



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**  
**PRÓ-REITORIA DE ENFERMAGEM**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ASSOCIAÇÃO AMPLA UNIVERSIDADE**  
**DO ESTADO DO PARÁ**



**FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS QUALIFICADOS NO PPGENF UEPA/UFAM: uma análise  
a partir da perspectiva dos egressos**

**MANAUS – AM**  
**2023**

**LUANDA SILVA MOURA BARRONCAS**

**FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS QUALIFICADOS NO PPGENF UEPA/UFAM: uma análise  
a partir da perspectiva dos egressos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Amazonas em ampla associação com Universidade do Estado do Pará, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Área de Concentração: Enfermagem no Contexto da Sociedade Amazônica.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Lenise Prado

**MANAUS – AM  
2023**

### **Ficha Catalográfica**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B277f      Barroncas, Luanda Silva Moura  
              Formação de recursos humanos qualificados no PPGENF  
              UEPA/UFAM : uma análise a partir da perspectiva dos egressos /  
              Luanda Silva Moura Barroncas . 2023  
              111 f.: 31 cm.

              Orientadora: Marta Lenise do Prado  
              Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal  
              do Amazonas.

              1. Pesquisa em Educação. 2. Avaliação. 3. Formação Stricto  
              Sensu. 4. Enfermagem. I. Prado, Marta Lenise do. II. Universidade  
              Federal do Amazonas III. Título

**LUANDA SILVA MOURA BARRONCAS**

**FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS QUALIFICADOS NO PPGENF  
UEPA/UFAM: uma análise a partir da perspectiva dos egressos**

Dissertação de Mestrado para obtenção do título de Mestre em Enfermagem, do  
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Amazonas  
em Associação Ampla com a Universidade do Estado do Pará, defendida e aprovada  
em:

29/11/2023

Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Lenise Prado  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM  
(Presidente)

Prof. Dr. Rizoléia Marina Pinheiro Pina  
(Membro Externo)

Prof. Dr. Zilmar Augusto de Souza Filho  
– Universidade Federal do Amazonas – UFAM  
(Membro Interno)

## DEDICATÓRIA

In Memoriam à minha “cunha” **Ariel Cristina Braz Mota**,  
a maior saudade de todos os tempos,  
que tenho certeza está a olhar por nós e proteger,  
vibrando com as minhas conquistas e  
torcendo sempre para que tudo dê certo no final.  
Como advogada maravilhosa que fostes  
me ensinou a sempre lutar por aquilo que acredito  
e seguir em frente.  
Gratidão por tudo!

## AGRADECIMENTOS

*Graças ao meu bom Deus, por me permitir chegar até aqui...concedendo-me sabedoria e fé para não esmorecer diante das dificuldades e percalços enfrentados.*

*A minha filha Dandara, que diante da sua pureza e alegria de criança se fez presente em todos os momentos, dando-me forças e alegrando-me nos momentos que pensei em desistir... foi por você e sempre será filha!*

*Aos meus pais Edilson e Angélica, base da minha formação pessoal e também profissional, sempre me incentivando a ser melhor e persistir em meus sonhos e objetivos... amo vocês!*

*Ao meu companheiro nesta jornada, Ramon... obrigada por segurar as pontas junto a nossa família, pela paciência, fortaleza e amor!*

*Ao meu irmão Edilson Jr., meu parceiro nesta vida e que tem me ensinando a tocar em frente e perseverar naquilo que acredito... Amo-te, irmão!*

*Gratidão à Universidade Federal do Amazonas, a Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação e Escola de Enfermagem de Manaus por abrir espaço ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem modalidade acadêmico associado/UFAM-UEPA, permitindo que a pesquisa possa se fazer presente em minha vida.*

*Um agradecimento especial e mais do que merecido a minha querida orientadora, prof. Dra. Marta Lenise, pelo acolhimento, paciência, compreensão e apoio quando precisei. Sua calma, destreza e conhecimentos me ajudaram a chegar até aqui e só posso dizer-lhe: Muito obrigada!*

*Aos meus amigos Lorena, Silvine, Tassia, Jana, Ilane, Karol, Jardson, que acompanharam essa jornada... peço desculpa pelas ausências, mas como sou grata pela ajuda, incentivo, conselhos e puxões de orelha quando necessários.*

*Agradeço a toda minha turma do PPGENF na pessoa da Sara, querida amiga de turma, obrigada por compartilharem comigo desse sonho de ser mestre.*

## EPÍGRAFE

*“(...) Só fecha o seu livro quem já aprendeu  
Só peça outro amor, quem já deu o seu  
Quem não soube a sombra, não sabe a luz  
Vem, não perde o amor de quem te conduz*

*Eu preciso, eu preciso de você  
Ah eu preciso, eu preciso,  
eu preciso muito de você*

*Eu preciso, eu preciso de você  
Nós precisamos, precisamos sim,  
você de mim eu de você.”  
Teu sonho não acabou -Taiguara*

## RESUMO

A avaliação da formação *stricto sensu* é imprescindível para oferecer acompanhamento e monitoramento do processo formativo. E, neste sentido, o olhar dos egressos é importante para contribuir com o processo formativo e manter ou elevar a qualidade do programa, reconhecendo as dificuldades existentes e as possibilidades de superação. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a contribuição do PPGENF UEPA/UFAM para a formação de recursos humanos qualificados, a partir da visão dos 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 iniciada após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Também foi conduzida pesquisa documental em documentos pertinentes ao PPGENF e das avaliações da CAPES. A análise foi realizada por triangulação das fontes, de modo dialético, com contextualização dos dados e discussão com a literatura. A perspectiva dos egressos, tendo em vista os objetivos da pesquisa que deram fruto a esta dissertação, foram apresentados em três grandes categorias, de acordo com cada objetivo específico propostos para atender ao objetivo geral da pesquisa, a saber: (a) Potencialidades e limitações da formação *stricto-sensu*; (b) Os reflexos da formação na vida social e profissional dos egressos; (c) Incentivos para busca pelo aperfeiçoamento acadêmico e profissional contínuo. Foi possível identificar que a formação ofereceu mais reflexos positivos do que negativos na vida dos egressos, apesar de os negativos terem também se apresentado. A formação teve suas limitações, mas a titulação 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, pelos docentes do curso, à busca pelo aperfeiçoamento contínuo. Foram identificados impactos tecnológicos, sociais, políticos e econômicos negativos e positivos.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação, Avaliação, Formação *Stricto Sensu*, Enfermagem.



## **ABSTRACT**

The evaluation of *stricto sensu* training is essential to offer monitoring and monitoring of the training process. And, in this sense, the perspective of the graduates is important to contribute to the training process and maintain or increase the quality of the program, recognizing the existing difficulties and the possibilities for overcoming them. Thus, the present research aimed to analyze the contribution of PPGENF UEPA/UFAM to the training of qualified human resources, from the perspective of its graduates, identifying the technological, economic, social and political impacts. This is a qualitative study, conducted through a case study, with in-person and remote interviews. The interviews were guided by an open, semi-structured form, and began after approval by the Ethics and Research Committee (CEP). Documentary research was also conducted on documents relevant to the PPGENF and CAPES assessments. The analysis was carried out by triangulation of sources, in a dialectical way, with data contextualization and discussion with the literature. The perspective of the graduates, taking into account the research objectives that gave fruit to this dissertation, were presented in three broad categories, according to each specific objective proposed to meet the general objective of the research, namely: (a) Potentials and limitations *stricto sensu* formation; (b) The effects of training on the social and professional lives of graduates; (c) Incentives for the continuous search for academic and professional improvement. It was possible to identify that the training offered more positive than negative impacts on the lives of the graduates, although negative ones also appeared. The training had its limitations, but the degree allowed advances and significantly enhanced the personal and professional lives of graduates. There was emphasis on gaining knowledge and its impact on professional practice, as well as encouragement by course teachers to seek continuous improvement. Negative and positive technological, social, political and economic impacts were identified.

**Keywords:** Research in Education, Assessment, *Stricto Sensu* Training, Nursing.

## **LISTAS DE SIGLAS**

APCNS-Avaliação das Propostas de Cursos Novos

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTC-ES - Conselho Técnico Científico da Educação Superior

FAPEAM - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

FAPESPA - Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará

FMI - Fundo Monetário Internacional

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB-Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

NOB - Norma Operacional Básica

PPGENF - Programa de Pós-graduação em Enfermagem

PNPG- Plano Nacional de Pós-Graduação

RH - Recursos Humanos

SNPG- Sistema Nacional de Pós-Graduação

SUS - Sistema Único de Saúde

TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

UEPA - Universidade do Estado do Pará UFAM- Universidade Federal do Amazonas

UFPA- Universidade Federal do Pará

UFRJ - Universidade do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo

## **LISTA DE FLUXOGRAMAS**

Fluxograma 1.....	44
-------------------	----

## Sumário

CAPITULO 1 - INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL STRICTU SENSU EM ENFERMAGEM NO BRASIL .....	19
2.1 CAMINHOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL .....	19
2.2 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU E ENFERMAGEM NA ATUALIDADE ..	22
CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO STRICTO SENSU .....	27
3.1 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO ENQUANTO FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	27
3.2 A ATUAL AVALIAÇÃO CONDUZIDA PELA CAPES .....	31
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA .....	40
CAPÍTULO 4 – CONTRIBUIÇÃO DO PPGENF UEPA/UFAM PARA A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS QUALIFICADOS, A PARTIR DA VISÃO DOS SEUS EGRESSOS .....	45
5.1 – O Programa de Pós-graduação em Enfermagem UEPA-UFAM: o caso .....	45
5.2 – Os egressos do PPGENF UEPA-UFAM: os participantes do estudo .....	49
5.3 – A formação de recursos humanos qualificados, a partir da visão dos egressos do PPGENF UEPA-UFAM .....	50
A) Potencialidades e limitações da formação stricto sensu .....	50
a.1) A trajetória formativa do egresso .....	50
a.2) Os reflexos dos docentes na formação .....	66
B) Os reflexos da formação na vida social e profissional dos egressos .....	73
b.1) Expectativas com relação a titulação .....	73
b.2) Aprimoramento e novas experiências profissionais .....	75
b.3) Promoção ou progressão no trabalho .....	76
b.4) Impactos na vida pessoal .....	80
b.5) Impactos no cotidiano profissional .....	84
C) Incentivos para busca pelo aperfeiçoamento acadêmico e profissional contínuo .....	87
c.1) Potencialização dos conhecimentos .....	87
c.2) Busca pela formação doutoral .....	88
c.3) Indicação do curso .....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	96
ANEXOS .....	105
APÊNDICES .....	106

## CAPITULO I - INTRODUÇÃO

Considera-se que a avaliação da formação é imprescindível para oferecer acompanhamento e monitoramento do processo formativo, existindo a possibilidade de diversas formas de avaliação, como a realizada a partir da perspectiva dos docentes, dos discentes, dos coordenadores e do próprio Estado. É um recurso que pode ser útil tanto para acompanhar a qualidade da graduação quanto da pós-graduação, a fim de identificar as conquistas e as limitações com o intuito de que sejam superadas.

À formação da área da enfermagem tal perspectiva também é pertinente, principalmente por ser a área de estudo e trabalho que objetiva a gestão do cuidado e a atenção à saúde humana, com base nos direcionamentos dados pelo Sistema Único de Saúde, nas políticas de saúde que refletem os direitos sociais à saúde e à dignidade humana. Sendo assim, é importante o acompanhamento e a avaliação dos profissionais formados na graduação e na pós-graduação para que melhorias sejam continuamente possibilitadas à qualificação da categoria profissional (COFEN, 2017).

A enfermagem se apresenta como uma área de domínio de produção de conhecimento específico, principalmente pela proposição de teorias e modelos fundamentados em uma visão de ciência humanística, compreensiva, contextualizada e indutiva por natureza. Esta vem se destacando no decorrer do tempo, alcançando zonas e desatando hiatos marcados pela profissão, solidificando suas áreas temáticas e linhas de pesquisas através de recursos humanos fortemente qualificados, atuando em diversos domínios e níveis de complexidade no cuidado à saúde (CAPES, 2017; COFEN, 2017). Este processo constitui busca por condutas mais consistentes no que diz respeito as produções e a disseminação do conhecimento, especialmente, quando capazes de impulsionar o potencial de enfrentar as diversidades que cercam o saber da profissão.

Na constituição da sua ciência e saber, a enfermagem segue apoiando-se em bases consolidadas e sólidas para o seu suporte como uma profissão ancorada na ciência, com grande relevância no impacto nos diferentes contextos da sociedade, e nas diferentes regiões do país, demonstrando contribuições significativas, principalmente na melhoria da atenção à saúde. Sua constante visibilidade no desenvolvimento social, tecnológico, científico e sua inserção nos órgãos e debates internacionais, vem crescendo

expressivamente. Desta forma a profissão conquista espaços e contribui com trabalhos relevantes que agregam na sua qualificação em padrão avançado (CAPES, 2017).

Com o fortalecimento e expansão do sistema nacional de pós-graduação no Brasil, a formação *stricto sensu* passou a adotar linhas de pesquisas de interesses para o país, focando assim em produzir por meio de seus programas e currículos produtos baseados na realidade brasileira. Por meio de incentivos, via políticas de ciência e tecnologias, centros de pesquisas nacionais e internacionais vem se consolidando com resultados relevantes.

Ao longo deste período, em busca da excelência na formação, vêm ocorrendo progressos na definição de mensuração e política de avaliação, nos processos de registro dos desempenhos dos programas, no sistema de acompanhamento, na infraestrutura e corpo técnico da CAPES, entre outros elementos. É relevante reconhecer que os impactos gerados pelos programas são complexos e se efetuem em um caminho de duração transitória, de difícil mensuração. Retratar somente as produções, por mais importante que sejam, não é o suficiente, dado que as atividades elaboradas não resultam necessariamente em impactos para sociedade, economia, tecnologia, entre outros (Lopes; Sá, 2019; Zamproga, 2019).

Entende-se que é indispensável a avaliação dos cursos a fim de que as fortalezas sejam identificadas para serem mantidas e as fragilidades sejam alvo de atenção em nome do comprometimento e da busca por melhorias à qualificação dos profissionais. Afinal, os mestres e doutores necessitam de amplo subsídio formativo para que contribuam, da melhor forma possível, com a construção do corpo de conhecimento, a formação e a qualificação de novos profissionais. Nesse contexto se insere a Enfermagem que vem buscando o seu fortalecimento como ciência e profissão, buscando reconhecer os impactos desse processo formativo nos diferentes campos em que atua.

Avaliar os impactos significa considerar toda repercussão ou efeito de uma ação que reflete em mudanças e benefícios, sejam eles sociais, culturais, econômicos, educacionais, profissionais, tecnológicos ou políticos, que transpassem a academia. Entende-se também como um agente transformador na vida dos egressos que tende a mensurar a sua inserção em órgãos públicos federais, estaduais e municipais, em universidades públicas e privadas assim como em organismos internacionais. Avaliando também a sua incorporação profissional em empresas, entidades, ou organizações sociais, na coordenação ou cargos profissionais. E além disso a inserção dos egressos no sistema educacional, de ciência, tecnologia e inovação (Cruz, 2016; Cardoso, 2018).

As avaliações coordenadas pela CAPES objetivam verificar a qualidade dos cursos e dos programas, bem como o desempenho obtido neles, para que notas e conceitos sejam estipulados a fim de permitir a criação de novos cursos ou a continuidade dos que já existem.

Vale a consideração de que é a partir das avaliações realizadas que se torna possível conhecer os acertos e as falhas pertinentes aos programas de pós-graduação e, inclusive, contrastar os resultados de uma avaliação com iniciativa por parte dos órgãos governamentais com os resultados de avaliações direcionadas pelos próprios sujeitos, discentes e docentes, diretamente envolvidos no desenvolvimento dos cursos de pós-graduação (Zamproga *et. al*, 2019).

Os programas de pós-graduação na área da enfermagem na região norte do Brasil existem em número menor do que os das demais regiões do país, e alguns com a nota mínima para permanência (estipulada pela CAPES), a nota 3. Cabe dizer também que, mesmo que os cursos de pós-graduação na área da enfermagem existam desde o ano de 1972 no Brasil, somente no ano de 2010 a região norte brasileira foi contemplada com o seu primeiro curso de pós-graduação em enfermagem, ou seja, é a região menos contemplada, que tem notas distantes das adequadas, de acordo com os padrões de avaliação nacional, e precisa de atenção para que as possíveis limitações existentes sejam superadas (CAPES, 2019; Parada, Nichiata E Kantorski, 2019).

O Programa de Pós-graduação em Enfermagem em associação entre a Universidade do Estado do Pará e a Universidade Federal do Amazonas (PPGENF UEPA/UFAM) foi criado em 2010, reconhecido pela Portaria MEC 1398 de 13/12/2010, se constituindo no primeiro curso de Mestrado da Região Norte. No ano de 2019 passou por uma reformulação, a partir de recomendações da CAPES com apoio de consultoria especializada, cuja reforma recebe a expectativa de ampliação das melhorias a longo prazo.

O Programa funciona na Escola de Enfermagem Magalhães Barata da UEPA, na cidade de Belém no Pará, e na Escola de Enfermagem de Manaus da UFAM em Manaus, Amazonas (UFAM, 2019a). Tem como missão o atendimento da demanda de qualificação local, regional e nacional, bem como o desenvolvimento de estratégias para impulsionar o intercâmbio com pesquisadores de outras universidades, instituições, centros e organizações nacionais e internacionais, no intuito de firmar parcerias na formação de recursos humanos e na produção do conhecimento, enfatizando a integração entre UEPA e UFAM, de modo a fortalece-las na área de Enfermagem (UEPA, 2021a).

Este programa tem como objetivos 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; viabilizar a formação continuada e a produção acadêmica de docentes e de enfermeiros da região; consolidar as linhas de pesquisa de modo articulado com as Instituições de Ensino Superior da região norte e dos países da América Latina, atendendo a demanda de formação institucional, regional, nacional e internacional; desenvolver intercâmbio com demais pesquisadores de outras universidades nacionais e internacionais, firmando parcerias para formação e produção de conhecimento em enfermagem (UFAM, 2019b).

O PPGENF UEPA-UFAM tem a “Enfermagem no contexto da sociedade amazônica” como área de concentração que se volta à concepção, ao desenvolvimento e à avaliação de políticas em saúde, vinculadas à prática de enfermagem e o cuidado e educação em saúde, atenção aos aspectos epidemiológicos, históricos, sociológicos e antropológicos da saúde e enfermagem com proposições de políticas aos princípios do SUS (UFAM, 2019c).

O programa tem duas linhas de pesquisa, quais sejam a de “Enfermagem em Saúde Pública e Epidemiologia de Doenças na Amazônia” que é voltada aos processos de saúde e doença e o cuidar em enfermagem, bem como diagnósticos situacionais e epidemiológicos envoltos nos contextos de saúde pública na Amazônia. A linha “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 da Amazônia e do SUS (UFAM, 2019c).

Diante desta organização que o programa aqui em questão possui, a pesquisa que trouxe os dados apresentados neste trabalho visou reconhecer as contribuições da formação de mestres em enfermagem, particularmente a oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade do Estado do Pará associada à Universidade Federal do Amazonas. Para isto, foi colocado como objetivo geral “Analisar a contribuição do PPGENF UEPA/UFAM para a formação de recursos humanos qualificados, a partir da visão dos seus egressos, identificando os impactos tecnológicos, econômicos, sociais e políticos. Para alcançar este objetivo maior, foram pensados os



objetivos específicos “identificar as potencialidades e as limitações da formação stricto sensu do PPGENF UEPA/UFAM; verificar os reflexos da formação na vida social e profissional dos egressos; averiguar se a formação recebida incentivou e incentiva a busca pelo aperfeiçoamento acadêmico e profissional contínuo. Os objetivos foram atendidos e estão apresentados neste trabalho com os respectivos dados e discussões.

Assim, fica a expectativa de que a pesquisa aqui apresentada contribua para os avanços na formação que ainda contemplará muitos outros profissionais e esclareça os caminhos necessários a serem continuados ou retomados para as contínuas melhorias ao PPGENF UEPA/UFAM.

## **CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO PROFISSIONAL STRICTU SENSU EM ENFERMAGEM NO BRASIL**

### **2.1 CAMINHOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL**

No ano de 1951 foram criados o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), esta última por meio do decreto 29.741, a CAPES foi instituída sob forma de comissão, a fim de qualificar e formar pessoal de nível superior direcionado ao atendimento, dos empreendimentos públicos e privados, que desenvolviam o cenário econômico e social do Brasil na época, momento em que pesquisadores e cientistas qualificados eram demandados para possibilitar tais objetivos (Brasil, 1951).

O desenvolvimento científico e tecnológico passou a ser visto no Brasil, em 1952, como estratégia para o desenvolvimento. No ano de 1953, professores estrangeiros eram contratados para atuarem no Brasil fomentando atividades de cooperação internacional, evento este que ampliou o oferecimento de bolsas de estudos e coincidiu com a criação do programa universitário nas Instituições de Ensino Superior (CAPES, 2013).

Apesar de a CAPES ter sido criada na década de 1950, a pós-graduação foi reconhecida e regulamentada somente em 1965, sob o parecer nº 977/65 do Ministério da Educação, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), como meio para proporcionar ao Brasil um diferencial competitivo. Nestes períodos, a busca pela construção de um país forte e a tentativa de elevá-lo à uma potência fez com que a comunidade científica e universitária se aproximasse do governo para a consolidação de políticas que possibilitassem a estruturação de um sistema de pós-graduação (Brasil, 1965; Furtado; Hostins, 2014; Nobre; Freitas, 2017).

Em 1966, a CAPES ganhou mais espaço a partir do Plano de Desenvolvimento do governo, adquirindo novas atribuições e orçamento relacionados à qualificação docente, bem como também ganhou amplo espaço na formulação da política de pós-graduação (CAPES, 2013).

A partir disto foram ampliados os caminhos para a pós-graduação no Brasil. Em 1975, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que foi proposto com diretrizes que almejavam a institucionalização do sistema e o estabelecimento da pós-graduação como atividade regular relacionada às

Universidades, com financiamento contínuo. O intuito para a pós-graduação foi o de ir além das especializações e habilitar pesquisadores e docentes por meio de um nível “Master” e outro “Doctor” como apresentava a sistemática norte-americana. Em 1976, com a intenção de formar professores universitários, desenvolver a pesquisa científica e treinar trabalhadores intelectuais altamente qualificados, foi criado o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação (Furtado; Hostins, 2014; Nobre; Freitas, 2017).

O II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), de 1982, indicou a priorização da formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas almejando a contemplar os setores públicos e privados, considerando a importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica (Ramos *et. al*, 2009).

O III PNPG foi criado em 1986 e enfatizou o desenvolvimento da pesquisa a Universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia, foi elaborado sob a intenção de institucionalizar a pesquisa científica nas universidades, proporcionar a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação, além de prover a integração destes com o setor produtivo do país a partir da ciência e tecnologia (CAPES, 2004). Até este momento, a pós-graduação tinha forte ênfase na docência. Até o ano de 1990, a pós-graduação brasileira foi consolidada pela CAPES com contínuo apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Financiadora de Estudo e Projetos (FinEP).

O IV PNPG foi criado em 1998 e foi baseado na expansão da pós-graduação de modo a acompanhar o crescimento das áreas e enfrentar as diferenças regionais, considerando também avaliação de desempenho da CAPES, os financiamentos e atenção às necessidades de estudos profissionalizantes (CAPES, 2020).

O V PNPG foi elaborado para o período de 2005 a 2010 e objetivou a expansão do sistema de pós-graduação que também ampliasse o quantitativo de pós-graduandos a fim de qualificar o sistema de ensino, de ciência e tecnologia e o setor empresarial vinculado. Ademais, o VI PNPG que foi elaborado para o período de 2011 a 2020 objetivou a definição de novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avanço nas propostas da política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. O VII PNPG contemplará o período de 2021 a 2030 e está em fase de elaboração (CAPES, 2012; 2020).

Não pode ser esquecido que há perspectivas e intenções antagônicas envolvidas nas políticas de educação e formação, das quais o ensino superior faz parte. Por um lado, acredita-se que o desenvolvimento do país e a qualidade da educação sejam possibilitados

pela ampliação da qualificação e titulação profissional, ou seja, a partir da ampliação dos cursos de pós-graduação, abrindo espaço para que haja mais profissionais com alto nível de instrução, que produzam conhecimento científico útil ao país nas diversas áreas, a exemplo da segurança pública, da energia, da saúde, dentre várias outras (Zamproga *et. al*, 2019).

Por outro lado, a relação do Brasil com a economia internacional possibilita que os organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) sempre se posicionem e influenciem a condução da política educacional nos países de economia dependente, como o Brasil, o que explica os caminhos tomados pelos governos brasileiros e evidencia que as intencionalidades do capitalismo mundializado subordinam as políticas sociais brasileiras, em particular a de educação, e de outros países com economia parecida, à lógica do mercado (Antunes; Lemos, 2018).

Inevitavelmente, a expansão do ensino traz exigências à formação do corpo docente para que sejam atendidas as necessidades tecnológicas e as do processo produtivo, por isto, a institucionalização da pós-graduação se deu com objetivo de qualificar professores para o ensino superior, além de pesquisadores, os quais também passaram a ser mais demandados, de acordo com a ampliação dos cursos, a atender as demandas de pesquisa para o desenvolvimento do país seja para desenvolvimento próprio ou para atendimento das demandas do mercado, principalmente no setor de tecnologias (Antunes; Lemos, 2018; Zamproga *et. al*, 2019).

