM\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_E\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_TECNOLOGICA\\_NO\\_BRASIL\\_1.pdf#page=178](https://mestrados.uemg.br/images/PPGedu/Livro_-_PESQUISAS_EM_EDUCA%C3%87%C3%83O_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_TECNOLOGICA_NO_BRASIL_1.pdf#page=178). Acesso em: 15 abr. 2023.

MEIRA, M. D. D.; KURCGANT, P. Avaliação de curso de graduação segundo egressos. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 481-485, 2009. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/wP3QK8xNb4BtD8VFZPGdvqK/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso em: 12 jul. 2023.

MELLO, D. Home office foi adotado por 46% das empresas durante a pandemia. **Agência Brasil**. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-07/home-office-foi-adotado-por-46-das-empresas-durante-pandemia>. Acesso em 20 set 2022,

MELO, E. F.; MOURA, D. B. Uma violência invisível em educação: o assédio moral. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 79, p. 1481-1498, 2021. Disponível em:

<https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/136>. Acesso em: 23 out. 2023.

MINAYO, M. C. de S.; GUALHANO, L. Quais as características da pesquisa qualitativa para área médica e da saúde? **SciELO em Perspectiva**, 11 jun. 2019. Disponível em: <https://pressreleases.scielo.org/blog/2019/06/11/quais-as-caracteristicas-da-pesquisa-qualitativa-para-area-medica-e-da-saude/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

OLIVEIRA, T.; STECANELA, N.; BOUFLEUER, J. P. A dimensão formativa do processo de avaliação da pós-graduação: considerações sobre o novo modelo de avaliação da CAPES. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. e273292, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SwCG4XSYRs6rwFDY57MKwYr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2025.

PINHEIRO, A. K. B.; OLSCHOWSKY, A.; FONSECA, L. M. M. Advances in the evaluation process of postgraduate studies in Nursing. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 44, e20230113, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/tK6NSg5WN7TW3PMVPKBR8hb/?lang=en>. Acesso em: 24 fev. 2025.

PÜSCHEL, V. A. de A. *et al.* O enfermeiro no mercado de trabalho: inserção, competências e habilidades. **Revista Brasileira de Enfermagem**, São Paulo, v. 6, n. 70, p.1288-1295, nov./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/grrXtDrxpbxynCyjDdnDrmy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ. **Estrutura curricular versão 2010**. Belém: UEPA, 2010. Disponível em: <https://proresp.UEPA.br/ppgenf/index.php/programa/estrutura-curricular-versao-2010/>. Acesso em: 29 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Estrutura curricular (versão 2019)**. Manaus: UFAM, 2019a. Disponível em: <https://www.ppgenf.UFAM.edu.br/estruturura-curricular-2019.html>. Acesso em: 29 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Corpo docente PPGENF**. Manaus: UFAM, 2019b. Disponível em: <https://www.ppgenf.UFAM.edu.br/corpo-docente.html>. Acesso em: 26 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em Associação. **Perfil dos egressos**. Manaus: UFAM, 2021. Disponível em: <https://www.ppgenf.UFAM.edu.br/perfil-dos-egressos.html>. Acesso em: 25 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. E-docUFAM. Regimento Interno – Resolução nº 3910/22-CONSUN, de 26 de outubro de 2022. Documentos da Escola de Enfermagem. Manaus: UFAM, 2022. Disponível em: <https://edoc.UFAM.edu.br/handle/123456789/8848>. Acesso em: 26 set. 2023.