A pós-graduação *stricto sensu*, motivada pela carência de força de trabalho qualificada, vem alcançando cada vez mais espaços e ganhando força no ambiente acadêmico, desde quando se estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), legislação que regulamentou o sistema educacional brasileiro, e que discriminou a admissão à graduação, aos cursos de extensão, à especialização, ao aperfeiçoamento e à pós-graduação *stricto sensu*. Frente a esta demanda, a pós-graduação *stricto sensu* foi instituída com o objetivo de compor-se como um curso de formação científica, cultural, de natureza acadêmica, visando o aprofundamento e desenvolvimento da pesquisa científica (Zamproga *et. al*, 2019; Carregal *et. al*, 2021).

No que diz respeito aos dados da Pós-Graduação brasileira, pode ser observado o seu crescimento expressivo ao longo dos anos. Em 1976, o quantitativo de cursos recomendados pela CAPES era de 673. Em 2004, foi alcançado o número de 2.993. Em 2008, o número total era de 3.855. Tratando do quantitativo de Programas de Pós-

Graduação, pode ser apresentado que em 2008 havia 2.581 PPG's, dos quais 2.319 eram responsáveis por cursos de Mestrado Acadêmico, 1.312 por cursos de Doutorado e 224 por cursos de Mestrado Profissionalizante. A área que obtinha mais cursos era a área da saúde, com 434 programas (Ramos *et. al*, 2009).

Atualmente, a Plataforma Sucupira (2023) apresenta que o Brasil possui 4.599 Programas de Pós-Graduação, dos quais 1.310 são de Mestrado Acadêmico, 77 são de Doutorado Acadêmico, 799 são de Mestrado Profissional, 3 são de Doutorado Profissional, 2.355 são de Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 55 são de Mestrado e Doutorado Profissionais.

No que se refere à distribuição dos PPG's por regiões, o site supracitado também apresenta que, do total de 4.599, 397 são da região Centro-Oeste, 960 da região Nordeste, 289 da região Norte, 1979 da região Sudeste e 974 da região Sul. Especialmente a respeito dos cursos da região Norte, que é a região expressivamente menos contemplada com os cursos de Pós-Graduação, dos 289 PPG's referentes a ela, 131 são de Mestrado Acadêmico, 7 são de Doutorado Acadêmico, 54 são de Mestrado Profissional, 91 de Mestrado e Doutorado Acadêmicos e 6 de Mestrado e Doutorado Profissionais.

## 2.2 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU E ENFERMAGEM NA ATUALIDADE

A formação profissional tem como finalidade a condução de perfis profissionais coerentes com os objetivos da profissão, capacitando-os e habilitando-os a atuarem de acordo com os propósitos teóricos, éticos e práticos. À enfermagem, fica o comprometimento com a produção e a gestão do cuidado nos diferentes contextos sociais, ambientais e culturais, oferecendo respostas ao indivíduo e à coletividade, bem como atuação com fundamentação ética, legal, técnico-científica e teórico filosófica, conforme estabelecem os princípios fundamentais apresentados no Código de Ética Profissional (COFEN, 2017). Consequentemente, estes direcionamentos devem nortear a formação profissional da graduação à pós-graduação.

De acordo com Carregal *et. al* (2021), a expansão dos cursos de enfermagem ocorreu a partir da Lei 5.540 de 1968, intitulada Lei da Reforma do Ensino Superior, que também institucionalizou os cursos em nível de pós-graduação – mestrado e doutorado. A intenção foi a de qualificar o ensino da graduação, além de incentivar estudos e pesquisas e atender às demandas do mercado de trabalho, o qual é baseado em

desenvolvimento tecnológico e industrial e postula que as constantes qualificações valorizam o trabalhador e o ensino.

Destaca-se a relação entre a existência e a expansão dos cursos de pós-graduação com as demandas dos cursos de graduação. Neste contexto em que houve a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi possibilitada a expansão das Instituições de Ensino Superior e suas vagas, consequentemente, garantindo também a criação de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação (Souza; Miranda; Souza, 2019).

O Movimento de Reforma Sanitária também foi uma influência aos olhares voltados à formação em saúde no Brasil. Na 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 1986, houve a defesa de que a formação de graduação e pós-graduação em saúde passassem por melhorias no sentido de ampliar as vagas e os cursos, bem como a qualificação dos projetos de formação, maior relação entre estudos teóricos e práticos para que a estruturação se desse de acordo com os diferentes níveis de atenção à saúde, e o ensino e os serviços de saúde estivessem mais interligados (Lima; Santana; Paiva, 2015).

No Artigo 200 da Constituição Federal de 1988 está ordenada a formação em saúde, o que é reafirmado por vários documentos posteriores, como a Lei Orgânica da Saúde, Lei 8.080/1990, a Norma Operacional Básica sobre Recursos Humanos do SUS (NOB/RH-SUS), simbolizando o amplo cuidado e preocupação com a formação dos profissionais em saúde:

Fica evidente que a busca pelo estabelecimento de um Sistema Único de Saúde demandou a preocupação com a formação em saúde no Brasil, colocando a necessidade de alcançar o desenvolvimento social, demográfico e epidemiológico da população brasileira. Neste sentido, a formação dos profissionais da área da saúde deve se colocar na direção do fortalecimento e da garantia dos princípios do Sistema Único de Saúde, dos direitos sociais, a fim de garantir atenção integral à saúde, a equidade e a universalidade. Ou seja, a formação profissional na área da saúde com qualidade é essencial para que o sistema público de saúde, conquistado por lutas políticas e históricas, se desenvolva e se mantenha com qualidade (Frota *et. al*, 2020).

Ainda que diante da busca pelo acompanhamento da formação em saúde com as demandas do SUS, observou-se também que as demandas de expansão do ensino superior, em particular dos cursos de saúde, não se deram prioritariamente pela via do atendimento das necessidades de saúde da população, mas sim para que fossem atendidas as demandas econômicas, tecnológicas, políticas, sociais e culturais do Brasil. O Plano

Nacional de Educação delimitou metas para o decênio 2001 a 2010, dentre as quais esteve a ampliação das vagas nos cursos superiores compatível com 30% dos jovens brasileiros, de 18 a 24 anos. A partir disto, a educação superior brasileira se redimensionou significativamente (Frota *et. al*, 2020).

Como destacado no parágrafo anterior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional colocou a pós-graduação *Stricto Sensu* como um curso de formação científica, cultural de natureza acadêmica que visa o aperfeiçoamento da pesquisa científica. Para o desenvolvimento da ciência da Enfermagem, a pós-graduação *stricto sensu* é fundamental, já que os objetivos dos programas de pós-graduação desta área vão na direção de uma formação mais aprofundada e ampla, permitindo a formação de recursos humanos mais qualificados, estreitando os laços entre o conhecimento científico e a prática profissional embasada nele (Pimenta *et. al*, 2018).

Em 1969 surgiu a pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem na América Latina, com a formação do mestrado acadêmico na Colômbia e Venezuela. Enquanto no Brasil, em 1961, a pós-graduação foi instituída pela LDB, a pós-graduação *stricto sensu* só surgiu em 1972, com o primeiro curso de mestrado em enfermagem na Escola Ana Nery da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), como solução à exigência de enfermeiros qualificados para inserção nas instituições de ensino, no mercado de trabalho, nas áreas de pesquisa ou de prestações de serviços (Carregal *et. al*, 2021).

Neste período, também foram criados quatro cursos de mestrado no sudeste do país, dois no Nordeste e um no sul. O primeiro curso de doutorado foi criado em 1981 pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP) em parceria com a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, também da USP. Mesmo que em menor número do que os cursos de graduação, a partir de então os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem foram se expandindo (Carregal *et. al*, 2021).

Atualmente, existem 54 programas de pós-graduação acadêmicos da área de enfermagem recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Destes, 16 oferecem somente o curso de mestrado, 36 oferecem cursos de mestrado e doutorado e dois somente o curso de doutorado, totalizando 90 cursos. Ademais, há 24 programas com a modalidade profissional, dos quais 22 oferecem somente mestrado profissional e 2 oferecem tanto o mestrado quanto o doutorado (Parada; Nichiata; Kantorski, 2019).

No ano de 2020, a CAPES apresentou em seu documento mais recente que a área de enfermagem contava com 78 programas de pós-graduação. A região que mais

concentra os programas de pós-graduação atualmente é a sudeste, com 30 cursos. A segunda região com mais cursos é a do Nordeste, com 21 cursos. A região Sul oferece 16 cursos e a região Centro-oeste oferece 7 cursos. A região Norte oferece 4 cursos de pós-graduação em enfermagem, dos quais dois foram iniciados em 2019. Assim, é visível a disparidade na oferta de cursos entre as regiões do Brasil, além de inexistir curso de doutorado em enfermagem na região Norte (CAPES, 2020).

Na região Norte, os programas de pós-graduação acadêmicos na área de enfermagem estão localizados na Universidade Federal do Pará (UFPA), com curso de Mestrado criado em 2011, avaliado com nota 3; na Universidade do Estado do Pará (UEPA) associada à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com Mestrado criado em 2010 e avaliado com nota 4. Os programas de pós-graduação profissionais na área de enfermagem, são o curso de Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública, criado em 2019 na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e o curso de Mestrado em Enfermagem no Contexto Amazônico, criado em 2019 na UFAM, ainda não avaliados (Plataforma Sucupira, 2022).

Estes dados demonstram a valorização de umas regiões em detrimento de outras, dificultando a garantia da igualdade e da isonomia constitucional, já que não contribuem para a redução das desigualdades regionais. É necessário observar quais são as estratégias, tanto governamentais quanto dos próprios programas para resolver as lacunas existentes, de modo a minimizar a dependência das regiões centrais e mais contempladas com os cursos de pós-graduação, para as quais os profissionais das regiões não contempladas com determinados cursos se movimentam em busca de maior qualificação profissional (Santos *et. al*, 2019).

Estas são as motivações para a criação de políticas que a CAPES fomenta, dentre outras agências, em busca da descentralização, implementação e crescimento da pós-graduação nas regiões brasileiras historicamente menos favorecidas por estes cursos (Santos *et. al*, 2019).

É relevante diminuir as diferenças regionais em relação ao quantitativo de programas de pós-graduação, já que a Enfermagem impulsiona o SUS, pois seus profissionais são considerados como mais permeáveis às mudanças dos paradigmas na saúde, a partir do trabalho com abordagens inovadoras de cunho mais participativo e intervencionista, à luz das políticas de saúde brasileiras atuais (CAPES, 2017).

Neste sentido, os processos avaliativos sempre se fazem presentes, historicamente, à formação profissional brasileira. Para os cursos de graduação, desde 1968, com disputas



entre uma formação mais democrática defendida por discentes e docentes e uma avaliação mais reguladora conduzida pelo Estado.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo responsável em avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. Fundamental para assegurar e manter a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no país, a avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é uma das tarefas sob responsabilidade da Fundação. A avaliação dos programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* pela CAPES teve início em 1977 (Martins; Oliveira; Francisco, 2021).

Um processo avaliativo da formação tem o objetivo de monitorar e melhorar, quando possível, os cursos para que estejam aderentes ao contexto social, ético, político da sociedade e com os objetivos profissionais, revelando as limitações e as possíveis melhorias a serem alcançadas. Pode haver avaliação interna, realizada por docentes, coordenadores e discentes, bem como avaliação externa conduzida pelo Estado e instâncias responsáveis pela área da educação (Albuquerque, 2019).

Contudo, assim como os interesses mercadológicos alcançam o ensino superior e sua formação, alcança também a avaliação direcionada ao ensino e aos programas de ensino, por isso há o reconhecimento de que o Estado adota mecanismos de avaliação direcionados pelas forças econômicas e políticas, nem sempre atendendo ao modelo de avaliação almejado pelos especialistas da educação que defendem o desenvolvimento contínuo e democrático do ensino (Albuquerque, 2019).

Concomitantemente a isto, há o dever das Instituições de Ensino Superior (IES) em prestar contas quando aos financiamentos recebidos, tanto à sociedade quanto aos órgãos reguladores e financiadores da educação, por isto a avaliação também se faz necessária, considerando a avaliação dos seus processos e do impacto dos resultados em suas ações, além de ser importante também para salientar as demandas de recursos, quando necessárias, que muitas vezes são insuficientes para a demanda crescente de alunos das instituições públicas (Lopes e Sá, 2019).

### **CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO STRICTO SENSU**

#### **3.1 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO ENQUANTO FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

À avaliação cabem dois sentidos. Um pelo qual a avaliação pode ser direcionada à emissão de juízo de valor no cotidiano e outro de modo formal, sistematizado com adoção de métodos técnicos e científicos para aferir a efetividade e a eficiência de projetos, programas e outras propostas coletivas que têm objetivos em comum, sendo este tipo de avaliação considerado por muitos especialistas como quantitativista, que supervaloriza fatores produtivistas.

Neste sentido, a avaliação da educação abarca perspectivas e intencionalidades divergentes, as quais historicamente se debruçaram, por um lado, no que é o chamado processo mecanicista de avaliação, porque se aproxima mais de métodos quantitativos com base na abordagem racionalista, expressando prioritariamente dados estatísticos. Por outro lado, há a abordagem que traz a subjetividade, ampla contextualização da realidade, a relação entre meios e fins, que ampliam o sentido de avaliação educacional, sendo interpretada como avaliação educativa (Sobrinho, 2004; Fonseca, 2009).

Não pode cair no esquecimento a realidade de que a educação é uma política pública e, sendo assim, todos os seus níveis estão relacionados à avaliação da política pública de educação. Nesta direção, cabe entender que o estudo das políticas públicas tem raízes no estruturalismo e no funcionalismo norte-americanos, o que também explica tal influência na avaliação das políticas públicas muitas vezes atrelada a técnicas e métodos mais pragmáticos, principalmente quando adotada pelos governos para mediar suas ações vinculadas à economia de mercado (Fonseca, 2009; Pereira, 2014).

Vale destacar também que, enquanto espaço de disputas, a avaliação das políticas sociais é levada, devido às influências supramencionadas, à classificação de modalidades. Assim, existe a avaliação de efetividade que é voltada à aferição do “sucesso” ou do “fracasso” da política por meio de comparação entre objetivos e resultados, na relação entre causa e efeito entre os motivos que conduzem a política e os benefícios alcançados, mais relacionada à justiça social. A avaliação de eficácia que é muito adotada por ser menos custosa, voltada à aferição da relação entre as metas propostas e as alcançadas. E a avaliação de eficiência tem como foco a melhor relação entre custo e benefício, de modo que as ações sejam ampliadas sem demandar maior investimento, sendo diferente quando

direcionada ao setor público e ao privado, pois o setor público prioriza o investimento na busca pela equidade e o setor privado prioriza o alcance de lucros (Arretche, 2013).

A aferição de alcance de metas e custos em direção das demandas do mercado não são as mais adequadas para as políticas sociais porque estas têm a função de atender às demandas sociais, promover expansão de direitos e busca do alcance de redução de desigualdades (Arretche, 2013).

No que se refere à avaliação da educação, está incluída também a avaliação da pós-graduação, que surge em meados do século XIX, a partir das universidades norte-americanas sob modelo universitário baseado em pesquisas científicas e tecnológicas, ensino e formação de profissionais, considerando que a formação universitária norte-americana é dividida em dois níveis. Um que corresponde à graduação e o posterior, por onde são obtidos títulos de pós-graduação. Com isto, pode ser considerado que o marco da pós-graduação se deu em 1876 com a fundação da Universidade Johns Hopkins, criada principalmente para produção e reprodução de conhecimentos por meio da pesquisa, além de formação profissional e formação de professores universitários (Brasil, 1965).

Observa-se a relação do modelo de pós-graduação brasileiro com o norte-americano supracitado. De acordo com a CAPES (2010), a pós-graduação é centralizada na pesquisa, com fortes vínculos com as instituições acadêmicas e os institutos. Por meio desses estudos aplicados na realidade, as tecnologias e os conhecimentos podem ser direcionados para todos os setores da sociedade, consequentemente, o desenvolvimento econômico e social pode ser potencializado.

Identifica-se na pós-graduação o potencial de elevar o desenvolvimento de tecnologias e mecanismos voltados à melhor utilização de recursos e materiais, principalmente porque a pós-graduação se tornou o espaço central da pesquisa de um país e possibilita o alcance de respostas para as demandas da sociedade (CAPES, 2010; Moritz et al, 2011)

Assim, pode ser dito que os modelos de direcionamento e o de avaliação da pós-graduação devem ser adotados com clareza para que o sentido da educação, seja ela em qualquer nível, seja exercido sob princípios e valores que trarão impactos positivos ao desenvolvimento humano.

A avaliação da pós-graduação carrega enorme responsabilidade, pois a ela também fica a função de analisar o desenvolvimento das dimensões explícita e tácita da formação docente. A dimensão explícita está relacionada às atividades formais das disciplinas de conteúdo ou de metodologia, além de atividades de orientação que se

referem ao estágio docente e aos seminários de dissertação ou tese (Tenório; Perazzo, 2010).

A dimensão tácita diz respeito ao treinamento e desenvolvimento do pós-graduando no exercício profissional. É uma dimensão que se atina às práticas sociais e políticas na formação de mestres e doutores. O conhecimento tácito é subjetivo e adquirido por longos processos no decorrer da vida de cada pessoa e também no decorrer da vida profissional, porém, há a impressão de que este tipo de conhecimento ainda não recebe tanta credibilidade por parte das instituições e organizações quanto o conhecimento explícito, já que este último é mais metódico e passível de comunicabilidade e o conhecimento tácito carrega mais dificuldade em seu gerenciamento, o que demanda intervenções e posicionamentos diferenciados para que por meio dele sejam alcançados resultados. Daí, entende-se a opção e a tendência de órgãos de avaliação por aferição de quesitos mais “palpáveis”, o que impõe o risco de reducionismos (Tenório; Perazzo, 2010).

Entende-se que os melhores modelos de condução de uma formação *stricto sensu* e o de avaliação dela devem ser os que contemplem tanto o conhecimento explícito quanto o conhecimento tácito, pois, de acordo com suas definições, torna-se muito mais benéfica a relação entre eles de modo que a subjetividade, a maturidade profissional adquirida academicamente e profissionalmente possam ampliar e aprofundar aquilo que o conhecimento mais explícito é capaz de evidenciar, mas não esgotar em si as capacidades de produção e reprodução do saber.

Apesar de a formação na pós-graduação abranger a formação conjunta para a pesquisa e para a docência, além do aperfeiçoamento do exercício profissional, muito ocorre a dissociação do ensino e da pesquisa no âmbito da pós-graduação, o que abre espaço para questionamentos sobre o que significa ser docente e como deve ocorrer o desenvolvimento das competências docentes no processo da formação *strictu sensu* (Moita e Andrade, 2009).

Considerando que após a conclusão do mestrado ou doutorado, o egresso possivelmente assumirá a função de docente, é necessária a clareza a respeito do que é ser um docente e, conseqüentemente, que a avaliação considere tal perspectiva e averigue se a formação contempla também esta habilidade.

O professor deve ser aquele que vai além da difusão de conhecimento, mas que também gerencia o processo de aprendizagem, refletindo sobre suas práticas, escolhendo e elaborando estratégias pedagógicas coerentes com os objetivos de determinada

profissão e com a realidade que os futuros profissionais intervirão. Neste sentido, a formação durante o mestrado e o doutorado devem ir além da ênfase em produção de artigos, da redação de trabalhos finais, para publicação e pontuação que elevem notas e conceitos e, conseqüentemente, a avaliação deve contribuir para tanto (Fávero, Consalter e Tonieto, 2019).

Podemos observar a trajetória da avaliação da pós-graduação no Brasil, a fim de compreender o desenvolvimento decorrido até então. Em 1950, no intuito de qualificar mais pessoas para o mercado de trabalho e também qualificar o corpo docente, foi criado o Sistema Nacional de Pós-Graduação (CAPES, 2010).

A institucionalização da pós-graduação no Brasil ganhou força a partir de 1970, encarregada de trazer melhorias ao ensino superior, conseqüentemente, trazendo diversas mudanças, como início de seleção para distribuição de bolsas aos discentes que antes eram diretamente contemplados, busca de identificação de áreas que demandavam mais incentivo para se desenvolver, foi demandada a criação de pró-reitorias de pós-graduação nas universidades para mediar as relações com a CAPES, receberam mais atenção as desigualdades regionais a respeito do oferecimento da pós-graduação, houve a criação do doutorado-sanduíche e, aqui com destaque, foi iniciado o delineamento da avaliação da pós-graduação (Ferreira e Moreira, 2002).

No ano de criação do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), na década 1970, para atender às demandas de avaliação dos programas de pós-graduação, houve a criação de comitês de avaliação junto à definição dos critérios nacionais adotados como parâmetros de qualidade dos cursos, dentre os quais foram considerados a produção científica, análise das dissertações e teses, qualificação do corpo docente e quantitativo de créditos por hora em cada disciplina. Conseqüentemente, as agências de fomentos, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), passaram a adotar a avaliação e a classificação dos cursos emitida pela CAPES. A partir de 1976, a avaliação da CAPES passou a apresentar a classificação dos cursos de “A” a “E”, da melhor à pior avaliação, respectivamente (Ferreira e Moreira, 2002).

Neste sentido, foram construídas as bases para a deliberação a respeito da continuidade ou descontinuidade do reconhecimento dos cursos, que garantia/garante a sua manutenção. Mais à frente, a partir de 1980, foi estabilizada a sistemática de avaliação da pós-graduação, com adoção de formulários para coleta e sistematização dos dados dos programas, momento em que também foram criadas as comissões de especialistas de cada

área de conhecimento, bem como estipuladas as visitas *in loco* como parte da avaliação dos programas (Castro e Soares, 1983).

Em 1982, o II PNPG trouxe a proposta de adotar a avaliação como instrumento de controle da qualidade do ensino, bem como da formação de recursos humanos qualificados para a docência e para a pesquisa, enfatizando a priorização da institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação existente (CAPES, 1982).

Um evento que movimentou a comunidade acadêmica neste período foi a publicação de uma lista com os 56 cursos pior avaliados pela CAPES, abrindo espaço para que as universidades passassem a divulgar os seus conceitos na avaliação e em seguida a CAPES passou a publicar a lista com as notas e conceitos das instituições avaliadas (Castro e Soares, 1983).

A proposta de avaliação da CAPES para a pós-graduação entre os anos 1996 e 1997 se tornou base para avaliação dos triênios seguintes. Apesar de a CAPES ter sido extinguida em 1990 pela medida provisória nº 150, por meio da lei 8.028 de 1990, ela voltou à sua função, mantendo as medidas conquistadas anteriormente, acrescidas da ênfase da qualidade das atividades da pós-graduação com aperfeiçoamento da avaliação (CAPES, 2013).

A CAPES foi instituída como fundação em 1992 por meio da lei 8.405, sendo classificada como principal subsidiária do Ministério da Educação no que diz respeito à elaboração de políticas para a pós-graduação. Daí a CAPES adquire a competência sobre a avaliação e o acompanhamento dos padrões da pós-graduação *stricto sensu* (CAPES, 2004).

### 3.2 A ATUAL AVALIAÇÃO CONDUZIDA PELA CAPES

Abordar a trajetória da CAPES se faz necessário a partir da compreensão de que ela surgiu pautada no desafio de garantir a formação especializada a um público direcionado ao trabalho nos setores públicos e privados, subsidiando o desenvolvimento do Brasil (CAPES, 2012), o que, no decorrer de sua trajetória pode ter sido mantido ou atropelado por outros interesses. Vale lembrar que, atualmente, a CAPES tem a atribuição de avaliar a pós-graduação em seu nível *stricto sensu*, disseminar a produção científica, investir em formação de elevado rigor tanto internamente quanto nos demais países,

promover a cooperação científica internacional e fomentar a formação continuada dos docentes.

Como foi visto, a CAPES, em seu primeiro modelo de avaliação adotado para aferir a qualidade dos programas e assessorá-los às melhorias, considerava a visita de comissões de consultores. No entanto, no decorrer do desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil que contou com a multiplicação dos cursos e programas, foi considerado pela CAPES que não era mais possível continuar com a visita de comissões de consultores como meio de avaliação, como será visto mais à frente.

Diante disto, o modelo de avaliação foi reformulado. Em 1998, foram decididos como direcionamentos para o sistema de avaliação que o foco não seria mais o desempenho individual dos cursos de mestrado e doutorado, mas sim o programa de pós-graduação como um todo; os conceitos passariam a ser expressados sob a escala de 1 a 7; os PPG's deveriam evidenciar a busca de alto nível de qualidade, atendendo a parâmetros internacionais; deveria ser incentivada a flexibilização nos modelos de pós-graduação, combinando uma formação de qualidade com tempo médio de duração do curso; incentivo à contínua autoavaliação dos programas a partir da verificação do projeto de formação com o impacto gerado na instituição e na sociedade; seria buscada a conciliação entre a adoção de indicadores quantitativos junto aos critérios baseados na dinâmica e na especificidade de cada programa (CAPES, 1998).

O IV Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) proposto para os anos de 2005 a 2010 reiterou a avaliação com base na qualidade e excelência dos resultados, a partir da especificidade de cada área de conhecimento, seus resultados refletidos na comunidade acadêmica, na sociedade e no setor empresarial. Ademais, preconizou também a pesquisa institucionalizada nas universidades, a fim de sacramentar a continuidade da pós-graduação (CAPES, 2004).

No que diz respeito ao método de avaliação, o IV PNPG destacou a CAPES e o CNPq como precursores na implantação de dois importantes sistemas nacionais de avaliação, quais sejam a avaliação da qualidade dos programas de formação dos recursos humanos pós-graduados; e modelo individual de avaliação de pesquisadores e líderes de grupos de pesquisa.

A partir da lei 11.502/2007, foi criada a nova CAPES imbuída de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) com alto padrão, incentivar e investir na formação inicial e continuada de docentes para educação básica (BRASIL, 2007; CAPES, 2012). Vale destacar, que, neste processo a pós-graduação se tornou espaço central da

pesquisa científica, bem como suas respectivas atividades de ensino e orientação, além de norteadora das publicações docentes e discentes.

O V PNPG foi proposto para execução entre 2011 e 2020, tendo como responsabilidade a continuidade dos planos anteriores, como também introduziu mudanças para este período que se apresentou muito maior do que o do plano anterior. Neste novo PNPG, o destaque para a pesquisa ficou muito mais evidente e, sob novo modelo de avaliação, foram adotados como indicadores: a ideia de avaliação para os programas e não mais avaliação isolada para os cursos de mestrado e doutorado; olhar voltado às linhas de pesquisa e a relação delas com as disciplinas, os projetos de pesquisa e as dissertações e teses. As linhas de pesquisa se tornam o Norte para definição dos currículos da formação e não mais a preferência dos docentes, currículos estes mais organizados pela pesquisa e não mais pelas disciplinas. Consequentemente, os objetos de pesquisa passam a determinar os caminhos adotados para o currículo, que agora é flexibilizado; passam também a serem indicadores da avaliação os seminários de pesquisa e de dissertação; e a definição dos orientadores desde o início dos cursos (CAPES, 2010).

Tais mudanças foram adotadas na intenção de abrir espaço para maior discriminação dos programas e impor mais rigor à classificação deles, pois muitos estavam alcançando a nota máxima de classificação. O modo de coleta atual dos dados dos programas de pós-graduação para fins de avaliação é realizado anualmente por meio da Plataforma Sucupira, que é integrada à Plataforma Lattes, por preenchimento on-line. Desde 2013, a avaliação, que antes era trienal, teve o período de 4 anos adotado, sendo assim, com esta mudança, o primeiro período quadrienal considerou até o ano de 2016. A visita das comissões avaliadoras passou a ocorrer somente em situações específicas ou quando solicitada pelo Comitê de Área (CAPES, 2010).

Existem dois tipos de avaliação conduzidos pela CAPES aos programas de pós-graduação. O primeiro é voltado à Avaliação das Propostas de Cursos Novos (APCNs) pela qual são analisadas a qualidade e a coerência das propostas dos novos cursos que solicitam inserção no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Em seguida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recebe os resultados e fica responsável pela deliberação a respeito do reconhecimento dos cursos (CAPES, 2020).

O outro tipo de avaliação é responsável pela avaliação da possibilidade de permanência dos programas de pós-graduação. Para isto, o Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) estabelece cinco etapas para verificar critérios básicos, sendo a primeira a que as instituições fornecem anualmente as informações dos seus



programas de pós-graduação na Plataforma Sucupira; na segunda etapa, o corpo técnico da CAPES trata os dados coletados pela plataforma; na terceira etapa há avaliação dos programas pelos especialistas que formam as comissões de áreas, momento em que são emitidos pareceres com as notas de cada programa que vão de 1 a 7. Na quarta etapa, o CTC-ES analisa os relatórios, emite pareceres conclusivos e dão a decisão final a respeito da nota do programa. A quinta etapa é a final, conduzida pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC), diante do parecer do CTC, que faz a deliberação a respeito da aprovação e renovação dos cursos (CAPES, 2021).

Sob o olhar avaliativo da CAPES, os cursos de pós-graduação são divididos em três colégios, o “Colégio de Humanidades”, o “Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar” e o “Colégio de Ciências da Vida”, os quais abarcam 3 grandes áreas cada um. Este último colégio é formado pelas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde e a Enfermagem está inserida nesta última área (CAPES, 2021b).

O modelo de avaliação da CAPES, no decorrer de sua história, recebeu e recebe vários olhares devido às mudanças dos critérios de avaliação que revelam a variedade de perspectivas envolvidas no processo e a disputa de interesses a partir da avaliação do ensino. A perspectiva de alguns docentes denuncia a sobrecarga de trabalho diante da demanda de atendimento às avaliações da CAPES, pois, conseqüentemente, a competitividade imposta pelo alcance das notas e conceitos impõe maior carga horária de trabalho para conciliar as orientações de pesquisa, com as aulas ministradas, elaboração de trabalhos para publicações, dentre diversas outras atividades de extensão e coordenação (Kuhlmann Jr, 2015).

Neste sentido, muitos argumentos contrários ao atual modelo surgem devido ao entendimento de que o reducionismo aos dados quantitativos prejudica o teor da avaliação que se torna engessada e menos focada no qualitativo, servindo mais como meio de controle dos cursos. Por exemplo, na intenção de obter as publicações com as melhores pontuações, muitos docentes incorrem no erro de reproduzir as mesmas ideias em vários trabalhos, colaborando, sem perceber, para a submissão do conhecimento, da ciência, às demandas do mercado, principalmente porque as avaliações da CAPES, como já assinalado, avalia o programa de pós-graduação como um todo, em números, e não o trabalho docente individualmente (Fávero, Consaltér e Tonieto, 2019).

Na questão da avaliação das publicações também há dilemas, pois, para que a publicação tenha mais peso à avaliação e à nota do programa, ela deve ser submetida às

revistas ou aos livros com as melhores avaliações, já que, mesmo que o conteúdo seja da melhor qualidade e relevância, o que vai impactar na sua classificação é a nota ou conceito recebida pelo periódico ou editora na avaliação da CAPES. Desta forma, a produção e a avaliação do conhecimento se tornam cada vez mais distanciados de parâmetros qualitativos e a busca pelo alcance da “boa colocação”, do “ranqueamento” cada vez mais atuante.

Por outro lado, muitos aderem à defesa da avaliação quantitativa por acreditarem que é o melhor caminho para integrar a pós-graduação e suas atividades às empresas e à sociedade, além de alegarem que, por meio dela, podem ser visualizados os resultados ou insucessos do desenvolvimento da pós-graduação. Considerando que a cultura de produção e publicação científica tem sido o motor da diferenciação entre os melhores e os piores cursos, é entendível a internalização de tal cultura nos programas, ainda que contraditória, de pós-graduação que pretendem ter sua continuidade (Brasil, 2010) (Fávero, Consaltér e Tonieto, 2019).

Porém, esta perspectiva ignora o aprofundamento dos dilemas envolvidos na pós-graduação brasileira, pois, se há evidências de que o quantitativo está mascarando os prejuízos existentes à construção do conhecimento e se destacando em detrimento da qualidade da avaliação, ao invés de formar com ela um conjunto, deve haver atenção no intuito de buscar as reais melhorias do processo avaliativo que rebatem na educação superior.

A CAPES realiza, desde 1996-1997 avaliação dos programas de pós-graduação com base nas informações referentes aos egressos. O objetivo é 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* que revela quantitativamente o quadro de mestres e doutores no país. Desde então, os egressos são considerados pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação para as avaliações, no intuito de que o modelo de formação seja melhorado a partir dessas informações. Neste sentido, desde o período de 1998-2000 o documento de área da Enfermagem passou a considerar os egressos na avaliação da pós-graduação, o que se mantém até as avaliações atuais (Gutierrez; Barros; Barbieri, 2019).

Muitos especialistas consideram que a avaliação da CAPES se volta fundamentalmente aos aspectos quantitativos referentes aos mestres e doutores egressos dos programas. E, nesse sentido, privilegia as produções científicas, para a mensuração da qualidade dos PPG's, principalmente no que se refere à qualificação de recursos

humanos e a socialização do conhecimento científico. Porém, é necessário não desconsiderar a importância de outros indicadores de excelência do programa, pois também são reflexos e promovem impactos dos cursos *Stricto Sensu* na vida dos profissionais, bem como nas instituições em que seus egressos atuam. Isso, em relação a sua contribuição na redução das assimetrias regionais e no campo de conhecimento como um todo. Pode ser destacado que o enfrentamento regional foi uma das metas do PNPG 2011-2020 e tal consideração oferece benefícios regionais e nacionais (Ghenó *et. al*, 2019).

A avaliação e o monitoramento são recursos que permitem a contínua verificação dos quesitos adotados tanto para a formação avaliada quanto para o próprio processo de avaliação e sua coerência com os objetivos da profissão. Considerando a avaliação da CAPES, podem ser identificados alguns critérios relevantes para avaliação, quais sejam o programa, a formação, e o impacto na sociedade.

O processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* pela CAPES, considera os seguintes critérios: 35% da nota se referem à articulação e coerência das áreas de concentração as linhas de pesquisa, a estrutura curricular a infraestrutura e sua relação com os objetivos do programa; 35% a compatibilidade entre o perfil dos docentes e a proposta do programa de pós-graduação; e 15% correspondem a compatibilidade entre o planejamento do programa com o da instituição de ensino, sendo relevante também para este critério o desenvolvimento futuro do programa e da instituição, as melhorias e a formação dos alunos envolvendo também suas produções intelectuais e técnicas. Os outros 15% que compõem a nota deste critério voltam-se aos processos e resultados da autoavaliação do programa de pós-graduação, considerando principalmente a formação e a produção intelectual dos discentes (CAPES, 2020b).

Outro dos itens citados é a “formação”, cuja nota é composta por 15% do valor correspondente a qualidade das dissertações e teses e a pertinência delas às linhas de pesquisa que compõem o programa; 30% desta nota se referem à qualidade da produção intelectual dos discentes e dos egressos do programa; as atividades de pesquisa também são relevantes para a composição das notas referentes à formação e correspondem a 20% da nota junto com a produção intelectual do corpo docente; e 20% da nota são aferidos com base na qualidade e no envolvimento do corpo docente nas atividades de formação pertinentes ao programa (CAPES, 2020b).

O último dos quesitos que compõem a ficha de avaliação é o “impacto na sociedade”, cujos 40% da nota são avaliados com base no Impacto e na inovação na

produção intelectual e sua compatibilidade com a natureza do programa ao 30% desta nota consideram os impactos econômicos sociais e culturais do programa e 30% correspondem à internacionalização e visibilidade do programa.

Diante dos itens de avaliação supramencionados, é evidente a ampla relevância dos critérios envolvendo os discentes e os egressos para a composição da nota do programa, o que revelam a responsabilidade lançada a eles pela avaliação do programa e não somente aos servidores docentes e coordenadores envolvidos. Neste sentido, é inevitável ter um olhar mais apurado aos discentes e egressos para tanto contribuir com a sua formação quanto para manter ou levar a qualidade do programa, reconhecendo inclusive as dificuldades existentes e as possibilidades de superação delas.

A iniciativa dos programas de pós-graduação revela a necessidade de abordagem e observação de diversas questões principalmente a partir da perspectiva dos egressos. A avaliação do egresso é uma das várias possibilidades de avaliação de cursos de formação, principalmente quando este já estão em exercício profissional e podem contratar a realidade vivenciada com a realidade teórico prática trazida durante a formação. Considerar a opinião e avaliação do egresso traz rebatimentos também concernentes à capacidade e a influência do currículo de formação a ele oferecido (Barros, 2016).

Isto é posto no sentido de que o egresso enquanto ator profissional lida cotidianamente com situações complexas que demandam a ele a relação entre a realidade e as competências desenvolvidas, bem como o confronto a elas diante das reflexões possibilitadas pelo cotidiano profissional. Este cenário possibilita a avaliação da estrutura pedagógica da formação a ele oferecida, além de todo o processo que compõe a formação e obtenção do curso acadêmico, seja ele em nível de graduação ou pós-graduação (Meira; Kurcgant, 2009; Melo, 2020).

Para a avaliação da pós-graduação da área de enfermagem, a CAPES considera como indicadores os impactos tecnológicos, políticos, sociais e econômicos, nesse sentido, trazemos neste trabalho os dados dos egressos referentes a estes indicadores.

No que diz respeito aos impactos tecnológicos, estes se referem à aplicação do conhecimento científico aos métodos, técnicas e instrumentos, contribuindo para o alcance da qualidade de vida, da efetividade do cuidado, de novas técnicas assistenciais e de equipamentos direcionados aos indivíduos e à coletividade (Prado *et. al*, 2021).

De acordo com Prado *et. al* (2021), o impacto político corresponde à qualificação dos profissionais de enfermagem para atuarem estrategicamente e em posições de

liderança, elaborando e implementando políticas de saúde regionais, nacionais e internacionais.

O impacto social diz respeito à formação de recursos humanos qualificados para intervirem de modo proativo e integrado para aprimorar a gestão pública e reduzir as problemáticas sociais e sanitárias, além de formar cientistas e pesquisadores.

É evidente que os impactos citados neste trabalho se relacionam entre si, inclusive ao impacto econômico, que se volta às atividades desenvolvidas pelo programa de pós-graduação relacionadas à produção, distribuição e consumo de bens e serviços, além dos recursos humanos capacitados (Prado *et. al*, 2021).

Estas colocações reafirmam a necessidade de avaliação a partir da perspectiva dos egressos, considerando que a avaliação é contínua e multifatorial e deve ser feita com base na compreensão da totalidade que envolve o programa educacional, principalmente com dados obtidos da realidade. Tais considerações são frutificadas das ideias trazidas por Stake que originou a chamada avaliação responsiva, além de contribuir positivamente para o desenvolvimento da metodologia do estudo de caso evidenciando que este deve ser conduzido com observação reflexiva e interpretativa (Meira; Kurcgant, 2009).

O debate a respeito da avaliação da pós-graduação, como visto, é complexo e permeado por questões que colocam a disputa de interesses em evidência, de um lado a visão de profissionais preocupados com a qualidade da avaliação e as falhas que determinado modelo de avaliação pode implicar ao ensino e, de outro lado, o movimento feito pelas instituições de fomento e avaliação para tentar apresentar cada vez mais discriminada a “qualidade” ou, pelo menos, conceitos dos cursos que, provavelmente, servirão às relações de mercado.

Não pode ser ignorada a mudança no perfil de avaliação conduzido pela instituição responsável, a CAPES, no decorrer de sua história, o qual foi se remodelando e passando de avaliações mais qualitativas, aproximadas dos sujeitos e componentes da formação, para as mais quantitativas e padronizadas.

Para a avaliação dos programas de pós-graduação, também têm sido consideradas as produções dos discentes e dos egressos dos cursos de mestrado e doutorado, além das informações a respeito da trajetória profissional após a conclusão dos cursos, a fim de o sistema avaliar os impactos dos programas. Tais dados também são coletados pelo sistema Qualis que interferem na atual avaliação quadrienal do programa (Santos et al, 2019; Fávero, Consaltér e Tonieto, 2019).

Com isto, fica clara a importância do público formado pelos discentes e egressos considerados na avaliação conduzida pela CAPES, o que traz a necessidade refletir sobre os dilemas que os alcançam, sem deixar de considerá-los como fruto de um processo formativo e sujeitos agentes da formação. Assim, vale o debate a respeito da avaliação dos egressos para observação de como a formação e a avaliação dela têm impactado a vida daqueles que foram contemplados.

## CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

A pesquisa que deu fruto a este trabalho teve como objeto de estudo a formação conduzida pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem que tem vinculação técnica e administrativa entre a Escola de Enfermagem Magalhães Barata do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Escola de Enfermagem de Manaus (EEM) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Por meio da Resolução do CONSUN nº 1832/2009 de 20 de março de 2009, este programa foi recomendado pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na 116ª Reunião do Conselho Técnico Consultivo (CTC) realizada no dia 24 de março de 2010, e foi reconhecido pela Portaria MEC 1.398 de 13 de dezembro de 2010, composto pelo Curso de Mestrado Acadêmico.

O Programa funciona na Escola de Enfermagem Magalhães Barata da UEPA, na cidade de Belém no Pará, e na Escola de Enfermagem de Manaus da UFAM. Tem como missão o atendimento da demanda de qualificação local, regional e nacional, bem como o desenvolvimento de estratégias para impulsionar o intercâmbio com pesquisadores de outras universidades, instituições, centros e organizações nacionais e internacionais, no intuito de firmar parcerias na formação de recursos humanos e na produção do conhecimento, enfatizando a integração entre UEPA e UFAM, de modo a fortalecê-las na área de Enfermagem (UFAM, 2019a).

A pesquisa aqui em questão foi conduzida por Estudo de Caso que, segundo Ludke e André (2013), possibilita a observação das particularidades do “caso”, do que ele tem de único, mesmo que ele se relacione aos outros casos similares e situações mais amplas. Assim, o estudo de caso possibilita o estudo de algo singular, que obtém valor em si mesmo.

Adotar o Estudo de Caso, conforme apontam os referidos autores, significa considerar suas características, que são: valorizar as descobertas, ainda que o investigador tenha como ponto de partida teorias iniciais, ele observará atentamente os novos elementos surgidos durante o estudo; a compreensão e a interpretação do contexto no qual o caso se insere; apresentar a realidade do modo mais completo e profundo possível, evidenciando a inter-relação entre os componentes do caso; obter variedade de dados e informações a respeito do que está sendo estudado para obter conhecimento aprofundado; relato de experiências e observações frutificadas durante o estudo, sabendo relacionar os dados teóricos anteriores com os encontrados; evidenciar os dilemas presentes no assunto

e posicionar a perspectiva do pesquisador; apresentar, sob diversas formas, sejam de imagem, de som etc, o estudo realizado, preservando a clareza, objetividade e boa articulação entre os assuntos.

Ainda como Ludke e André (2013), compreende-se que o Estudo de Caso qualitativo se desenvolve em três fases. A primeira fase é a exploratória, que tem um plano inicial como ponto de partida e toma clareza conforme o estudo se desenvolve, ou seja, a partir da exploração dos conteúdos adotados, dos dados primários e secundários da pesquisa, e nesta pesquisa esta fase se deu a partir das buscas bibliográficas e documentais a respeito do tema, dos dados do programa e das situações apresentadas pelos entrevistados.

A segunda fase, segundo os referidos autores, é a de delimitação do problema, do estudo, que conta com busca sistemática dos dados e informações, com instrumentos e técnicas determinadas a partir das necessidades do objeto de estudo. Na pesquisa a ser aqui apresentada, esta segunda fase se deu a partir da criação do instrumento da pesquisa e da execução por meio dele, possibilitando a obtenção dos dados necessários. A terceira fase, segundo os autores citados, é a análise sistemática que conta com a compilação dos dados para serem analisados e apresentados por meio da elaboração do relatório, que na presente pesquisa ocorreu após a execução das entrevistas, com tabulação e análise dos dados a partir da correlação com as discussões bibliográficas.

Como universo da pesquisa, houve o quantitativo de 140 mestres formados desde a inauguração do PPGENF UEPA-UFAM, de 2012 a 2021, sendo que 77 eram egressos das turmas da UEPA (UFAM, 2020a) e 63 eram egressos das turmas da UFAM (UFAM, 2020b).

O critério de inclusão foi relacionado aos egressos dos últimos 5 anos do PPGENF UEPA/UFAM das turmas UFAM, cujos contatos estavam disponíveis e atualizados na coordenação do curso. O critério de exclusão foi relacionado aos egressos formados há 6 anos ou mais. Deste universo, foram definidos 34 egressos para serem convidados à entrevista, a partir de lista de dados que foi solicitada da coordenação do curso, com nomes e contatos dos sujeitos.

Os egressos foram convidados por meio de e-mail e WhatsApp, a partir do envio de um Card-Convite, e só foram obtidos retornos e respostas de 10 deles sinalizando o aceite para participação na pesquisa. Dentre os demais, houve aqueles que não demonstraram interesse ou responderam ao convite, aqueles que não foram contatados por inexistência dos contatos acessados, e aqueles que aceitaram, mas depois



desmarcaram devido a indisponibilidade de tempo. Das 10 entrevistas, 9 foram realizadas de modo remoto, por meio da Plataforma on-line Meet, e somente 1 foi presencial, por escolha dos participantes. A coleta ocorreu nos meses de março e abril de 2023.

Aos entrevistados pelo modo remoto, foram enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) os quais eles imprimiram, assinaram e enviaram o arquivo digitalizado. O participante que optou pela entrevista presencial, assinou o TCLE apresentado a ele, após leitura e esclarecimento. As entrevistas duraram entre 30 e 60 minutos, foram guiadas por um formulário aberto, semiestruturado com 16 perguntas que buscaram identificar os impactos tecnológicos, políticos, sociais e econômicos da titulação de mestre em enfermagem, a partir da percepção dos egressos. As entrevistas foram gravadas por um aparelho de gravação de voz tradicional e posteriormente transcritas, cada uma em um formulário específico. Elas aconteceram nos meses de março, abril e maio 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, assim, não houve armazenamento em “nuvens” ou “drives” para que não ocorresse o risco de vazamento inadequado. Os formulários foram codificados por números, sem identificação real dos entrevistados, 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.

Também houve coleta de dados por meio de análise documental (Relatórios do PPGEnf – Plataforma Sucupira, documentos de registro das ações pedagógicas e administrativas disponíveis no site, dentre outros) a fim de complementar os dados relativos ao PPGENF e do processo formativo dos entrevistados. Como documentos, foram adotados a Ficha de Avaliação da quadrienal de 2021 da CAPES (DOCUMENTO 1), a Matriz Curricular 2010 do PPGENF UEPA/UFAM (DOCUMENTO 2), a Matriz Curricular 2019 do PPGENF UEPA/UFAM (DOCUMENTO 3), O Regimento Interno – Resolução N° 3910/22-CONSUN, de 26 de Outubro de 2022 (DOCUMENTO 4), A Portaria n° 76, de 14 de Abril de 2010 que dispunha sobre os critérios para distribuição de bolsas (DOCUMENTO 5), a Ficha de Avaliação Quadrienal de 2017 da CAPES (DOCUMENTO 6), e o Relatório de Conferência de Proposta de 2020, do Programa para a CAPES (DOCUMENTO 7) .

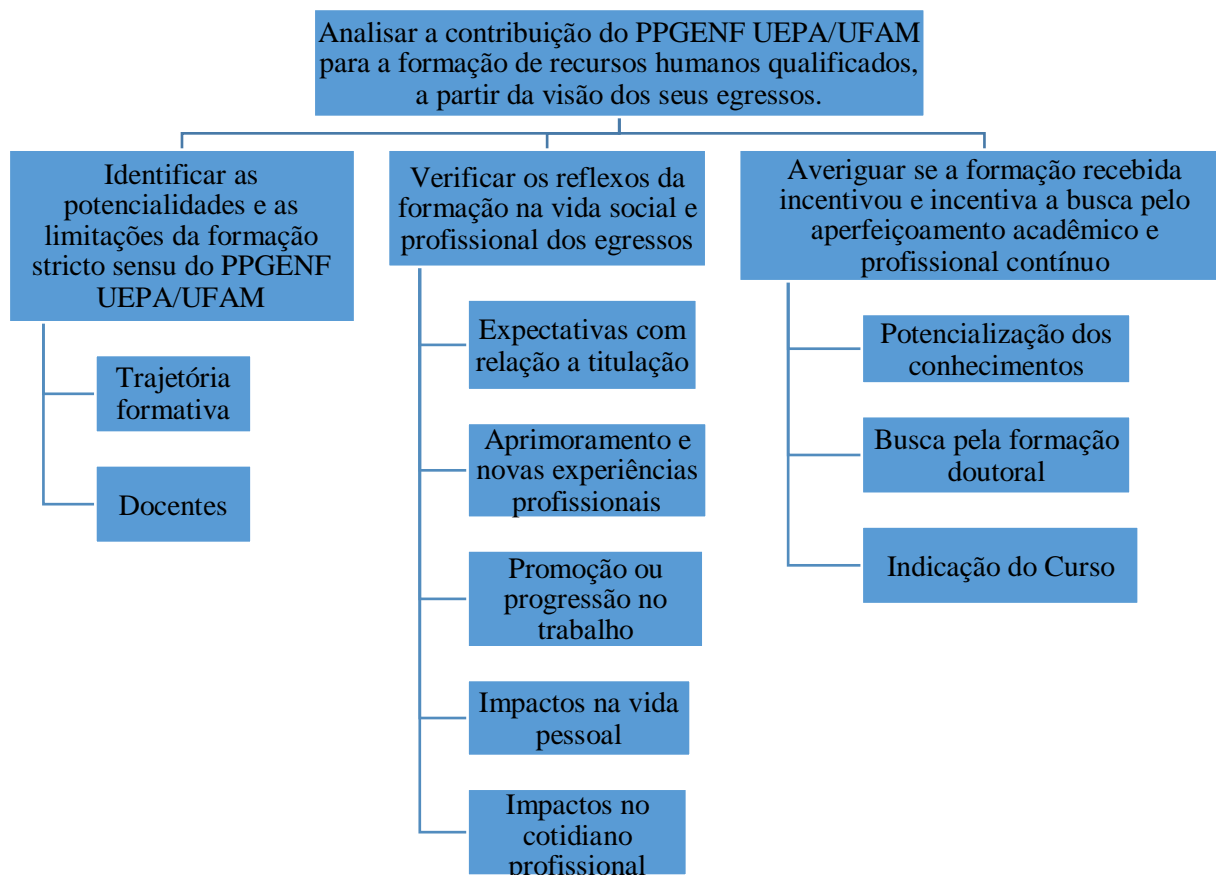
A análise dos dados foi realizada por triangulação das fontes: documental e entrevista. Os dados das entrevistas foram analisados conforme recomendado por Minayo

(1994; 2014), que propõe uma análise dialética para os dados, significa que a interpretação se dá de modo qualitativo, onde as falas dos sujeitos são contextualizadas para que sua compreensão seja alcançada. De acordo com a referida autora, há três passos para a operacionalização da análise dos dados, quais sejam a ordenação dos dados, no qual os dados obtidos pela pesquisa são mapeados, de modo a serem transcritos, relidos, tabulados etc; a classificação dos dados, momento em que os dados são questionados, com base na fundamentação teórica adotada, interpretados e reordenados como fruto, expressão, da pesquisa em andamento; e, por fim, a análise final onde, 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.

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 pelos entrevistados, pois surgem em um contexto determinado e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Ludke; André, 2013). 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 serão vinculados estrategicamente com a realidade.

Os dados foram organizados em três categorias, relacionadas a cada um dos objetivos específicos da pesquisa, conforme quadro abaixo. Isto possibilitou um olhar apurado sobre os resultados causados pelo Mestrado à vida dos egressos.

## Fluxograma



## **CAPÍTULO 5 – CONTRIBUIÇÃO DO PPGENF UEPA/UFAM PARA A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS QUALIFICADOS, A PARTIR DA VISÃO DOS SEUS EGRESSOS**

### **5.1 – O Programa de Pós-graduação em Enfermagem UEPA-UFAM: o caso**

De acordo com UFAM (2019a) e o Documento 7, O Programa de Pós-Graduação em Enfermagem tem vinculação técnica e administrativa com a Escola de Enfermagem Magalhães Barata do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Associação com a Escola de Enfermagem de Manaus da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (CCBS). Por meio da Resolução do CONSUNI nº 1832/2009 de 20 de março de 2009, este programa foi recomendado pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na 116ª Reunião do Conselho Técnico Consultivo (CTC) realizada no dia 24 de março de 2010, e foi reconhecido pela Portaria MEC 1398 de 13/12/2010, composto pelo Curso de Mestrado Acadêmico (MEC, 2010).

Desde sua criação, o PPGENF UEPA/UFAM passou por duas avaliações, a avaliação da Trienal de 2013 e da Quadrienal 2017, cujos resultados positivos possibilitaram suas duas renovações de reconhecimento, respectivamente pelos Pareceres CNE/CES 288/2015 e CNE/CES 487/2018 (MEC, 2017; 2019).

O Programa funciona na Escola de Enfermagem Magalhães Barata da UEPA, na cidade de Belém no Pará, e na Escola de Enfermagem de Manaus da UFAM em Manaus, Amazonas (UFAM, 2019a). Tem como missão o atendimento da demanda de qualificação local, regional e nacional, bem como o desenvolvimento de estratégias para impulsionar o intercâmbio com pesquisadores de outras universidades, instituições, centros e organizações nacionais e internacionais, no intuito de firmar parcerias na formação de recursos humanos e na produção do conhecimento, enfatizando a integração entre UEPA e UFAM, de modo a fortalecê-las na área de Enfermagem (UFAM, 2019a).

No decorrer dos anos, desde a criação do Programa, foram realizadas modificações em busca de aproximá-lo da realidade em que se insere e aperfeiçoar seu oferecimento. Quando foi criado, em 2010, sua estrutura curricular, que foi a vigente para os egressos que participaram desta pesquisa, apresentou a divisão de 15 créditos de disciplinas obrigatórias e 15 créditos de disciplinas eletivas, com carga horária total de

450h dividida entre elas. Havia quatro disciplinas obrigatórias, intituladas “Pensamento Contemporâneo e Pesquisa em Enfermagem” a disciplina “Enfermagem e Processos Endêmicos no Contexto Amazônico”; a disciplina “Metodologias de Ensino e Educação em Enfermagem; e a disciplina de Dissertação (UEPA, 2010)

O Programa oferecia 14 disciplinas optativas, intituladas “Atenção à Saúde da Mulher”; “Bases para o Cuidado de Enfermagem em Saúde Pública”; “Bioestatística”; “Estágio de docência I”; “Ética e Bioética em Saúde e no Cuidar-Educar em Enfermagem” (UEPA, 2010).

Dentre as disciplinas optativas também havia “Fundamentos do Cuidado em Saúde e Teorias de Enfermagem”; “Metodologia para Trabalhos Acadêmicos e Científicos”; “Métodos Qualitativos Aplicados à Pesquisa em Saúde”; “Métodos Quantitativos Aplicados à Pesquisa em Saúde”; “Pesquisa e Pós-Graduação em Enfermagem”; “Práticas Coletivas e Políticas Públicas no Contexto do SUS”; “Práticas Culturais na Saúde-Doença entre Grupos Amazônidas”; “Seminário de Pesquisa I” e “Tecnologias de Enfermagem para o Cuidado e Educação Em Saúde” (UEPA, 2010).

Em junho de 2019, ocorreu Visita Técnica na sede da UEPA, realizada pela Comissão de Área da CAPES, desencadeando o Processo de Autoavaliação e Planejamento do PPGENF que perdurou até 2020, mesmo com a incidência da pandemia. Contou com assessoria de especialista, com plano de trabalho que direcionou a revisão da estrutura curricular do PPGENF, reestruturou os projetos individuais de pesquisa dos docentes e o processo de credenciamento e credenciamento dos docentes (DOCUMENTO 7).

O planejamento e desenvolvimento das atividades se deu por 6 etapas: 1ª - Diagnóstico/sensibilização/reestruturação curricular; 2ª - Alinhamento Geral dos Projetos de Pesquisa e Grupos de Pesquisa, com participação de ambos os docentes da UEPA e UFAM; 3ª- Proposição de Instrumentos para Planejamento Estratégico do PPGENF, sob responsabilidade da Coordenação Geral do PPGENF; 4ª.- Reunião de acompanhamento com representante da Comissão de Área de Enfermagem da CAPES, realizada na IES Associada UFAM, em que estiveram presentes docentes das duas instituições e assessoras da avaliação; 5ª- Processo de Credenciamento e credenciamento, com designação de comissão responsável; e 6ª - Fórum Geral de Planejamento e Autoavaliação do PPGENF - Planejamento estratégico 2021-2024 (DOCUMENTO 7).

São mudanças recentes cujos resultados ainda são esperados a longo prazo, como destaca a CAPES:

O processo de reestruturação do Programa [...] foi iniciado em 2019 e teve continuidade em março de 2021 com uma reunião ampliada de Planejamento Estratégico, com a participação de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos, de modo remoto. Os reflexos desta reestruturação são esperados a médio e longo prazo (DOCUMENTO 1).

No novo Regime Didático apresentado em 2019, destaca-se 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 em que seus orientadores fazem parte, participação em eventos científicos e apresentação de trabalho neles, 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. Desta forma, com este conjunto de atividades, são formados pesquisadores que vivenciam o cotidiano da pesquisa científica e da produção de conhecimento, atendendo aos parâmetros de avaliação da CAPES (DOCUMENTO 3).

Em busca do aprimoramento da formação oferecida, a Estrutura Curricular recebeu nova configuração e passou a oferecer 04 disciplinas obrigatórias do Tronco Comum, como total de 14 créditos e 210 horas; 02 disciplinas optativas por Linha de Pesquisa, com 03 créditos e 45 horas cada uma, assim como também oferece 04 disciplinas optativas em um Tronco Comum, com 10 créditos e 150 horas totais (DOCUMENTO 2; DOCUMENTO 3).

Atualmente, as 04 disciplinas obrigatórias do tronco comum que compõem a Matriz Curricular são “Bases Teóricas da Pesquisa e do Cuidado em Enfermagem”; “Metodologia da Pesquisa em Enfermagem e Saúde e “Dissertação I” e “Dissertação II” que oferecem Orientação e acompanhamento do projeto de dissertação à redação final do trabalho final (DOCUMENTO 2; DOCUMENTO 3) .

As disciplinas optativas por Linha de Pesquisa se dividem da seguinte forma: Linha 1 – Enfermagem em Saúde Pública e Epidemiologia de Doenças na Amazônia: “Enfermagem e Processos Epidemiológicos no Contexto Amazônico” e a disciplina “Enfermagem em Saúde Pública e Vulnerabilidades no Contexto Amazônico. Linha 2 – Educação e Cuidado em Saúde e Enfermagem na Amazônia: disciplina “Educação, Saúde E Enfermagem” e a disciplina “Tecnologias de Enfermagem para a educação e o Cuidado em Saúde” (DOCUMENTO 2; DOCUMENTO 3).

As demais 05 disciplinas optativas do Tronco Comum, são: “Métodos quantitativos aplicados à pesquisa em enfermagem e saúde”; “Métodos qualitativos aplicados à pesquisa em saúde”; “Tópicos Especiais”; “Estágio de Docência” e “Atividades Complementares” que oferecem participação em atividades acadêmicas de intercâmbio, socialização e transferência de conhecimento (DOCUMENTO 2; DOCUMENTO 3).

Para conduzir esta formação, o quadro de docentes permanentes da UEPA é formado por 21 docentes doutores, os quais têm grupos de pesquisa voltados aos estudos de saúde das populações amazônicas; saúde coletiva e controle de endemias; envelhecimento e saúde do idoso da Amazônia; enfermagem e representações sociais na atenção à saúde; agravos em populações tradicionais da Amazônia; estudo e pesquisa socioambiental da Amazônia; educação e saúde das populações Amazônicas; intervenções de enfermagem no processo saúde-doença; interdisciplinaridade, educação e saúde; determinantes dos processos infecciosos e parasitários em ambientes amazônicos. E 14 docentes doutores do quadro de docentes permanentes da UFAM, os quais estão inseridos em grupos de pesquisa que estudam as temáticas de saúde e violência; agravos de saúde na Amazônia; populações em vulnerabilidade na Amazônia; saúde do adulto e alta complexidade no Amazonas; métodos epidemiológicos e análise de situação de saúde; epidemiologia e controle da tuberculose em áreas indígenas; epidemiologia e saúde mental; história e legislação de saúde e da enfermagem; enfermagem na saúde da mulher, adolescente e infância; educação interprofissional em saúde ( DOCUMENTO 3).

Desde que foi criado, o PPGENF já titulou 115 mestres, 58 pela UEPA, em Belém, e 57 pela UFAM, em Manaus. Várias conquistas foram alcançadas no decorrer destes anos, como ampliação das vagas para ingresso dos discentes que em 2010 eram 12 e em 2021 foram multiplicadas para 42, distribuídas entre UEPA e UFAM. Também foram ampliados o quantitativo de docentes permanentes no programa e o oferecimento de bolsas acadêmicas que em 2010 eram 06 e em 2020 passaram para 20, oferecidas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA/PA). Com a ocorrência da pandemia, em 2020 não foi realizado processo seletivo. Além dos discentes recém-formados, o PPGENF também recebe enfermeiros que atuam em instituições assistenciais de saúde e

em instituições de ensino superior, possibilitando pesquisas a partir do cotidiano profissional e suas experiências (DOCUMENTO 7).

A configuração atual do PPGENF UEPA-UFAM é colocada na direção de formar egressos com perfis profissionais habilitados 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 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 Sistema Único de Saúde (SUS) (UFAM, 2021).

## 5.2 – Os egressos do PPGENF UEPA-UFAM: os participantes do estudo

O perfil dos egressos participantes foi identificado tanto a partir das entrevistas quanto das informações obtidas pela pesquisa documental. Dos 10 entrevistados, 80% deles eram do sexo feminino e 20% do sexo masculino, destacando a prevalência do público feminino na área da enfermagem. A respeito de suas origens, 70% deles indicaram que são naturais do Amazonas, ao passo que 20% indicaram que são naturais do estado do Pará e 10% do estado 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.

A respeito do ingresso e da conclusão do curso de Mestrado, 40% informaram que ingressaram no ano de 2018 e concluíram em 2020, 40% ingressaram no ano de 2017 e concluíram em 2019, 20% ingressaram em 2016 e concluíram em 2018. 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 (2019) pelo qual passou o PPGENF.

No que tange às temáticas pesquisadas pelos entrevistados, foram indicados os temas de Saúde Mental e família, competências profissionais do enfermeiro, pacientes ostomizados, diagnósticos de enfermagem diante do assédio moral, saúde cardiovascular, tuberculose no contexto amazônico, saúde da população indígena, hepatites virais no Amazonas, saúde da criança na atenção primária.



### 5.3 – A formação de recursos humanos qualificados, a partir da visão dos egressos do PPGENF UEPA-UFAM

A perspectiva dos egressos, tendo em vista os objetivos da pesquisa que deram fruto a esta dissertação, serão aqui apresentados em três grandes categorias, de acordo com cada objetivo específico propostos para atender ao objetivo geral da pesquisa, a saber: (a) Potencialidades e limitações da formação *stricto-sensu*; (b) Os reflexos da formação na vida social e profissional dos egressos; (c) Incentivos para busca pelo aperfeiçoamento acadêmico e profissional contínuo.

Dentro de cada categoria será destacado a qual impacto os resultados estão relacionados, quais sejam o impacto tecnológico, o impacto econômico, o impacto político e o impacto social que são considerados como indicadores da avaliação da CAPES direcionada aos cursos de pós-graduação em enfermagem.

#### **A) Potencialidades e limitações da formação *stricto sensu***

A presente categoria responde ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que foi o de identificar as potencialidades e as limitações da formação *stricto sensu* do PPGENF UEPA/UFAM. As respostas a este objetivo foram distribuídas em duas subcategorias, intituladas como A trajetória formativa do egresso e os reflexos dos Docentes na formação.

##### **a.1) A trajetória formativa do egresso**

A Trajetória Formativa do egresso reúne informações a respeito das disciplinas ofertadas e cursadas durante o curso, bem como as demais atividades, tais como orientação, publicação e outras, a partir da individualidade de cada um dos participantes. Além de trazer questões de formas reflexivas para docentes e coordenadores. Aponta, a partir da percepção dos egressos, situações que dificultaram ou facilitaram a trajetória no curso.

Nessa subcategoria se evidencia um impacto político do PPGENF UEPA-UFAM, no momento em que os entrevistados apresentaram que as disciplinas eram coerentes com o programa e com o contexto local no qual ele se encontra:

Assim...estavam [as disciplinas] voltadas para o nosso contexto, contexto amazônico. Eu acho que pude aproveitar as aulas na minha dissertação, então tinham a ver com a minha linha de pesquisa (ENTREVISTADO 5).

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 (ENTREVISTADO 7).

Os egressos consideraram adequada a coerência das disciplinas com a realidade na qual o curso se insere, pois é um curso que faz parte de uma formação de nível Stricto Sensu, ou seja, tem um direcionamento, uma especificidade, complementando o conhecimento generalista que também deve ser valorizado.

Esta percepção está em sintonia com objetivos do PPGENF UEPA-UFAM, que dentre 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, surgiram como fragilidade nos impactos políticos gerados pelo curso as afirmações de que as disciplinas se apresentaram incoerentes com as linhas de pesquisa, por exemplo

Se eu te falar que estavam exatamente voltadas pra minha linha de pesquisa, na verdade não estavam se a gente for pensar, o meu mestrado acabou que foi um mestrado, eu tive que estar na prática, para fazer a coleta do material e tudo (ENTREVISTADO 2).

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, sinto que não serviu para nada, era só pra encher linguiça mesmo, mais ou menos isso (ENTREVISTADO 9).

Eu não sei se era o professor que levava muito pro lado dele, porque tem a ementa né, você tem que seguir e tudo mais...então tem que seguir (ENTREVISTADO 6).

Para estes outros egressos, as disciplinas estavam/estão parcialmente coerentes com as linhas de pesquisa do curso, pois as falas do primeiro entrevistado evidenciam que houve um pouco de confusão no entendimento do que seria a linha de pesquisa e o seu próprio projeto de pesquisa, já que deixa a entender que o curso e as disciplinas deveriam oferecer todo o material teórico-prático para a pesquisa, trazendo um pouco da ideia de que teve a teoria e precisou buscar a “prática”, como se estas não andassem juntas.

O PPGENF conta com duas linhas de pesquisa, quais sejam a de (a) “Enfermagem em Saúde Pública e Epidemiologia de Doenças na Amazônia” que é voltada aos processos de saúde e doença e o cuidar em enfermagem, bem como diagnósticos situacionais e epidemiológicos envoltos 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 da Amazônia e do SUS (UFAM, 2019).

As atuais linhas de pesquisa do PPGENF foram ajustadas, no ano de 2019, após um processo de autoavaliação que culminou com uma reestruturação do programa. Embora tenha sido mantida as duas LP já existentes desde 2010, ano de sua implementação, os ajustes permitiram uma maior clareza e identidade a cada uma das LP, como afirma o Relatório de avaliação da CAPES:

Observa-se que a reestruturação ocorrida em 2019, em termos de agrupamento e descrição das LP, foi adequada e estabelece objetividade à explicitação da aderência a Área da Enfermagem, com sua especificidade regional. Tal especificidade é o estímulo ao processo formador de mestres e decorrente da concretude de pessoas, grupos sociais e instituições do contexto amazônico. (DOCUMENTO 1).

Desta forma, as Linhas de Pesquisa e suas disciplinas são planejadas para relacionar as teorias à realidade regional, ou seja, a teoria à prática. No entanto, deve ser lembrado que há entre os discentes, e no mundo acadêmico em geral, a ideia de que a prática deve ser dada como uma receita ou que a formação deva oferecer toda a prática profissional, e quando não é dada desta forma, na visão deles teoria e prática estão desconectadas. Todavia, tais entendimentos demonstram a dificuldade de compreensão,

por parte dos egressos, de que a formação é teórico-prática, principalmente porque 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 ou com o objeto pesquisado potencializa os conhecimentos e não significa que há uma fragilidade do estudo acadêmico, mas um processo inerente a ele. Afinal,

A relação teoria e prática deve ser pensada como um processo de construção que envolva universidades, ensino e serviço com a práxis vivenciada em campo de estágio e que aproximem o enfermeiro à realidade em saúde de sua formação profissional **[em todos os níveis]** (Alves, 2014, **grifo nosso**).

Por outro lado, as falas dos entrevistados 9 e 6 demonstram que a condução das disciplinas pode ser revista pelos docentes a fim de evitar trazer discussões ou informações que destoem dos objetivos propostos pelas ementas e matrizes curriculares.

Ainda sobre a categoria Trajetória Formativa relacionada ao primeiro objetivo específico da pesquisa, foi identificada fragilidade com relação à abordagem qualitativa em pesquisa nas disciplinas:

Tiveram algumas disciplinas que ficaram a desejar, principalmente para parte qualitativa, a minha pesquisa foi muito qualitativa, e você via que as disciplinas eram muito voltadas para parte de epidemiologia, quanti (ENTREVISTADO 4).

Para quem trabalhou quanti, foi mais impactante, porque eles trabalham nessa linha [...] mas a parte de quali deixou a desejar, principalmente quando dizem que tem que colocar um teórico na sua dissertação, mas ninguém dizia como (ENTREVISTADO 5)

A gente 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 numa pesquisa qualitativa, porque a gente fala muito de software na pesquisa quantitativa né? E tudo mais, mas em qualitativa zero, eu tive que pesquisar fora da UFAM (ENTREVISTADO 1).

Com a frequência deste perfil de respostas a respeito das disciplinas, pode ser afirmada a necessidade de revisão de algumas das abordagens conduzidas no curso a fim de trazer mais subsídio às pesquisas com abordagem qualitativa, bem como direcionamento à escrita científica, pois muitos discentes não têm a vivência com

iniciação científica e o Mestrado pode ser o primeiro contato mais aprofundado, o que requer o ensino da escrita e da pesquisa acadêmicas. Entende-se que as áreas da saúde têm a tendência de adotar abordagens quantitativas e epidemiológicas devido às necessidades de identificação e interpretação das doenças, mas não pode ser esquecido que a prática de discussões qualitativas enriquece a pesquisa (Minayo, 2019).

Como foi sinalizado anteriormente, os egressos participantes desta pesquisa tiveram sua formação direcionada pela matriz curricular de 2010, no entanto, a partir de 2019 tem sido oferecida uma Matriz Curricular reformulada na busca pelo aprimoramento do Programa. Quando foi criado, em 2010, sua estrutura curricular apresentava quatro disciplinas obrigatórias, intituladas “Pensamento Contemporâneo e Pesquisa em Enfermagem” que abordava desde a história da filosofia e as correntes de pensamento, relacionando-as à produção de conhecimento interdisciplinar e da Enfermagem; a disciplina “Enfermagem e Processos Endêmicos no Contexto Amazônico”, que se voltava ao estudo das doenças e agravos das endemias na Amazônia, bem como os possíveis instrumentos e técnicas de controle e intervenção relacionados à Enfermagem; a disciplina “Metodologias de Ensino e Educação em Enfermagem”, que apresentava paradigmas educacionais e referenciais político-pedagógico aplicáveis à educação no campo da saúde, bem como direcionava métodos e técnicas de ensino; e a disciplina de Dissertação que oferecia orientação e acompanhamento de pesquisa para o campo da enfermagem e para redação da dissertação (UEPA, 2010).

As 14 disciplinas optativas, eram “Atenção à Saúde da Mulher” que estudava as Políticas Públicas na Área Materno – Infantil; “Bases para o Cuidado de Enfermagem em Saúde Pública” que abordava a influência dos paradigmas na abordagem do processo saúde-doença e nas políticas e programas de saúde; “Bioestatística”, que estudava a Bioestatística como ferramenta a ser utilizada na compreensão e análise de métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa nas áreas da Saúde e das Ciências Biológicas; “Estágio de docência I” que envolvia a experiência docente de planejamento e condução de aulas em determinada disciplina, bem como outras atividades pertinentes ao cargo docente; “Ética e Bioética em Saúde e no Cuidar-Educar em Enfermagem” que abordava Leis, Decretos e Resoluções que envolvem a pesquisa com seres humanos e a profissão, bem como os aspectos éticos e bioéticos (UEPA, 2010).

Dentre as disciplinas optativas também havia “Fundamentos do Cuidado em Saúde e Teorias de Enfermagem” que trazia estudos relacionados aos Paradigmas de enfermagem, Teorias de enfermagem e o processo de cuidar em enfermagem;

“Metodologia para Trabalhos Acadêmicos e Científicos” que apresentava a revisão sistemática da literatura, a normalização dos trabalhos acadêmicos segundo a ABNT e Vancouver, a estrutura e a redação de trabalhos acadêmicos científicos; “Métodos Qualitativos Aplicados à Pesquisa em Saúde” que trazia estudo e discussão de características específicas do processo de investigação qualitativo e das diferentes abordagens teórico-metodológicas que fundamentam a pesquisa qualitativa em saúde e enfermagem; “Métodos Quantitativos Aplicados à Pesquisa em Saúde”; “Pesquisa e Pós-Graduação em Enfermagem” que trazia o histórico da pesquisa e pós-graduação em enfermagem no Brasil e América Latina, como também os sistemas de avaliação voltados à ela; “Práticas Coletivas e Políticas Públicas no Contexto do SUS” que trazia discussões relacionadas às políticas sociais e políticas de saúde no Brasil; “Práticas Culturais na Saúde-Doença entre Grupos Amazônidas” que trazia estudos etno-orientados e etnoenfermagem; “Seminário de Pesquisa I” que estimulava discussão coletiva sobre o planejamento e andamento dos projetos de dissertação; e “Tecnologias de Enfermagem para o Cuidado e Educação Em Saúde” que abordava Tecnologias tradicionais e emergentes de enfermagem na promoção da saúde (UEPA, 2010).

No Regime Didático apresentado em 2019, a Estrutura Curricular recebeu nova roupagem e passou a oferecer 04 disciplinas obrigatórias do Tronco Comum, que compõem a Matriz Curricular e são “Bases Teóricas da Pesquisa e do Cuidado em Enfermagem”, que traz a filosofia da ciência e os diferentes enfoques teórico-filosóficos na produção do conhecimento em Enfermagem e saúde; “Metodologia da Pesquisa em Enfermagem e Saúde”, que aborda o conhecimento e a pesquisa em Enfermagem nos diferentes paradigmas; e “Dissertação I” e “Dissertação II” que oferecem Orientação e acompanhamento do projeto de dissertação à redação final do trabalho final (UEPA, 2019; UFAM, 2019).

As disciplinas optativas por Linha de Pesquisa se dividem da seguinte forma: Linha 1 – Enfermagem em Saúde Pública e Epidemiologia de Doenças na Amazônia: “Enfermagem e Processos Epidemiológicos no Contexto Amazônico” que traz discussões sobre a determinação social do processo saúde-doença; e a disciplina “Enfermagem em Saúde Pública e Vulnerabilidades no Contexto Amazônico” que aborda as Políticas de saúde e modelos assistenciais, a equidade no cuidado de enfermagem às populações vulneráveis e o cuidado da Enfermagem. Linha 2 – Educação e Cuidado em Saúde e Enfermagem na Amazônia: disciplina “Educação, Saúde E Enfermagem” que aborda assuntos referentes às bases teórico-filosóficas da educação, as políticas públicas na

formação profissional em saúde e em enfermagem nos diferentes níveis e a educação permanente dos profissionais em enfermagem; e a disciplina “Tecnologias de Enfermagem para a educação e o Cuidado em Saúde que traz discussões relacionadas às tecnologias em saúde e enfermagem (UEPA, 2019; UFAM, 2019).

As demais 05 disciplinas optativas do Tronco Comum, são: “Métodos quantitativos aplicados à pesquisa em enfermagem e saúde”; “Métodos qualitativos aplicados à pesquisa em saúde”; “Tópicos Especiais” que se propõe a trazer assuntos atuais e inovadores, de base teórico/conceitual ou instrumental no campo da saúde e Enfermagem; “Estágio de Docência” que oferece participação em processos pedagógicos na graduação em Enfermagem; e “Atividades Complementares” que oferecem participação em atividades acadêmicas de intercâmbio, socialização e transferência de conhecimento (UEPA, 2019; UFAM, 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 o espaço para que, a partir das disciplinas optativas, escolham e participem do direcionamento e redirecionamento da sua formação.

Indica-se que os cursos de enfermagem tenham currículo integrado com orientação por competências de modo que ofereça integralidade a prática profissional da enfermagem tanto nos cuidados individuais quanto os coletivos de saúde, bem como a gestão e a organização do trabalho, considerando sempre as políticas nacionais de saúde e os princípios do sistema único de saúde SUS (Ide *et. al*, 2014).

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

A partir de Sacristán (2013), pode ser compreendido que o direcionamento curricular a partir da dialética entre teoria e prática é possibilitado a partir de um eixo integrador que compreende o papel do currículo como objeto social e o coloca como tal.

O currículo integrado é indicado sob a justificativa de que os princípios do SUS e as diretrizes de formação sejam mais articulados aos projetos. Quando adotado, o currículo integrado possibilita a indissociabilidade entre teoria e prática com contextualização e a articulação dos saberes, inclusive potencializando a relação entre

ensino, serviço e a realidade da comunidade, o que possibilita o preparo de profissionais para atuarem no cenário do SUS e de acordo com os parâmetros profissionais. No entanto, muitos docentes encontram dificuldade na condução deste modelo de currículo devido à possível falta de domínio do próprio projeto pedagógico do curso em que está inserido ou na falta de conhecimento sobre este modelo e a consequente falta de domínio dele, dificultando a reconfiguração e novos olhares para proposta curricular (Franco; Soares; Bettoni, 2016).

Nas respostas dos entrevistados surgiu outro padrão de respostas, que se relaciona a um impacto político negativo, que é a abordagem dos conteúdos de alta complexidade em saúde

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 (ENTREVISTADO 2).

É importante destacar que, para os egressos, é necessário oferecer no curso de formação *Stricto Sensu* as habilidades ideais à atuação em todos os níveis de complexidade de saúde, pois as doenças estão relacionadas, e conhecê-las e abordá-las, além das formas que se desencadeiam junto às outras, do modo mais amplo possível, vai oferecer à sociedade profissionais mais preparados. E, observando as matrizes curriculares aqui expostas, entende-se que, por meio da formação, podem ser oferecidos diversos conhecimentos da baixa à alta complexidade, no entanto, como todo período de formação é limitado e algumas abordagens dependerão das disciplinas optativas escolhidas pela turma, não há como garantir que toda formação será igual ou a ideal a todas as preferências.

Também parece não haver muita clareza do sentido de uma formação *Stricto Sensu*, e pode ocorrer confusão entre o sentido dela e o da formação *lato sensu* (especialização) em que cada um dos cursos trata das especialidades e se aproxima exatamente de campos específicos, como a alta complexidade por exemplo, citada por uma das participantes. Apesar disto, tais informações apontam para a necessidade do compromisso de o PPGENF melhor incorporar, talvez por meio da abordagem docente, o cenário da formação *stricto sensu*: sua finalidade e objetivos ao processo formativo do mestrado.

Dentro da subcategoria da Trajetória Formativa, surgem também os dados sobre a orientação e o direcionamento dados a partir do curso. Assim, os entrevistados



trouxeram informações a respeito do benefício de o seu projeto de pesquisa estar inserido em um projeto multicêntrico que 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 (ENTREVISTADO 4).

Por outro lado, houve uma sequência de informações não tão positivas que seguem aqui. A falta de incentivo ou apoio direto do curso para os egressos buscarem o doutorado, que muitos afirmaram não terem percebido, surgem como dados que se referem aos impactos sociais frágeis causados pelo mestrado:

Bom, muito 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 (ENTREVISTADO 3).

Eu sinto que falta alguma coisa pro pós mestrado, que te estimule, alguma coisa assim, um acompanhamento (ENTREVISTADO 6).

Outra expressão das respostas referentes à orientação e ao direcionamento dados no mestrado, se deu a respeito da falta de acompanhamento e de ensino mais preciso sobre a pesquisa ou à escrita científicas, destacando que

Eu achava que era uma coisa e não era, eu tive que correr atrás daquilo que eu queria, no dia que ela me colocou a temática, ela só me deu um livro, dizendo que queria aquela teórica, “toma o livro e se vira”, ela só alinhava as coisas (ENTREVISTADO 3).

Destaca-se aqui mais um impacto político da formação, cuja afirmação assinala a necessidade de melhor direcionamento dos docentes ao momento da pesquisa, pois, sabe-se que é esperado do aluno de curso de formação *stricto sensu* tenha habilidade de escrita e autonomia para buscar a construção da pesquisa, no entanto, não significa que devam saber tudo e que o docente deste nível de formação não tenha um papel importante a exercer, principalmente se considerarmos que a pesquisa científica não é incentivada na

educação brasileira em geral, então, para muitos, seria essencial ter alguém dedicado a contribuir com esta etapa do Mestrado.

Esta sequência de dados que indica a ausência de direcionamentos e orientações para seguir alguns caminhos deve ser revista pelo programa, como já destacado, mas também deve continuar sendo feita também por iniciativa do discente, que é o sujeito central a conduzir o processo de formação e de pesquisa. Chama a atenção o parecer dado pela CAPES que indica a relevância dos projetos de pesquisa avaliados, significando que o caminho trilhado tem sido bom e precisa ser aperfeiçoado, de modo que os esforços dos discentes se encontrem mais com os dos docentes a fim de manter e potencializar o sucesso já observado pelas pesquisas, superando os limites sentidos, pois

Identifica-se relevância científica e social nos processos e produtos dos PP indicados; potencial contributivo para operacionalização de medidas de saúde alinhadas ao contexto cultural local, regional e nacional à semelhança dos grupos sociais, por meio da atualização dos processos da atenção à saúde e da formação de profissionais da Enfermagem (CAPES, 2021).

Um impacto tecnológico frágil que foi identificado a respeito da trajetória formativa foi o causado pela troca de orientador durante o período de orientação, pois

A gente teve umas certas confusões no curso porque houve desligamento de orientador, já fui conversar com minha orientadora já era maio, metade do ano, a primeira reunião. Então de início a gente não teve um bom entendimento (ENTREVISTADO 3).

Tal dado destaca a necessidade de atenção e monitoramento ao período crucial da orientação da pesquisa de Mestrado, que impacta a trajetória formativa, para isto, deve haver programação prévia do programa para minimizar os impactos dos imprevistos possíveis, como também, em casos de incompatibilidade de perfis e temas de pesquisa, averiguar antecipadamente o direcionamento do discente ao orientador mais compatível.

A sequência dos dados trazida até aqui destaca o papel da orientação pertinente ao Mestrado, tanto por parte do orientador propriamente dito quanto da orientação/direcionamento dado pelo curso. A relevância da orientação e do direcionamento dos discentes é trazida no Regimento do Curso, de modo que o orientador, dentre tantas atribuições, é responsável por:

Orientar os discentes nas atividades relacionadas ao PPGENF UEPA/UFAM e na elaboração da dissertação, com ênfase na produção/publicação científica; Acompanhar o desempenho acadêmico do discente, orientando-o na escolha e no desenvolvimento das atividades e na elaboração da dissertação; Acompanhar a execução da dissertação em todas as suas etapas; Promover e garantir a integração do mestrando em projeto e grupo de pesquisa do Programa; Diagnosticar problemas e dificuldades que, por qualquer motivo, estejam interferindo no desempenho do estudante e orientá-lo na busca de soluções (DOCUMENTO 4).

A relevância do papel da coordenação também é destacada de modo que, dentre tantas possibilidades de colaboração, estão:

Coordenar a execução das atividades do Programa, adotando as medidas necessárias ao seu pleno desenvolvimento; Zelar pelo cumprimento das normas disciplinares e éticas no âmbito do Programa, em consonância com as instâncias deliberativas; – Dar conhecimento a todos os discentes e docentes sobre as decisões, normas e atividades do PPGENF UEPA/UFAM, zelando pela plena comunicação interna e externa do mesmo (DOCUMENTO 4).

A defesa aqui posta é a de que, para oferecer melhor direcionamento aos discentes do Mestrado, considerando que muitos nunca tiveram contato com o mundo da pesquisa e da produção científicas, os docentes/orientadores e as coordenações tentem verificar as possíveis lacunas que se apresentam no acompanhamento durante o Mestrado. Por outro lado, que ao discentes mantenham a busca pela superação dos limites, pois, por maiores esforços que o corpo docente e a coordenação do curso façam para superar as fragilidades, sempre existirão as imposições do cotidiano social, econômico, cultural, dentre outros, que requerem dedicação conjunta.

Também como um impacto político frágil relacionado à orientação no e do programa, houve a indicação de que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foi uma barreira para o andamento da pesquisa:

Eu também peguei a pandemia, e isso atrapalhou muito e demorou muito no CEP, porque o CEP começou a pedir muita coisa que era nova pra gente (ENTREVISTADO 4).

Nesta resposta podem ser observadas diversas situações, primeiramente, o período da pandemia surgiu como uma adversidade a todos, impactando o período de estudos, de trabalho, a saúde física e mental. Se em um período de formação comum, sem urgência

sanitária internacional, como foi o cenário trazido pela COVID-19, o processo de pesquisa e de formação *stricto sensu* evidencia que o tempo é curto diante da densidade e do rigor que demandam, observa-se que na ocorrência da pandemia tal período se faz mais curto e conflituoso que o comum, sendo todo este contexto o possível motivo para os obstáculos surgidos com o CEP, além de que possivelmente não houve tempo para as abordagens necessárias a respeito das etapas de submissão dos projetos para apreciação do comitê, o que reafirma a necessidade de que sejam valorizados no curso a apresentação desta etapa da pesquisa e o ensino do passo a passo dela.

Outro descritor pertinente à categoria de Trajetória Formativa que se apresentou foi referente às publicações e participação em eventos, evidenciando um Impacto Tecnológico positivo que foi o incentivo à pesquisa possibilitado pelo Mestrado, já que

Não tive muitos problemas com isso durante o curso não, mas é o meu depoimento individual, da minha parte né... tive muito incentivo à pesquisa durante o mestrado (ENTREVISTADO 5).

Entende-se que a experiência é individual, mas muitas respostas positivas, concordando com esta colocação acima, foram assinaladas, o que apresenta um sucesso alcançado pelo curso, pois, diante de tantas adversidades, é gratificante identificar os incentivos proporcionados, inclusive, corrobora para a constatação do incentivo à pesquisa e a consequente produção acadêmica, a avaliação da CAPES:

A produção intelectual evoluiu com tendência crescente nos quatro anos, evidenciando o empenho na consolidação de publicações em periódicos bem qualificados (DOCUMENTO 1).

Nesta direção, outro dado apresentado na pesquisa é o de que durante o Mestrado houve incentivo aos cursos e experiências docentes, sendo este um Impacto Econômico positivo porque evidencia os investimentos envolvidos, assim, foi evidenciado também o incentivo vindo da orientadora

Ela me proporcionou fazer cursos de assédio moral na UFAM, conhecer outros docentes, me mandava muitas propostas de congressos, me incentivava, eu tive experiência de orientar uma aluna em iniciação científica, tá certo que eu não era o/a orientador/a de fato, mas ela me ensinou a orientar junto com ela, fizemos a seleção juntos. Foi maravilhoso, porque depois que eu conclui o mestrado, eu fui realmente orientar uma aluna em iniciação científica. Me senti muito mais

seguro/a, pois já tinha feito isso durante o mestrado. Na minha sala eram 10 alunos e eu fui o/a único/a da minha sala que teve essa experiência (ENTREVISTADO 1).

Tais dados evidenciam a importância do papel do orientador no processo de Mestrado e destaca o atendimento ao Regimento do Programa, como foi citado anteriormente, onde são descritas as atividades necessárias ao Orientador de Pesquisa, dentre elas o incentivo à participação a todas as atividades teórico-prática do Mestrado (DOCUMENTO 4). Percebe-se que, tais ações se deram para além do que orienta o documento, evidenciando o compromisso contínuo docente com a formação.

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:

Os PP contemplaram a formação de pessoas para a pesquisa, com a formação de mestres, doutores, alunos de IC e TCC 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 a característica científica e pedagógica do Programa, o que confere um desempenho muito bom (CAPES, 2021).

Corroborando com estes dados, apresentam-se as informações sobre um impacto econômico positivo referente à 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 (ENTREVISTADO 4).

Relacionados a estes dados e reafirmando os múltiplos fatores envolvidos para o alcance destes aspectos positivos, foi evidenciado o Impacto Social a respeito de que o curso e os docentes incentivaram a participação em eventos científicos

Teve sim incentivo para a gente participar [dos eventos], lá na UFAM os próprios professores incentivavam (ENTREVISTADO 2).

Participar de eventos e apresentar em congressos até que incentivou, mas eu era uma pessoa que já fazia isso, havia parado um pouco (ENTREVISTADO 10).

Deste modo, é evidente o conjunto de esforços e incentivos feitos no programa para conduzir os discentes, ainda que, porventura, nem todos tenham sido contemplados, reafirmando o compromisso com as atividades para além das disciplinas. Neste sentido, os entrevistados apresentaram dados a respeito de o incentivo para as publicações terem surgido mais da parte dos orientadores e/ou docentes e não do curso como um todo, respostas estas que indicam um impacto social positivo e um negativo ao mesmo tempo:

Só tive o incentivo da minha orientadora, me incentiva até hoje, e também de membros externos da banca, eles me davam ideias [como] “isso dá para fazer uma boa tese”, eles falavam (ENTREVISTADO 1).

Me ajudou sim, mas acredito que seja pelo tipo de orientação que eu tive, que me ajudou muito, não o curso em si. Tanto durante quanto após. Durante porque nós tínhamos as disciplinas que nos incentivavam a publicar os frutos da disciplina, e após porque depois da defesa eu tive que preparar as publicações (ENTREVISTADO 6).

Mas eu continuo ligada com a orientadora, não cortei o vínculo, e já fui convidada pela orientadora para publicar um artigo meu. Mas o programa em si é “não tenho nada a ver com sua vida” (ENTREVISTADO 3).

Também surgiram respostas que evidenciaram somente que, por parte do curso, não houve nenhum tipo de incentivo, indicando mais uma forma de impacto social frágil. Ou seja, apesar de avaliação da CAPES ter reconhecido o avanço no âmbito da produção intelectual do curso, como assinalado anteriormente (DOCUMENTO 1), as falas de alguns alunos trazem o entendimento que tais melhorias não se deram tanto com o alcance e participação deles:

A coordenação não tinha essa questão de incentivar. Eu pelo menos não me lembro desse incentivo, por exemplo “olha quando vocês terminarem o mestrado continue escrevendo, continue pesquisando” não teve (ENTREVISTADO 3).

Então durante todo o percurso, assim, não teve esse incentivo. Só falavam assim “publiquem”, mas ninguém chegava para explicar nada pra gente (ENTREVISTADO 1).

Estes dados coadunam com a avaliação da CAPES, quando diz que:

Conforme documentos apresentados não foram identificados discente e/ou egresso como participante da equipe de elaboração das [Produções Técnicas] PTT. A avaliação foi detalhadamente realizada em cada uma das produções, mas como foram avaliadas 3 de 5 produções que deveriam ter sido indicadas, o desempenho neste aspecto foi considerado regular (CAPES, 2021).

Fica evidente que o desempenho para as publicações muito dependeu dos docentes e das relações que tinham com os discentes, pois, de acordo com as afirmações de alguns egressos, foram relações muito frutíferas, de muito incentivo, já para outros foi inexistente o apoio e/ou incentivo. Assim, é necessário que parta do programa uma forma padronizada de apoio e incentivo para que seja buscada a minimização das dificuldades.

Ou seja, é necessário mais incentivo para produções técnicas e demais direcionamentos a partir do curso, pois foi percebida pouca relação entre trabalho docente e discente, sendo que é necessário o trabalho conjunto tanto para potencializar a formação quanto para obter resultados positivos contínuos nas avaliações.

Foram apresentados dados sobre o processo de gestão do programa, pois houve dificuldade para ofertar de modo igual os recursos, sinalizando um Impacto Econômico negativo afirmado pelos entrevistados, além de que, também relacionado a um impacto econômico negativo, houve a percepção de cobrança ou perseguição pelo recebimento de bolsa acadêmica:

Queria participar e aí eu tive muita barreira, sabe. Ainda pelo resquício da coordenação anterior... o recurso era com ela, ela que estava à frente, tinha que ser com ela e aquela tentativa e você via que era uma dificuldade (ENTREVISTADO 4).

Nunca me senti pressionado, senti somente da coordenadora da época, que queria muito saber se eu estava trabalhando, eu larguei o trabalho e fui ser bolsista, toda vez que ela me via ela perguntava acusando se eu estava trabalhando, as vezes perguntava dentro da sala de aula (ENTREVISTADO 1).

Observa-se com estas falas que os egressos consideraram como obstáculos tanto a possível dificuldade em organização e distribuição dos recursos institucionais pela gestão quanto a cobrança referente ao status de aluno bolsista, como se fosse um crime

cometido. São questões que precisam ser revistas e expostas aos discentes por parte da Gestão do Programa, pois, se os recursos financeiros aos alunos forem inexistentes, deve haver explicação e contextualização a respeito do cenário vivenciado. Mas, na hipótese de existência de recursos, deve haver programação para melhor distribuição sem que as formas de acesso sejam ocultadas.

Do mesmo modo, deve ser explicado aos Mestrandos os critérios para acesso às bolsas acadêmicas para que não haja desinformação ou equívocos. Por exemplo, a decisão por bolsas acadêmicas e a forma que serão distribuídas não depende estritamente do Programa, mas sim de determinações das próprias agências de fomento, como é o caso da Portaria 76/2010 da CAPES, onde ficava claro que

Art. 9º Exigir-se-á do pós-graduando, para concessão de bolsa de estudos:

I - dedicação integral às atividades do programa de pós-graduação;

II - quando possuir vínculo empregatício, estar liberado das atividades profissionais e sem percepção de vencimentos;

[...] IV - não possuir qualquer relação de trabalho com a instituição promotora do programa de Pós-Graduação;

[...]VII - quando servidor público, somente os estáveis poderão ser beneficiados com bolsas de mestrado e doutorado[...]

[...]XI - não acumular a percepção da bolsa com qualquer modalidade de auxílio ou bolsa de outro programa da CAPES, de outra agência de fomento pública, nacional ou internacional, ou empresa pública ou privada, excetuando-se:

a) poderá ser admitido como bolsista de mestrado ou doutorado, o pós-graduando que perceba remuneração bruta inferior ao valor da bolsa da respectiva modalidade, decorrente de vínculo funcional com a rede pública de ensino básico ou na área de saúde coletiva, desde que liberado integralmente da atividade profissional e, nesse último caso, esteja cursando a pós-graduação na respectiva área;

b) os bolsistas da CAPES, matriculados em programas de pós-graduação no país, selecionados para atuarem como professores substitutos nas instituições públicas de ensino superior, com a devida anuência do seu orientador e autorização da Comissão de Bolsas CAPES/DS do programa de pós-graduação, terão preservadas as bolsas de estudo. No entanto, aqueles que já se encontram atuando como professores substitutos não poderão ser contemplados com bolsas do Programa de Demanda Social;

Parágrafo único. A inobservância pela IES dos requisitos deste artigo acarretará a imediata interrupção dos repasses e a restituição à CAPES dos recursos aplicados irregularmente, bem como a retirada da bolsa utilizada indevidamente (DOCUMENTO 5).

Percebe-se a necessidade de maior proximidade entre a gestão e o corpo discente, bem como maiores esclarecimentos a respeito dos critérios e normativas referentes ao período do Mestrado, como também fica clara a necessidade de que tais demandas de



informação sejam buscadas pelos discentes tanto a partir da solicitação da gestão do curso quanto a partir da busca dos documentos disponibilizados nos *sites* governamentais e institucionais que divulgam os regimentos e normativas.

Concluindo as análises da subcategoria da Trajetória Formativa, temos os dados referentes ao corpo docente do programa que muito se relacionam com todos os eixos da formação aqui analisada.

#### a.2) Os reflexos dos docentes na formação

Esta subcategoria evidencia como os docentes do curso impactam sobre o processo formativo dos estudantes. O primeiro descritor a ser trazido diz respeito à qualificação do corpo docente que foi bem avaliada pelos entrevistados, indicando um impacto político positivo:

Eu considero boa [a qualificação], todos eram doutores na época, então assim, na questão titulação era o que era adequado. Todos eram doutores e estavam qualificados para dar aula (ENTREVISTADO 5).

Considero Ótima. 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 (ENTREVISTADO 7).

Tais dados são reafirmados pela avaliação da CAPES, pois considera positivo que

95% dos DP [docentes permanentes] têm formação de graduação na área de Enfermagem e cerca de metade dos DP tem doutorado em Enfermagem; e outros DP em diferentes áreas da saúde [Saúde Coletiva/Epidemiologia, Psicologia, Fisiopatologia em Clínica Médica, Ciências da Reabilitação, Biologia de Agentes Infecciosos e Parasitários e Doenças Tropicais]. Ao final do quadriênio, ano 2020, o corpo de DP é composto por uma maioria titulada entre 5 a 10 anos (13 DP, 59%), havendo 5 DP (22,7%) com mais de 10 anos de titulado e 4 DP (18%) com menos de 5 anos (DOCUMENTO 1).

É indubitável a qualificação e a capacidade de potencialização do ensino por meio do corpo docente, o que também é refletido nas falas de alguns dos entrevistados que consideraram o corpo docente comprometido e com boa didática, apresentando assim mais um impacto tecnológico positivo:

As aulas eram muito boas, a gente teve professor muito bom, não tive a dificuldade de ter que dizer que teve professor que foi lá para cumprir hora então não tivemos problemas nesse sentido, os professores eram comprometidos com a turma (ENTREVISTADO 2).

Neste sentido, pode ser reafirmado que o nível de qualificação e capacitação está adequado para a condução dos discentes aos objetivos do PPGENF, contribuindo para a multiplicação de perfis profissionais capacitados, pois

A temporalidade, expressa o conjunto de DP [docentes permanentes] com trajetória acadêmica e experiência que direciona a maturidade do Programa na Área da Enfermagem. Todos (100%) os DP participam ou coordenam PP [projetos de pesquisa] aderentes à AC e LP [área de concentração e linha de pesquisa] no quadriênio (muito Bom) (DOCUMENTO 1).

No entanto, foram expressivas as manifestações de outros entrevistados a respeito de um impacto tecnológico frágil que se refere ao nível de didática do corpo docente aquém do esperado para o nível de Mestrado

Faltou um pouco para serem ótimos nas aulas com relação a [forma de] pesquisar (ENTREVISTADO 5).

Por parte de alguns docentes a gente sente como estivesse ainda no ensino fundamental, isso causava um pouco de inquietação na gente. Mas volto a repetir, acho que não eram as disciplinas, era a condução que o professor dava para aquela disciplina (ENTREVISTADO 6).

Mas em questão de conteúdos ministrado nos 2 semestres ficou muito aquém, fora quando algumas professoras davam o artigo para a gente ler, saíam 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 (ENTREVISTADO 1).

Precisa só delimitar a melhor pessoa para dar aquela aula, o mais preparado – a pessoa que domina aquela aula (ENTREVISTADO 3).

São dados que evidenciam a necessidade de aperfeiçoamento de parte dos docentes a respeito do repasse dos conhecimentos em sala de aula, pois já está mais do que compreendido que não falta qualificação a eles. Várias questões podem estar relacionadas a esta situação, pois, se o corpo docente é bem qualificado,

consequentemente não deveria faltar conhecimento e qualificação para a condução do ensino.

Sendo assim, alguns aspectos merecem atenção, de modo que, se a causa for fragilidade de didática, que haja busca pelo aperfeiçoamento docente contínuo, se o motivo for por sobrecarga, que haja melhor divisão de tarefas ou até pausa em algumas, se for o acúmulo de estresse ou adoecimento, que não seja ignorado o autocuidado permanente. São várias questões que no cotidiano fogem do domínio da coordenação, mas devem ser alvo de atenção e inclusão nas pautas de discussões do colegiado.

Na formação graduada ou pós-graduada, para além da relevância do currículo da formação, outro fator impactante diz respeito à qualificação e didática docente oferecidas nos cursos *Stricto Sensu*, principalmente porque obtê-las é imprescindível para contemplar os alunos com uma boa formação, além de, por meio das boas experiências, eles obterem preparo para o trabalho docente que possivelmente desempenharão, considerando que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação, em seu artigo 66, indica que a formação de Mestrado e Doutorado seja o espaço para a formação docente.

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. 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 modos para que a capacidade cognitiva dos discentes seja desenvolvida e aperfeiçoada. Isto 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 sim 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 incipiente 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).

Não pode ser esquecido que a sociedade passa por constantes transformações sociais que devem ser consideradas pelas instituições de ensino para que os profissionais sejam continuamente preparados para lidar com as adversidades do cotidiano, neste sentido, é interessante aos cursos da área de saúde a adoção de metodologias ativas que estimulem os discentes a adquirirem autonomia e também para que seja promovida uma perspectiva de libertação, deste modo o discente estará direcionado a buscar alternativas contribuam para a consolidação dos seus conhecimentos adquiridos (Desiderio e Ferreira, 2022).

Nesta direção, reafirma-se a necessidade de adoção de novos modos de ensinar, como as metodologias ativas e de estratégias que promovam a autonomia do estudante. Nesta proposta, o docente tem o papel para além do ensino unidirecional e é visto como sujeito que medeia a construção da prática pedagógica e obtém o papel de facilitador do processo entre ensino e aprendizagem. Em contrapartida, o discente tem o papel de desenvolver capacidades e responsabilidades pela sua própria formação, fundamentando a dinamicidade pertinente ao processo. Por estes caminhos, a aprendizagem se torna um meio para transformação do contexto e o estudante passa a ser o sujeito da aprendizagem ao adquirir liberdade e responsabilidade (Costa; Francisco; Hamamoto, 2019).

A adoção de metodologias ativas, independentemente do nível de formação, possibilita a obtenção de aprendizagem significativa abrindo espaço para que o discente relacione as novas informações aos conhecimentos que já possui e que constituem sua estrutura cognitiva, o que é interessante a todos os impactos possibilitados pela formação *Stricto Sensu*, especialmente aos impactos tecnológicos e sociais (Costa; Francisco; Hamamoto, 2019).

Outro dado que indica um impacto tecnológico frágil referente ao quadro docente é o de que os docentes não enfermeiros trouxeram fragilidade à formação

Tinha professores que nem de enfermagem eram, então isso deixou um pouco a desejar, e a gente viu que isso influenciou bastante (ENTREVISTADO 4).

Essa fragilidade também foi apontada na ficha de avaliação quadrienal de 2017, pela CAPES ao destacar que:

No quadriênio o Programa teve um aumento do corpo docente em relação ao ciclo anterior, composto por 15, 15, 14 e 13 DP [docentes permanentes] nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 respectivamente, ainda mantendo um número relativamente alto de docentes

colaboradores (10 ao final do período) [...] Cerca de metade dos DP (7 ou 53%) 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 (DOCUMENTO 6).

Como a própria CAPES destacou, é interessante a interdisciplinaridade no curso de Mestrado, no entanto, considerando que a formação é voltada aos enfermeiros, não é frutífero que o corpo docente de enfermagem se dê de modo desproporcional, impactando na formação, como reconheceram alguns dos entrevistados.

A percepção dos egressos, aponta para uma sintonia com relação ao critério avaliativo da CAPES, demonstrando que, de fato, a formação dos docentes na área de avaliação, no caso a Enfermagem, é um fator importante de qualidade. Essa questão foi considerada no processo de gestão do PPGENF, tendo sido corrigida no quadriênio seguinte e reconhecida pela avaliação subsequente, como aparece na Ficha de Avaliação 2021:

[...] 95% dos DP têm formação de graduação na área de Enfermagem e cerca de metade dos DP tem doutorado em Enfermagem (DOCUMENTO 1).

Outra expressão das respostas relacionadas à categoria dos reflexos trazidos pelo corpo docente se referiu ao quantitativo limitado deles e também a inconstância neste quantitativo, indicando um Impacto Econômico frágil por parte do curso, pois

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, com o do Pará (ENTREVISTADO 1).

A realidade de quadro docente limitado se faz presente a todos os cursos e áreas de ensino, sendo considerado um problema estrutural da educação brasileira por muitos estudiosos, então é uma realidade dura que impacta os objetivos da formação e o aprendizado dos discentes que têm que lidar com poucos docentes que já são sobrecarregados, e isto não foge aos cursos em nível *Stricto Sensu*, como foi percebido por alguns dos egressos entrevistados.

É interessante como os dados trazidos pela avaliação da CAPES reconhece o incremento do quantitativo do quadro docente do PPGENF UEPA/UFAM, mas não deixa de assinalar a necessidade de ampliação deste quadro:

A distribuição anual dos Docentes segundo a categoria de Docente Permanente foi de 14 DP em 2017; 16(2018); 17(2019); e 22(2020) incluído 01 DV, com uma média de 17 DP no quadriênio, superior aos 12 DP exigidos no ano de 2020 no documento da Área. A proporção dos DP em relação ao total de docentes foi aumentando ao longo dos 4 anos e em 2020 (DOCUMENTO 1).

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/nos 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 (DOCUMENTO 1).

Assim, ainda que a questão de ampliação do quadro docente de um curso ou instituição, ainda mais pública, envolva assuntos econômicos e políticos que vão além das possibilidades da gestão do programa, tais dados evidenciam a importância de lutas contínuas para estas conquistas que contemplarão tanto os discentes com docentes mais disponíveis quanto oferecerá melhor distribuição de atividades entre os discentes, menor sobrecarga de trabalho e possível maior qualidade de vida no trabalho.

A situação da sobrecarga de trabalho docente foi apontada como uma das dificuldades enfrentadas por um estudo realizado em uma universidade pública da região Amazônica. Para os autores, uma das causas consiste no baixo quantitativo de docentes em efetivo exercício, situação que provoca maior carga de trabalho, tanto para os docentes efetivos quanto para os docentes substitutos. Também foram apontadas como causas determinantes das dificuldades no trabalho, a precária infraestrutura da instituição, as relações socioprofissionais, a burocracia no fluxo de processos e serviços e escassez de recursos financeiros. Dificuldades logísticas, relativas a localização e acesso regional também foram apontadas no estudo (Tundis et al, 2018).

Esse contexto tem gerado adoecimento docente, fato este corroborado por estudo acerca do tema. Para os autores, as manifestações de adoecimentos podem estar relacionadas à grande demanda e cobrança de produtividade acadêmica no ambiente do trabalho (precarização na estrutura física, associado à ausência de programas de

prevenção e promoção à saúde do servidor na área acadêmica. (Leite et al, 2022). Isso se acentua fortemente quando se refere aos docentes permanentes de programas strictu sensu, já que a produtividade medida pela produção científica é um dos critérios do modelo de avaliação da CAPES. (Documento de área – Enfermagem, 2019).

Na relação entre docentes e discentes, os egressos apontaram atitudes de alguns docentes, que indicam impacto político negativo no seu processo formativo. Segundo eles, houve docentes que agiam sem ética e/ou destratavam alunos com práticas de assédio moral, fazendo com que muitas vezes os discentes se sentissem incapazes ou atrasados:

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 (ENTREVISTADO 3).

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 (ENTREVISTADO 6).

Foi bem complicado, porque como eu te disse os professores tratavam os alunos não adequadamente... ( ENTREVISTADO 3).

As práticas de assédio moral são muito comuns em ambientes de estudo e trabalho, mesmo que muitas vezes quem pratica tais atitudes não percebe, torna-se uma situação de saúde que atrapalha o desenvolvimento das situações, ao invés de contribuir, e corrobora para os momentos depressivos de alguns dos estudantes e dificuldade no aproveitamento, como foi aqui destacado.

O tema do assédio moral em educação vem tomando destaque nas últimas décadas desse século, ainda que de forma tímida. É o que demonstrou estudo realizado acerca da produção sobre o tema em teses e dissertações realizadas no período de 2004-2019. De um total de 123, 19 produções analisadas relacionam a temática com a área da educação. Dentre os tipos de violência citados, destacam-se ofensas em sala de aula (tanto por parte de professores e alunos), ataques à honra, assédio moral e/ou sexual, nas relações de trabalho, tanto em escolas públicas quanto em privadas (Gonçalves, Quirino e Bicalho, 2022).

Outro estudo nesse campo afirma ser possível reconhecer processos de práticas abusivas e violadoras da dignidade da pessoa humana no âmbito laboral. Todavia, tais práticas 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 e 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 suscetível à ocorrência de violência. Para os autores, competitividade, fragilidade, inexistência de normas e de processos referentes à prevenção, facilitam o assédio em ambientes acadêmicos. Essa violência implica riscos psicossociais e afeta a saúde dos trabalhadores, causando uma série de transtornos (Gonçalves, Quirino e Bicalho, 2022).

O conjunto de dados trazidos até aqui evidenciam os impactos do Mestrado que estão relacionados ao primeiro objetivo da pesquisa, evidenciando muitos aspectos positivos e potencialidades de desenvolvimento da formação, mas também indicando suas fragilidades que, se bem repensadas e consideradas, podem ser enfrentadas para atendimento dos valores e objetivos do PPGENF UEPA/UFAM.

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

As respostas dos entrevistados que atendem ao segundo objetivo específico da pesquisa apresentaram-se em cinco subcategorias pelas quais serão aqui apresentadas, que são as “expectativas com relação à titulação”, o “aprimoramento e as novas experiências profissionais”, a “promoção ou progressão no trabalho”, os “impactos na vida pessoal” e os impactos no cotidiano profissional.

### b1. Expectativas com relação à titulação

No que se refere às expectativas para obtenção de inserção ou desenvolvimento no mercado de trabalho, houve o destaque de um impacto social positivo, de um egresso que atua como docente. Ele aguarda por concurso público e, enquanto não surge o que almeja, sente-se confortável em permanecer na instituição privada em que atua, deixando o entendimento de que a titulação de Mestre possibilita estas expectativas e possibilidades:



Então, pessoalmente falando, minha preferência é pelo concurso do estado, tanto que já tive oportunidade de fazer o da federal e não fiz, não acho que irá me agradar. No momento está confortável onde eu estou (ENTREVISTADO 4).

Por outro lado, foi evidenciado um impacto social frágil ao ser verbalizado por outro entrevistado que a experiência com discentes de graduação e o perceptível desinteresse deles desestimulou a busca pela docência:

No momento que eu optei eu queria muito ser professora de nível superior, porém depois do mestrado eu mudei um pouco a minha perspectiva. Nós fizemos uma disciplina, que é justamente o estágio docente, eu percebi bastante desinteresse do corpo discente, e isso me desmotivou um pouco (ENTREVISTADO 8).

Tais dados revelam os dilemas presentes na vida docente, que engloba os ânimos e incentivos em buscar melhorias profissionais individuais e coletivas, mas também os possíveis desânimos com os percalços que surgem por diversas fontes. Este último dado não é exclusivo ao período de mestrado, mas evidencia que, por ser um processo de formação e educação, envolve os dilemas do mundo docente como um todo, além de possibilitar ao mestrando as perspectivas dos dois lados, do discente porque ele se coloca em formação pós-graduada e do docente porque está sendo preparado, dentre tantas possíveis atuações, para a docência.

Esses depoimentos corroboram uma vocação dos mestrados acadêmicos qual seja a formação pedagógica dos profissionais para a docência no ensino superior. Isto é evidenciado pela avaliação da CAPES quando reconhece o oferecimento do estágio de docência, pelo PPGENF UEPA-UFAM, para desenvolvimento de atividades acadêmicas junto aos alunos da graduação em enfermagem em conjunto com o professor orientador, visando o desenvolvimento de competências e habilidades para a docência universitária (DOCUMENTO 1).

Por outro lado, a experiência docente, conforme relatado pela egressa, permitiu também vivenciar o outro lado da prática pedagógica. Estudo acerca do prazer e sofrimento no trabalho docente apontaram vivências moderadas de sofrimento no trabalho, predominando as vivências de prazer, as quais são consequência da satisfação em desenvolver a atividade, orgulho pelo trabalho e liberdade para usar a criatividade;

enquanto o sofrimento advém do esgotamento emocional e da falta de reconhecimento pelo esforço dispendido (Galindo et al, 2020). Esse dado, aponta para 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.

## b2. Aprimoramento e novas experiências profissionais

A respeito do aprimoramento profissional, foi identificado o impacto social positivo de que os conhecimentos obtidos durante o mestrado foram os maiores ganhos:

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. Então eu não posso te falar que nenhuma disciplina foi à toa (ENTREVISTADO 2).

Impactou na questão de conhecimento, então vale pra profissional e pessoal (ENTREVISTADO 3).

O reconhecimento de que o conhecimento obtido pode ser aproveitado e reaproveitado continuamente a longo prazo e que traz impactos positivos tanto à vida pessoal quanto à profissional revelam a compreensão da amplitude pertinente à pós-graduação. Isto porque não é um momento de formação isolado que só beneficia o período em que é realizado, mas sim abre caminhos teóricos, éticos e profissionais atuais e futuros. Tais constatações podem ser reafirmadas com um outro aspecto social positivo de que o mestrado foi relevante para aperfeiçoar as habilidades de orientação, de pesquisa e de escrita:

Melhorou o fato de eu pesquisar melhor, escrever e pesquisar mais. Hoje eu tenho mais embasamento, então melhorou o que já estava, com certeza. Mas assim, como eu te disse, eu estou mais na assistência, não estou na docência, eu acho que na docência teria um impacto maior (ENTREVISTADO 3).

Até hoje eu oriento PIBIC, e foram coisas que aprendi nas próprias disciplinas aí (ENTREVISTADO 4).

Além destes aspectos, também surge a percepção de que as novas experiências obtidas foram positivas porque potencializam 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 (ENTREVISTADO 6).

Este conjunto de impactos sociais positivos a respeito do aprimoramento e das novas experiências profissionais indicam o reconhecimento dos egressos sobre o desenvolvimento possibilitado por este 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 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.

### b3. Promoção ou progressão no trabalho

Os aspectos sociais positivos anteriormente ressaltados se relacionam aos dados trazidos nesta subcategoria, pois foi afirmado por vários dos entrevistados o impacto econômico positivo de que o mestrado possibilitou a obtenção de cargo assistencial, ou cargo docente, assim como melhor remuneração:

Com certeza, não tenha dúvidas. 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 (ENTREVISTADO 9).

E financeiramente eu sabia que iria ser bom, como eu trabalho como servidora pública isso aumenta o salário, não muito mas aumenta (ENTREVISTADO 7).

E hoje eu estou em uma instituição que paga por titulação. Então eu me vi aí, no quesito financeiro muito mais beneficiada por causa da minha titulação (ENTREVISTADO 4).

Eu consegui um valor de 30% com mestrado, não vou dizer que melhorou muito, poderia ser melhor, o estado paga muito pouco na questão do vencimento, apesar de eu ter que ter entrado na justiça pra conseguir (ENTREVISTADO 3).

Assim, os impactos positivos anteriormente assinalados refletem justamente nas melhorias trazidas à vida profissional e, conseqüentemente, à vida pessoal dos egressos, pois conseguir desenvolver a vida econômica e material após a obtenção do diploma de formação continuada, para além dos ganhos intelectuais, reafirma a valorização e o reconhecimento dos esforços teórico-práticos dos egressos do curso de mestrado. Inclusive, tais benefícios do mestrado à vida profissional e pessoal são reconhecidos e valorizados pelo curso, principalmente ao destacar que não foram poucos os que obtiveram êxitos:

Em relação às expectativas de atuação profissional dos egressos após a finalização do mestrado, 82,4% (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 estes egressos empregados, 53,5% são servidores públicos, 39,5% possuem contrato de trabalho pelo regime CLT e 7,0% são professores substitutos em universidades públicas (DOCUMENTO 7).

À CAPES, estes dados são extremamente relevantes porque evidenciam os frutos da proposta de mestrado em consonância com a realidade à qual se volta, por isto, é destaque em sua avaliação sobre o PPGENF UEPA/UFAM:

O Programa informou 10 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. Identifica-se, também, que alguns já possuem doutorado finalizado, orientando mestrado e iniciação científica, e outros se encontram em seguimento na formação doutoral, assim como, participam de grupos e projetos de pesquisa. A análise do destino, atuação e avaliação dos egressos expressa coerência científica, pedagógica, tecnológica e social recebida no Programa. A análise da trajetória profissional dos egressos do programa, em conjunto, foi compatível com o

conceito Muito Bom, conforme parâmetros da área (DOCUMENTO 1).

Consequentemente, estes dados positivos da formação se relacionam ao próximo impacto econômico positivo destacado por vários entrevistados, que é o de que o mestrado possibilitou maior valorização do currículo profissional:

Quando você vai buscar um emprego, dar aula numa faculdade, tem uma avaliação curricular, um processo seletivo, entre quem tem mestrado e quem não tem, acabam tendo bons olhos para quem tem mestrado (ENTREVISTADO 2).

Muitas portas se abriram, quando você tem mestrado muitas portas se abrem mesmo pra você, e inclusive na pandemia, na área da docência, eu colhi muitos frutos (ENTREVISTADO 6).

Um dos pontos que falaram quando eu fui contratada era porque eu estava fazendo o mestrado. Se eu não estivesse fazendo o mestrado, eu provavelmente não seria contratada (ENTREVISTADO 4).

Sim, deslanchou. Eu defendi a minha dissertação numa quarta-feira, aí tinha uma amiga que era professora e disse que viu minha defesa, deu os parabéns, e falou “aqui a gente tá precisando de um professor mestre, posso te indicar?” No dia seguinte fui fazer a entrevista na empresa, então foi meu primeiro emprego como mestre, já ganhava um pouco mais do que como especialista (ENTREVISTADO 1).

Com certeza, o mestrado é um divisor de águas, e faz muita diferença na hora de conseguir empregos ou algum cargo em alguma instituição, a remuneração também é diferenciada na maioria delas, como servidor público você tem direito a ganhar uma porcentagem a mais por ter o mestrado (ENTREVISTADO 7).

Estes dados trazidos pelos entrevistados corroboram com as análises de Puschel et. al (2017) quando destaca 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 possibilitam 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 material, econômico e social.

Apesar de ser evidenciada a importância do desenvolvimento econômico possibilitado pela pós-graduação *stricto sensu*, aqui especialmente a do mestrado, deve ser lembrado 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 dos 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 à 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 desenvolvimento social e econômico de comunidades (Desiderio; Ferreira, 2022).

No entanto, há de ser destacado que não é em todo setor que a formação pós-graduada implicará em benefícios econômicos à vida daqueles que a cursaram. Como foi destacado entre os dados desta pesquisa, um aspecto econômico negativo que foi o de o mestrado não ser considerado para valorização financeira no setor privado:

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, diferencia você de um especialista né (ENTREVISTADO 10).

Há de ser considerado 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, então 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 tem a tendência de não oferecer valorização salarial a partir dos títulos. Há no contexto social, diante dos desenvolvimentos tecnológicos, mercadológicos, dentre 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.

Considerando também que o setor privado tem vínculos trabalhistas mais frágeis que, muitas vezes, limitam os profissionais a reivindicarem melhorias salariais por receio de perda do trabalho, ao passo que a estabilidade do vínculo trabalhista do setor público possibilitou e possibilita lutas e conquistas para valorização profissional, forma-se um

contexto em que os profissionais do setor público conseguem ser mais valorizados do que os do setor privado.

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 sim depende também da escuta, da sensibilidade, 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 (Puschel et.al, 2017).

#### b4. Impactos na vida pessoal

Outra categoria de respostas identificada, pertinente ao segundo objetivo específico da pesquisa, foi a de intercorrências na vida dos discentes causadas pelo Mestrado ou por outros motivos, no período do curso, que impactaram o período de formação.

Assim, um Impacto Tecnológico que se manifestou referente a esta subcategoria diz respeito às dificuldades financeiras pessoais durante o processo de formação do Mestrado, pois:

Teve muitas coisas assim que eu precisei de incentivo, principalmente financeiro sabe para participar de eventos, precisei de ajuda de custo de passagem para participar de encontro com o próprio [destaque do meu] referencial teórico, que foi [com o autor] Mafesolli, que não é daqui, ele é francês, e estava na época no Brasil (ENTREVISTADO 4).

Observa-se a necessidade e a importância de apoio financeiro institucional para manutenção do processo de estudo-trabalho na formação *strictu sensu*. Daí a importância das bolsas acadêmicas e demais auxílios financeiros para manutenção do processo formativo e de sobrevivência durante o curso, pois nem sempre os mestrandos conseguem conciliar o trabalho técnico/assistencial com os estudos, e aqueles que conseguem enfrentam muitas dificuldades para oferecer a dedicação necessária, como foi verbalizado por alguns dos egressos de que o maior desafio foi trabalhar durante o Mestrado

Teve muito desafio. Extremamente cansativo porque eu trabalhava junto (ENTREVISTADO 4).

Esta realidade é reconhecida pelo PPGENF que faz destaques que possibilitam a interpretação, inclusive, de que neste contexto surgem tanto as dificuldades para dedicação dos discentes à produção acadêmica quanto para alocação de bolsas que seriam ideais para potencializar a dedicação a este momento da formação:

[...]uma das questões de maior fragilidade consistia na produção conjunta [entre docentes permanentes] DP, discente e egresso. A partir dessa constatação, ao longo de 2019, foram realizadas ações para potencializar essa produção conjunta, como oficinas de publicação e redação científica com docentes, como também discussões sobre o tema nos grupos de pesquisa.

Os discentes do PPGENF, e seus egressos, são em sua grande 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

No ano de 2020, quando sobreveio a pandemia, esse processo de potencialização de produção foi fortemente impactado, haja vista que os discentes estavam na linha de frente de combate a COVID-19, com sobrecarga de trabalho, dificultando inclusive a retomada das aulas na modalidade remota. Além disso, muitos adoeceram por COVID-19 e se afastaram das atividades, alguns por mais de uma oportunidade. Todavia, ainda considerando as adversidades desse cenário, foi possível garantir uma boa participação de discentes e egressos nas atividades de produção científica (DOCUMENTO 7).

Assim, mesmo que nem todos os entrevistados tenham vivenciado o período de pandemia durante a formação, porque concluintes de períodos anteriores, tal discussão evidencia o quanto se tornam suscetíveis às eventualidades que ocorrem na área da saúde porque estão atuando profissionalmente enquanto estudam, havendo aí mais de um fator que se apresenta como obstáculo para a formação.

O período da pandemia causada pela COVID-19 que impôs aulas e orientações de pesquisa de modo remoto e, inclusive, adoecimento pelo excesso de tempo frente às telas, se apresenta como Impacto Social na fala de um entrevistado:

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 dos quilos que eu ganhei só sentado/a (ENTREVISTADO 4).

Considerando os impactos sociais e estas eventualidades recentes, não pode ser esquecido que, no ano de 2020, o home office foi generalizadamente adotado como



alternativa de trabalho diante da impossibilidade de aglomeração social para evitar propagação do SARS-CoV-2, que surgiu no final de 2019 e foi a causa da doença COVID-19, proveniente da cidade de Wuhan, na China (Araújo; Lua, 2021).

Com os riscos de letalidade, principalmente à população acometida com doenças crônicas e aos idosos, viu-se o desespero mundial em conter a propagação do vírus e os óbitos causados por ele, o que não foi possível, conforme apontam as estatísticas mundiais. Consequentemente, foi necessária mudança temporária na sociedade, causando desequilíbrio econômico e social na maior parte do globo. Assim, Mello (2020, p.1) evidencia que:

O trabalho em casa foi estratégia adotada por 46% das empresas durante a pandemia, segundo a Pesquisa Gestão de Pessoas na Crise covid-19. O estudo elaborado pela Fundação Instituto de Administração (FIA) coletou, em abril, dados de 139 pequenas, médias e grandes empresas que atuam em todo o Brasil. [...] De acordo com o estudo, 41% dos funcionários das empresas foram colocados em regime de home office, quase todos os que teriam a possibilidade de trabalhar a distância, que somavam 46% do total dos quadros.

Tal situação ocorreu significativamente porque o âmbito do trabalho é aspecto central das nossas vidas. Por ser o meio para obtenção da sobrevivência, o trabalho assalariado requer a continuidade das atividades mesmo em situações adversas, principalmente para que os interesses sociais dos homens tenham continuidade (Losekann; Mourão, 2020, p.2)

Por isto, mesmo diante do período de pandemia, o home office, também chamado de trabalho remoto, foi adotado com suporte dos recursos tecnológicos para dar andamento às atividades profissionais. Por se tratar de um contexto que surgiu inesperadamente, a maioria das atividades foi iniciada improvisadamente, sem o planejamento e recursos programados que o home office requer.

Entende-se que o trabalho e o estudo remotos não podem ser aplicados a todos os serviços, mas no período da pandemia da COVID-19 tornaram-se obrigatórios, inclusive à maioria das instituições públicas para garantia da adesão ao isolamento social, a partir das Normativas nº 27/2020 e 28/2020 do Governo Federal (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b). Neste sentido, compreende-se que diante da urgência e da situação inesperada, as medidas foram adotadas sem o planejamento adequada pelos setores públicos e privados, fazendo com que o trabalho e o estudo remotos fossem conduzidos sem a estrutura mínima aos trabalhadores/as e sem adequação às particularidades de cada profissão (Araújo; Lua, 2021).

Estas opiniões refletem os desafios vivenciados por vários profissionais em tempos de pandemia, pois em tempos normais o home office existe, mas não de modo majoritário e é conduzido com planejamento de gastos, de recursos físicos e tecnológicos que possibilitem o cotidiano laboral da melhor forma. E como Barbosa e Moreira (2020) destacam, no período atual de pandemia, em que o trabalho remoto foi inevitavelmente imposto, não foram pensados, pelo menos aos servidores públicos, os suportes para os custeios de luz, telefone, internet, significando que muitas atividades foram conduzidas, ainda que com muito esforço dos profissionais, sem as devidas programações.

Mishima-Santos, Sticca e Zerbini (2020, p.8) corroboram que:

Grande parte [dos trabalhadores] nunca tinha realizado tal modalidade. Não receberam ações de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), e estão tendo que se adaptar além de terem que equilibrar novas demandas que foram criadas, por exemplo, a necessidade de dedicar mais tempo às atividades domésticas e cuidados com os filhos. Além disso, há indícios de impactos psicológicos da pandemia, como o medo, estresse, sofrimento, ter que lidar com falecimento, entre outros.

Desta forma, compreende-se que no período pandêmico, além de tornar o home office como obrigatoriedade, a falta de tempo para planejamento gerou impactos financeiros, pessoais, laborais e psicológicos à maior parte dos trabalhadores, e não diferente aos discentes da pós-graduação, que tiveram que continuar suas atividades em casa, fazendo com que esta modalidade de trabalho, que é muitas vezes bem vista por proporcionar flexibilidade à rotina do trabalhador e do empregador, se tornasse um peso diante da falta de planejamento e subsídio adequados.

Então, é necessário observar as condições de trabalho e estudo vivenciadas neste momento para que sejam evidenciadas as limitações e as fortalezas possibilitadas pelo trabalho remoto para que, caso esta modalidade de trabalho seja cada vez mais adotada, receba a condução necessária evitando que o prejuízo e o adoecimento físico e mental sejam causados aos trabalhadores e estudantes, principalmente para que possam desenvolver suas funções com qualidade sem comprometer o desempenho institucional.

As limitações causadas ao PPGENF durante a pandemia foram sentidas de várias formas:

Para o PPGENF UEPA/UFAM a pandemia representou, inicialmente, um retrocesso nas atividades de reestruturação iniciadas em 2019. Houve tendência de isolamento entre as pessoas e as circunstâncias nos

afetaram profundamente; adoecimentos, perdas e sofrimentos foram sentidos, mas, aos poucos reagimos e retomamos o planejamento e desenvolvimento das aulas e demais atividades inerentes ao programa. O baixo desenvolvimento da região mostrou sua força, com internet de baixa qualidade, instável e de velocidade insuficiente, e discentes com diferentes disponibilidades de acesso à internet e equipamentos. A falta de domínio das ferramentas virtuais por parte de docentes e discentes foi outro obstáculo para a retomada das atividades. Em razão da crise sanitária com serviços de saúde lotados e a recomendação do isolamento social, os campos para coleta de dados foram fechados, o que provocou atrasos no andamento das pesquisas; em algumas foi necessário ajustar inclusive os desenhos dos estudos.

Discentes e docentes estiveram, e ainda estão envolvidos, no combate à pandemia, enfrentaram adoecimento e/ou perdas familiares, condição que também afetou o Programa, mas a necessidade de reagir se impôs e assim, a rotina pode ser reestruturada, ainda que em bases diferentes (DOCUMENTO 7).

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

Como última expressão da subcategoria de impactos à vida social dos discentes, surge o Impacto Social referente à decisão pessoal daqueles que não realizaram publicações por escolha e reconheceram que não foi por falta de incentivo do curso, o que explica a ausência de divulgação de suas pesquisas

Da minha pesquisa confesso que ainda não publiquei nenhum da minha pesquisa. E olha que eles estão prontinhos porque quando eu fiz eu já fiz naquela proposta de artigo, no desenvolvimento, mas a correria e a comodidade... [atrapalharam] (ENTREVISTADO 4).

Assim, os impactos na vida pessoal dos egressos se deram por diversas fontes, emanadas do mestrado, das escolhas pessoais deles 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 suas vidas, assinalados anteriormente, que surpreendem por terem se feito presentes mesmo diante das situações complexas apresentadas nesta subcategoria.

#### b5. Impactos no cotidiano profissional

No que se refere aos impactos do mestrado no cotidiano profissional dos egressos entrevistados, foi evidenciado o impacto tecnológico positivo de que o curso potencializa o trabalho teórico-prático docente e assistencial:

Principalmente em poder aplicar as práticas baseadas em evidências, não fico mais somente no conhecimento empírico, e também associar o que foi aprendido na academia e trazer um pouco mais para minha realidade. Foi importante para o meu aprimoramento tanto técnico quanto científico, e também contribui para as atividades laborais de desempenho (ENTREVISTADO 7).

Profissionalmente assim.... 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, então o curso me proporcionou ter esse olhar mais crítico do meu espaço de trabalho, do meu ambiente de trabalho, das relações que eu tenho com as pessoas, inclusive, o modo de eu me comunicar e me portar, e isso agregou e perpassa por toda questão pessoal (ENTREVISTADO 8).

O meu mestrado foi na área de doenças cardiovasculares, e diabetes que também era o outro braço. Isso trouxe muita coisa muita coisa pra minha vida profissional, não só na parte técnica como na parte teórica, na prescrição de cuidados, orientação ao paciente, em tudo que você faz (ENTREVISTADO 6).

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 (ENTREVISTADO 10).

As considerações apresentadas por eles se fazem ainda mais relevantes porque expressam a capacidade de analisar os rebatimentos dos benefícios proporcionados da teoria à prática, vislumbrando os dilemas do cotidiano profissional, superando, pelo menos no que aqui tem sido demonstrado, a compreensão fragmentada e reduzida sobre a formação e a atuação.

A capacidade de interrelação dos entrevistados sobre os vários âmbitos da profissão demonstra o aperfeiçoamento da visão profissional possibilitado pelo mestrado, expressando leitura ampla e autônoma sobre o cenário em que ela se insere.

Em documento, a Coordenação da área da Enfermagem, reconhece que enfermeiro é o profissional-chave para efetivação de políticas públicas de saúde, e a enfermagem a força-motriz do SUS, atuando com compromisso ético, político e social, com boas práticas aplicadas aos serviços de saúde. E, para isso aponta como importante

[...] impacto político dos programas de pós-graduação a qualificação dos profissionais [...] para atuação em posições estratégicas e de liderança, com participação na elaboração e implementação de políticas públicas de saúde a nível regional, nacional e internacional, bem como, geração

de processos e produtos que contribuam para eficiência do cuidado de enfermagem e de gestão em saúde no ambiente de trabalho (Documento de Area Enfermagem, 2019, p. 14).

A pós-graduação em Enfermagem desempenha um importante papel no desenvolvimento acadêmico, científico e tecnológico de um país. A formação de mestres e doutores exige troca entre os envolvidos por meio da reflexão crítica da prática assistencial, das relações de trabalho e no desenvolvimento da ciência e tecnologia. Por esta razão, é esperado a transferência de conhecimento para a sociedade, sendo um critério importante de avaliação do impacto da pós-graduação no cenário da enfermagem brasileira (Pinheiro et all, 2023).

A produção científica, no âmbito da pós-graduação, precisa ser introduzida nos contextos de prática de modo que o aumento do conhecimento seja acompanhado pelo acréscimo do letramento da população em ciência e que ambos – profissionais e clientela sejam beneficiados, melhorando as práticas de cuidado. São imperativos éticos, econômicos e sociais, a credibilidade científica acompanhada por benefícios sociais e humanos (Baixinho e Costa, 2020).

Por outro lado, surge em menor expressão o impacto tecnológico negativo de que o mestrado acadêmico não tem tanta influência na prática 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 (ENTREVISTADO 5).

Como já assinalado anteriormente, este tipo de visão reducionista se impõe no cotidiano e rebate na interpretação de muitos profissionais, apesar de que a maioria dos entrevistados tenha demonstrado um olhar mais aprofundado e dinâmico da profissão, ou seja, a depender do perfil de cada um e das experiências e vivências obtidas, algumas interpretações sempre se apresentarão na visão de alguns profissionais.

Ao serem convidados a verbalizar os motivos de terem escolhido o mestrado, alguns dos entrevistados destacaram o impacto político de que buscaram o curso por almejar o cargo docente ou já estavam atuando nessa função:

O que me motivou na época é que eu era professora, estava em sala de aula, fora que o mestrado aumentava sua aula hora (ENTREVISTADO 3);

Eu já saí da graduação sabendo que eu queria ir por esse caminho de ensino e pesquisa. E foi na residência que eu realmente percebi que era a docência que eu queria, a assistência mesmo não me chama muito a atenção (ENTREVISTADO 4).

Pra mim foi um divisor de águas, eu abri muito a minha mente, eu aprendi muito, e o fato do meu objeto de estudo ser assédio moral envolvendo professor universitário, que é o que eu quero ser hoje e o que eu sou hoje, eu aprendi assim ...nos dois sentidos, um ser mestre, e aprendi também sobre as dificuldades que os professores universitários passam, eu estava o tempo todo ligado com a vivência docência, cotidiano docente, o que ele passa, os alunos, o coordenador dele...então tipo assim foi bastante enriquecedor pra mim em todos os sentidos (ENTREVISTADO 1).

São significativos os impactos na vida profissional aqui apresentados, que inevitavelmente se relacionam aos impactos da vida pessoal e deixam espaço para a observação de quais desejos foram plantados nos egressos após a conclusão do mestrado, de quais formas o mestrado deixou sementes em suas vidas, por isto, o terceiro objetivo específico da pesquisa foi pensado para reconhecer os incentivos gerados para busca por aperfeiçoamento acadêmico e profissional contínuo.

### C. Incentivos para busca pelo aperfeiçoamento acadêmico e profissional contínuo

Dentro deste terceiro objetivo específico, surgiram as subcategorias de Potencialização dos Conhecimentos, Busca pela Formação Doutoral e Indicação do Curso que possibilitam a identificação de existência ou inexistência dos incentivos deixados por meio do curso de Mestrado.

#### c1. Potencialização dos conhecimentos

Para esta subcategoria foram apresentadas as informações de que o mestrado foi muito relevante 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 [...] com atividades da 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 (ENTREVISTADO 4).

Sim, com certeza, eu acho que o profissional passa a ter uma visão mais baseada para o científico, ele deixa de se basear no empírico, se questiona mais (ENTREVISTADO 5).

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 (ENTREVISTADO 2).

Estes dados se somam aos diversos anteriormente trazidos, significando que a ampliação dos conhecimentos possibilitados aos discentes e egressos motivam a busca por evolução intelectual. Ademais, o próprio PPGENF reconhece que os benefícios têm sido potencializados por causa das buscas que o programa tem feito para integrar todos os sujeitos da formação e todas as áreas pertinentes à ela:

Destacamos, ainda, a experiência de integração entre discentes e egressos que o programa vem desenvolvendo a partir de 2020. Nesse sentido, os egressos participaram na intermediação da construção do conhecimento de novos mestrandos, tanto relacionado à temática como ao método de pesquisa. A partir do reconhecimento da expertise e domínio adquiridos, o egresso participou como convidado em disciplinas que desenvolvia o conteúdo respectivo (DOCUMENTO 7).

Inclusive, as potencialidades da busca por esta integração para o mestrado refletem o impacto social positivo destacado pelos egressos a respeito de que 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 (ENTREVISTADO 6).

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, é muito...eu me sinto bem sabe. Isso não tem dinheiro que pague, não que as outras áreas não contribuam (ENTREVISTADO 1).

Justamente porque conseguiram enxergar as potencialidades trazidas pelo mestrado, os egressos conseguiram vislumbrar possibilidades para a formação continuada a partir da formação doutoral, como pode ser observada a seguir.

## c2. Busca pela Formação Doutoral

A continuidade do processo formativo dos egressos de um PPG é um importante movimento de formação permanente, tão desejada e necessária 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 no Brasil, 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 Sistema Único de Saúde (SUS) (Pinheiro et al, 2023).

Os egressos entrevistados afirmaram terem sentido motivação para a busca pelo doutorado, indicando mais um impacto social positivo:

O curso é trabalhoso, não foi fácil, você sai não querendo mais se meter num negócio desses, rs, 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 (ENTREVISTADO 9).

Sim sim, pelo menos eu fiquei tentada a prosseguir e continuar, apesar de não ter ingressado ainda, futuramente talvez quem saiba, mas o curso incentivou a realizar (ENTREVISTADO 7).

O curso acendeu essa vontade de continuar a pesquisar, então acho que sim. Mas esse incentivo por parte do curso e professores veio mais do meio pro final (ENTREVISTADO 10).

Ainda não, não pretendo fazer agora, mas são planos futuros... (ENTREVISTADO 5).

Eu não queria, queria ficar um tempo isolada, porém hoje eu já quero fazer o Doutorado, então se for considerar minha opinião de hoje, o mestrado me impulsionou a querer um doutorado (ENTREVISTADO 3).

Em suas avaliações, a CAPES também reconhece o quanto os impactos positivos do programa expressaram resultados na vida dos egressos de modo geral, pois, pelo menos 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 programa (DOCUMENTO 1).

Apesar de o quantitativo de interessados pelo doutorado se expressar de modo menor que o número total de egressos, deve ser considerado que a motivação e a possibilidade para buscar o doutorado não depende somente do curso, mas há também os motivos pessoais e a própria vontade dos egressos, como alguns deles mesmo destacaram que ainda não buscaram o doutorado porque estão priorizando planos pessoais:



Quando eu concluí o mestrado, a minha intenção é que no próximo ano eu já ia cursar o doutorado, mas vieram muitas situações, a pandemia, e no meio disso tudo eu fiquei grávida (ENTREVISTADO 2). Não está nos meus planos agora, até tentei uma vez, fui até a última fase, mas não consegui, então acredito que mais pra frente, não vou tentar agora (ENTREVISTADO 6).

Sendo assim, 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.

### c3. Indicação do Curso

Diante das diversas informações e avaliações durante as entrevistas, os egressos foram questionados se indicariam ou incentivariam outros profissionais a buscarem o mestrado no PPGENF UEPA/UFAM, momento em que surgiu o impacto tecnológico frágil de que indicariam a busca pelo mestrado, mas em outro programa ou modalidade:

Olha, na época, com a cabeça que eu tinha, eu queria um mestrado em enfermagem. Hoje eu escolheria fazer um não específico pro meu curso, até cheguei a me escrever no da Fiocruz mas não dei continuidade. Na época eu queria o PPGENF da UFAM (ENTREVISTADO 6).

Eu queria um mestrado em enfermagem, acho que se já existisse o mestrado profissional eu teria feito o profissional (ENTREVISTADO 5).

Eu não indico o programa em si, mas indico na área da saúde, quando tem algum programa aberto (ENTREVISTADO 3).

Tais dados tornam-se interessantes diante das diversas pontuações positivas conduzidas pelos egressos, porém, não pode ser esquecido que foram feitas várias indicações de fragilidades presentes no curso. Então compreende-se que a pouca indicação do curso surgiu na fala de alguns porque, inevitavelmente, assim como todo processo de formação que não tem como ser linear e estático, existem ainda limitações que precisam ser enfrentadas, as quais são reconhecidas pelo próprio programa:

UEPA e UFAM são instituições de natureza pública, uma estadual e outra federal, as quais possuem regulamentos jurídicos diferenciados.

Isso se reflete nas condições operativas do Programa, desde as administrativas até as acadêmicas. Esse distanciamento geográfico e operativo tem sido um desafio permanente para o alinhamento das atividades do Programa e a articulação acadêmica.

O processo de reestruturação do PPGENF desencadeado a partir de 2019 apontou esse cenário como um desafio a ser superado. Como exemplo, uma reunião do colegiado ou de planejamento integrando todos docentes e discentes não é possível ser realizada presencialmente, pois implicaria no deslocamento aéreo do grupo da UFAM para Belém ou do grupo da UEPA, para Manaus. Os custos dessa ação seriam, como podem ser avaliados, impraticáveis. Soma-se a isso, o fato de que recursos de comunicação, como rede de internet, costumam apresentar-se com muita oscilação na qualidade de sinal.

Todavia, essa dificuldade de integração já havia sido apontada pelos docentes e discentes ao longo do processo de reestruturação do PPGENF. As atividades previstas nesse processo, por exemplo, foram sempre replicadas: a mesma atividade foi desenvolvida com o grupo da UEPA em um momento e com o grupo da UFAM, em outro (detalhes dessa programação estão no relatório do PPGENF do ano de 2019).

Entretanto, o coletivo do PPGENF apontou como necessário a implementação de ações que promovessem o fortalecimento da integração entre ambos os grupos. Assim, ainda em 2019, antes mesmo dos desafios impostos pela pandemia, foi ofertada a disciplina Tópicos Especiais, desenvolvida concomitantemente na UEPA e na UFAM, por meio de videoconferência, com atividades desenvolvidas compartilhadas por discentes e docentes de ambas as IES. A temática desenvolvida na disciplina - Sistema de Avaliação dos PPG da CAPES, foi uma estratégia para promover a participação e o envolvimento dos discentes, sensibilizando-os para a sua importância, e do egresso, na avaliação de desempenho do programa frente a CAPES. Além de instrumentalizar o mestrando na compreensão do universo que envolve as políticas públicas para esse nível de formação no Brasil. Esse foi um primeiro movimento, dentro da oferta de disciplinas, que recorreu aos recursos virtuais para sua execução de modo preponderante (DOCUMENTO 7).

Assim, entende-se que as limitações são evidentes e reconhecidas, o que é importante para o estabelecimento de estratégias que, como destaca o próprio programa, estão sendo feitas para enfrentar os desafios pertinentes. , Sendo assim, há muitas possibilidades para melhoria do cenário nos próximos anos, sendo este presente trabalho uma das contribuições que podem trazer reflexões e caminhos de alternativas ao bom desenvolvimento do programa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente 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 Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em Associação UEPA/UFAM. Assim como o desenvolvimento econômico e social redimensiona a oferta de graduação e pós-graduação, também surge a necessidade de avaliação que envolva a perspectiva de todos os sujeitos para além da que conduzida pelo Estado, principalmente porque, como observado nas discussões aqui trazidas, as legislações sociais e de saúde garantem e valorizam o cuidado com a formação dos profissionais de saúde.

Desta forma, o trabalho teve seus objetivos relacionados com os impactos tecnológicos, políticos, sociais e econômicos considerados pelas agências de fomento e avaliação da pesquisa e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país, a fim de conhecer a presença deles na formação a partir dos egressos entrevistados.

A trajetória do PPGENF UEPA-UFAM, desde sua criação até os momentos atuais, evidencia a busca pelo aperfeiçoamento e aprimoramento da formação oferecida. Em 2010 a oferta do Curso de Mestrado foi iniciada a partir de uma proposta inicial e, desde 2019, a proposta do programa foi submetida a um processo de avaliação e reformulada de modo a atender as novas demandas regionais com relação a formação qualificada de enfermeiros.

Os dados aqui trazidos se referem à formação conduzida pelo currículo de 2010, pois foi por esse que os entrevistados realizaram seu percurso formativo, já que as primeiras turmas do currículo de 2019 ainda estão em processo de formação. Assim, foi possível conhecer como a formação pelo currículo anterior foi percebida pelos egressos e futuramente será possível também contrastá-la com as futuras pesquisas voltadas ao monitoramento da formação conduzida pelo currículo 2019.

Diante dos dados trazidos, foi constatado que, assim como na profissão de Enfermagem, são majoritariamente mulheres que realizam a formação junto ao PPGENF UEPA-UFAM, as quais se graduaram e atuam na região norte, nas cidades em que estão localizados os polos do PPGENF UFAM.

O objetivo geral da pesquisa, que foi o de analisar a contribuição do PPGENF UEPA/UFAM para a formação de recursos humanos qualificados, a partir da visão dos egressos, foi atendido por meio dos dados encontrados que respondem a cada um dos três objetivos específicos, evidenciando em cada um deles os impactos tecnológicos, sociais, políticos e econômicos da formação, positivos e negativos, na vida dos egressos. Ademais, o alcance das respostas aos objetivos evidencia a exequibilidade necessária à pesquisa e a pertinência dela.

As potencialidades e as limitações da formação *stricto sensu* do PPGENF UEPA/UFAM foram relatadas pelos egressos. A formação foi bem avaliada por muitos egressos que evidenciaram a coerência das disciplinas com as linhas de pesquisa, mas pontos negativos também foram apontados por outros, ao afirmarem que faltou condução mais adequada de algumas disciplinas por parte de alguns docentes. Os egressos também destacaram que, no desenvolvimento dos conteúdos, a abordagem quantitativa nas pesquisas foi mais adotada do que a abordagem qualitativa, indicando para uma necessidade de ajuste e equilíbrio. Os temas relacionados a alta complexidade em saúde foram apontados como sendo insuficientes, sugerindo que poderiam ser melhor relacionados à formação e não somente os de baixa e média complexidade. A pesquisa científica e sua respectiva escrita podem ser mais trabalhadas, como conteúdo, para que o discente não busque exclusivamente sozinho o aperfeiçoamento necessário.

Os egressos afirmaram que os discentes e os orientadores são os que mais têm incentivado pontualmente a participação em eventos científicos, a realização de publicações, as experiências docentes de coorientação, ensino, monitoria, dentre outras. Consideram que isso deva ser uma política clara do curso, sem, contudo, deixar de reafirmar a importância do cumprimento deste papel pelo orientador e pelos docentes.

Outro ponto destacado pelos egressos diz respeito a comunicação entre a coordenação e os discentes. Para eles se faz necessário aperfeiçoar a comunicação entre gestão/coordenação e corpo discente, , pois houve falas de dificuldades vivenciadas pelos egressos., , Apontaram a dificuldade financeira diante da falta de bolsas acadêmicas e/ou melhor distribuição delas, o que revela a necessidade de melhor explicação sobre as políticas internas do PPGENF, bem como das agências de fomento, para conhecimento e compreensão de todo o corpo discente. .

Também foi identificado que o corpo docente é reconhecidamente bem qualificado e bem titulado. Porém, os egressos revelaram algumas dificuldades com relação ao domínio didático de alguns docentes de reconhecerem a necessária ampliação

do quadro docente permanente e a importância da titulação em enfermagem, para garantir a adequação e aderência ao campo de conhecimento. Os egressos apontaram como uma fragilidade a escassez destes no Programa à época. Este aspecto foi corroborado nas avaliações recentes da CAPES quando destaca a melhoria do equilíbrio do corpo docente quanto ao item titulação na área. Torna-se imprescindível também o incentivo às melhorias no relacionamento interpessoal entre docentes e discentes, evitando práticas violentas, moralmente e psicologicamente, e constrangedoras, em nome da ética profissional.

Os reflexos da formação na vida social e profissional dos egressos foi bastante significativo. Houve a afirmação por muitos de que aguardam concurso específico, cuja concorrência será possibilitada por causa do título de mestre. E reconheceram que o mestrado impactou positivamente no ganho e na contextualização de conhecimentos, na relação entre a teoria e a realidade do trabalho profissional, refletindo na vida profissional com melhoria do relacionamento interpessoal no trabalho e na vida pessoal. Para quem atua em cargo docente, o mestrado aperfeiçoou as habilidades de orientação, de pesquisa e escrita científicas. Todavia também foi apontado uma certa desilusão com a carreira docente. A expectativa com cargo docente após o mestrado foi frustrada diante da percepção de desinteresse dos alunos da graduação, quando se passa pelo estágio docente.

Para alguns dos que adentraram no mestrado sem estar inserido no mercado de trabalho, foi possível alcançar cargo docente por causa da titulação, e para aqueles que já estavam inseridos na assistência à saúde ou na docência, foi possibilitado ganho de cargo ou aumento salarial, – àqueles que se enquadram como servidores públicos. Todavia para quem atua no setor privado, na assistência à saúde, o mestrado não foi reconhecido para valorização salarial.

Para alguns, foi muito difícil manter-se durante a realização do curso de mestrado sem ter um trabalho ou uma bolsa acadêmica. Para os que estavam atuando profissionalmente, a dificuldade foi conciliar o trabalho com os estudos. Ademais, reconheceram as dificuldades geradas pelo período da pandemia que causaram adoecimento físico e mental, diante da vivência contínua na frente do computador para estudo e trabalho.

A formação recebida incentivou e incentiva a busca pelo aperfeiçoamento acadêmico e profissional contínuo, sendo que o mestrado ampliou olhares e o embasamento científico, motivou a busca pelo doutorado para aperfeiçoar o que foi obtido no mestrado, e aqueles que ainda não buscaram o doutorado, afirmaram que estão

aguardando o momento certo, por escolha própria. Houve o destaque para a busca do contínuo aperfeiçoamento do trabalho teórico-prático assistencial e docente como motivação para terem buscado o mestrado. Ademais, diante de respostas positivas e das que indicam mais fragilidades, as entrevistadas afirmaram que indicam e incentivam a busca pelo mestrado, mas não especificamente o PPGENF UEPA/UFAM.

Diante da diversidade de respostas e da análise dos documentos aqui relacionados, pode ser considerado 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, assim como em qualquer formação.

Os egressos evidenciaram os desafios, os dilemas, e até suas insatisfações, mas principalmente destacaram as conquistas, as motivações e o aperfeiçoamento possibilitados pela formação no mestrado, o que nos permite reconhecer que a luta para uma formação de qualidade é contínua, mas frutífera, que oferece mais impactos positivos do que fragilidades.

Com o cumprimento dos objetivos da pesquisa, muitos aspectos poderão ser repensados e aperfeiçoados na formação, além de servirem de incentivo e parâmetro para futuras pesquisas. Ademais, foi possível perceber o quão necessário é realizar avaliação da 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, é satisfatório concluí-la e apresentar o amplo conjunto de dados que abre caminhos para diversas reflexões e posicionamentos sobre a formação *stricto sensu* do enfermeiro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas. Terceiro Milênio: revista crítica de sociologia e política, ano I, n1, jul/dez, 2013. Disponível em: <https://www.revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/64>. Acesso em 10 nov 2022.

ALVES, Tatiane Fernandes. A relação teoria e prática na formação do enfermeiro: concepções de acadêmicos de enfermagem em estágio supervisionado. 71 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2014. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP\\_a196a07d1f9098b24ae0aa349905160a](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_a196a07d1f9098b24ae0aa349905160a). Acesso em 05 jun 2023.

ANTUNES, Andressa Elisa Martos; LEMOS, Esther Luíza de Souza. A contrarreforma no ensino superior brasileiro: determinantes históricos. **Temporalis**. a18, n35, pg. 13-28, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17922>. Acesso em 22 dez 2022.

ARAÚJO, Tânia Maria de; LUA, Iracema. O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira De Saúde Ocupacional**, v46, e27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6369000030720>. Acesso em 10 ago 2023.

BAIXINHO, C. L.; COSTA, A. P.. A Credibilidade Científica do Investigador e a Transferência do Conhecimento. **Escola Anna Nery**, v. 24, n. 3, p. e20200008, 2020.

BARROS, Janaine Marques Leal. Avaliação da eficácia da formação discente em curso de graduação nas perspectivas dos egressos. 2016. 127f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 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 05 jun 2023.

BRASIL. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 27, DE 25 DE MARÇO DE 2020. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-27-de-25-de-marco-de-2020-249807664>. Acesso em 05 ago 2023.

BRASIL. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 28, DE 25 DE MARÇO DE 2020. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-28-de-25-de-marco-de-2020-249807751>. Acesso em 05 ago 2023.

BRASIL. Parecer 977/65 de 03 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação. 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em 12 nov 2022.

BRASIL. LEI 11.502, de 11 de Julho de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm). Acesso em 05 set 2022.

CANEVER, B. P. et al.. NAIVE WORLD AWARENESS IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF HEALTHCARE PROFESSORS. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 26, n. 2, p. e3340015, 2017 CANEVER, B. P. et al.. NAIVE WORLD AWARENESS IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF HEALTHCARE PROFESSORS. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 26, n. 2, p. e3340015, 2017.

CAPES. II Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985. 1982. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>. Acesso em 08 nov 2022.

CAPES. INFOCAPES -Boletim Informativo da CAPES, v6, n4 - Brasília CAPES, 1998. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1998INFOCAPESn41998.pdf>. Acesso em 05 out 2022.

CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em 10 out 2022.

CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020. Brasília: CAPES, v1, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em 17 out 2022.

CAPES. História e Missão. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em 10 out 2022.

CAPES. Caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sistema-nacional-de-pos-graduacao-snpg/permanencia/avaliacoes-antiores-1/avaliacao-trienal-2004-1/caracterizacao-do-sistema-de-avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em 10 ago 2022.

CAPES. 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.

CAPES. Sobre as áreas de avaliação. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-deavaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao#areas>. Acesso em 10 out 2022.



CASTRO, Cláudio de Moura; SOARES, Gláucio Ary Dillon. Avaliando as avaliações da CAPES. *Revista de Administração Empresarial*, n23, v3, 1983. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/S3QCpzppVgWKm6h6LdQjqZD/>. Acesso: 05 nov 2022.

CAPES. **Ficha de avaliação da área de enfermagem**. 2020b. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA\\_ENFERMAGEM\\_ATUALIZADA.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA_ENFERMAGEM_ATUALIZADA.pdf). Acesso em 15 jan 2022.

CAPES. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG): uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa. 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatorioTecnicoPNPGs.pdf>. Acesso em 22 jul 2023.

CAPES. Ficha de Avaliação de Programas Acadêmicos. 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=14387&popup=true>. Acesso em 29 set 2023.

CARREGAL, Fernanda Alves dos Santos; SANTOS, Biannka Melo dos; SOUZA, Helena Pereira de; SANTOS, Fernanda Batista Oliveira Santos; PERES, Maria Angélica de Almeida; PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza. Historicidade da pós-graduação em enfermagem no Brasil: uma análise da sociologia das profissões. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v74, n6, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/88PnHmqRc7jFMFPyh4cddTk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 dez 2022.

COSTA, Maria Cristina Guimarães da; FRANCISCO, Anete Maria; HAMAMOTO, Cássia Galli. Metodologia ativa e currículo: uma avaliação dos egressos de um curso de Enfermagem. **ATAS: Investigação Qualitativa em Educação/Invstigacion Cualitativa em Educación**. v1, 2019. Disponível em: <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2185>. Acesso em 15 ago 2023.

DOCUMENTO 1. CAPES. Relatório de Avaliação quadrienal 2021. 2020d. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19122022\\_RelatriodaAvaliaodareaenfermagemfinal.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19122022_RelatriodaAvaliaodareaenfermagemfinal.pdf). Acesso em 05 ago 2023.

DOCUMENTO 2. Estrutura Curricular versão 2010. 210. Disponível em: <https://propesp.uepa.br/ppgenf/index.php/programa/estrutura-curricular-versao-2010/>. Acesso em 29 set 2023.

DOCUMENTO 3. UFAM. Estrutura Curricular (Versão 2019). 2019a. Disponível em: <https://www.ppgenf.ufam.edu.br/estruturura-curricular-2019.html>. Acesso em 29 set 2023.

DOCUMENTO 4. PPGENF. Regimento Interno –Resolução Nº 3910/22-CONSUN, de 26 de Outubro de 2022.

DOCUMENTO 5. BRASIL. Portaria nº 76, de 14 de Abril de 2010.

DOCUMENTO 6. CAPES. Ficha de Avaliação Quadrienal de 2017.

DOCUMENTO 7. CAPES. Relatório de Conferência de Proposta DO PPGENF UEPA-UFAM. 2020.

DESIDERIO, Tamiris Mariani Pereira.; FERREIRA, Ana Silvia Sartori Barraviera Seabra. Avaliação de egresso da área da saúde: uma revisão. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.46, n.1, e039, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/tWFd4sy3rRk4BDWRdJwh9Hf/#>. Acesso em 05 ago 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; e TONIETO, Carina. A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E A SUA RELAÇÃO COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA: dilemas entre a qualidade e a quantidade. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 51, e14508, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71566554011/html/>. Acesso em

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. CAPES, 50 ANOS: depoimentos CPDOC/FGV. 2002. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/32576/capes50anosme001600.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 dez 2022.

FIGUEREDO, Wilton Nascimento; LAITANO, Aline Di Carla; SANTOS, Victor Porfírio Ferreira Almeida; DIAS, Ana Cleide da Silva; SILVA, Gilberto Tadeu Reis da; TEIXEIRA, Giselle Alves da Silva. Formação didático-pedagógica na pós-graduação stricto sensu em Ciências da Saúde nas Universidades Federais do Nordeste do Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, 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.

FONSECA, Marília. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRE O UTILITARISMO ECONÔMICO E A RESPONSABILIDADE SOCIAL. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, pág. 153-177, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/?format=pdf&lang=p>t. Acesso em 05 ago 2022.

FRANCO, Elaine Cristina Dias; SOARES, Amanda Natale; BETHONY, Maria Flavia Gazzinelly. Currículo Integrado no Ensino Superior em Enfermagem: o que dizem os enfermeiros docentes. **Revista Enfermagem em Foco**. v7, n1, 2016. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/662/281>. Acesso em 05 jul 2023.

FURTADO, Heitor Luiz; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Avaliação da pós-graduação no Brasil. **Revista De Educação PUC-Campinas**, v19, n1, pág. 15–23. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n1a2611>. Acesso em 10 ago 2023.

GALINDO, Melissa Cordeiro Torres et al. Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente em uma Instituição de Ensino Superior. **Gerai, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 1-16, dez. 2020. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202020000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202020000300009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 26 out. 2023. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202013e15215>.

GONÇALVES, Eloiza Helena; QUIRINO, Maia Raquel; BICALHO, Thiago Eduardo Freitas. VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO E ASSÉDIO MORAL E SEXUAL NA EDUCAÇÃO: CENÁRIO DE PESQUISA NOS PPGS STRICTO SENSU NO BRASIL. In: Pesquisas em educação e educação tecnológica no Brasil [recurso eletrônico] / organizadores Vera Lúcia Nogueira e Irlen Antônio Gonçalves. — 1. ed. — São Carlos: De Castro : UDESP-UFSCar, 2022. Dados eletrônicos (pdf). P. 177. Disponível em [https://mestrados.uemg.br/images/PPGedu/Livro\\_-\\_PESQUISAS\\_EM\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_E\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_TE\\_CNOL%C3%93GICA\\_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_TE_CNOL%C3%93GICA_NO_BRASIL_1.pdf#page=178).

GHENO, Ediane Maria; GUARAGNA, Regina Maria; MATA, Luiz Felipe Sfoggia da; DUARTE, Lucimara Figueira; SOUZA, Diogo Onofre; CALABRÓ, Luciana. 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 Maria Gaby Ribeiro de; BARROS Alba Lucia Bottura Leite de; BARBIERI Márcia. Seguimento de doutores egressos de um programa de pós-graduação em Enfermagem. **Acta Paul Enferm.** 2019;32(2):129-38. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/7tKKNnNMxFw5zvx8cYK9pyM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 abr 2023.

IDE, Cilene Aparecida Costardi; ARANTES, Sandra Lucia; MENDONÇA, Margarete Knoch; SILVA, Vilma Ribeiro da; DEL CORONA, Arminda Rezende de Pádua. Avaliação da implantação do currículo integrado no programa de graduação em enfermagem. **Acta Paul Enferm.** v27, n4, pág. 340-347, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/snVj4ZwW7pvzFbnqdfTWHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 ago 2023.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. *Cadernos de Pesquisa*, v45, n158 pág.838-855, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/q9tzpKgD4ggsYFGSmyhd5NK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 out 2022.

LEITE, André Baptista; DE PAULA, Alessandro Vinicius; MASARO, Rita Eliana; Viviane Martins SANTOS. Um Estudo Retrospectivo do Adoecimento Docente em Uma Instituição Federal De Ensino Superior do Centro-Oeste Brasileiro. *Inovação, Novas Tecnologias e o Futuro do Direito I*, v. 9, n. 19, 2022. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7863>. Acesso em out 2023.

LOPES, Ana Lúcia Vitoriano; SÁ, Virgínio Isidro Martins. Avaliação da pós-graduação na UFC: as críticas dos coordenadores de programas à capes. **Revista Amazonida**, Manaus, AM, vol. 04, n 02. p. 01 –24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/7007/4944>. Acesso em 10 mai 2023.

LOSEKANN, Raquel Gonçalves Caldeira Brant; MOURÃO, Helena Cardoso. DESAFIOS DO TELETRABALHO NA PANDEMIA COVID-19: quando o home vira office. Caderno de Administração, Maringá, v.28, edição especial. jun. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53637/751375150139>. Acesso em 26 set 2022.

MATOS, Mariângela Silva; TENÓRIO, Robinson Moreira. **Avaliação como instrumento de aperfeiçoamento do ensino de odontologia**. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virginia (orgs). Avaliação educacional: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0931-5. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/wd/pdf/lordelo-9788523209315.pdf>. Acesso em 20 jun 2023.

MEC. Portaria 1.398, de dezembro de 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 05 ago 2023.

MEC. Portaria 656, de 22 de maio de 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=27/07/2017&jornal=1&pagina=20&totalA>. Acesso em 05 ago 2023.

MEC. Portaria 609, de 14 de Março de 2019. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2019&jornal=515&pagina=63>. Acesso em 05 ago 2023.

MEIRA, Maria Dyrce Dias; KURCGANT, Paulina. Avaliação de curso de graduação segundo egressos. **Rev. Esc. Enferm. USP**. v43, n2, pág. 481-485, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/wP3QK8xNb4BtD8VFZPGdvqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 jul 2023.

MELO, Elenilza Ferreira de; MOURA, Dayvison Bandeira de. Uma violência invisível em educação: o assédio moral. *Revista Philologus*, v. 27 n. 79 Supl. 2021. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/136>. Acesso em 23 out 2023.

MELLO, Daniel. 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, Junior Ribeiro de. **Formação docente e a prática pedagógica: Os saberes docentes diante da prática pedagógica.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 17, pp. 139-152. 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/saberes-docentes>. Acesso em 12 jul 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Quais as características da pesquisa qualitativa para área médica e da saúde? **Ciência e saúde coletiva.** 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.

MISHIMA-SANTOS, Viviane; STICCA, M.G; ZERBINI, Thais. Teletrabalho e a pandemia da Covid-19: um guia para organizações e profissionais. Ribeirão Preto, 2020. Disponível em: [https://www.ffclrp.usp.br/imagens\\_noticias/15\\_04\\_2020\\_\\_18\\_23\\_45\\_\\_108.pdf](https://www.ffclrp.usp.br/imagens_noticias/15_04_2020__18_23_45__108.pdf). Acesso em 25 ago 2023.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de Andrade. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. Revista Brasileira de Educação, v14, n41, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gmGjD689HxfJhy5bgkz6qr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 set 2022.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow. A EVOLUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO, POLÍTICAS E AVALIAÇÃO. Brazilian Journal of Production Engineering, v3, n2, pág 26–39. 2017. Disponível em: [https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2\\_3](https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3). Acesso em 08 ago 2023.

PRADO, Marta Lenise do; VARGAS, Mara Ambrosina de Oliveira; SANTOS, José Luís Guedes dos; ERDMANN, Alacoque Lorenzini; MARTINI, Jussara Gue. Programa acadêmico de pós-graduação em enfermagem da UFSC: impactos tecnológicos, políticos, sociais e econômicos. **Texto e contexto enfermagem.** v30, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/w8TqNZTgLTSHrVM5mwbJcfk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 abr 2023.

PEREIRA, Adelyne Maria Mendes. ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS E NEOINSTITUCIONALISMO HISTÓRICO: ENSAIO EXPLORATÓRIO SOBRE O CAMPO E ALGUMAS REFLEXÕES. Pág. 143-164. In: GUIZARDI, Francini L et al (orgs). **POLÍTICAS DE PARTICIPAÇÃO E SAÚDE.** Editora Universitária: UFPE, 2014. Disponível em: [https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/politicas\\_participacao\\_e\\_saude.pdf](https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/politicas_participacao_e_saude.pdf). Acesso em out 2022.

PINHEIRO, A. K. B.; OLSCHOWSKY, A.; FONSECA, L. M. M.. Advances in the evaluation process of Postgraduate Studies in Nursing. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 44, p. e20230113, 2023.

PUSCHELL, Vilanice Alves de Araújo; COSTA, Dafeni; REIS, Priscila Patrício; OLIVEIRA, Larissa Bertacchini; CARBOGIM, Fábio da Costa. O enfermeiro no mercado de trabalho: inserção, competências e habilidades. **Revista Brasileira de Enfermagem**, nov-dez, n70, v6, pp.1288-95, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/grrXtDrxpbxynCyjDdnDrmy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 abr 2023.

RAMOS, Flávia Regina Souza; BACKESI, Vânia Marli Schubert; STEIN, Dirce; SCHNEIDER, Dulcinéia Ghizoni; PINHEIRO, Gleide; ZEFERINOI, Maria Terezinha; ROCHA, Patrícia Kuerten. Formação de mestres em enfermagem na Universidade F ormação de mestres em enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina: contribuições sob a ótica de egressos. **Rev Bras Enferm.** v63, n3, pág. 359–365, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672010000300002>. Acesso em 02 ago 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Currículo%20-%20Cap%201.pdf>. Acesso em 03 jun 2023.

SANTOS, Rose Manuela Marta; Adilson Ribeiro dos Santos<sup>3</sup>, Alessandra Santos Sales<sup>4</sup>, Lélia Lessa Teixeira Pinto<sup>5</sup>, Alba Benemerita Alves Vilela, Sérgio Donha Yarid. Expansão da pós-graduação no brasil e o processo de implantação do doutorado em enfermagem e saúde no Sudoeste da Bahia. *Revista Enfermeria Actual*. n36, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-45682019000100139](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-45682019000100139). Acesso em 09 jan 2022.

SILVEIRA, Stelacelly Coelho Toscana; MENEGAZ, Jouhanna do Carmo; BACKES, Vânia Marli; AMARAL, Thayza Mirela Oliveira; BOTELHO, Eliã Pinheiro. Egressos de programas de pós-graduação em enfermagem: formação, produção científica e inserção profissional. **Enfermagem em Foco**, n12, v4, pg.846-851. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/viewFile/3848/1236>. Acesso em 15 fev 2023.

SOBRINHO, José Dias. AVALIAÇÃO ÉTICA E POLÍTICA EM FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO OU COMO MERCADORIA? *Educ. Soc.*, Campinas, v25, n88, pág. 703-725, Especial, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mmDFy9Sk6vHzq7R4hJxWKNk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 out 2022.

SUCUPIRA. Cursos Avaliados e Reconhecidos. 2023. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quanitativoRegiao.jsf>. Acesso em 15 ago 2023.

TENÓRIO, Robinson; PERAZZO, Braulto. O Conhecimento Tácito e a Aprendizagem Baseada em Problemas no Curso de Medicina da UESB. PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo, Brasil. 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0118-1.pdf>. Acesso em 05 out 2022.

TUNDIS, Amanda Gabriella Oliveira et al. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA. Educação em Revista [online]. 2018, v. 34 [Acessado 25 Outubro 2023], e172435. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698172435>>. Epub 20 Ago 2018. ISSN 1982-6621.

UEPA. Regime Didático. 2019. Disponível em: <https://propesp.uepa.br/ppgenf/index.php/programa/estrutura-curricular-versao-2019/>. Acesso em 29 set 2023.

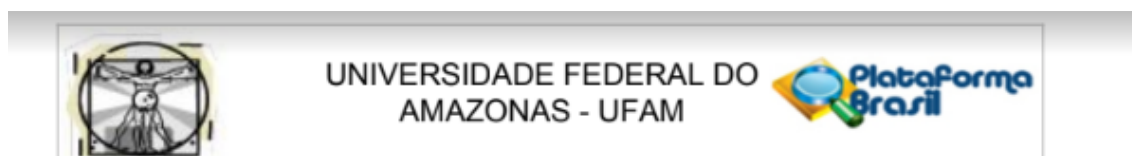
UFAM. Corpo docente PPGENF. 2019b. Disponível em: <https://www.ppgenf.ufam.edu.br/corpo-docente.html>. Acesso em 26 set 2023.

UFAM. PPGENF UEPA-UFAM: Perfil dos egressos. 2021. Disponível em: <https://www.ppgenf.ufam.edu.br/perfil-dos-egressos.html>. Acesso em 25 set 2023.

ZAMPROGNA, Katheri Maris; BACKES, Vania Marli Schubert; MENEGAZ, Jouhanna do Carmo; FRAGA, Fernanda Moreira Ribeiro; TRISTÃO, Francisco Reis; SILVA, Gilberto Tadeu Reis da. Formação para a docência universitária: tendência dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem no Brasil. Revista de Enfermagem da UFSM, Santa Maria, v10, e45: p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/39963>. Acesso em 08 jan 2023.

## ANEXOS

## Anexo 1 – Resumo do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



Continuação do Parecer: 5.859.516

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2004225.pdf	16/12/2022 20:54:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Luanda_dez_2022.pdf	16/12/2022 20:53:28	LUANDA SILVA MOURA BARRONCAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_dissertacao_Luanda_final.docx	16/12/2022 20:53:03	LUANDA SILVA MOURA BARRONCAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_dissertacao_Luanda_final.pdf	16/12/2022 20:52:23	LUANDA SILVA MOURA BARRONCAS	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Carta_resposta_ao_CEP.pdf	16/12/2022 20:51:53	LUANDA SILVA MOURA BARRONCAS	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada.pdf	28/09/2022 14:31:34	LUANDA SILVA MOURA BARRONCAS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 20 de Janeiro de 2023

Assinado por:

**Elana Maria Pereira da Fonseca**  
(Coordenador(a))



## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Convite enviado aos egressos



**Apêndice 2 – Modelo de Formulário das entrevistas****FORMULÁRIO DE ENTREVISTA****1. IDENTIFICAÇÃO****Entrevistado nº:** \_\_\_\_\_ **DATA:** \_\_\_\_\_**Nome:** \_\_\_\_\_**Cidade e estado de origem:** \_\_\_\_\_**Idade:** \_\_\_\_\_**2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL****Curso de graduação:** \_\_\_\_\_**Ano de início e de conclusão:** \_\_\_\_\_**Tema do Trabalho de Conclusão de Curso:** \_\_\_\_\_**Cursos de pós-graduação:** ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

---

---

---

**Temas do (s) trabalho(s):**

---

---

---

**Como você considera o processo de orientação de pesquisa de dissertação no Mestrado acadêmico associado UEPA-UFAM?**

---

---

---

**Você considera que as linhas de estudo e pesquisa do curso de Mestrado estão bem articuladas com as disciplinas e os objetivos do curso?**

---

---

---

**Como você considera a qualificação do corpo docente?****( ) Boa ( ) Regular ( ) Ótima. Justifique:**

---

---

---

### 3. MOTIVAÇÃO:

O que te levou a optar pelo Mestrado acadêmico associado UEPA-UFAM?

Você considera que o curso impactou positivamente a sua vida profissional e pessoal?

Você considera que o curso incentiva a formação profissional continuada, principalmente o doutorado?

Você ingressou em algum curso de Doutorado? Se sim, em qual ano, qual instituição e qual curso?

O curso de Mestrado te incentivou ao aperfeiçoamento da prática profissional? De que modo?

### 4. PRODUÇÃO CIENTÍFICA

O curso de Mestrado te incentivou a realizar produções e publicações durante o curso e após o curso?

Quais os tipos de publicação que você já realizou?

( ) Livro ( ) Capítulo de livro ( ) Revista .

Descreva:

---

---

---

## **5. EXERCÍCIO PROFISSIONAL**

**Você está inserido em algum ambiente de trabalho? Se sim, qual cargo, tipo de vínculo e instituição?**

---

---

---

---

**Você considera que o curso de mestrado potencializa o exercício profissional e a inserção no mercado de trabalho?**

---

---

---

---

### **Apêndice 3 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

**Universidade Federal do Amazonas  
Escola de Enfermagem de Manaus  
Programa de Pós-Graduação e Enfermagem Associado UEPA/UFAM**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)**

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa "OS IMPACTOS TECNOLÓGICOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS NA FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS QUALIFICADOS A PARTIR DO PPGENF UEPA/UFAM: uma análise a partir da perspectiva dos egressos", cuja pesquisadora responsável é a mestrand Luanda da Silva Moura, com endereço profissional na Av. Tarumã, 1001, bairro centro, telefone: (92) 3631-5467, e-mail: luandappgeng22@gmail.com. Sob orientação da professora Doutora Marta Lenise do Prado, endereço institucional: Av. José Bonifácio, 1289 – São Brás, Belém – PA, 66063-075, telefone: (48) 99971-0717, e-mail: marta.lenise@gmail.com.

O projeto tem como Objetivo Geral: Analisar a contribuição do PPGENF UEPA/UFAM para a formação de recursos humanos qualificados, a partir da visão dos seus egressos, identificando os impactos tecnológicos, econômicos, sociais e políticos; e Objetivos Específicos: Identificar as potencialidades e as limitações da formação stricto sensu do PPGENF UEPA/UFAM; Verificar os reflexos da formação na vida social e profissional dos egressos; Averiguar se a formação recebida incentivou e incentiva a busca pelo aperfeiçoamento acadêmico e profissional contínua. O(A) Sr(a) está sendo convidado porque foi um dos egressos do PPGENF (UEPA/UFAM) sorteados para serem convidados a participar da pesquisa.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste Programa de Pós-Graduação em Enfermagem associado UEP/UFAM. Lembramos à vossa senhoria a importância de guardar uma cópia deste documento, caso esteja em formato eletrônico.

Caso aceite participar, sua participação consiste em Ler e assinar este TCLE, autorizar ou negar a gravação da pesquisa, e responder às perguntas guiadas pelo formulário apresentado pela pesquisadora. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Todos os dados serão coletados e mantidos de modo sigiloso, sendo acessados somente pela pesquisadora responsável. Assim, o (a) Sr (a) autoriza a divulgação dos dados por meio da dissertação de mestrado, sem que sua identidade seja revelada. Fica garantida a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (item II.2.i, Res 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII).

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa, os riscos para o(a) Sr.(a) são: a possível sensação de receio em prestar avaliação a respeito do curso de pós-graduação do qual é egresso, porém, na hipótese deste acontecimento, relembramos antecipadamente que a única intenção da pesquisa é identificar as potencialidades e as limitações do programa de pós-graduação em questão, então sua identidade e suas respostas não serão reveladas sem o devido sigilo, ficando impossibilitada qualquer forma de vazamento dos dados. Também serão evitados armazenamentos em “nuvem” ou “drives” dos formulários com identificação nominal para que seja evitada qualquer forma de vazamento dos dados identificados. Quando

apresentados na pesquisa, os dados farão referência aos participantes aleatoriamente numerados e não nominados, impossibilitando associação de qualquer resposta ao egresso. Na ocasião de a pesquisa ser realizada de modo presencial, diante do ainda vigente risco de contaminação pela COVID-19, serão oferecidos álcool em gel e máscara descartável, além da manutenção da distância de 1 metro entre entrevistado e pesquisadora (Res. 466/12-CNS, IV.3.b.).

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: contribuição à melhoria do PPGENF UEPA/UFAM, alcançando o bom desenvolvimento do programa do qual o (a) Sr (a) é egresso (a).

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida (Res. 466/2012-CNS, IV.I.c).

Garantimos ao(à) Sr(a), e seu acompanhante, quando necessário, o ressarcimento das despesas devido a sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente, como, por exemplo, ressarcimento de gastos médicos por algum dano psicológico, emocional ou mental causado pela pesquisa, dentre outros que possam ocorrer (Item IV.3.g, da Res. CNS nº. 466 de 2012). Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). Asseguramos ao(à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica (Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Luanda da Silva Moura Barroncas a qualquer tempo para informação adicional no endereço institucional Av. Tarumã, 1001, bairro centro, telefone: (92) 3631-5467, e-mail: luandappgeng22@gmail.com. O(A) Sr(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

#### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável