

ITINERÁRIOS

REVISTA DO CENTRO DE ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA UNIVERSIDADE LUEJI A'NKONDE/CEDES – ULAN

Tema deste Número: Educação. Ciência e Tecnologia

N.º 2 – Julho de 2015/2016

Editor: Universidade Lueji A'Nkonde-ULAN

Desenho da capa: Eng.º Matias Emir Luemba & Técnico - Nilton do Espírito Mabuli (ULAN)

Secretariado: Professor Ermenegildo Isidoro Mingas Sica, Ms.C. (ULAN)

Reisor Linguístico: Professor Márcio Edu Undolo, Ph.D. (ULAN)

© CEDES (Centro de Estudos de Desenvolvimento Social da Universidade Lueji A'Nkonde) / Lueji Editora – 2019

Rua 4, Centro Urbano. Cidade do Dundo

Telemóvel: 922544450

E-mail: cedes.ulan2017@gmail.com

E-mail: luejieditora.ulan2017@gmail.com

Impressão e acabamento: Gráfica Mutamba, Impressão e Brindes

Tiragem: 250 exemplares

Financiamento: Reitoria da Universidade Lueji A'Nkonde

Depósito legal n.º 6761/2014

ÍNDICE

Nota Editorial	3
O Papel da Lueji Editora na Publicação da Informação Científica <i>Carlos Pedro Cláver YOBA e Márcio Edu UNDOLO</i>	4
La Gestión del Proceso Docente-Educativo en la Educación Superior para la Formación de los Docentes Universitarios <i>Gilberto Caimbo NHONGOLA</i>	14
A Questão da Subjetividade na Formação de Professores: Algumas reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica <i>Francisco António Macongo CHOCOLATE e Carlos Pedro Cláver YOBA</i>	31
Prática Pedagógica no 3.º e 4.º Anos do Curso de Ensino da Química da Escola Superior Politécnica do Moxico: experiências do Ano Académico 2013 <i>Ernesto Dumba GABRIEL, Juan Jesús Mondéjar RODRÍGUEZ e Magali Torres FUENTES</i>	47
Papel, Funções e Importância dos Coordenadores Pedagógicos Universitários no Sucesso Académico da Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte e Escola Superior Politécnica da Lunda Sul <i>Pascoal MIGUEL</i>	56
A CDU Cromática: sua uniformização e aplicação às Bibliotecas Municipais Portuguesas <i>Marco A. LUIS</i>	76
Gravidez tubária bilateral. Apresentação de um caso clínico do Hospital Geral de Luanda <i>Paula Regina Simões de OLIVEIRA e Estrella Rodríguez LUNA</i>	106
Comportamento da Hipertensão Arterial em Malanje <i>Paula Regina Simões de OLIVEIRA e Iris Andrea Rojas BETANCOURT</i>	113
Miomectomia Múltipla. Um tratamento alternativo para a qualidade de vida da mulher em idade reprodutiva. Apresentação de um caso <i>Paula Regina Simões de OLIVEIRA, Estrella Rodríguez LUNA, Leandro Fernandez DIAZ, Leonor Sanchez BASULTO e Iris Andrea Rojas BETANCOURT</i>	126

NOTA EDITORIAL

O presente número da Revista do Centro de Estudos de Desenvolvimento Social – CEDES – da Reitoria da Universidade Lueji A’Nkonde/ULAN, é testemunho de uma nova era no seio da Comunidade académica da ULAN, na medida em que, representa uma inovação na forma de se fazer universidade a nível da ULAN, relevando e dando a conhecer os esforços intelectuais do potencial humano não só desta Instituição, mas também de outras instituições e/ou organismos, públicos ou privados.

Pretende-se que o presente veículo de informação se constitua num material de referência para reflexões no domínio da Educação, Ciência e Tecnologia, a nível da região em particular e do país em geral.

Nesta perspectiva e mercê da dinâmica que esta tarefa exige, estamos abertos a críticas e sugestões para a melhoria da Revista, permitindo, deste modo, o aumento da qualidade deste *serviço* nos próximos números.

*CEDES – ULAN
LUEJI EDITORA*

O Papel da Lueji Editora na Publicação da Informação Científica

Carlos Pedro Cláver YOBA

Doutor em Ciências Pedagógicas
Professor Titular / Universidade Lueji A´Nkonde
Pró-Reitor para Cooperação
caryoba@yahoo.com

Márcio UNDOLO

Doutor em Linguística
Professor Auxiliar / Universidade Lueji A´Nkonde
Director dos Serviços de Documentação e Informação Científica
marindolo@hotmail.com

Abstract

This paper under the title the Role of Lueji Editora in the publishing of scientific is aimed at sharing a recent experience of Lueji A´Nkonde University; the IV (Fourth) Academic Region in the Republic of Angola, the reasons behind its creation, its nature and aims the issues we propose debate for. Apart from those, we will look at whether the institution possesses conditions for self-supporting.

Keywords: *University Publisher, scientific information, Edition, Publication.*

Introdução

A República de Angola é um país em franco desenvolvimento com um crescimento económico digno de realce no mundo. Essa evidência resulta de todo um conjunto de transformações sociais, económicas e políticas implementadas depois do término do conflito armado que durou cerca de trinta anos.

O fim da guerra civil em Angola colocou ao Executivo outros desafios de estabilidade económica e social aos seus dirigentes, cuja elaboração científica e metodológica resulta da preparação dos quadros nacionais e o recurso à cooperação internacional com diferentes países do mundo.

A educação, para além da saúde, é um dos sectores vitais para a conquista da independência económica, pois somente um povo culto pode ser um povo livre, numa interpretação do pensamento secular de José Martí (1853-1995), cujo crescimento é evidente nas diferentes abordagens sobre o assunto.

A presente comunicação tem como “pano de fundo” analisar e apresentar a perspectiva funcional da Lueji Editora (da Universidade Lueji A’Nkonde/ULAN) com um enquadramento no tema do presente Congresso circunscrito ao “*papel das editoras universitárias na publicação da informação científica*”.

Para a elaboração desta comunicação, respeitamos rigorosamente o contexto da instituição em análise, pelo que optámos por fazer recurso a uma consulta documental, consulta bibliográfica e a uma observação directa, como metodologia para obtenção dos dados necessários.

Estruturalmente a presente comunicação divide-se em três grandes partes:

A primeira visa apresentar as motivações que estão na criação de editoras universitárias.

A segunda aborda, de forma muito breve, os limites conceptuais relativamente ao que se entende por *informação científica e conhecimento científico*; e, na sequência disso, o público-alvo por excelência das editoras universitárias.

Por fim, a terceira parte retrata a pequena experiência que a Lueji Editora adquiriu com a publicação de quatro obras até ao presente momento.

1. Razão de ser das Editoras Universitárias

Uma das grandes questões recorrentes nos debates de fóruns dedicados a editoras universitárias é *se elas têm condições de auto-sustentabilidade*.

Entendemos que a resposta a esta questão tem a ver com a natureza e as finalidades de uma editora universitária. Talvez se possa levar em linha de conta que, por exemplo, uma vez que o financiamento de uma universidade pública é, maioritariamente, proveniente das transferências de verbas inscritas anualmente no Orçamento Geral de Estado (OGE); logo, não se espera haver grandes dificuldades financeiras decorrentes de imprevistos surgidos no exercício da prática editorial.

Todavia, apesar de uma universidade pública gozar de um financiamento estatal, ainda assim, se pode colocar uma questão que achamos pertinente: *Com que objectivos uma instituição universitária deverá criar ou manter a sua própria editora?*

Na nossa perspectiva, um dos objectivos a atingir com a criação de uma editora universitária deverá ser o de *privilegiar a edição de obras de valor técnico e científico*, promovendo e facilitando o acesso à informação especializada, semi-especializada, por parte da comunidade académica, partilhando, deste modo, *saberes* e hipóteses.

Para além desse objectivo, acrescente-se o facto de elas, ao contrário das editoras privadas, não terem o lucro no centro das suas atenções. Por isso, as condições de trabalho que aquelas criam são, à partida, sujeitas a fracassos, na medida em que o retorno do capital investido pode não suceder, pondo em causa a possibilidade de auto-sustentabilidade. Com efeito, e por serem órgãos pertencentes a uma universidade, o recurso ao financiamento das instituições universitárias a que se ligam é inevitável.

Uma vez que as universidades gozam de um orçamento para o seu funcionamento, e a editora enquanto um órgão relevante na sua política universitária, as possibilidades de cessação da prática editorial podem ser mitigadas consideravelmente. No caso das universidades públicas, a

cessação dessa prática é ainda mais contornável; ao contrário do que pode suceder às universidades privadas.

Do contacto com editores privados, consta-nos que, geralmente, eles não se interessam em editar obras como, por exemplo, monografias, dissertações e teses conducentes a títulos académicos e científicos, ou ainda, revistas científicas, por as considerarem como sendo obras muito técnicas e destinadas a um público restrito, geralmente composto por especialistas ou, pelo menos, semi-especialistas de uma determinada área técnica ou científica.

A resistência que muitas editoras privadas fazem à edição e publicação de informação eminentemente especializada está na base das motivações da criação de editoras universitárias. Aliás, uma universidade, e sendo ela por excelência uma instituição produtora, consumidora e promotora do conhecimento especializado, deverá impor-se com uma área de serviço que permita uma difusão considerável dos resultados dos seus trabalhos.

Apesar de a comunidade académica ser, por natureza, o público-alvo das editoras universitárias, os não académicos, não especialistas de conhecimento ou técnica especializada, não devem ser, de todo, esquecidos ou excluídos. Dependentemente dos interesses ou da política universitária de uma instituição à qual esteja ligada uma editora universitária, na tentativa do cumprimento dos interesses comunitários, como razão de ser de uma universidade, a aposta em edições e publicações menos técnicas e mais correntes pode alargar o círculo de consumidores, leitores e outros interessados.

2. Informação Científica. Produção e Publicação

Geralmente os termos *informação científica* e *conhecimento científico* são usados como que se fossem sinónimos. Na verdade, parece-nos que tem havido uma certa falta de rigor em discurso especializado.

Para nós, o primeiro termo remete a um conceito que tenta dar conta do segundo, em discurso especializado. Designamos por discurso especializado aquele que se constrói num determinado domínio científico, por especialistas ou semi-especialistas de tal domínio, podendo ser, por exemplo, o domínio da Biologia Marinha, o do Turismo e do Ambiente, o da Informática Educativa. Por outras palavras, a informação científica é passada por um especialista a outrem como o reflexo do conhecimento científico daquele.

O efeito dessa passagem é eficaz quando o sujeito-intérprete é também especialista do domínio em questão. À partida, esta dialéctica pode limitar o acesso à informação, por exigir um público menos diversificado e mais especializado, facto que, para uma editora privada, pode representar um elemento de risco no sistema financeiro da empresa.

3. Experiência da Lueji Editora da Universidade Lueji A'Nkonde

A Lueji Editora, órgão da Reitoria da Universidade Lueji A'Nkonde, foi criada a 24 de Janeiro de 2013, nos termos do Artigo 33.º Ponto Um, do Decreto n.º 242/11, de 7 de Setembro, que aprova o Estatuto Orgânico da referida Universidade.

No âmbito dos seus fundamentos constam objectivos, missão, visão e valores:

Objectivos

- Editar obras de valor técnico, científico, artístico, de acordo com a política ou linhas editoriais definidas pelo seu Conselho Editorial;

- Manter intercâmbio com organismos congéneres, visando a co-edição de títulos de interesse comum, a divulgação e distribuição de livros e periódicos.

Missão

- Publicar e difundir obras de significação científica, técnica, artística, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade através da disseminação do conhecimento sistematizado pelo território nacional, tendo como base a ética e o respeito pela democratização de pensamentos e valores culturais.

Visão

- Estar entre as melhores editoras universitárias do país e ser reconhecida internacionalmente pela qualidade dos seus autores.

Valores

- Respeito pela liberdade intelectual, criação artística e pela democratização da informação e do conhecimento sistematizado;

- Transparência administrativa na gestão dos recursos colocados à sua disposição;

- Isonomia e imparcialidade nos seus processos decisórios para a publicação de obras.

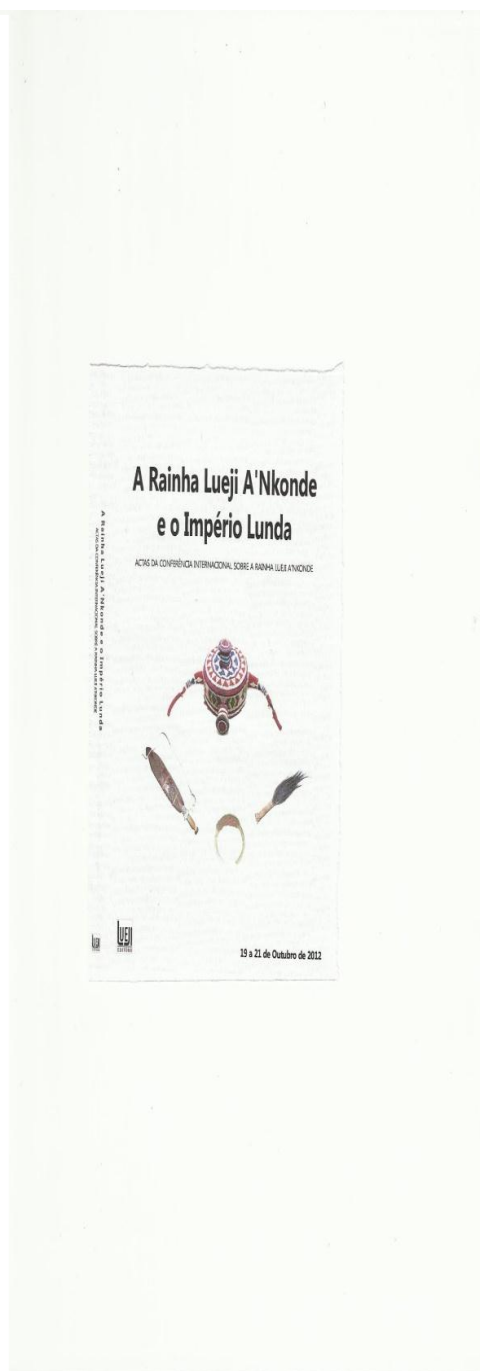
3.2. Obras publicadas

Até ao presente ano, a Lueji Editora tem apenas quatro obras publicadas, a saber: três livros e uma revista científica. A seguir, passaremos a apresentar cada uma das obras:

A Rainha Lueji A'Nkonde e o Império Lunda é o título atribuído às Actas da 1.^a conferência internacional sobre a Rainha Lueji, no país, organizadas por Samuel Carlos Victorino, Carlos Pedro Cláver Yoba, João Boaventura Ima Panzo e Márcio Undolo.

O referido evento científico decorreu de 19 a 21 de Outubro de 2012, no Auditório da Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte da Universidade Lueji A'Nkonde, sob o lema «A Universidade e a Comunidade. Um espaço de interacção». Visou, principalmente, (i) resgatar a história sobre esta imponente figura histórica d'Angola (e não só), (ii) partilhar conhecimentos sobre ela, (iii) comemorar o 3.º aniversário da ULAN, (iv) envolver a ULAN com a comunidade da Região e (v) assegurar a difusão dos valores culturais no seio da Universidade.

Fizeram parte desse evento conferencistas nacionais e estrangeiros, do Brasil (Universidade de São Paulo), de Cuba (Universidade Guantánamo), do Congo Brazzaville (Universidade Marien Ngouabi).

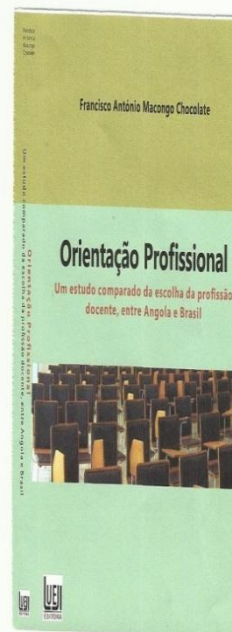


O presente livro (da autoria de Francisco António Macongo Chocolate), intitulado **Orientação Profissional: um estudo comparado da escolha da profissão docente, entre Angola e Brasil**, resulta da investigação em orientação profissional, que teve em conta realidades desses dois países. Por que motivo o indivíduo escolhe ser professor? é, no fundo, a grande questão que o autor levanta e para a qual identificou uma resposta.

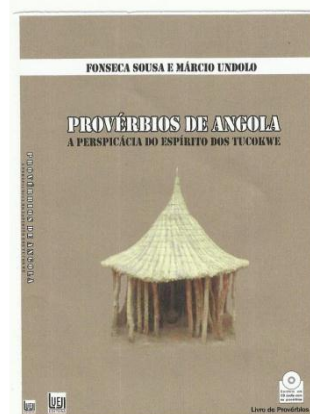
Na origem da sua investigação, destaquem-se as reclamações e críticas presenciadas no dia-a-dia em relação à actuação e à qualidade do processo educativo, particularmente, em relação às escolas públicas não superiores (entre angolanas e brasileiras).

Acrescente-se, ainda, a constatação segundo a qual a sociedade actual não valoriza a função docente, sobretudo, aqueles que optam por actuar no ensino de base.

Os resultados obtidos apelam para uma mudança de atitude sócio-política, visando o progresso.



*Este livro (da autoria de Fonseca Sousa e Márcio Undolo), intitulado **Provérbios de Angola: a perspicácia do espírito dos Tucokwe**, surge da conjugação de esforços tendentes ao resgate de valores culturais, imprescindíveis na educação e instrução do homem, visando a promoção do equilíbrio social. Com o presente livro, pretende-se iniciar, na nossa Universidade, o estudo da literatura oral de Angola. Considera-se que, por esta via, é posto ao serviço da escola aquilo que é a essência da maneira de pensar, ser e de estar dos povos.*



Este número da Revista do Centro de Estudos de Desenvolvimento Social – CEDES – da Reitoria da Universidade Lueji A'Nkonde/ULAN, marca uma nova era no seio da Comunidade académica da Região IV, na medida em que tudo isto representa uma inovação na forma de se fazer universidade, relevando e dando a conhecer os esforços intelectuais do potencial humano nacional e estrangeiro.



Considerações Finais

Algumas estratégias que achamos pertinentes para a divulgação e acessibilidade das obras que forem sendo publicadas pela Lueji Editora são nomeadamente (i) o preço de capa reduzido, criação de postos de vendas, feiras do livro, programas de rádio, livrarias da ULAN, rede de comunicação e transporte; depósito obrigatório nas bibliotecas da ULAN, na Biblioteca Nacional; ofertas a bibliotecas públicas e privadas, a entidades colectivas ou individuais (nacionais ou estrangeiras, no âmbito das actividades de cooperação entre a ULAN e outras).

Pelo facto de a Lueji Editora ser um embrião no mercado editorial, impõe-se a realização contínua de cooperações com editoras experientes.

A formação de quadros para a Lueji Editora é uma das prioridades apresentada pela Comissão Gestora às editoras visitadas em Julho do ano de 2013, em Lisboa e no Porto (duas grandes regiões de Portugal).

Do ponto de vista organizacional, a ocupação de um espaço apropriado no futuro Campus Universitário da Lunda Norte representará um avanço qualitativo à editora.

O reforço do equipamento técnico e informático adequado aos serviços editoriais deverão acompanhar atentamente a dinâmica do mercado nacional e internacional.

Bibliografias

- BRANQUINHO *et alli.* (2006): *Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos.* São Paulo: Martins Fontes.
- OLIVEIRA, Ana Rita da Silva Remígio (1010): *Processo terminográfico: vertente conceptual, comunicativa e textual.* Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- SILVA, Armando Malheiro da & Fernanda RIBEIRO (2010): *Recursos de Informação – serviços e utilizadores.* Lisboa: Temas Universitários.

La Gestión del Proceso Docente-Educativo en la Educación Superior para la Formación de los Docentes Universitarios

Gilberto Caimbo NHONGOLA
Doutor em Ciências Pedagógicas
Professor Auxiliar / Universidade Lueji A'Nkonde
Vice-Reitor para Área Académica da Universidade Lúeji A'Nkonde
gilbertonhongola@yahoo.es

Resumen

En el siguiente artículo se estudia el proceso docente-educativo en la Educación Superior para la formación de sus docentes, una de las prioridades que tiene el sistema de educación de la República de Angola en la actualidad.

Los problemas básicos de gestión del proceso docente educativo y las implicaciones pedagógicas y didácticas que debe enfrentar la función docente de las universidades que forman los docentes, utiliza la superación como vía para su solución, sobre este tema se profundiza en este espacio.

Palabras Claves: *Gestión del proceso docente educativo. Formación del docente universitario.*

Introducción

El análisis de la naturaleza del problema relacionado con la gestión del proceso docente-educativo en la actualidad, se recoge en el Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior, publicado por la UNESCO en 1995, se señala: “El debate normativo sobre la función de la Educación Superior en un mundo que se transforma ha de basarse en un equilibrio prudente entre el mantenimiento de determinadas características que deben observarse como parte del patrimonio educativo y cultural y las transformaciones indispensables para precisar la función que atribuye la sociedad a la Educación Superior. La Enseñanza Superior debe tener más capacidad de respuesta a los problemas generales con que se enfrenta la humanidad y las necesidades de la vida económica y cultural y ser más pertinente en el contexto de los problemas específicos de una región, un país o una comunidad” (1).

De aquí se deriva la interrogante ¿cuál es y cuál deberá ser la función de la Educación Superior en la sociedad presente y futura? - interrogante que aparece planteada en casi todos los documentos que en los últimos años abordan la problemática de la Educación Superior en general y de la Universidad en particular relacionado con la formación de los maestros primarios.

En este artículo se investigan los problemas básicos de gestión del proceso docente educativo y sus implicaciones pedagógicas y didácticas que debe enfrentar la función docente de las universidades que forman a los maestros primarios haciendo un acercamiento a su solución por la vía de la preparación pedagógica de estos profesionales de la educación superior.

1. Desarrollo

Al dar respuesta a la misma, todos coinciden en señalar a la universidad como la institución social que tiene la misión de ayudar a transformar la sociedad, a partir de mantener una actitud permanente de cambio y de transformación, lográndolo a través del mejoramiento de la calidad y competitividad de los productos finales de los procesos de docencia, extensión e investigación, pues

esto constituye condición indispensable para la supervivencia y desarrollo sostenible de estas instituciones.

En cuanto a la dimensión e importancia de este problema se observa que la función de la universidad radica entonces en mantener y desarrollar la cultura de la sociedad a través de la formación de personas que se apropien de ella, la apliquen y la enriquezcan mediante la creación, “de esta forma, el proceso de formación de estas personas, que se convierten en profesionales y la solución de problemas con un enfoque creador, es objeto de las Universidades” (2).

Atendiendo a esto, la gestión del proceso docente-educativo en la Educación Superior que se realiza para la formación permanente de los profesionales, de los directivos de la sociedad y para el desarrollo de procesos de investigación y creativos en general, influye decisivamente en el progreso de la sociedad. Este proceso se convierte entonces en una vía eficiente y sistemática de la sociedad contemporánea para la conservación y desarrollo de su cultura, así como lograr que las universidades contemporáneas sean de excelencia.

La gestión universitaria además de constituir un concepto de una amplia comprensión, debe deslizarse a través de las medidas que para su efecto se establezcan, así como de las políticas y estrategias de la Educación Superior del país, en el contexto en el que se investigue. Desde la dirección educacional, la gestión universitaria tiene como contenido, los procesos sustantivos de la Educación Superior. Uno de los procesos sustantivos presentes en los Centros de la Educación Superior (CES) es el proceso docente, el cual presupone a la preparación de los profesores para la formación integral del estudiante.

La formación integral es el proceso organizado desde los CES a partir de las influencias educativas ejercidas sobre los estudiantes desde las diferentes funciones sustantivas que tienen lugar aquí: docencia, investigación y extensión.

Dentro de la gestión del proceso docente-educativo en la Educación Superior, se encuentran a su vez, y para el buen funcionamiento de este, el trabajo metodológico y actividad científica de los docentes y su capacitación.

La gestión del proceso docente-educativo en la Educación Superior, constituye una teoría dentro de la práctica científica, que en el aspecto de los recursos humanos extrema sus posibilidades, asentándose en el comportamiento organizacional de la institución que sirve para evidenciar el certero servicio de la estructura que utiliza el plan de desarrollo universitario.

La gestión de los recursos humanos tiene como función, identificar y promover el personal basada en el comportamiento organizacional que ella genere, define e impulsa la calidad de servicio reforzando el talento humano en el marco del respeto mutuo y la lealtad.

La efectivización de la gestión de los recursos humanos, asesora a las autoridades universitarias en la acertada colaboración que reciba la institución del personal elegido, concursado, nombrado, contratado, entre otros. Al respecto Rodríguez y Valcárcel se refieren a: “La optimización de los beneficios de bienestar dirigida hacia los funcionarios es también otro logro de esta gestión. Las relaciones más convenientes con las asociaciones gremiales, destinadas a mantener vínculos que favorezcan la cooperación mutua y al trabajo participativo tienen que ser uno de sus logros” (3).

La gestión de los recursos humanos, como se ha dicho renglones antes, otros estudiosos prefieren nombrarla como la gestión del talento humano, es como refiere José Miguel Borroto: “El aprovechamiento de la capacidad intelectual de todas las personas (en el caso nuestro de la comunidad universitaria), no solo es hoy más factible sino más necesario, si lo que queremos es dotar a la organización de flexibilidad y capacidad de adaptación, es decir, de inteligencia. Gestionar los procesos de creación e intercambio de conocimientos, los estímulos para ello y la creación de valores, entre otros elementos, potencian la articulación de sistemas organizativos que aprovechan la capacidad y el contacto de las personas frente a la vieja organización jerárquica que despilfarra el conocimiento de forma poco inteligente y es así como la gestión de los recursos humanos se enriquece con el reto de la gestión del conocimiento” (4).

Con este enfoque se podrá valorar la contradicción dialéctica que se da en los centros de Educación Superior en general, asociada con la preparación pedagógica y didáctica de los docentes para conducir con éxito la gestión del proceso docente-educativo con los estudiantes que se forman en disímiles

carreras. Mediante el trabajo metodológico con los docentes, su capacitación desde el desempeño profesional pedagógico, la gestión del proceso docente-educativo en la Educación Superior se fortalece y desarrolla la universidad de hoy, trazando las pautas del futuro y cumpliendo con su misión, lo cual ha sido probado en las universidades cubanas, como experiencia exitosa.

Por todo ello, la gestión del proceso docente-educativo que se realiza en las universidades se convierte en una vía de impulso al desarrollo social. La Educación Superior tiene nuevas dimensiones haciéndose en este caso significativo el papel de su proceso pedagógico, que se modifica, cambia y se transforma para dar respuesta a los cambios del mundo de hoy, pero con miras al sostenimiento de la universidad y su papel en el futuro.

Los componentes personales que en el proceso educativo universitario intervienen: profesores y estudiantes, también deben asumir una actitud de cambio para poder interactuar y dar respuesta a los problemas presentes en el proceso formativo de este nivel de enseñanza y cumplir con eficiencia los retos que se presentan a estas instituciones.

Dos documentos muy discutidos en los círculos que se ocupan de estudiar la problemática de la Educación Superior y que mantienen su vigencia son el “Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior”, publicado en París en 1995 y el denominado “La Enseñanza Superior: lecciones derivadas de la experiencia”, publicado por el Banco Mundial, en Washington, en junio de 1995. Ambos presentan el problema de este nivel de enseñanza con visiones diferentes: La UNESCO reafirma el papel de las universidades como instituciones sociales insertadas en la sociedad contemporánea, definiendo prospectivamente el aporte de éstas a los retos que se imponen a la humanidad para su desarrollo sostenible en el presente y próximo siglo. Así, este documento define en esencia las características de la universidad del siglo XXI.

En particular para la *gestión de proceso docente-educativo*, el autor de esta investigación considera que las *características* para lograr una universidad de excelencia según los parámetros indicados por la UNESCO, son asumidos como fundamentos del marco teórico desde su etapa *facto* – perceptible inicial, dentro de las que están:

- La tendencia de incorporar los proyectos I+D (Innovación más Desarrollo) como políticas de la gestión universitaria.
- La formación humana de los sujetos que acceden a las universidades provistas de la identificación de aquellos valores morales y ciudadanos que lo hacen ser un profesional universitario.
- Las relaciones del currículo con el desarrollo de las ciencias, las tecnologías y la sociedad.
- La integración activa y consciente de los centros de la producción y los servicios con las universidades.

Estas características impactan la gestión del proceso docente-educativo y resume parte de la intención de esta investigación de transformar a la ULAN, contexto en el que se realiza este trabajo.

La revisión del documento del Banco Mundial presenta a las universidades, especialmente las públicas, como parte de la problemática de la sociedad contemporánea, esta concepción revela la posición socio – histórico - cultural de la educación en su sentido amplio y valora a la universidad en el enfoque de escuela como la institución que extiende su cultura a la sociedad. Estas dos visiones demuestran que “(...) mientras el Banco Mundial ve las universidades como parte del problema, la UNESCO las ve como parte de la solución” (5).

El análisis de estos documentos es vital en el momento de abordar cualquiera de las aristas de los procesos que se dan en las universidades y de enfocar soluciones a sus problemas, tal afirmación se basa en el hecho de que, al tratarse de documentos elaborados por importantes organismos del Sistema de Naciones Unidas, tienen evidentemente un gran impacto en los debates que se establecen a nivel de la Educación Superior. El documento presentado por el Banco Mundial tiene una gran influencia en los sectores gubernamentales encargados de formular las políticas de desarrollo de los distintos países, en especial de aquellos que dependen del crédito internacional y tiene un enfoque economicista que no puede dejarse de conocer para poder insertar nuestras estrategias educativas a Nivel Superior.

Por su parte, el Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior enfoca el papel de la Universidad, vista como institución responsable, a nivel social, de transformarla y resolver muchos de los problemas contemporáneos de la sociedad, así, su enfoque es más humanista. En éste se ofrecen las tendencias básicas que presenta la Educación Superior en el mundo para este nivel educativo.

Estas tendencias estudiadas y profundizadas en el documento permiten definir las bases de la posición estratégica de las universidades en el mundo en general y una definición operativa del autor relacionada con el objeto de estudio: *la gestión del proceso docente-educativo* al expresar que: es el proceso que planifica institucionalmente el trabajo en una universidad a partir de considerar su pertinencia y calidad en los servicios y productos que entrega a la sociedad, organizados en los componentes (académico, laboral, investigativo y extensionista) de forma integral y que se concretan en los niveles de dirección (docente, educativo, trabajo metodológico, económico, superación, investigación, otros) para lograr una imagen socio - educativa y cultural ante la sociedad.

Dentro de la gestión del proceso docente-educativo un espacio importante lo constituye el desenvolvimiento de la psicología organizacional, el talento humano como también se conoce al potencial del hombre, es él que constituye el objeto de su estudio, descubriendo también en él, las competencias psicológicas para la realización eficiente, eficaz y equitativa de las tareas.

Para varios autores como Añorga, Addines, Rodríguez, entre otros, el factor motivacional que mueve con contundencia al personal es el del reconocimiento, este no cuesta y conduce con acierto a la autorrealización que dignifica al profesional, al investigador, al administrativo al trabajador de servicios reafirmando en todos ellos el potencial humano. “La dirección universitaria debe regir los procesos sustantivos de la universidad, pero además consigue resultados institucionales, en la ejecución de un plan de desarrollo através de colaboradores competentes que incluye aquellos relacionados con la superación, la capacitación y el trabajo metodológico” (6). Considerar todos estos aspectos, debe caracterizar una dirección del talento

humano, dentro la gestión de los recursos humanos hacia un exitoso comportamiento organizacional de la universidad.

La dirección del proceso docente-educativo, se entrelaza con el trabajo metodológico de los docentes, principales directivos de la misma, abriendo un espacio al tratamiento de los recursos humanos, como sostén para el funcionamiento del comportamiento organizacional de la institución.

Para lograr una calificación mayor de la universidad, que pueda permitirle atemperarse a los nuevos tiempos, debe producirse un cambio y una revalorización en la función docente-educativa de las mismas, aspecto muchas veces menospreciado frente al prestigio de la función investigativa, sin embargo la concepción asumida expresa la integración de los componentes académico, laboral, investigativo en el proceso docente -educativo. Es por eso que la UNESCO buscando una renovación de la Educación Superior en el mundo, ha definido a través de lo que llama “Universidad Proactiva” lo que debe ser cada institución de este nivel de enseñanza y donde se observa una relación estructural entre todos los procesos universitarios: docente, investigativo, extensionista. Así, este concepto maneja las características claves de toda universidad que aspire a renovarse y atemperarse a los nuevos retos.

El análisis de la conceptualización de Universidad Proactiva y su tratamiento por parte de diversos autores, permiten definir que las universidades de hoy en el contexto mundial están abocadas a tratar la dirección de su proceso docente-educativo con una nueva visión, pues se presenta la necesidad de renovar los conceptos de enseñanza - aprendizaje, en especial de los métodos para ejecutar este proceso, y se hace vital destacar el lugar que ocupa éste en el quehacer general de las universidades.

Regularidades importantes en este proceso renovador son: las concepciones que a nivel general se vienen dando de ¿qué es lo que se debe enseñar? y ¿qué es lo que se ha de aprender?, para dar cumplimiento a la función docente actual de las universidades. Así se valora que debe reforzarse el sistema de aprendizaje abierto que sea capaz de, estimular al participante, retar el talento, lograr la integración de conocimientos y desarrollar capacidades y habilidades variadas.

La gestión del proceso docente-educativo es la envoltura externa del proceso de enseñanza-aprendizaje y del proceso de trabajo metodológico con los docentes. El proceso de enseñanza debe estar basado entonces en ofrecer métodos que permitan al estudiante manejar e interpretar la información humanista y técnico - científica y hacer uso productivo de los mensajes recibidos, mientras que el aprendizaje será significativo para el estudiante y le permitirá buscar mecanismos de autoformación sobre la base de invariantes del conocimiento y de las habilidades.

La base de la enseñanza y el aprendizaje en este proceso de renovación de la función docente-educativa de las universidades está en el papel cada vez más creciente de la ciencia y la tecnología que obliga a una preparación o un aprendizaje de por vida, en un contexto inter y multidisciplinario en que se deben desarrollar los estudios universitarios.

Las regularidades derivadas de las expuestas con anterioridad son: la promoción de nuevas estructuras académicas, programas de estudio más variados y flexibles, el reconocimiento académico de las vivencias, intereses y motivos, como punto de partida del proceso docente en relación con el problema docente a estudiar y la relación del proceso docente-educativo con la actividad investigativa y laboral.

Para completar los referentes teóricos asociados con la gestión del proceso docente-educativo, resulta imprescindible abordar la formación y perfeccionamiento de los docentes de la Educación Superior con un profundo conocimiento pedagógico y desarrollo de hábitos y habilidades profesionales pedagógicas, como instrumento de trabajo cotidiano que se manifiestan como aspiraciones del proceso docente-educativo y como convicciones en la práctica social del docente que lo sitúa a la altura del modelo de docente sintetizado por José de la Luz y Caballero, en la frase (...) “instruir puede cualquiera, educar sólo quién sea un evangelio vivo” (7).

Para que el docente universitario se convierta en un evangelio vivo, es necesario trabajar de manera sistemática y en su preparación y perfeccionamiento técnico-metodológico.

La orientación del trabajo metodológico debe estar dirigido a lograr la optimización del proceso educativo, teniendo en cuenta, que el educando debe recibir de forma integrada, (a través de las actividades docentes y

educativas que se realizan) y lograr las influencias positivas que inciden en la formación de la personalidad, lo que se reflejará en el desarrollo personal grupal y profesional de estos sujetos. En correspondencia con lo anterior el trabajo metodológico debe abarcar fundamentalmente:

- La orientación cultural e ideológica del contenido, lo que significa el potencial de ideas e influencias educativas basadas en la tradición de la pedagogía y cultura universal que las área de desarrollo y otras formas del proceso docente-educativo aportan para la formación integral de los estudiantes.
- El dominio del contenido de los planes de estudios, programas de disciplinas y asignaturas, los métodos y procedimientos que permitan la dirección eficaz del desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores, así como su contribución a la calidad de vida y a la formación de los estudiantes universitarios, a partir de los medios de enseñanza, para cumplir los objetivos.
- El vínculo del estudio con el trabajo mediante el currículo que aparece planificado en los programas y su contribución directa a la formación laboral y profesional, que permita la inserción de los egresados en el mercado de trabajo.
- Los nexos interdisciplinarios entre las áreas de desarrollo que se integran o componen cada año escolar de cada carrera de forma horizontal y con la vida de forma vertical, destacando los que constituyen vertientes principales del trabajo docente-educativo, la formación de valores y la formación laboral y por la cultura económica.
- La concreción de la orientación profesional pedagógica en el proceso docente-educativo y de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las necesidades de cada individuo, grupo, contexto y sociedad.
- La preparación para la ejecución del trabajo preventivo a partir del dominio del diagnóstico integral de los estudiantes y sus familias, para un adecuado funcionamiento de la universidad.

No obstante, el proceso docente-educativo que se efectúa en las universidades debe lograr resolver un conjunto de problemas que esta visión de la universidad no puede soslayar, porque existen con carácter universal como lo demuestran los documentos, escritos y materiales que se refieren a esta problemática.

Dentro de los problemas básicos de gestión del proceso docente educativo y sus implicaciones pedagógicas y didácticas que debe enfrentar la función docente de las universidades pueden señalarse:

2. Problemas de la integración de la universidad con el medio social

Como se ha venido señalando, la universidad de hoy por su carácter y misión, está indisolublemente ligada al contexto social, no sólo visto a través de lo que reporta el ingreso y el egreso, sino también como parte de su propio método de aprendizaje y de investigación científica. “La solución de los problemas de la sociedad se transforma en el modo en que los estudiantes aprendan y los profesores enseñen” (8).

Toda sociedad aspira a formar individuos cada vez más capaces de transformarla para lograr un mejoramiento humano, sin embargo, no siempre se está consciente del fin que se aspira con la formación del profesional que no es solo instruir sino también y en última instancia educar, o sea dirigir dicho proceso a la formación de convicciones, valores, intereses sociales, entre otros. Lo instructivo y lo educativo ha de darse unido pero deberá darse “en el complejo camino que implica el desarrollo del proceso docente - educativo, a través de la apropiación del conocimiento, desarrollo de habilidades y mediante verdaderos saltos de calidad, que no necesariamente se producen; se desarrollan las convicciones, los sentimientos, intereses, valores, etc” (9) Esto a veces lleva a que no exista claridad en cuanto al profesional que se aspira a formar, produciéndose un proceso llamado *desvalorización de la formación de los profesionales*.

Al faltar este vínculo de la institución educativa con la sociedad el proceso docente- educativo que allí se efectúa carece del valor que este tipo de instituciones debe tener, de hecho se rompe la misión y el objeto de las mismas. Y ante el desconocimiento de este tipo de relación básica los profesores se mantienen en parámetros tradicionales, impartiendo una docencia aún tradicional.

3. Problemas de la integración de la universidad con el proceso productivo y de servicios

La formación de profesionales en el trabajo y no solo para el trabajo significa la estructuración de un proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo rol principal lo juega el estudiante, según Tunnermann C. “La preocupación por la calidad de los estudios arranca de la idea de que los estudiantes de Nivel Superior de un país forman parte de la riqueza de ese país, son bienes del más alto valor para toda la sociedad, por decirlo así, dado los roles que al graduarse están llamados a desempeñar en el seno de la misma. Entonces, es de interés público asegurar la calidad de los estudiantes. Incluso en el futuro, *las universidades van a ser juzgadas o evaluadas más por la calidad de sus alumnos que por la calidad de sus profesores*, como consecuencia del énfasis que hoy día se pone en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza” (10).

Pero pese al significado del papel del estudiante en el proceso docente-educativo en las universidades y de la influencia que en su formación tiene la actividad laboral, no se ha logrado uniformidad en cuanto a la concepción de la actividad laboral como componente de ese proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso muchos planes de estudio aún no dedican suficiente tiempo, ni importancia a esta actividad.

Cuando en los planes de estudio no aparece una adecuada concepción del componente laboral en vínculo con el académico, éste puede ejecutarse de forma anárquica, espontánea, o simplemente, no ocurrir. Al suceder esto, podemos estar en presencia de un proceso docente-educativo desvinculado de la vida y de alguna forma, mutilado.

No obstante la Educación Superior ha ido ganando terreno en cuanto a la preparación en el trabajo de sus profesionales, encontrándose que en muchos países, aunque el tiempo que se dedica a la actividad laboral y las formas de hacerlo son aún insuficientes, ésta concepción constituye ya una realidad. Las dificultades que comúnmente se observan a través de la documentación revisada, en cuanto a la relación de la Universidad con el proceso productivo y de servicios se pueden resumir así:

- En el proceso docente no se observa la necesaria integración entre la actividad laboral, investigativa y académica que debe desarrollar el estudiante universitario durante toda su formación

profesional, no solo en el plano del diseño curricular, sino aún, cuando aquí se establece, en la ejecución y control del mismo.

- La actividad laboral no se concibe a partir del principio de que los problemas presentes en la práctica social son objeto de análisis y punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.
- La insuficiente concepción de la vinculación de los futuros profesionales con la producción y los servicios, marca el carácter escolástico que en muchos casos tiene este proceso formativo, sobrevalorándose la información del contenido y subvalorándose la formación de habilidades en el estudiante, desarrolladas a través del trabajo. Esto condiciona que al no existir la adecuada conexión con la actividad académica y laboral del estudiante, las evaluaciones de las distintas materias se muestran como forma de constatar la adquisición de conocimientos con carácter reproductivo y no a partir de problemas que el estudiante debe resolver de modo productivo y creativo.
- Los profesores no otorgan el valor necesario a la práctica laboral, dando mayor jerarquización a la actividad académica y por lo tanto no se sienten responsables de la misma en cuanto a la definición de objetivos y contenidos precisos enmarcados en el perfil del profesional y en los objetivos que recoge el modelo del egresado.

En general, los profesores no se sienten comprometidos con la actividad laboral de los estudiantes, y por regla general, las personas que solicitan un servicio educativo, no sienten el beneficio que pueda reportarles la Universidad a la Empresa donde trabajarán los egresados de las carreras y tienden a rechazarlo. El estudiante que sería el principal beneficiario con los acuerdos de ambas partes, no encuentra el significado adecuado a una parte del proceso docente-educativo.

4. Problemas en la dirección del proceso educativo

La dirección del proceso docente-educativo en el nivel universitario debe partir de un proceso de planificación y organización, en el que estas funciones jueguen un papel significativo en la formación del futuro profesional, desde el plan de estudios hasta las asignaturas que en él se imparten, lo cual deberá hacerse con carácter científico y con un fuerte sustento pedagógico que permita desarrollar, por esa misma vía, la ejecución y control del mismo.

Sin embargo, pueden observarse en este aspecto, también a través del estudio de documentos que abordan este enfoque a nivel mundial, que algunos planes de estudio carecen de un criterio pedagógico para su ejecución pese al trabajo realizado en materia de planeación curricular por muchos pedagogos, fundamentalmente en la década de los años 80 y 90, pero sobre todo, aquellos planes que tienen un fundamento pedagógico y se basan en teorías y enfoques contemporáneos de currículo, encuentran la dificultad de implementarlo adecuadamente.

Se plantea en los documentos que algunos planes de estudio se mantienen con un gran número de disciplinas y asignaturas consignadas por semestres y años, repitiéndose en ellas la esencia del aprendizaje que necesita el estudiante, con un corte eminentemente academicista, que no permite el adecuado logro de habilidades en las mismas, lo que se demuestra en el elevado número de temas que al aparecer en los programas no se asocian al desarrollo de una habilidad, de un saber hacer por parte del estudiante, observándose un criterio aún tradicional en la concepción de los planes de estudio.

Por otro lado, el proceso no siempre se da con carácter sistémico, el objetivo, como categoría rectora del proceso docente-educativo, no desempeña ese rol en todos los casos, lo que trae como consecuencia que pueden estar o no consignados, o aparecer infinito número de ellos, cuya consecuencia inmediata es que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea a sistémico e ineficiente.

Los elementos antes señalados se complementan con una tendencia muy característica de los claustros universitarios ya que los que ejecutan y dirigen el proceso a este nivel, poseen un insuficiente dominio de la teoría

didáctica, lo que constituye un gran problema, que deberá ser resuelto si se aspira a elevar el nivel de formación de los profesionales. La preparación y la capacitación pedagógica general y didáctica en particular, puede contribuir a eliminar otro problema de dirección del proceso educativo universitario y es el carácter impersonal, que en la ejecución del mismo, algunos profesores le imprimen a éste, lo que en ocasiones no permite ni estimula la participación activa del estudiante, que no hace suyo el proceso, no se compromete por tanto con el aprendizaje que debe ejecutar, y entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje se mantiene en parámetros tradicionales, con carácter autoritario e impuesto, dando poco margen al desarrollo de capacidades y en fin al desarrollo creativo. “Todos estos elementos se agudizan cuando no existe un marco didáctico a nivel de las instituciones y como política de la Educación Superior, en que, por la actividad que éste genere, de carácter metodológico, los docentes puedan dar respuesta a estos problemas y cuando no se da un clima institucional que propicie las relaciones ínter y multidisciplinarias a nivel Institucional, de la carrera o programa, de la disciplina y del año académico o semestre, encauce los objetivos supremos del modelo de formación del profesional” (11).

Conclusiones

Los problemas básicos de gestión del proceso docente educativo y sus implicaciones pedagógicas y didácticas que debe enfrentar la función docente de las universidades a nivel mundial se eleva la importancia de la preparación pedagógica de los profesores en la Educación Superior, se estudian las formas eficaces para que dicha capacitación logre influir de forma creativa en el proceso formativo que estos ejecutan.

Un fenómeno que tiene que ver con la dirección del proceso son los acuerdos que han de darse entre profesores de este nivel con vistas a solucionar los objetivos planteados en el modelo del profesional a través de la ínter, multi y transdisciplinariedad que cada día adquiere una mayor dimensión pedagógica.

Referencias Bibliográficas

1. UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior. París. Francia. p 29.
2. Álvarez de Zayas, Carlos M. (1996). La Universidad como Institución Social. Universidad Andina Francisco Javier de Sucre. Bolivia. p 12.
3. Rodríguez Méndez, A y Valcárcel Izquierdo, N. (2004). Gestión y comportamiento universitario. Editorial. Quality. Cochabamba, Bolivia. p 4
4. Borroto, P; Saavedra A. (2007). La Educación Superior y los Sistemas de Evaluación. La Paz, Bolivia: Escuela Militar de Ingeniería. p 19.
5. Tunnermann Bernheim Carlos (1996). La Educación Superior en el umbral del siglo XXI. Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO. Caracas. Venezuela. p 66.
6. Añorga M J. et al. (1995). El enfoque sistémico en la Organización del mejoramiento de los Recursos Humanos. En Soporte Electrónico. p12.
7. Luz y Caballero, J. Citado en: Esther Báxter, (2003). Educación en valores para la educación infantil. ICCP. La Habana. p. 147.
8. Álvarez de Zayas, Carlos M. (1996) Ob. Cit. p 16.
9. Álvarez de Zayas, Carlos M. (1992). La escuela en la vida. La Habana. p 10.
10. Tunnermann Bernheim, Carlos. (1996). Ob Cit. pp 83-84.
11. Díaz Domínguez, Teresa (2001). Temas de pedagogía y didáctica de la Educación Superior, Pinar del Río. p 36.

Bibliografía

1. Addine Fernández, F. (2006). Diseño y Desarrollo Curricular. Material de estudio para la Maestría de Educación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas, Venezuela.
2. Álvarez de Zayas, C. M. (1999). La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.
3. Añorga Morales, J. (2000). Glosario de términos de Educación Avanzada. Nueva [En formato digital]. La Habana, Cuba.
4. Añorga Morales, J. (1999). Paradigma Educativo Alternativo para el Mejoramiento Profesional y Humano de los Recursos Laborales y de la Comunidad: Educación Avanzada. Impresión Ligera. Ciudad de La Habana, Cuba.
5. Chávez Rodríguez, J. y otros. (2005). Acercamiento necesario a la Pedagogía General. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

6. Cuenca, R. (2003). La formación docente en América Latina y el Caribe: Tensiones, tendencias y propuestas (Versión Preliminar). Oficina Regional de Educación para la Educación de la Oficina de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (ORELAC-UNESCO). Consultado el 20 de marzo de 2007 en el sitio http://www.unesco.c//medio/biblioteca/documento/formación_dedocente_americalatina_caribe.htm
7. De Armas Ramírez, N. y otros. (2005). Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico. Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara.
8. Hernández Escobar, (2004). Diseño curricular de la Universidad "Agostinho Neto". Material impreso. Luanda, República de Angola.
9. Horruitinier Silva, P. (2006). La universidad cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba.
10. Levy, Mayra N. (1999). Modelo de gestión del personal docente universitario. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
11. Ministério da Educação. (2001). Lei de bases. 31 de Dezembro de. Luanda. 2001.
12. Sierra Salcedo, R. (2004). Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la Educación Primaria y Secundaria Básica. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana. Cuba.
13. Valle Lima, A. (2010). Algunas formas de salida de los resultados científicos y vías que se han utilizado para su obtención. La Habana, Cuba. Documento en digital.
14. UNESCO (2003). La educación permanente. Tomado del Informe Delors. Consultado el 14 de febrero del 2009 en el sitio: <http://www.unesco.org>.

A Questão da Subjectividade na Formação de Professores: Algumas reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica

Francisco António Macongo CHOCOLATE
Mestre em Psicologia Educacional
Assistente / ISCED de Cabinda
franciscochocolate@yahoo.com.br

Carlos Pedro Cláver YOBA
Doutor em Ciências Pedagógicas
Professor Titular / Universidade Lueji A'Nkonde
Pró-Reitor para Cooperação da Universidade Lueji A'Nkonde
caryoba@yahoo.com

Resumo

Nos termos da Psicologia Sócio-Histórica, a concepção de homem supera a visão dicotómica acerca do ser humano, de modo que ele não se dilui nem no social nem no individual. O presente trabalho tem como objectivo fazer uma reflexão sobre a questão da subjectividade na formação de professores dentro do referencial teórico metodológico da análise sócio-histórica em particular, sustentada nas abordagens realizadas por Fernando González Rey.

No primeiro momento, são apresentados alguns aspectos significativos da teoria de Vygotsky, tal como o mecanismo para a compreensão da teoria da subjectividade apresentada por González Rey, no âmbito da teoria sócio-histórica. E num segundo momento é feita uma reflexão tendo como base de apoio os trabalhos realizados pelo referido autor, fundamentalmente, Gatti e Scoz.

Os trabalhos aqui analisados partem da noção de que não é possível pensar na subjectividade em programas de formação de professores que se pautam apenas na racionalidade técnica do “aprender ensinar”, sem ter em conta o complexo mundo subjectivo e a reflexão dos indivíduos das suas práticas e vivências, ou seja, as suas manifestações de sentido e significados atribuídos a estas práticas.

Palavras-chave: Reflexão, subjectividade, formação de professores.

Introdução

O presente trabalho visa apresentar uma reflexão sobre a subjectividade na formação dos professores dentro do referencial teórico-metodológico da abordagem sócio-histórica da Psicologia Social.

A temática subjectividade tem sido debatida por diferentes autores, com base em diversas vertentes epistemológicas. Etimologicamente o termo 'subjectividade' origina do latim *sensus*, que remete à percepção, significado, sentimento, ou ao verbo *sentire*: perceber, sentir e saber (Harper, 2001). Por meio da sua origem, observa-se que a mesma pode ser adoptada como sinónimo de 'significado'. Nesta óptica, parte considerável dos estudos sobre sentidos e significados vêm sendo desenvolvidos por psicólogos e pesquisadores da área da educação com a perspectiva de se entender a forma como se dá a constituição da subjectividade dos professores, e o impacto desta nos processos de aprender e ensinar dos seus alunos, pois, “essas permeiam o modo de estar no mundo e no trabalho humano em geral, afectando, no caso do professor, suas perspectivas em relação à sua formação e suas formas de actuação profissional”. (Scoz, 2008).

Como já referimos atrás, o estudo dos significados e dos sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho é o ponto de partida para uma análise e/ou reflexão sobre a constituição da subjectividade dos mesmos. No entanto, a compreensão do que constitui trabalho docente é um ponto de sustentação fundamental para as análises feitas no âmbito desta temática, numa expectativa de traduzir os componentes da subjectividade humana.

Segundo Scoz (2008), a tentativa de traduzir os componentes da subjectividade “implica ter presentes os processos dinâmicos aí envolvidos, como a confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito actua no momento”.

A reflexão sobre a temática da subjectividade na formação de professores será realizada tendo como referência fundamental a teoria desenvolvida por Fernando González Rey à luz da Psicologia Sócio-Histórica. A escolha deste arcabouço teórico-metodológico está assente numa nova concepção da questão de formação de professores. O realce da subjectividade proporciona a oportunidade de o professor servir-se do seu próprio

entendimento – a sua razão, criando normas de pensar e agir, livres de fundamentos em argumentos transcendentos (Gatti, 2005: 597).

De modo mais abrangente, a reflexão sobre a questão da subjectividade na formação dos professores tem a missão de suscitar visibilidade sobre processos da psique humana e da sociedade, subestimados até ao presente momento, tanto na construção teórica como no desenvolvimento de práticas e políticas sociais, particularmente, nas políticas educacionais relacionadas com a formação de professores (González Rey, 2003: XI). Neste caso, entendemos a subjectividade como “um complexo e plurideterminado sistema, afectado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social” (Gonzalez Rey, *ibid.*).

Gonzales Rey (*ibid.*) defende a subjectividade pode ser compreendida como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos nas suas trajectórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes actividades e formas de relação. Assim, é o resultado das complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão (Gonzales Rey *apud* Scoz, 2008).

Deste modo, para ele, a subjectividade não é algo ordenado e definido de uma vez por todas, mas se expressa na confluência de uma série de sentidos que podem aparecer de variadas formas, dependendo do contexto da sua expressão.

O conceito de subjectividade apontado por esta reflexão estará assente com particular incidência no “sentido subjectivo” descrito e desenvolvido por Rey no seu livro “Sujeito e Subjectividade (2003)”. O mesmo se apresenta como “a forma essencial dos processos de subjectivação” que configuram as actividades humanas mediante os interesses e motivações atribuídas a essas actividades e que caracterizam a forma de actuar no mundo material e na produção da humanidade. A consideração do sentido subjectivo é, deveras, importante, pois, por meio dele, é possível apreender que não se pode entender na totalidade a “subjectividade”, mas sim procura fazer-se uma tentativa de aproximação deste complexo processo. Por meio desta consideração, é possível compreender a subjectividade como um nível de

produção psíquica, inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a acção humana (González Rey, 2007: 173).

Na continuidade dos seus estudos, González Rey (2003: 267) propõe o conceito de *configuração de sentidos* que, para ele, representa "as formações psíquicas dinâmicas e em constante desenvolvimento nas diferentes práticas sociais dos sujeitos estudados", como meio para demonstrar com mais perceptibilidade a dimensão de integração contida no conceito de sentido subjectivo. Por meio deste conceito, é possível entender o sentido como núcleo dinâmico de organização da subjectividade, evidenciando-se a contínua transformação do sujeito nas suas complexas operações construtivas. Além disso, cumpre ressaltar que o termo *configuração* reflecte o carácter de integração do diverso e possui um valor heurístico que está presente na sua enorme flexibilidade, admitindo que o conceito permite dar conta de processos organizativos da subjectividade que têm natureza processual.

Sustentado por Rey (2003), "o sentido exprime as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentidos é um momento essencial de sua constituição, o que separa esta categoria de toda forma de apreensão racional de uma realidade externa". A consideração dessa categoria nos processos formativos dos indivíduos é deveras importante na medida em que permite os mesmos reflectirem sobre a realidade circundante como forma de uma actuação mais efectiva comprometida com a realidade histórica dos sujeitos.

O conceito de subjectividade, sob a perspectiva da qual assumimos, abre uma "zona de sentido" na construção do pensamento psicológico, orientada para significar a organização complexa do sistema de sentidos e significações que caracterizam a psique humana individual e os cenários sociais nos quais o sujeito actua tal como Rey (2003: xi) discutia. Para nós, a abordagem do conceito em análise torna-se de extrema importância por ele interferir na actividade docente-educativa.

Partindo do pressuposto de que o desempenho dos professores não se fundamenta apenas no saber "ensinar", ou como algozes de resoluções "já pré-meditadas", mas também indivíduo com competência e habilidade,

capacidade de decidir, produzindo novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar, por um lado, e, por outro, na edificação de uma nova visão do mundo, levantamos o seguinte questionamento que, em linhas gerais, constitui a problemática deste estudo: Como se avalia a questão da subjectividade na formação de professores?

Para a abordagem desta questão, fomos buscar respostas à bibliografia que se apresenta, particularmente, nos textos desenvolvidos por González Rey, Bernadete Gatti, Beatriz Scoz, referentes a Sujeito e Subjectividade (Rey, 2003); Os professores e suas identidades (Gatti, 1996); Formação continuada e professores (Gatti, 2003) e Subjectividade de professoras/es (Scoz, 2008).

Tendo em conta a linha de pesquisa assumida para este estudo (teoria sócio-histórica), serão apresentados em um primeiro momento alguns aspectos da teoria de Vygotsky como ponto de partida para deixar expressas as preposições assumidas por estes autores nas diferentes análises empreendidas relativamente ao tema subjectividade e subjectividade na formação de professores, posteriormente faremos algumas reflexões relativas ao assunto. Por meio desta análise, será possível resgatar a teoria de Vygotsky como resultado dos trabalhos realizados pelos diferentes autores atrás citados e revelar as suas reflexões sobre a subjectividade na formação de professores.

1. Alguns aspectos da teoria sócio histórica

A teoria de Vygotsky oferece subsídios valiosos para a compreensão do homem enquanto um processo social e um fenómeno histórico. Contrapondo-se ao pensamento inatista e empirista, vigorante no momento das suas pesquisas, sua teoria (sócio-histórica), parte da ideia de que o homem deve ser entendido como um “ser integral”, ou seja, “um ser biológico e social dentro de um processo histórico de desenvolvimento consciente, intencional, actual e interactivo, sendo estas as condições permanentes de sua expressão vital e social” (González Rey, 2003: 236). A emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. “A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa” (*ibid*).

Para uma melhor estruturação e compreensão da teoria sócio-histórica, Azevedo (2003), no seu estudo sobre as emoções no processo de alfabetização, ao explorar Vygotsky nos seus amplos escritos, apresenta três

ideias que, ao mesmo tempo, ela considera como seus possíveis “pilares” básicos e seus seguidores:

Nesse novo enfoque à Psicologia, ficam explícitas em três ideias centrais que podemos considerar como “pilares” básicos do pensamento de Vygotsky: as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da actividade cerebral; o funcionamento da psicologia fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; e a relação homem-mundo é mediada por sistemas simbólicos. (Azevedo, 2003: 47-48).

Partindo desta linha de pensamento, a qual assumimos, Vygotsky e seus seguidores edificaram a sua teoria à luz da Psicologia Sócio-Histórica, cujos fundamentos teóricos estão assentes no materialismo histórico e dialéctico, tendo como base o desenvolvimento do indivíduo como consequência de um processo sócio-histórico. Concordamos com Leontiev (2003), ao afirmar o seguinte: “Introduziu-se na investigação psicológica concreta a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da organização dos mecanismos naturais dos processos no decurso da evolução sócio histórica e ontológica”.

Os teóricos desta abordagem enfatizaram o papel da linguagem e da aprendizagem como fundamentais nesse processo para que ocorra o desenvolvimento. Para González Rey (2003: 229), a linguagem está constituída dentro de um cenário social e individual de forma simultânea, é um momento da subjectividade social e da subjectividade individual, momentos estes que se expressam permanentemente por meio de uma ensão mútua. Ainda de acordo com González Rey (2003: 236), a linguagem aparece como em nível individual cheio de sentidos subjectivos, traduz emoções complexas do sujeito e, ao mesmo tempo, gera novas emoções em seu constante trânsito pelos diferentes espaços representativos e experimentais do sujeito.

A Psicologia Sócio-Histórica traz, no seu sentido geral ou na sua linha de pesquisa, a concepção de que o Homem se constitui como ser, pelas relações que estabelece com os outros. Por esta razão, o ser é considerado como “sócio-histórico”. A sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interacção do sujeito com o meio circundante.

O homem, enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso directo aos objectos, mas sim de forma mediada pelos sistemas simbólicos de que dispõe e expressos pela linguagem.

Para González Rey (2003: 229), “um dos elementos da subjectivização da linguagem é a configuração da dimensão simbólica dentro da organização de sentidos do sujeito, na qual o registo emocional que acompanha a história das experiências do sujeito tem lugar essencial. Neste caso, a construção do conhecimento é feita pela interacção mediada nas várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma acção do sujeito a respeito da realidade, mais sim, pela mediação feita por outros sujeitos ou membros da realidade.

O outro social pode manifestar-se por meio de objectos do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo, tal como defende Vygotsky (*apud* Azevedo, 2003: 49) segundo o qual “a relação do homem com o mundo não é uma relação directa, mas sim uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo”.

As concepções de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na difusão de conhecimento.

Para Leontiev (*apud* Asbhr, 2005),

“(…) tanto as actividades externas, quanto as internas, apresentam a mesma estrutura geral. A actividade interna é constituída a partir da actividade prática sensorial externa, ou seja, a forma primária fundamental da actividade é a forma externa, sensório-prática, não apenas individual, mas fundamentalmente social. A transformação da actividade externa em interna acontece por meio do processo de internalização.

O processo da internalização, neste caso concreto, envolve uma actividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma actividade interna. É interpessoal e se torna intrapessoal.

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Por esta concepção, entende-se que as funções psicológicas superiores (linguagem, pensamento) são construídas ao longo da história social do homem, na sua relação com o mundo. Quando se refere às funções psicológicas superiores, Vygotsky trata dos processos voluntários,

mecanismos intencionais e acções conscientes que dependem de processos de aprendizagem, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Afirma que, “desde o nascimento, é socialmente dependente dos outros, e entramos em um processo histórico que, de um lado, nos oferece os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo” (Vygotsky, 1988).

Na sua teoria, aponta dois níveis de desenvolvimento: um de nível real, já adquirido ou formado, que determina o que o indivíduo é capaz de fazer por si próprio, e outro de nível potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa.

A partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1988). Ou seja, a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal nas quais as interacções sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados.

Em observância do exposto, Vygotsky atribuiu muita importância ao papel do professor como impulsionador do desenvolvimento psíquico das crianças, isto porque para ele qualquer aprendizagem é, necessariamente, mediada. A mediação proposta pelo professor na sala de aula, em relação à matéria e a aprendizagem dos seus alunos, favorece a incidência no nível de desenvolvimento potencial dos mesmos, tornando assim o papel do ensino e do professor mais activo.

Chocolate & Yoba (2007: 37), ao explorarem a teoria sócio-histórica de Vygotsky e seus colaboradores, afirmam que

(...) a zona de desenvolvimento próximo tem um valor incomensurável para a dinâmica da instrução e da educação, isto significa que o ensino deve incidir sobre essa zona de desenvolvimento, pelo que as actividades pedagógicas devem ser organizadas, com a finalidade de conduzir o aluno à

apropriação dos conceitos científicos fundamentais elaborados pela humanidade torná-los em instrumentos de desenvolvimento.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interacção social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro, pelo que a actividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive a sua transformação por uma actividade mental.

Temos consciência de que os sujeitos não só são considerados como activos, mas também como interactivos. Deste modo, eles são capazes de construir os conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais estabelecidas entre os mesmos e o meio que os circunda. Assim, para González Rey (2003: 226),

(...) reconhecer um sujeito como activo, é reconhecer sua capacidade de construção consciente como momento de seus processos actuais de subjectivação, o que significa que estes se ajustem a um exercício da razão entre outras coisas, porque, a partir de nossa compreensão da subjectividade humana, as construções da consciência pelo sujeito é, em si mesmo, um processo de subjectivação.

O processo de absorção de conhecimentos pela relação do sujeito com os outros e consigo próprio, assimilando conhecimentos, experiências, dados culturais, normas, regras, papéis e funções sociais, o que permite a formação da própria consciência (objectividade). Este processo peregrina do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais, e finalmente verificado no meio onde o sujeito reside ou trabalha.

Neste sentido, e como nos diz Molon (2000), o sujeito não é um mero signo, ele exige o reconhecimento do outro para se constituir enquanto sujeito num processo de relação dialéctica. Ele é um ser significativo, é um ser que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está a acontecer, reflecte todos os eventos da vida humana, é um sujeito constituído e constituinte das relações sociais, é o sujeito que se relaciona com a linguagem no campo das intersubjectividades.

Os aspectos acima apresentados pela autora levam-nos à compreensão do sujeito como sendo uma unidade múltipla, que se realiza na relação “Eu-Outro”, sendo constituído e constituinte do processo

sócio-histórico no qual a subjectividade é a interface desse processo. A subjectividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objectiva-se no sujeito. Ela é o processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático nem existe como algo em si, abstracto e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais (Molon, 2000).

2. A questão da subjectividade na formação de professores

O contexto do trabalho educativo na actualidade está articulado com uma série de alterações das mais diversas ordens. A globalização, as tendências gerais para a democratização do ensino, o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sócio-cultural, a demanda pela população de certa qualidade de escolarização, o impacto de novas formas metodológicas de tratar o conhecimento e o ensino, a ausência de periodização político-económica concreta da educação primária e secundária, e as estruturas hierárquicas e burocráticas, centralizadoras e inoperantes em seus diferentes níveis, são dentre outros, segundo Piaget (2008) e Gatti (1996), os factores determinantes das constantes mudanças que se registam na função docente actualmente.

Esta nova realidade que se apresenta ao processo educativo tem estado a proporcionar grandes desafios para aqueles que actuam ou pretendem actuar nesse campo. As demandas da prática lectiva actual exigem que o profissional integre, em todo o momento, conhecimentos vinculados com a capacidade criadora dos alunos nas vertentes teóricas, críticas e práticas sobre a realidade onde estão inseridos, de maneira a levá-los a uma maior interacção com o meio, apropriando-se do conhecimento como prática cultural para utilizá-lo no seu quotidiano.

Para que isso aconteça, será necessário que, no processo de formação destes professores, sejam observados momentos, ou seja, conteúdos que remetam os mesmos a reflectirem sobre as suas práticas ou futuras práticas como meio de se pensar sobre as suas motivações, interesses, possibilidades de abertura ou fechamento perante a realidade.

A observância desses elementos, em nosso entender, seria de fundamental importância, pois constitui-se num elemento fundamental para se

compreender a construção e/ou constituição do complexo mundo das suas subjectividades, tendo como ponto de partida os conteúdos manifestos pelos mesmos por meio dos sentidos e significados da sua prática.

Contrariamente a isso, observa-se que a “natureza complexa do sujeito e da subjectividade tem sido pouco considerada na educação” (Scoz, 2008). As actividades de formação de professores, por sua natureza, estão mais voltadas para as questões da racionalidade técnica em detrimento do ser. Assim, a questão da subjectividade deste ser que é ou se vai tornar professor é pouco trabalhado dentro dos cursos de formação de professores. Gatti (2003) constatou que,

(...) em geral, os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam à mudança em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em posturas e formas de agir.

Perante essa contrariedade, e preocupados com a importância que tem o pensar subjectivo e/ou da subjectividade nos cursos de formação de professores, parte-se naturalmente para o entendimento desta questão. O mais significativo neste momento está centrado na “construção” dessa subjectividade, verificando o papel a desempenhar pela escola, no sentido de haver uma coerência e harmonia nas condições promotoras dessa “construção”.

Na perspectiva teórica de González Rey (2003: 185),

O desenvolvimento de uma teoria de subjectividade tem de permitir uma articulação tal de categorias, um modelo teórico que possibilite compreender nas suas tensões, contradições, inter-relações e configurações, um conjunto de processos e operações diferentes, nas quais se implicam. Esse macro sistema capaz de integrar teoricamente tais processos recíprocos e complexos de constituição de unidades qualitativamente diferentes, dentro do qual todas as unidades se mantêm em relação, desintegrando-se, reintegrando-se, e reestruturando-se dentro do sistema mais geral, é a subjectividade. Nesse sistema se integram o pensamento do sujeito, as emoções, as situações vividas por ele, as quais aparecem numa multiplicidade de sentido subjectivo.

O desenvolvimento de uma teoria histórico-cultural da subjectividade segundo este autor deve considerar o “sujeito como a expressão da flexibilidade da consciência crítica”. Isto significa, partir da natureza do

sujeito mediante os complexos processos da sua constituição e tomar como ponto de partida para qualquer processo de formação em vista.

Esta reflexão pressupõe "... considerar os professores não como seres abstractos ou ainda essencialmente racionalistas, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais", tal como Gatti (2003) o refere.

Sobre este posicionamento, Molon (2000) faz uma incursão teórica profundamente complexa quando analisa e considera que um ser deve ter o que dizer, fazer, pensar, sentir, consciência do que está a acontecer, reflectir os eventos da vida humana. O pensamento e as emoções também estão presentes na produção de sentidos, pois reconhecer um sujeito activo é considerar a sua capacidade pensante e reflexiva (Scoz, 2008). Assim, González Rey (2008: 234) defende que

Não tem projectos sociais progressistas, de mudança, sem a participação de sujeitos críticos que exercitem seu pensamento e, a partir da confrontação, gerem novos sentidos que contribuam para as modificações nos espaços da subjectividade social dentro dos quais actuam. Sem manter a capacidade geradora de sujeitos críticos que facilitam a tensão vital e criativa dentro de um espaço social, os projectos sociais se tornam conservadores.

Por outro lado, e na mesma linha de pensamento, pode comentar-se uma reflexão de Scoz (2008) na qual considera uma concepção essencialmente intelectual, não permite perceber que os professores sejam indivíduos sem subjectividades e identidades pessoais e profissionais.

Retomando os posicionamentos dos autores acima referenciados, pode-se verificar que qualquer projecto social vinculado apenas às questões da racionalidade, descartando o complexo mundo subjectivo e a reflexão dos indivíduos envolvidos nas práticas sociais, não tem mais razão de existir. Sendo a educação uma prática social, pode verificar-se que, para a "construção" da subjectividade nos processos de aprender e de ensinar, deve partir-se para um "novo olhar" nas políticas de formação de professores e, de igual modo, nas suas práticas.

Que novo olhar seria esse? A esse respeito, Gatti (1998) defende o seguinte:

O olhar que se preocupa com a pessoa, ou o sujeito (não só no sentido daquele que é submetido (...)) mas também daquele que simultaneamente actua) é a perspectiva com que um campo de conhecimento pode-se apresentar no rol das formas com que nós tentamos compreender o homem e seu mundo, no caso o homem enquanto subjectividade, enquanto consciência agindo no e com o mundo (p.11).

Neste sentido, poderíamos identificar os alicerces deste novo olhar, num processo em que todos são participantes das matrizes sociais, englobando a cultura e, a partir delas, formar um quadro de referência com as representações, formas cognitivas e as habilidades específicas, podendo ressaltar que

As subjectividades organizam-se nas redes das representações e referentes, com a construção de perspectivas que criam suposições, pressupostos, projectos, portanto desejos, motivações, expectativas. O olhar é pois sobre a transformação e a transmutação que se processa nas pessoas, crianças, jovens, adultos, idosos, pelas interações de carácter educativo, como também pelos auto-educativos. (idem, p.110).

A consideração deste novo olhar para as políticas de formação de professores e processos de actuação dos mesmos passa a ser, em nosso entender, um espaço de abertura de produção de sentidos. Essa abertura deve ser vista como uma premissa importante para pensar-se sobre a questão da formação da subjectividade nos processos do ensinar e do aprender.

Como resultado desse novo olhar, pode ter-se um momento fundamental no qual os professores, no processo de formação, se confrontarão com as suas próprias subjectividades e, por conseguinte, poderão reconhecer os seus valores, suas crenças, expectativas e atitudes, reflectindo finalmente sobre eles.

Nessa circunstância, os professores “poderão entrar em contacto com os estados afectivos que permeiam seus processos de aprender e de ensinar, reposicionando-se diante de suas práticas e de seus alunos” (Scoz, 2008). Deste modo, a disposição da subjectividade individual tem na acção intersubjectiva um momento permanente de expressão e de confronto que garante a sua organização dentro de um processo de desenvolvimento

permanente ao longo da vida do sujeito, assim como todo um conjunto de transformações que se impuserem no aludido processo.

O conceito de um homem constituído subjectivamente na sua história aparece como registo emocional comprometido com os significados e as necessidades desenvolvidas no decorrer da mesma (história) e faz da categoria-sujeito uma peça-chave para entender os complexos processos de constituição subjectiva e de desenvolvimento, tanto dos processos sociais, como dos individuais dentro de uma sociedade, para corroborar com o pensamento de González Rey (2003: 235).

Torna-se necessária a abertura de espaços facilitadores da produção de sentidos nos programas de formação de professores, que "podem levar o sujeito a reorganizar sua vida de uma maneira mais saudável" (González Rey, 2003: 233), contribuindo assim para a melhoria da qualidade das suas acções docentes.

Considerações Finais

Reflectir sobre a subjectividade na formação dos professores comprometidos com as diversas situações de vida, assim como os complexos processos que caracterizam a actualidade, implica uma perspectiva processual e de movimento dentro dos programas de formação dos processos dinâmicos. Nesse processamento, deve atender-se a afluência de uma série de sentidos que se articulam com a história do sujeito e as condições concretas dentro das quais ele se encontra e actua no momento. Na concepção de González Rey, e por meio da teoria sócio-histórica, a subjectividade deve ser compreendida como algo em construção, com base nos sentidos em que os sujeitos vão produzindo no ambiente particular onde estão inseridos, nas suas trajectórias de vida e, nas diferentes actividades e formas de vida.

Os sentidos são o resultado das complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão. Em outras palavras, o sujeito não é antecipadamente um puro reflexo do social, mas sim representa um momento de contradição e confrontação com o social e, ao mesmo tempo, com a sua própria constituição subjectiva.

Considera-se importante discutir a questão da subjectividade como forma de engendrar uma nova concepção na formação de professores com a valorização de alguns aspectos subestimados a esse processo. A subjectividade configura-se numa oportunidade para que o professor se sirva da sua própria condição histórico-social e crie normas de pensar e agir, livre de fundamento em argumento pré-concebido, tomado como verdade absoluta e válida para todos.

Os decisores das políticas de formação de professores devem possuir um olhar diferente incidindo nas condições concretas da actividade dos indivíduos, na perspectiva de confrontar e avaliar as suas motivações, seus interesses, os sentidos e significados atribuídos aos processos de ensinar e de aprender dos seus alunos. Pensar a questão da subjectividade é procurar entender as diferentes práticas, tanto no âmbito social, como no ambiente laboral dos professores. Esta permeia o modo de estar no mundo e no trabalho humano em geral, influenciando perspectivas e diferentes formas de actuação social e profissional.

A consideração da subjectividade dos professores e alunos deve partir dos sentidos que eles produzem nos seus processos de ensinar e de aprender, nas trajectórias de vida nas famílias, nas comunidades, na escola e nos seus processos formativos. Deste modo, podemos perceber com mais clareza como eles se situam como sujeitos pensantes, bem como as emoções produzidas dentro do processo de aprender e ensinar no qual se evidenciam os seus valores, crenças e expectativas acerca desses processos.

Ao pensar-se assim, pretende-se que as propostas educativas possam traduzir-se em acções transformadoras, tanto dos educandos, como dos professores, sendo condição fundamental para uma melhor actuação dos mesmos e potenciar a qualidade de ensino nos diferentes contextos de actuação.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Cleomar. As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente. São Paulo: Vetor Editora. 2003.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A Pesquisa sobre atividade pedagógica. Contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação* [online] n.29 Rio de Janeiro, maio/ago. 2005. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590.S.1413-247820005000200009.
- CHOCOLATE, F. A. Macongo e YOBA, C. P. Cláver. Exercício da profissão VS Formação universitária. Luanda-Angola. Capate Publicações. 2007.
- GATTI, Bernadete. O que é Psicologia da educação? ou o que ela pode vir a ser como área do conhecimento? Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1998. GE- Psicologia da educação. 1998.
- _____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: 1996. n. 98, ago., pp.85-90
- _____. Formação continuada e professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: 2003 n.119, jul., pp.191-204.
- _____. Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: Confrontos e Dilemas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: 2005 n.126, set. dez, pp. 595-608.
- González Rey, F. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo, Pioneira Thompson. 2003
- _____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*. São Paulo, 2007, n. 24 1º sem. pp. 155-179.
- HARPER, D. (2001), November). *Online Etymology Dictionary*. Acessado em 04 de Abril. 2008, de <http://etymonline.com/?search=schala>
- LEONTIEV, Alexis. O Desenvolvimento do Psiquismo. 2 ed. S. Paulo. Editora Centauro. 2004.
- MOLON, Susana Inês. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc> São Paulo : Educ .2000.
- SCOZ, Beatriz Judith Lima. Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar. *Psicol. educ.*, jun. 2008, no.26, p.05-27. ISSN 1414-6975.
- VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. (Trad. José Cipolla Neto *et alli*) S. Paulo, Martins Fontes, 2008.

Prática Pedagógica no 3.º e 4.º Anos do Curso de Ensino da Química da Escola Superior Politécnica do Moxico: experiências do Ano Académico 2013

Ernesto Dumba GABRIEL

Mestre em Ciências da Educação Superior.
Assistente da Escola Superior Politécnica do Moxico/ Universidade José Eduardo dos Santos- Angola.
ndumba.gabriel@hotmail.com

Juan Jesús Mondéjar RODRÍGUEZ

Doutor em Ciências Pedagógicas
Professor Titular da Universidade de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, Cuba.
juan.mondejar@umcc.cu e jubasum45@yahoo.es

Magali Torres FUENTES

Doutora em Ciências Técnicas
Professora Titular da Universidade de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, Cuba.
magali.torres@umcc.cu

Resumo

Qualer nação que se queira impor na actualidade tem de possuir um sistema de educação forte que funcione bem, e a formação de professores / formadores deve merecer atenção especial, pois contribui para a educação científica e a formação da cidadania nos educandos e aperfeiçoa o processo de ensino-aprendizagem dos centros educativos.

No presente artigo, discute-se um conjunto de experiências adquiridas no âmbito da Prática Pedagógica, no 3.º e 4.º anos do curso de Ensino da Química, da Escola Superior Politécnica do Moxico no Ano Académico 2013.

Palavras-Chave: Prática pedagógica, processo de ensino-aprendizagem.

Introdução

A Prática Pedagógica ocupa um lugar de destaque na formação docente dos estudantes, pois oferece bases sólidas para o exercício da profissão de professor. Esta cadeira como as demais contribuem para a formação da concepção científica do mundo nos estudantes através do saber, o saber-fazer que é um saber com regras e princípios práticos, que é, cumulativamente, um conhecimento objectivo e subjectivo, ligado às experiências pessoais do dia-a-dia.

Da Silva (2010: 61 *apud* Dewey e Radtke, 1993) refere o aprender a conviver e aprender a ser. Tal contribui para a efectivação do Decreto 90/09, que estabelece “formar quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade” (Decreto 90/09: 2).

As actividades realizadas no âmbito das cadeiras de Prática Pedagógica I e II, nas distintas escolas do Ensino Médio e do I Ciclo do Ensino Secundário, correspondem aos princípios plasmados nas Normas Gerais Curriculares e Pedagógicas do Ministério do Ensino Superior de Angola: contextualização, formação integral, ligação teoria-prática, interdisciplinaridade, cientificidade, comparabilidade, coerência e qualidade.

As referidas cadeiras contribuem para o desenvolvimento multifacetado e harmonioso dos estudantes por intermédio da articulação equilibrada entre o desenvolvimento das faculdades cognitivas, das sócio-afectivas e das psicomotoras, entre a formação básica, a formação técnico-científica e a formação prática, e entre a formação geral e a formação profissional. Deste modo, elas permitem aos futuros profissionais estabelecerem o vínculo entre as actividades teóricas e as actividades práticas, entre a instituição de ensino e a sociedade, entre a formação e o emprego, através da combinação de diferentes métodos e formas de organização de processos de ensino-aprendizagem na sala de aula, no laboratório, na oficina e no trabalho de campo (Ministério do Ensino Superior, s.d.: 14).

Neste trabalho se aborda sobre a resenha histórica da Escola Superior Politécnica do Moxico, a cadeira de Prática Pedagógica no plano de estudo do curso Licenciatura no Ensino da Química, as experiências da Prática

Pedagógica com os estudantes do 3.º e 4.º anos do mesmo curso, no ano académico 2013.

1. Breve resenha histórica da Escola Superior Politécnica do Moxico

A Escola Superior Politécnica do Moxico (ESPM) é uma Instituição de Ensino Superior Público afecta à Universidade José Eduardo dos Santos, criada ao abrigo do Decreto n.º 7/09 de 12 de Maio do Conselho de Ministros. Pertence à Região Académica V, abrangendo as províncias do Huambo, Bié e Moxico. Ela funciona desde Março de 2010.

Esta Escola possui até à data da edição deste artigo, 96 professores de nacionalidades angolana, cubana e vietnamita, 68 trabalhadores não docentes e uma matrícula de 1800 estudantes para apenas 8 cursos, distribuídos nas seguintes áreas:

- Ciências da Educação: Licenciatura no Ensino da Física, Química, Geografia e da Matemática;
- Ciências da Saúde: Licenciatura em Enfermagem e Laboratório Clínico
- Ciências Técnicas e Engenharias: Licenciatura em Ciências da Computação e em Contabilidade e Administração.

2. A cadeira de Prática Pedagógica no plano de estudo do curso

Licenciatura no Ensino da Química

O curso de licenciatura no Ensino da Química da Escola Superior Politécnica do Moxico tem como objectivo formar professores de Química para o Ensino Secundário, Ensino Técnico-Profissional e para as Escolas de Formação de Professores.

A Prática Pedagógica I e II, como parte do plano estudos, são cadeiras integradoras anuais ministradas no 3.º e 4.º anos respectivamente, com 30 semanas lectivas, correspondente a 180 horas em cada um destes anos. Estas cadeiras permitem ao futuro profissional em ciências da educação aplicar os recursos de distintas cadeiras e disciplinas, nomeadamente, da Pedagogia Geral, Didáctica Geral, Psicologia Geral, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Língua Portuguesa, Metodologia de Investigação Científica,

Metodologia de Investigação em Educação, Didáctica da Química, Psicopedagogia, Gestão e Inspeção em Educação.

Entre os objectivos da cadeira de Prática Pedagógica de acordo com a Escola Superior Politécnica do Moxico (2012), se destacam: demonstrar que são capazes de contribuir na formação integral de seus estudantes, com ênfase em atitudes cívicas, solidárias, de amor ao trabalho, mediante a aplicação consciente das ciências da educação e os documentos normativos e metodológicos escolares, tendo em conta as necessidades de uma cultura ambientalista para o desenvolvimento sócio-económico sustentável e as melhores experiências pedagógicas a respeito; dirigir o processo de ensino-aprendizagem de Química, em função da formação dos educandos, utilizando os recursos contribuídos pela disciplina, do plano de estudo em relação à Química, a planificação e avaliação, os métodos para a educação e o ensino, no cumprimento das suas funções profissionais com originalidade e criatividade.

3. Experiências adquiridas na Prática Pedagógica com os estudantes do 3.º e 4.º ano do curso de Ensino da Química, no Ano Académico 2013

Durante a Prática Pedagógica no 3.º ano do Curso de Ensino da Química, cada professor da Repartição de Química, do Departamento de Ciências de Educação da ESPM, que lecciona cadeiras nucleares, acompanhou um grupo de estudantes do 3.º ano e outro do 4.º ano, cuja composição dos grupos variou entre 7 e 10 elementos.

A programação da Prática Pedagógica I (no 3.º ano) teve as seguintes etapas:

- Seminários sobre: Guia para o diagnóstico psico-pedagógico de um estudante e do grupo de estudantes; técnicas psicométricas para empregar no psicodiagnóstico dos estudantes e do grupo e caracterização dos centros docentes.
- Caracterização das Escolas de Aplicação e da comunidade onde está inserida a Escola de Aplicação;
- Diagnóstico psico-pedagógico de um estudante e do grupo;

- Apresentação, debate e avaliação dos resultados sobre a caracterização das Escolas de Aplicação e da comunidade onde ela inserida diante de um corpo de júri constituído por três professores de Química;
- Observar e analisar aulas do Professor-Guia;
- Preparação aulas;
- Minистраção de aulas demonstrativas (simuladas) aos seus colegas de classe.

Metodologias: Diálogo, explicação, análise de instrumentos e seminários.

Participantes: Professores, estudantes, orientadores, directores de escolas, administradores de bairros, líderes de instituições públicas e privadas e líderes de outros grupos sociais organizados.

A Prática Pedagógica II assemelha-se à I. E a sua programação teve as seguintes etapas:

Março 2013

- Seminários sobre: Guia para o diagnóstico psico-pedagógico de um estudante e do grupo de estudantes; técnicas psicométricas para empregar no psicodiagnóstico dos estudantes e do grupo e caracterização dos centros docentes.

Março-Abril 2013

- Actualização da caracterização das Escolas de Aplicação;
- Actualização e aprofundamento da caracterização da comunidade onde está inserida a Escola de Aplicação;
- Actualização do diagnóstico psico-pedagógico de um estudante e do grupo;
- Busca de documentos curriculares nas Escolas de Aplicação;
- Levantamento de problemas/situações que existem sobre o PEA da Química.

Mai de 2013

- Apresentação da caracterização e do diagnóstico psicopedagógico de um estudante e do grupo na presença dos directores das Escolas de Aplicação e de um corpo de júri constituído por três (3) professores de Química.

Junho de 2013

- Seminário sobre dosificação de programas e tratamento metodológico de uma unidade ou sistema de aulas;
- Dosificar conteúdo de uma unidade ou sistema de aulas e tratamento metodológico do mesmo (6 aulas no mínimo);

Julho de 2013

- Defesa e avaliação da codificação do conteúdo de uma unidade ou sistema de aulas e tratamento metodológico do mesmo;

Agosto de 2013

- Seminário sobre observação e preparação de aulas;
- Seleccionar uma aula dentro do sistema escolhido e preparar a mesma;
- Apresentação e defesa da aula diante de um corpo de júri.

Setembro de 2013

- Observação de aulas aos professores com maior experiência;
- Análise e debate das aulas preparadas;
- Observação de aulas do Professor-Guia nas Escolas de Aplicação;
- Seminário sobre trabalho metodológico: aulas metodológicas, demonstrativas e abertas;
- A preparação e ministração de aulas nas Escolas de aplicação.

Outubro de 2013

- Preparação de uma aula metodológica.

Novembro de 2013

- Avaliação final da cadeira: defesa da aula metodológica preparada diante de um corpo de júri;
- Entrega das notas à Secretaria Académica.

Metodologias: Diálogo, explicação, análise de instrumentos e seminários.

Participantes: Professores, estudantes, orientadores, directores de escolas, administradores de bairros, líderes de instituições públicas e privadas e líderes de outros grupos sociais organizados.

Os momentos vivenciados durante a execução das actividades das cadeiras de Prática Pedagógica I e II permitiram constatar que, apesar de alguns estudantes exercerem outras tarefas profissionais, de maneira geral, os estudantes integraram os conhecimentos que vão adquirindo e construindo durante a sua formação. Os mesmos puderam estar em contacto directo com os centros educativos, identificaram pontos fortes e fracos do processo.

4. Proposta de aperfeiçoamento da Prática Pedagógica no 3.º e 4.º anos

A Prática Pedagógica I deve centrar-se na observação de aulas do Professor-Guia e análise das mesmas; na preparação e ministração de aulas demonstrativas (simuladas) aos seus colegas de classe no 1.º semestre, na preparação e ministração de aulas nas Escolas de Aplicação, durante o 2.º semestre e na realização de seminários sobre temas de interesse que reforcem as actividades da prática pedagógica.

O diagnóstico psico-pedagógico de um estudante ou do grupo, a caracterização das Escolas de Aplicação e da comunidade na qual aquela está inserida, pode ser realizado nos trabalhos de campo com os estudantes, no 2.º ano, nas cadeiras de Psicologia Pedagógica, Metodologia de Investigação em Educação, e Didáctica da Química.

Já no 4.º ano, as actividades devem estar centradas na dosificação de programas e tratamento metodológico de uma unidade ou sistema de aulas; codificação de conteúdos de uma unidade ou sistema de aulas e tratamento metodológico do mesmo; preparação e ministração de aulas nas Escolas de Aplicação, preparação de aulas metodológicas. A realização de seminários sobre temas de interesse deve merecer atenção especial por parte da Repartição de Química e da Coordenação de Práticas Pedagógicas.

Considerações finais

A Prática Pedagógica com os estudantes do 3.º e 4.º anos, realizadas no Ano Académico 2013, permitiu:

- A aquisição de experiências e fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Química, nas Escolas de Aplicação, na Escola Superior Politécnica do Moxico (ESPM), assim como a elaboração dos anteprojectos de investigação, a recolha de dados e informações para o trabalho de fim de curso.
- Aos estudantes familiarizarem-se com a futura profissão e situações favoráveis à realização de investigação científica, estimulando o respeito, a responsabilidade, solidariedade, atitude, afectividade, auto-estima, comunicação e bom relacionamento dos componentes pessoais do processo de ensino-aprendizagem.
- Criação de um espaço de intercâmbio de saberes e experiências por parte dos docentes da ESPM, professor-guia, tutores e estudantes, o que possibilitou oferecer apoio científico, pedagógico e metodológico aos professores das Escolas de Aplicação do Moxico.

Bibliografia

- BLANCO RIVERA, Juan Alberto et al. (2013): *A utilização das técnicas de diagnóstico psicopedagógico na prática pedagógica*. Em Livro de Resumos. Primeira Jornada Científica da Universidade José Eduardo dos Santos, Escola Superior Politécnica do Moxico. 2013:1. Luena, Angola.
- DA SILVA, Arlete Vieira (2010). A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. *Revista Espaço Académico* n.º 112: 58-66. ISSN 1519-6186.
- Decreto n.º90/09 de 15 de Dezembro do Conselho de Ministros. *Normas gerais reguladoras do Subsistema de Ensino Superior*. Luanda.
- Diário da República (2011): *Decreto Presidencial nº 246/11 de 14 de Setembro sobre o Estatuto Orgânico da Universidade José Eduardo dos Santos*. Luanda
- Diário da República (2009): *Decreto nº 7/09 de 12 de Maio sobre a criação e redimensionamento de novas universidades públicas*. Luanda.
- Escola Superior Politécnica do Moxico (2012): Programa de Prática Pedagógica I: Terceiro Ano. Luena, Angola
- Escola Superior Politécnica do Moxico (2013): Programa de Prática Pedagógica II: Quarto Ano. Luena, Angola
- Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) do Huambo. Departamento de Ensino e Investigação de Práticas Pedagógicas (2013): *Planificação da Prática Pedagógica do curso de licenciatura*. Huambo.
- Ministério do Ensino Superior (s.d.): *Normas Gerais Curriculares e Pedagógicas*. Angola.
- SOARES FORTES, Maria Auxiliadora. *A implantação da Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de Fortaleza – avanços e retrocessos*. Em CD Pedagógica 2013. ISBN 978-959-18-0881-3. La Habana.

***Papel, Funções e Importância dos Coordenadores Pedagógicos
Universitários no Sucesso Académico da Escola Superior
Pedagógica da Lunda Norte e Escola Superior Politécnica da
Lunda Sul***

Miguel PASCOAL

Mestre em Ciências da Educação
Docente / Universidade Lueji A'Nkonde
Director para os Assuntos Académico dos serviços centrais da Reitoria da
Univeridade Lueji A'Nkonde
e-mail: miguelpascoal10@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo tem como objectivo contribuir para a compreensão do papel, das funções e da importância dos coordenadores pedagógicos universitários no sucesso académico da Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte e Escola Superior Politécnica da Lunda Sul.

Actualmente um dos grandes desafios do trabalho do coordenador pedagógico universitário na orientação do professor no processo de ensino-aprendizagem é o seu papel quanto à valorização do registo e análise das observações da prática docente, do conteúdo trabalhado na procura da relação teoria e prática, que se possa traduzir em resultados significativos para o aluno.

O problema de investigação surgiu em torno da falta de coordenadores pedagógicos na Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte e Escola Superior Politécnica da Lunda Sul, como possíveis propiciadores do sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Dada a relevância do que pensam os professores, os alunos, os encarregados de educação e os diretores escolares sobre esta problemática, optámos por realizar um estudo de natureza mista para o qual foram utilizados como instrumentos de recolha de dados o questionário e a entrevista.

Concluiu-se com esta investigação que os coordenadores pedagógicos universitários devem ser valorizados no subsistema de Ensino Superior, enquanto mediadores de aprendizagens, da promoção e da cooperação entre os professores, da competência científico-pedagógica, dando especial ênfase à noção de partilha de saberes, à reflexão conjunta, à experiência profissional e aos conhecimentos pedagógicos e científicos. Os resultados encontrados poderão contribuir para repensar modos de trabalho mais apropriados que possam levar ao sucesso escolar.

Palavras-Chave: *competência, papel do coordenador pedagógico, sucesso escolar, ensino-aprendizagem, sistema de ensino superior angolano.*

1. Introdução

1.1. Objeto de estudo

A temática da concepção dos CPU (coordenador pedagógico universitário) é um indicador novo como objeto de estudo na Universidade Lueji A'Nkonde, nomeadamente na Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte (ESPLN) e Escola Superior Politécnica da Lunda Sul (ESPLS).

Segundo Carneiro (2006), as responsabilidades pedagógicas e administrativas que hoje deveriam ser remetidas como inovação nesta estrutura para melhor clarificação do PEA, para terem um peso no sucesso académico dos alunos, fazem com que seja possível identificar as desvantagens da prática académica com ausência dos CPU, no Departamento de Ensino e Investigação (DEI), na Regência de Cadeiras, ano e ou semestre, Face as exigências que se colocam ao nível das estruturas de DEI, que são inúmeras, para acompanhamento do ensino e mediação entre professor-aluno.

O sucesso do processo de ensino-aprendizagem (académico), necessita de um enquadramento político legal que se encontra no Decreto Presidencial n.º 242/11, artigos 53.º Ponto Um, alínea D e F, e 55.º Ponto Um alínea D e F. Dada a ausência do Coordenador Pedagógico Universitário, para organizar e promover a preparação e integração pedagógica dos professores, propiciando o seu desenvolvimento profissional, pensamos que a existência destes gestores intermédios seria fundamental na pesquisa e no diagnóstico para propor alternativas e soluções para os problemas, com a devida sustentação teórica/prática.

Esta acção propiciaria ao professor orientação que o direcione no Sistema Educativo Superior Angolano à análise crítica e contextualizada da dinâmica de práticas pedagógicas na organização do PEA, para formação de competências profissionais em docência universitária, incidindo na formação académica dos professores e alunos, e na elevação da qualidade do processo docente educativo das instituições.

1.2. Delimitação do objecto de estudo

A vivência do pesquisador no contexto acadêmico da ESPLN, durante pelo menos oito anos de exercício técnico-profissional no Departamento dos Assuntos Acadêmicos, DAAC, e quatro anos de docência no DEI de Matemática Física (dos quais dois como monitor), fornece-nos subsídios para o desenvolvimento desse projecto de pesquisa e também justificar a escolha do tema.

Neste pressuposto, é nossa convicção que o CPU pode incentivar o professor a aprofundar os seus processos de ensino-aprendizagem, a criar o interesse em investigar sobre a sua prática educativa. Assim, pensamos que a institucionalização do CPU pode provocar modificação na prática docente e despertar o desejo de aprofundar e sistematizar os conhecimentos, que vêm sendo consolidados a partir das relações estabelecidas entre o docente e discente, garantindo uma consciência política e social do seu papel profissional.

Portanto o tema deste projeto está relacionado com a forma como o CPU pode auxiliar o professor/aluno a reflectir e investigar sobre o percurso e as constatações que fazem quando se propõem explorar a prática pedagógica.

1.3. Relevância do projeto

Este estudo tem como expectativa que as práticas do CPU e do professor estejam voltadas para a relação lógica entre a ciência e a construção do conhecimento escolar. Nesta perspectiva, pensamos que o CPU pode incentivar o professor a melhorar os seus processos de ensinar e aprender e o interesse em investigar sobre a sua prática.

Partimos também do pressuposto de que o processo de formação do professor pode desencadear as perguntas, que modifiquem a prática e despertem o desejo de aprofundar e sistematizar os conhecimentos, tendo como suporte referenciais que vêm sendo consolidadas desde a sua formação inicial, a partir das relações sociais estabelecidas, garantindo tomada de consciência do seu papel profissional.

Esta pesquisa está ainda relacionada com a formação do professor, utilizando as reflexões realizadas como ferramentas para ampliar as

perspectivas de acção em sala de aula. Diante da oportunidade de actuar junto do professor, o CPU poderá auxiliá-lo a reflectir e investigar sobre o percurso e as constatações que fazem sobre a prática pedagógica, a partir das observações da realidade.

1.4. Discussão e justificação do projeto

O Ensino Superior Angolano passa por um momento de transição, que exige propostas que assegurem o compromisso de mudança para atender às necessidades da maioria da população académica. No entanto, muitas IES continuam como reprodutoras do modelo a elas impostos e não constituem uma proposta de conteúdos e objetivos dinâmicos para uma prática educativa que conheça os alunos a quem nos propomos educar, atendendo às suas reais necessidades.

O que precisamos é de uma escola transformadora para superar métodos antigos, ausência de controlo, fracasso, exclusão e incompetência técnica. Melhorar as condições de funcionamento dos DEI, no qual o CPU tem importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem para explorar metodologias que propiciem ao aluno a construção, problematização, argumentação, espírito crítico que favoreçam a sua criatividade. O desenvolvimento das potencialidades individuais e do trabalho colectivo dos professores e alunos mediado pelo CPU pode implicar a estimulação da autonomia do aluno, dando-lhe a oportunidade de reconhecer as suas próprias capacidades de interagir com o grupo, *“como sujeito também da produção do saber...” e se convencem “...definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”* (Freire, 1996, p. 24).

Este pressuposto pedagógico é ainda difícil de ser colocado em prática, porque a verdadeira formação está no facto de fornecer constantemente Cursos de Agregação Pedagógica (CAP), na Universidade Lueji A´NKonde ULAN.

Será de extrema importância que o CPU e o professor encontrem espaço de interacção entre as duas estaturas: pessoal e profissional, sendo chamados a desenvolver a experiência lógica de ensinar e aprender.

2. Antecedentes históricos do coordenador pedagógico

A função de supervisão encontrava-se na figura do pedagogo, oriunda da Grécia antiga. Para termos uma escola de qualidade, Saviani (2010: 17) refere que “a actividade supervisora também tem que fazer parte da educação dos trabalhadores”.

Actualmente, o coordenador pedagógico realiza o seu trabalho de forma autónoma no sentido de que não lhe são impostas atribuições que tenha de seguir. Medina (1997) compreende o trabalho do coordenador pedagógico sob uma lógica de relação interactiva, envolvido com o processo de ensino-aprendizagem numa relação recíproca, aprende em conjunto, na medida em que se envolve com o ensinar e o aprender do aluno e do professor e orienta segundo o que vai aprendendo e ensinando. Evidencia uma relação mútua, de diálogo, acompanhamento e problematização com relação ao começo das actividades que são desenvolvidas em aula, relativas à aprendizagem e às demais situações do dia-a-dia da escola.

Desta forma, é importante repensar a forma da sua actuação na sociedade contemporânea, entendendo-se que ele não deveria ser simplesmente um assessor do professor, um desencadeador de tarefas, um profissional sem definições de papéis, mas sim, alguém comprometido e envolvido no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando tanto o professor como o aluno. De acordo com Ferreira (2009: 30), “é sabido que cada formação pretendida, em cada sociedade, num dado momento histórico, ao longo do desenvolvimento da humanidade, sempre definiu um conjunto de noções ou valores, que nortearam as acções educativas e a sua gestão, para que a qualidade pretendida fosse alcançada e os possíveis desvios fossem corrigidos”.

Torna-se necessário repensar o seu papel junto da gestão escolar. De acordo com Placco (2003: 53), “Nenhum processo de planeamento e de desenvolvimento profissional, na escola, tem resultados efectivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada – cada qual com a função que lhe cabe, mas sim consciente das funções uns dos outros e colaborando mutuamente para que os objectivos sejam alcançados.

É frequente que o coordenador pedagógico se arrogue obrigações e tarefas de tal monta que se torna impossível cumpri-las”.

Tal quadro tem levado o coordenador pedagógico a repensar as suas funções, partilhando essas preocupações com os membros da gestão, bem como com outros profissionais.

De modo geral, a actuação do CPU tem suscitado vários debates, propostas e reflexões. A função do coordenador pedagógico é nova, com concepções e práticas sociais vividas. Discutir a concepção do CPU no quotidiano da escola, e a delimitação de seu papel com foco na sua acção coordenadora e na forma como desempenha as suas funções, pode significar resgatar experiências e enfrentar diferenças.

A reflexão sobre o tema em questão foi problematizada a partir da fundamentação dos aspectos constantes no Estatuto da Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN), artigos 53.º e 55.º, da Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/07, de 2 de Fevereiro, nas alíneas a), f), h) e p), apoiadas na Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, nos artigos 36.º, 41.º e 56.º, (Lei de Base do Sistema de Educação), permitindo, assim, ter uma clara compreensão da abordagem que se torna necessária, uma vez que as instituições de ensino superior (IES) são um artifício social, resultante também de práticas sociais, de representações legítimas, de forma individual e colectiva.

Torna-se urgente perceber a natureza da prática pedagógica do CPU, ou seja, compreender essa natureza como pressuposto pedagógico e político de uma concepção de educação na qual está pautada significativamente a organização da Escola. Entendemos que existem dificuldades e problemas que serão enfrentados pelos coordenadores pedagógicos universitários ao serem institucionalizados, ao transformarem na prática diária as propostas teóricas, principalmente no momento em que todas as posições mais recentes em educação ressaltam a necessidade da revisão do papel das IES, enquanto escolas, de modo que as pessoas determinem as mudanças e não sejam as mesmas a realizá-las em acções concretas. Daí a importância da determinação do papel do CPU e a possível contribuição que se possa dar da sua função no ensino superior angolano.

É necessário entender que nem todos os problemas resultam da inexistência da prática do coordenador pedagógico, sendo que os maiores

problemas da escola são conjunturais e de gestão pública. O mundo do trabalho exige dos seus trabalhadores disponibilidade e referências, e o quotidiano da escola reflecte o modelo de organização da sociedade capitalista operacionalizado na divisão social do trabalho e de classe. A organização da escola ainda está pautada nesse modelo.

A visão aqui construída pretende propiciar uma compreensão, a partir da realidade da escola acerca da natureza do trabalho do coordenador pedagógico universitário, com base em concepções de educação e de gestão que claramente definem o repensar das práticas desenvolvidas na escola, que Carvalho (2005: 47) classifica como sendo um acto político de interacção entre os sujeitos no processo de construção do conhecimento, sendo, portanto, “um trabalho de mediação que se expressa na prática educativa enquanto processo do conhecimento”.

Para que a escola possa cumprir este papel, será necessário investir na mudança de atitude dos professores, em especial do CPU, no sentido de criar condições que favoreçam este elo, tendo como objectivo a valorização do aluno.

É imprescindível a presença do CPU como estimulador da capacitação do processo de ensino-aprendizagem no subsistema do ensino superior, destacando a necessidade de adquirir conhecimento e condições de enfrentar as dificuldades próprias da sua profissão, estar preparado para administrar as constantes mudanças no contexto escolar. Ressaltando que a avaliação contínua do aluno exige um novo tipo de formação de professores.

Estas são apenas algumas das inúmeras possibilidades que a escola pode contribuir para a construção de um ambiente que, efectivamente, possibilite a integração entre os agentes participantes, a partir da acção do CPU, “quanto mais qualificada for a inserção do coordenador na proposta de educar para a valorização do meio social, maior será a probabilidade de formarmos indivíduos que contemplem e ampliem seus horizontes sociais” (Aires & Silva, s.d., p. 9).

Segundo Elias (2006: 23), a presença do coordenador pedagógico “é indispensável na escola para garantir a economia de esforço e tempo, ao mesmo tempo, em que colabora para que se processem no professor modificações comportamentais e atitudinais, oriundas de uma mudança

gradativa e sistemática, de um planeamento consistente, com a finalidade de ajudar cada professor a ser melhor, individualmente e profissionalmente”.

O coordenador pedagógico pode ser um agente responsável pela formação contínua dos professores, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão, visando a proposição de alternativas para superar os problemas da prática. Esta é uma figura essencial no processo integrador e articulador de acções e tem sido solicitada a existência dessa função na expectativa de que ele opere como mediador das reflexões sobre a prática, contexto de trocas para ouvir e falar com os professores.

3. Coordenador Pedagógico Universitário: Concepção, Organização e Práticas Educativas

O papel do coordenador pedagógico universitário deveria ser assegurado através de várias acções pedagógicas necessárias para o bom desenvolvimento escolar, resultado da participação conjunta de professores, alunos, conselho pedagógico, para que resulte na formação de alunos altamente qualificados.

O conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque esta contenha orientações concretas válidas para hoje e para amanhã, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra no seu trabalho, e superá-las de maneira criadora.

A escola precisa ser de fato, o local do exercício da cidadania, para que isso aconteça, é preciso garantir a permanência do educando, tornando-o sujeito capaz de assimilar e construir saberes com a orientação dos professores, baseando-se sempre em princípios, valores éticos e morais.

Um plano de trabalho é o primeiro passo onde as acções devem ser coordenadas de forma flexível de acordo com a realidade escolar, estimular o trabalho em equipa voltado para orientação e cobranças de resultados satisfatório da aprendizagem. A primeira tarefa do coordenador pedagógico universitário é a de tentar mobilizar os colegas a desenvolver um trabalho de equipa, pois esta tarefa acaba por ser uma condição essencial para a melhoria da função pedagógica em sala de aula, clarificando os objectivos de aprendizagem.

Para obter os melhores resultados é primordial analisar o desempenho de professores e alunos desde do primeiro ano que entram nas Instituições de Ensino Superior propondo acções efectivas para melhorar esse desempenho. Com os indicadores da escola em mãos é possível montar um plano de acção visando a melhoria e a recuperação de aprendizagem em várias disciplinas discutindo os resultados insatisfatórios em conjunto ou individualmente com os professores e alunos.

A troca de informações com os professores envolvidos com baixos índices de aproveitamento mostra imprescindível a fim de que conheçam em profundidade as características desses professores, entre as quais sua inclinação e vontade em modificar seu trabalho, o grau de interesse pela aprendizagem do aluno com vistas ao melhor desempenho que contribuirá na implementação de acções necessárias a melhoria do trabalho em sala de aula,

O coordenador pedagógico universitário precisa reestimular o professor envolvido com maus resultados para o compromisso de tentar novas formas de trabalho, capazes de alterar os rumos do processo. Para que isso aconteça será preciso acompanhar essas acções para que tudo o que planeou, não se perca. Discutir a questão da assiduidade e procurar razões do excesso de faltas às aulas é uma tarefa árdua, pois a falta de continuidade dos conteúdos provoca nos alunos o desinteresse por determinadas disciplinas. A aprendizagem dá-se de forma cumulativa, e o não cumprimento do planeamento pode causar prejuízos na aprendizagem do aluno.

Para que a escola obtenha resultados satisfatórios é preciso que todos contribuam para a melhoria do ensino-aprendizagem, acompanhando e analisando as avaliações que serão aplicadas aos alunos e os critérios das mesmas. Um coordenador pedagógico universitário sabe o que deve, e como fazer para atuar o seu papel, mas vale lembrar que a teoria é diferente, na prática nem sempre é possível a execução de um bom trabalho.

Cabe ao Coordenador Pedagógico Universitário refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino – aprendizagem. O trabalho em equipa é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional. O papel do Coordenador Pedagógico Universitário na aprendizagem significativa mostra-se pontual na organização e desdobramento das atribuições em relação ao seu compromisso teórico-

metodológico, ao estabelecimento de um clima de organização propício ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que respeite as distintas vozes que se apresentam no processo docente educativo e análise de vivências da escola.

A figura do coordenador pedagógico na IES deve ser vista como fruto de uma concepção progressista, onde as novas formas de gestão escolar do processo ensino-aprendizagem serão postas em prática e a sua real função de coordenar, planejar e acompanhar todo o processo didático-pedagógico com a prática e método onde os alunos criem conhecimentos a partir das suas próprias descobertas.

O coordenador pedagógico universitário deve ser visto como gestor, para auxiliar e contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, objetivando uma educação com eficiência. É nesta perspectiva, que afirmamos que o coordenador pedagógico universitário é uma figura necessária e tem um longo caminho social, para o desenvolvimento do trabalho e de compromisso pessoal e deve estar atento às transformações de atitude escolar, tendo a responsabilidade de promover a reflexão e a vivência nas relações escolares, tornando-se um agente transformador da prática pedagógica. Por isso precisa estar aberto para constantes transformações.

Brandão (1999: 45) afirma que a “educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros”.

4. O Estudo

4.1 Questões da investigação

A falta de coordenadores pedagógicos na Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte e na Escola Superior Politécnica da Lunda Sul, como possíveis propiciadores do sucesso do processo de ensino-aprendizagem, levanta a seguinte questão:

- *Qual é o papel, as funções e a importância dos CPU e de que forma se pode pensar a sua existência e influência no sucesso do processo de ensino-aprendizagem no ESA?*

A questão de investigação, dada a sua abrangência, constituiu um leque de questões de investigação que dirigimos aos docentes, diretores das escolas em referência e membros do Colégio reitoral da Universidade Lueji A'Nkonde:

Questão 1 – Como se tem organizado o processo de ensino-aprendizagem da escola sem coordenadores pedagógicos?

Questão 2 – Que importância poderiam ter os coordenadores pedagógicos nas instituições universitárias?

Questão 3 – Que implicações poderia provocar no processo de ensino-aprendizagem a existência de coordenadores pedagógicos universitários? A a criação da figura do coordenador pedagógico universitário, pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas Unidades Orgânicas da Universidade Lueji A'Nkonde?

4.2. Objetivo de investigação

Este projeto está diretamente relacionado com as expectativas da implementação de CPU nas Unidades Orgânicas (UO), onde a mediação do professor e aluno na aprendizagem possa ter a sua acção constante, com observações, reflexões, para ampliação e aprofundamento do sucesso académico. *“A mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho. O coordenador como um dos articuladores desse trabalho precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola”* (Orsolon, 2003, p. 21).

Resgatar esta experiência para um papel reflexivo talvez seja um dos grandes desafios do trabalho do CPU na orientação do professor no Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA), fazendo dela a sua pesquisa acção, valorização do registo e análise das observações da prática docente, do conteúdo trabalhado e a busca da relação teoria/prática que ela possa traduzir-se em resultados significativos para o aluno. É, portanto, a verificação deste pressuposto que nos propomos a analisar, com a elaboração dos seguintes objectivos:

Objetivo 1 – Saber se têm organizado o processo de ensino-aprendizagem da escola sem Coordenadores Pedagógicos;

Objetivo 2 – Conhecer que importância poderiam ter os CPU nas instituições universitárias;

Objetivo 3 – Identificar que implicações poderiam provocar no processo de ensino-aprendizagem a existência de CPU.

4.3. Método

Como profissional na área da Educação revelámos preferência por um estudo de natureza quantitativa e qualitativa (Bogdan & Birklen, 1994; Moscorola & Freitas, 2002; Pestana & Gageiro 2009, Quivy & Campenhoudt, 2003; Tukman, 2002), para melhor servir aos objectivos do estudo, e por considerarmos que as suas características se adequam às nossas pretensões e convicções de um estudo que incidisse na compreensão de um contexto.

Fizeram parte desta pesquisa 48 docentes, seis membros do corpo directivo da Escola Superior Pedagógica da Lunda Norte e do da Escola Superior Politécnica da Lunda Sul e dois membros do Colégio reitoral da Universidade Lueji A' Nkonde.

As técnicas usadas para a recolha de dados foram nomeadamente o questionário, entrevista e análise documental. As narrativas biográficas escritas assumiram, neste estudo, a função de técnica privilegiada, como fonte de informação principal, assim como, a análise documental, partindo dos depoimentos e da documentação legal existente sobre coordenador pedagógico.

Para analisarmos o papel do CPU recorreremos a um questionário, que nos permitisse fazer um levantamento de dados e uma descrição e análise, sequencial. Os dados quantitativos foram tratados estatisticamente utilizando a aplicação Excel do Microsoft Office 2007. A elaboração de tabelas de frequência permitiu uma visualização do número de ocorrências de cada resposta de acordo com os princípios enunciados por Moscorola & Freitas (2002).

Na investigação de natureza qualitativa, a entrevista foi o instrumento de recolha de dados utilizado. Foi feita a análise de conteúdo, sob o tipo categorial, para o qual seguimos os princípios nos quais o processo de categorização se rege: pelas regras da exclusividade mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e pela produtividade das categorias inventariadas e classificadas, pois só assim nos puderam dar elementos proveitosos, em inferências, cuja organização se reflectiu nas respectivas grelhas de análise (Bardin, 2004 Tuckman, 2002). Neste contexto, realizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2004). Esta técnica permitiu-nos ir mais além da análise objectiva e rigorosa do conteúdo dos documentos.

5. Principais resultados

O estudo revelou-nos que existe uma necessidade de adoptar políticas de formação académica dos professores destas IES tendo em conta que a maioria só tem a licenciatura. A desproporção no género masculino em relação ao género feminino, na docência universitária, também constitui uma preocupação da Universidade Lueji A'Nkonde.

Quanto à nacionalidade, os dados elucidam o engajamento dos quadros nacionais no processo de ensino-aprendizagem universitário. Uma análise preliminar dos resultados mostra que o maior índice dos inqueridos consideram que o CPU deve ser uma estrutura intermédia do departamento de ensino e investigação, e será importante figurar no quadro do pessoal para renumeração salarial que seria base de eficácia e eficiência na sua prática docente conforme expresso no Decreto n.º 57/03, de 5 de Setembro, que aprova o Estatuto Remuneratório dos Funcionários da Universidade Agostinho Neto, artigo 16.º, enquanto se aguarda melhoria conforme alínea t) da Resolução n.º 4/07, de 2 de Fevereiro.

A função de CPU seria a de promover as aprendizagens mantendo em equilíbrio o desenvolvimento e a negociação do processo de ensino-aprendizagem. A adesão a esta função deve-se a factores como a compensação salarial e a inclusão no quadro orgânico.

Existe uma nulidade do papel do CPU no ESA e do professor nas acções pedagógicas e didáticas, que incorpora uma reflexão no processo de ensino-aprendizagem para integrar alunos com deficiências.

Diante de relatos feitos pelos membros das Unidades Orgânicas e do Colégio reitoral, percebe-se que eles estão preocupados com a implementação do CPU, parecendo haver um comprometimento, um diálogo aberto entre os integrantes, com relação às funções que são desenvolvidas.

Os entrevistados referem que existe “necessidade da implementação nas Unidades Orgânicas dos CPU para mobilidade do processo de ensino-aprendizagem” que, com CPU, “haveria melhor distribuição de tarefas na fase de racionalização dos quadros” e que “a presença dos coordenadores pedagógicos universitários nas IES melhoraria o processo de ensino-aprendizagem” e se “resolveriam os problemas do curso”.

Neste pensamento referiram a revisão do Estatuto Remuneratório do Subsistema de Ensino Superior e adequá-la ao actual contexto. Também, não deixaram de fazer ênfase a “outros incentivos” para motivação do desempenho dos coordenadores pedagógicos universitários.

Procurando alcançar este objectivo era necessário estabelecer uma certa organização que coincidissem com os ideais educativos. Começariam, então, a surgir medidas que progressivamente iriam criando estruturas, com competências específicas, que tornariam possível a concretização desse plano.

O processo de ensino-aprendizagem é uma “actividade importante e, por isso, implica a existência de quadros competentes. Como se sabe, “existem ainda muitas dificuldades para atingir estes objectivos”.

Apresentar o papel, funções e a importância dos CPU no Sucesso do Processo de Ensino-Aprendizagem e produzir conhecimento que possibilite incentivar o órgão colegial da Universidade Lueji A'NKonde à formulação de estratégias de implementação de Coordenadores Pedagógicos Universitários nas Unidades Orgânicas, são dois eixos da atividade do Processo de Ensino-Aprendizagem, que têm um importante papel quando encontram a trajetória profissional do CPU e a possibilidade de trabalharem na relação ensinar-aprender, construindo assim um marco histórico do Ensino Superior Angolano no presente século XXI. Esta experiência pode estimular a mudança para que os profissionais sejam engajados no interesse desta mudança, pois toda mudança nasce, como afirma Rosa (1997) do casamento entre necessidade e desejo. *“Quem muda, subverte. Por isso mesmo, choca e,*

invariavelmente passa a ser alvo de críticas e até de punições. Não há facilidades para quem se lança a este desafio. Suportar as pressões externas além das internas - faz parte do intento. Certamente, este é o preço a ser pago pela ousadia de ser diferente. Por causa disto, muitos desistem. E que, de um modo geral, não estamos habituados a arcar com ónus da desobediência” (p. 16).

6. Considerações Finais

Este estudo permitiu-nos auscultar o sentir da população universitária das UO envolvidas e dos membros do Colégio reitoral da ULAN, relativamente às concepções dos CPU, do seu Papel, Função e Importância no processo de ensino-aprendizagem. Uma análise preliminar dos dados recolhidos indica que a maioria dos inquiridos considera que os CPU deveriam ser uma estrutura intermédia de reforço dos Departamentos de Ensino e Investigação.

E foi neste percurso de reflexões a todo o momento, que se percebeu, no tema desta pesquisa, que existiam muitas indagações a serem feitas a respeito da falta de CPU, nas instituições de Ensino Superior, o que dificultaria para um caminhar, para desenvolver um trabalho de qualidade, já que os chefes dos Departamentos de Ensino e Investigação, por si só, não conseguem dar atenção necessária e suficiente ao nível departamental de um conjunto de tarefas que envolve o processo de ensino-aprendizagem.

A valorização dos CPU no subsistema de Ensino Superior, enquanto mediadores de aprendizagens, da promoção da cooperação entre os professores, da competência científico-pedagógica, dando especial ênfase à noção de partilha de saberes, à reflexão conjunta, à experiência profissional e aos conhecimentos pedagógicos e científicos, responderia a preocupação do Governo angolano na melhoria e qualidade de ensino que se produz.

Ressalta-se o facto de a maioria dos inquiridos e entrevistados ter concordado que uma das funções efectivamente que deveriam ser exercidas pelos CPU é a de cooperar na elaboração, desenvolvimento, supervisão e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Salientamos que os dados dos entrevistados (Directores das UO e membros do Colégio Reitoral), dão maior suporte científico, conforme Benedito, N. (2012, p.125). “As entrevistas constituíram o momento em que os atores organizacionais expuseram as suas ideias, opiniões e reflexões sobre a sua organização”.

Parece-nos notório que as concepções dos CPU, uma vez implementadas, demonstraria o contributo que o Colégio reitoral, no exercício interno das principais características que devem constituir o perfil dos detentores desses cargos. Sendo a ULAN, enquanto entidade organizacional, o núcleo de decisão relativamente à organização pedagógica ao nível da Universidade, para promover métodos que melhor se adequa ao próprio contexto, espera-se que uma reflexão colaborativa e participada sejam útil para a construção de um perfil de competências da acção, capaz de legitimar como mediador entre o professor, aprendizagem e o aluno.

Acredita-se, que daqui para frente é importante reflectir uma nova forma de ver a figura do CPU, voltada para uma reflexão conjunta, democrática, alicerçada pela busca do sucesso académico. Somente, dessa maneira poderia acontecer uma mudança com relação à sua actuação no interior do processo educativo do Ensino Superior, bem como, dos demais participantes desse.

Os dados obtidos, embora não conclusivos, servem de ponto de partida para reflexões e aprofundamento desta linha investigativa. No contexto actual do Ensino Superior em Angola, é premente que os professores e CPU reflectam sobre as suas concepções, em contexto da sua escola, na promoção do sucesso académico.

Sem pretender generalizar os resultados obtidos neste estudo, eles sugerem que o contacto dos professores, desencadeia uma reflexão sobre esses mesmos conceitos e uma auto reflexão sobre a acção de cada um em particular e mais geral ao nível das estruturas de coordenação educativa, Departamento de Ensino e Investigação.

6.1. Sugestões para trabalhos futuros

Depois de termos apresentado as principais conclusões deste trabalho de investigação, achamos pertinente reafirmar que, devido à orientação metodológica que privilegiámos elas não podem ser tidas como decisivas e seria um risco generalizá-las por três motivos: porque o momento da acção educativa que vive a nossa sociedade é marcado por alterações à legislação, contribuindo para esta mudança a alteração dos departamentos ministeriais que há pouco aconteceu. Em segundo lugar, pelo facto de a investigação ter

sido circunstancial, porque se fosse feita noutro tempo e lugar, as conclusões certamente seriam diferentes destas. Em terceiro lugar o facto de se trabalhar em duas escolas, se o campo de acção fosse mais abrangente a percepção seria outra.

O que nos é permitido fazer é apenas um apelo à compreensão de uma constatação específica que foi deduzida num determinado momento. Ainda temos a convicção de que esta investigação se fosse feita noutro tempo e noutro espaço, ainda que com os mesmos intervenientes, as conclusões que daí retiraríamos não seriam as mesmas destas.

Apesar das limitações deste tipo de estudo, a sua validade está nas aprendizagens que podem surgir da análise das experiências objectivas e da necessidade de reparar os aspectos identificados como constrangedores à acção, neste caso dos Coordenadores Pedagógicos Universitários. Bem como, manter e se possível melhorar aqueles que foram identificados como condições necessárias para obter ganhos e eficácia.

Referências bibliográficas

Aires, A. et al Silva, R. (s/d). *A importância do coordenador pedagógico no contexto social em Santa Luzia do Itanhi*. Brasil.

Almeida (2001). O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In Almeida, L. & Placco, V. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola.

Bardin (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan & Birklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Lisboa: Asa.

Brandão (1999.) *A participação da pesquisa no trabalho popular*. In *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.

Benedito, N. (2012). *Centralização, Autonomia e Diversidade nos Sistemas educativos de Angola e Portugal*. Luanda: Edições Cosmos.

Carvalho (2005). *Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula*. Cuiabá: EdUFMT.

Carneiro (2006). *Supervisão escolar e gestão intermédia: um estudo sobre as percepções dos coordenadores de departamento curricular*. [Dissertação de Mestrado]. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Decreto n.º 57/03, de 5 de Setembro. *Estatuto remuneratório dos funcionários da Universidade Agostinho Neto*.

Decreto Presidencial nº 242/11, de 7 de Setembro. *Estatuto Orgânico da Universidade Lueji A N'konde*. Angola.

Elias (2006). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Ferreira (2009). A educação como mediação e a totalidade do trabalho pedagógico. In Rangel, M. (Org.). *Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação*. Campinas, São Paulo: Papirus.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Luanda, Resolução nº 4/07, de 2 de Fevereiro. *Linhas Mestras para Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior*.

Medina (1997). Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In Júnior, C. & Rangel, M. (Org.) *Nove olhares sobre a supervisão*. São Paulo: Papirus.

Moscorola, J. & Freitas, H. (2002). Da observação à Decisão: Métodos de Pesquisa e de Análise Quantitativa e Qualitativa de dados. In *RAE-eletrônica*, v.1, n.º1. Acedido electronicamente em:
<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n1/v1n1a06>

Orsolon (2003). O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In Almeida, L. & Placco, V. (Orgs). *O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança*. São Paulo: Loyola.

Pestana & Gageiro (2009). *Análise Categórica, Árvores de Decisão e Análise de Conteúdo*. Lisboa: Lidel.

Placco, V. (2003). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In Almeida, L. & Placco, V. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rosa (1997). *Construtivismo e mudança*. São Paulo: Cortez.

Saviani (2010). *A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função a profissão pela mediação da ideia*. São Paulo: Papyrus.

Tukman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

A CDU Cromática: sua uniformização e aplicação às Bibliotecas Municipais Portuguesas

Marco A. LUÍS
Mestre em Ciências Documentais
Chefe do Departamento de Documentação e Informação Científica
Escola Superior Politécnica de Malanje
Universidade Lueji A'Nkonde
mpaluis@gmail.com

Resumo

Aborda-se a correspondência entre as cores e a CDU (Classificação Decimal Universal), apelando-se à sua uniformização, ao nível das Bibliotecas Municipais portuguesas, como forma de orientar o cliente das bibliotecas, na sua autonomização dentro destas, beneficiando do livre acesso, uma vez que a sua mobilidade e o escasso tempo que possui são, nos dias de hoje, factos indesmentíveis. Por outro lado, torna mais fácil e célere a arrumação das espécies documentais nas estantes, por partes dos técnicos das bibliotecas. Avalia-se, também, o “estado da arte”, no que a esta matéria diz respeito, equacionando-se ainda algumas sugestões práticas de uniformização e melhoria contínua.

Palavras-chave: CDU – Cores – Correspondência Unívoca – Uniformização – Cliente – Bibliotecas Municipais portuguesas.

Introdução

Então, era a biblioteca o lugar secreto em que Rocky andava a refugiar-se... Molly voltou a pôr a hipótese de ele estar a querer evitá-la. (...). Passou por entre as altas prateleiras de livros. A a C, D a F. As prateleiras estavam pejudas de livros, em muitos casos colocados um atrás de outro. Alguns dos livros, pensava Molly, há décadas que não eram lidos. Passou pelas alas G a I, depois pelas J a L. M a P. Q a S. T a W e X a Z. Z. O lugar preferido de Molly, a secção X a Z, ficava mesmo no fim da biblioteca, onde a sala se tornava mais estreita e só havia lugar para uma prateleira pequena. (...). A alcatifa estava menos puída naquela parte da sala, pois não eram muitos os autores ou os assuntos com nomes começados pelas letras X, Y ou Z. **(BYNG, 2002: 29).**

Tal como o exemplo apresentado por Georgia Byng, verifica-se que existem inúmeras formas de organizar as bibliotecas. Porém, quase todas elas possuem sistemas de etiquetas (cotas) na lombada dos livros para mais facilmente serem recuperados. Assim, o que se pretende com qualquer sistema de cotas é que possa ser útil, fácil de usar e, ao mesmo tempo, prático na recuperação da informação, quer pelo técnico afecto à biblioteca, quer pelo próprio cliente da biblioteca.

No entanto, como já se referiu, há diversas maneiras de organizar os documentos numa biblioteca. Em Portugal, a forma mais corrente e generalizada de o fazer, nas Bibliotecas Municipais – refira-se que Portugal está política e administrativamente organizado em 308 municípios, os quais estão afectos a 20 distritos, é através da CDU (Classificação Decimal Universal), ficando os diversos assuntos arrumados por áreas temáticas, consoante as suas 10 classes, apesar da classe 4 não ser, presentemente, utilizada. Não obstante, e como se verificou através do texto de Byng (2002) poder-se-á sempre fazê-lo de várias maneiras. Este trabalho de investigação, em concreto, permitiu a descoberta de que algumas Bibliotecas Municipais – havendo 308 municípios ou concelhos, teoricamente deveriam existir 308 Bibliotecas Municipais, o que, na realidade, não sucede, pois pelo meio desse processo interpôs-se a crise económico-financeira e social que, entretanto,

abalou o país, inviabilizando então que todos os municípios fossem dotados deste tipo de equipamentos – que não seguem a CDU, nem qualquer tipo de critério cromático a ela associado, tendo um código alfanumérico que corresponde às diferentes áreas temáticas que consideram para arrumação dos documentos nas estantes.

Mas, afinal, o que estará aqui em causa? Analise-se o seguinte caso paradigmático:

Caso: *João, tem 10 anos de idade e frequenta, actualmente, o 4.º ano de escolaridade do ensino básico – o equivalente angolano à 4.ª classe – no município de Albufeira (distrito de Faro, região do Algarve). Esta criança iniciou os seus estudos no município de Guimarães (norte de Portugal: distrito de Braga, região do Minho), frequentando aí a biblioteca escolar. Depois, em virtude da profissão da mãe (professora), prosseguiu os estudos no município de Cuba (distrito de Beja, região do Alentejo), onde concluiu o 2.º ano de escolaridade – o equivalente angolano à 2.ª classe – e, também aí, terá sido utilizador da biblioteca escolar. Já o 3.º ano – 3.ª classe – foi realizado em Albufeira, tendo passado a utilizar a biblioteca escolar correspondente. Sucede então que, se cada uma das bibliotecas escolares dos três municípios (Guimarães, Cuba e Albufeira) tiver associadas cores diferentes para os mesmos assuntos, João terá de estar sempre a fazer novas aprendizagens, no que se refere às cores das cotas dos assuntos, quando ao ser cliente de bibliotecas escolares desde o seu 1.º ano de escolaridade, já deveria ter esse conhecimento consolidado, facilitando-lhe assim o usufruto das estantes e poupando-lhe tempo, o qual é um bem cada vez mais escasso e, por isto mesmo, precioso.*

Por outro lado, como afirmam PINHEIRO & SACHETTI: «a classificação por cores facilita o encontro da obra desejada, pois, as cores são uma das primeiras linguagens que a criança aprende quando pequena. Neste sentido fica mais fácil [a] sua busca.» Acrescenta-se que, facilita à criança numa faixa etária mais baixa, mas também ao adulto pouco letrado ou, mesmo, iletrado que entra numa biblioteca, da qual pouco ou nada conhece.

2. Enquadramento e delimitação da problemática em estudo

A Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), mercê do seu serviço de Bibliotecas Fixas e Itinerantes tinha, até à extinção deste serviço, há cerca de uma quinzena de anos, a CDU acoplada às cores (ver anexo I). Posteriormente, quando a mesma FCG doou os seus acervos aos diversos municípios onde se encontravam instalados, houve (bibliotecários) quem aceitasse a oferta e não fizesse grandes alterações, mas também se verificou o contrário. Na prática, em muitos municípios, coexistem ainda hoje ambos os sistemas: o antigo da Gulbenkian que associava cores à CDU e o moderno das novéis Bibliotecas Municipais.

Mas, qual o significado concreto de se conhecerem as realidades organizativas, em termos documentais, destas bibliotecas?

“(…), nenhum destes três autores sabe quantas estrelas há no céu (...) e, francamente, não nos sentimos mal por não saber. Não faria mal saber, mas não podemos imaginar o custo de nunca descobrirmos, ou mesmo o benefício, se descobrissemos. Assim, para nós, não saber não é nenhum problema. Mas, para os astrónomos, a ignorância deles a respeito disso é parte de um problema de pesquisa “pura”, de grande significado para eles. Até conhecerem aquela quantidade, não poderão calcular outra, muito mais importante – a massa total do universo. (...). Conhecer o número de estrelas no céu pode não ajudar a resolver nenhum problema palpável na realidade, mas, para esses astrónomos (e talvez alguns teóricos), esse número representa uma lacuna no seu conhecimento, cujo custo é alto: impede que eles compreendam algo mais importante – o futuro do universo.” (BOOTH, COLOMB & WILLIAMS, 2000: 73).

De igual modo, para os bibliotecários de carreira (técnicos formados superiormente na área), desconhecer-se a forma de organização biblioteconómica das várias Bibliotecas Municipais do país deveria ter um custo muito elevado, pois tal impossibilitará, no limite, trocas mais profícuas entre elas, geminações (tal como acontece com os municípios), racionalização de meios e de recursos – acredita-se que, no futuro, cada biblioteca irá ter um cada vez menor número de recursos financeiros, materiais e, mesmo, humanos, mas mais qualificados. E, principalmente, uniformizando-as, independentemente do município onde se esteja, hoje ou amanhã. Deste modo, ao Assunto X deverá corresponder sempre e invariavelmente a Cor A, assim como ao Assunto Y corresponderá a Cor B e por aí em diante; isto sob

a égide ou o “tecto”, a supervisão, a superintendência ou outro termo melhor que se pretenda como mais apropriado, para as funções da Biblioteca Nacional (BN) de Portugal, quanto a este respeito da normalização, o que possibilitará ao cliente das bibliotecas, verdadeiro “amorzinho” ou “seu mais que tudo”, movimentar-se dentro delas com o maior prazer, a maior liberdade e o maior à vontade que são permitidos pelo livre acesso e pela padronização, seja a criança de nível escolar mais baixo, seja o adulto iletrado ou pouco escolarizado ou, ainda, o quadro médio ou superior ou qualquer outro cliente. Como diz o Manifesto da IFLA/UNESCO para as bibliotecas públicas, citado de memória, «(...) a biblioteca pública é o centro local de informação»; ou seja, é mesmo direccionada para todos, num sentido democrático e social de inclusão, pela cidadania activa, porque ser cidadão pressupõe o cumprimento de direitos e de deveres, assentes num esclarecimento informado.

2.1- A Classificação Decimal Universal (CDU)

A CDU é um sistema classificativo de organização biblioteconómica, inventado pelos belgas Paul Otlet e Henri La Fontaine – não confundir com Jean de La Fontaine (1621-1695), autor das famosas fábulas com o mesmo nome –, entre 1904 e 1907. Terá surgido como “resposta” europeia à Classificação Decimal de Dewey (CDD), mais utilizada pelos países anglófonos, particularmente pelos E.U.A. e inventada por Melvin Dewey, em 1876. Acresce que a CDU é baseada na CDD.

Trata-se a CDU de uma tabela (lista) de assuntos temáticos, dizendo-se decimal, uma vez que a mesma se divide em dez grandes categorias (classes), as quais sucintamente são as seguintes:

- 0- *Generalidades;*
- 1- *Filosofia. Psicologia;*
- 2- *Religiões. Teologia;*
- 3- *Ciências Sociais: Direito. Economia. Educação. Política;*
- 5- *Matemática. Ciências Naturais;*
- 6- *Ciências Aplicadas: Medicina. Tecnologias;*
- 7- *Artes. Desportos;*
- 8- *Língua. Linguística. Literatura;*

9- Geografia. Biografias. História.

A classe 4 encontra-se, actualmente, vaga, como já se afirmou. A partir destas 10 grandes categorias do conhecimento, cada qual englobando um ou mais temas gerais, a tabela subdivide-se posteriormente em diversos outros assuntos, cada vez mais específicos.

De referir, igualmente, que a mesma classificação não é imutável, sendo objecto de diversas actualizações, tendo ocorrido a última das quais em 2001.

3. Metodologia

A escolha de um método de trabalho determina, em larga medida, os resultados finais da investigação. Assim, a metodologia escolhida para este trabalho de investigação teve por base as técnicas privilegiadas: (1) da observação cuidada de fenómenos transversais a todas as bibliotecas, como a forma dos clientes se movimentarem dentro destas na procura de informação; (2) do Questionário e (3) da Análise de documentação, a qual consiste, segundo MACEDO, ZACARIAS & TRIBOLET, «(...) na recolha, leitura e análise de documentos escritos ou outros artefactos sobre a área de investigação».

Desta forma, o método utilizado para a elaboração deste estudo foi a inquirição e análise de documentação, relativa ao objecto em estudo e, como tal, tratar-se-á de um MÉTODO QUANTITATIVO: Estudo de Mercado (*survey*). Assim sendo, partiu-se de uma pergunta, chamada em sociologia de “*tiro-de-partida*”, para se despoletar todo um conjunto de informações que possibilitassem complementar o quadro conceptual, objecto deste estudo. É, pois, na formulação da questão inicial que se deve principiar por qualquer investigação. A questão colocada foi a seguinte:

Será possível efectuar uma correspondência unívoca cromática, entre as várias classes da CDU e as cores, com vantagem para o cliente das diversas Bibliotecas Municipais portuguesas?

Esta questão permitiu elencar duas hipóteses:

Hipótese 1 (H1): A correspondência unívoca é possível do ponto de vista teórico, mas inviável do ponto de vista prático;

Hipótese 2 (H2): A correspondência unívoca é, simplesmente, impossível.

Aqui, neste exacto momento da investigação, conviria definir o que se entende por cliente. Assim, há que distinguir primeiramente entre *cliente interno* e *cliente externo*, sendo que o primeiro será aquele afecto aos serviços, enquanto o segundo será o estranho a estes; ou seja, o visitante. Já por cliente entende-se o cidadão beneficiário de um serviço de atendimento *Premium*, de elevada qualidade, eficaz e eficiente, sem contudo ter de desembolsar qualquer quantia monetária; isto é, perfila-se como uma mescla, entre as virtudes do sistema público e do sistema privado.

Como a observação do ser humano é estruturada pelas suas crenças, vivências, preconceitos, estados de espírito, etc. e não será isenta de erros, houve a necessidade de se socorrer de evidências, indicadores concretos que permitissem responder àquela demanda. Para tal, elegeu-se um inquérito (ver anexo II), como a melhor forma da sua obtenção. Elaborou-se, então, uma única questão dirigida ao(à) bibliotecário(a) das 308 Bibliotecas Municipais portuguesas; ou seja, o seu total, sendo 278 no continente lusitano e as restantes nas ilhas (19 na Região Autónoma dos Açores e 11 na Região Autónoma da Madeira). Propôs-se, pois, inquirir o universo total das Bibliotecas Municipais do país, não existindo então amostra, mas sim o conjunto da sua população (308 municípios = 308 bibliotecas). Em rigor, isto não será bem assim, uma vez que no município de Évora, por exemplo, não existe uma Biblioteca Municipal, mas sim uma Biblioteca Pública, a qual está sob a alçada directa não da Autarquia eborense, mas sim da Secretaria de Estado da Cultura (anterior Ministério da Cultura). No entanto, para os objectivos deste estudo, foi considerada como sendo também Municipal.

O método utilizado foi o de inquirição via correio electrónico (*e-mail*). Aqui, a *Internet* permitiu resolver um problema grande que seria o custo da informação que, neste caso, representaria um valor proibitivo, se fosse realizado presencialmente. Assim, ao realizar-se toda a “transacção” pela via digital – de um lado solicitava-se certo tipo de informação, enquanto que do outro se esperava que a garantia de divulgação dos resultados fosse efectivada, o que sucedeu –, permitiu-se chegar a um custo considerado como bastante razoável, ao mesmo tempo que possibilitou o estabelecimento de contactos com outros bibliotecários, alargando-se o conceito de comunidade bibliotecária de Portugal.

Foi elaborado, como já se aludiu, um questionário a ser respondido pelo(a) responsável de cada Biblioteca Municipal. Existiram, porém, seis exceções, a saber: Biblioteca Municipal de Albufeira, Biblioteca Municipal de Silves, Biblioteca Municipal de Ponta Delgada, Biblioteca Municipal da Ribeira Grande, Biblioteca Pública de Évora e Biblioteca Municipal de Alpiarça. Nos cinco primeiros casos, a inquirição foi presencial, pois o investigador possuía residência nesses municípios ou muito perto. No sexto caso, referente à Biblioteca Municipal de Alpiarça, optou-se por não a contactar, uma vez que a sua CDU cromática (CDU associada às cores) se encontrava disponível na *Internet* (ver bibliografia). O período de inquirição decorreu de 06 de Fevereiro a 09 de Maio de 2008.

4. Resultados

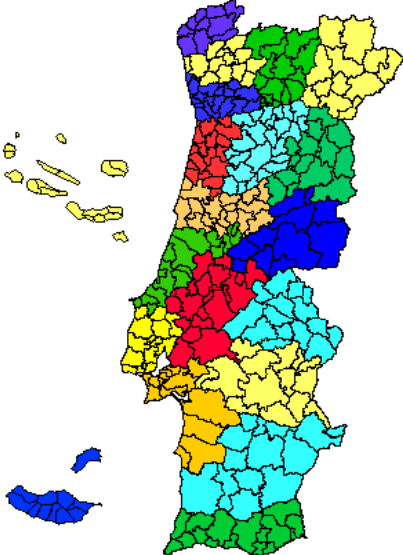
Dos 308 municípios portugueses contactados foram recebidas 151 respostas, até ao último dia de escrutínio dos dados (sexta-feira, dia 09 de Maio de 2008), correspondendo a aproximadamente metade do total dos inquiridos, mais concretamente 49,03%. Existia, assim, uma “amostra” aleatória, correspondendo a cerca de 50% da sua população. Considera-se que esta amostra foi, de certa forma, aleatória uma vez que todos os inquiridos foram contactados da mesma forma e sem qualquer tipo de privilégio, exceptuando-se nos seis casos já referidos. Ainda assim, poder-se-á considerar, também, ter sido uma amostra dirigida e, como tal, não será legítimo falar-se em intervalos de confiança para a população, porque aqui a amostra não será representativa de qualquer população conhecida. No entanto, das 151 respostas, há a indicação de que 83 (54,97%) utilizam a CDU cromática; i. é, a CDU associada às cores.

É de referir, igualmente, que a sensibilidade às cores é um factor cultural diferenciador, consoante os povos e as diversas origens e culturas. É pois sabido, por exemplo, que os esquimós terão cerca de 60 *nuances* (tonalidades) diferentes só para a cor branca. Isto sucederá, muito naturalmente, porque como são povos que vivem rodeados do branco da neve e das paisagens geladas conseguirão divisar vários dos seus tons, diferenciando-os, o que, a outra cultura ou a outro povo, passariam esses mesmos 60 tons por uma única e singela cor branca. Por outro lado, se alguém

se deslocar a uma loja de tintas ficará, certamente, incrivelmente surpreendido com a extraordinária panóplia e riqueza de tonalidades de cores que estarão presentes no *pantone* (catálogo de cores).

Desta forma, no tratamento referente aos resultados, houve que considerar as seguintes situações: Roxo, Violeta e Lilás foram agrupados na cor Roxa; Azul, Azul-escuro, Índigo e Azul Petróleo foram agrupados em Azul; Bege e Castanho Claro foram agrupados em Bege; Verde, Verde Seco e Verde-escuro foram agrupados em Verde; Verde-claro, Verde Alface e Verde Água foram agrupados em Verde-claro; Amarelo Escuro, Amarelo-torrado e Amarelo Ocre foram agrupados em Amarelo escuro; Amarelo e Amarelo Vivo foram agrupados em Amarelo; Azul Claro, Azul Água, Azul-bebé, Azul Pálido, Azul-turquesa e Azul-marinho foram agrupados em Azul claro; Fúcsia, Rosa Escuro e Rosa Forte foram agrupados em Fúcsia; Rosa e Rosa Claro foram agrupados em Rosa; Cinzento, Cinzento-escuro e Prateado foram agrupados em Cinzento e, finalmente, Castanho e Castanho-escuro foram agrupados em Castanho.

Deste modo, chegaram-se aos seguintes resultados:

<p><i>Portugal</i> (308 concelhos: 151 respostas)</p>		<p>Classe 0 – Branco Classe 1 – Amarelo Classe 2 – Roxo Classe 3 – Laranja Classe 5 – Verde Classe 6 – Rosa Classe 7 – Cinzento Classe 8 – Azul Classe 9 - Vermelho</p>
---	---	--

(Fonte: do mapa: www.anmp.pt)

5. Discussão dos resultados

Há duas associações cromáticas que parecem ser “pacíficas”, em grande parte das bibliotecas. Assim, à Classe 0 corresponderá a cor branca em, cerca de, um terço das bibliotecas que utilizam a CDU cromática (mais exactamente 31,33%) e à Classe 9 corresponderá a cor vermelha em idêntica proporção (31,33%). Qual a principal razão destes factos?

Crê-se que, como adianta PASTOUREAU (1997), as razões prender-se-ão com o seguinte raciocínio: a cor branca significa sabedoria, mas também, na hierarquia dos códigos de cores, assinalará invariavelmente o mais fácil, o degrau basilar, por onde todo o conhecimento deverá iniciar-se. Recorde-se, a título de exemplo, a simbologia das cores dos cintos das modalidades desportivas de combate (o judo, por exemplo) que atribuem o cinto branco ao principiante. Ora, a Classe 0 é a das generalidades, onde se encontrarão as obras de referência, as enciclopédias generalistas, os dicionários, etc. que remeterão o leitor, posteriormente para um estudo mais aprofundado e especializado. Julga-se que, intuitivamente, será por esta ordem de razões que tantos bibliotecários têm optado por escolher a cor branca para a classe em causa.

No que se refere ao vermelho, a associação com a Classe 9 parece ser ainda mais óbvia, uma vez que esta classe “abarca” três grandes áreas temáticas: História, Geografia e Biografias. Contudo, é a História o tema “mais caro” à classe. Não se pode olvidar que a maioria dos bibliotecários portugueses possui a sua formação-base, precisamente, nesta área (licenciatura em História) – convirá esclarecer que, em Portugal, a formação dos bibliotecários impunha, até à entrada do chamado Processo Bolonha no Ensino Superior, a necessidade de uma licenciatura (em qualquer ramo do saber) mais uma pós-graduação em ciências documentais e da informação (no ramo de biblioteca e documentação) com dois anos de duração, o que implicaria que qualquer bibliotecário permanecesse entre 6 e 7 anos no ensino superior, pois as licenciaturas, consoante os domínios, poderiam ter uma duração entre 4 e 5 anos.

Como a cor vermelha evocará, um pouco para todo o ser humano, o sangue, estará explicada a ligação à História: ao sangue derramado pelos heróis nas batalhas, nas guerras, nos conflitos bélicos de que se faz e escreve

a história das nações e dos povos. E, sempre que a Classe 9 é dividida em três cores (uma para cada grande tema: História/Geografia/Biografias), é “fatal” caber a cor vermelha precisamente à História.

Quanto às restantes cores, as suas correspondências com a CDU já não são tão unânimes. Ainda assim, a cor azul é a preferida por mais de 1/4 (concretamente 26,51%) dos bibliotecários para a Classe 8. É de crer que esta associação se verificará pela razão invocada pela Bibliotecária Maria Adelaide Galhardo, em discurso directo:

«(...) Como não consegui, em etiquetas desacidificadas, uma gama variada de cores, optei por usar etiquetas brancas, mas as letras são coloridas: cor-de-rosa para Filosofia, e azul para Religião (são cores perfeitamente escolhidas à sorte). Na escolha das cores o critério que tentámos seguir foi o dos cursos universitários, daí o amarelo para Ciências e azul para Letras. O vermelho foi escolhido para as obras de referência, porque na maior parte dos casos não podem sair para empréstimo domiciliário. As restantes cores foram usadas conforme o que estava disponível no mercado.» A cor azul para as Letras, eventualmente evocando o Céu, o Mar, o Sonho, de que se compõe a literatura ficcional.

A cor amarela é a indicada por 1/5 das Bibliotecas (mais precisamente 20,48%), como sendo a escolhida para a Classe 1.

A cor roxa recolhe as preferências de 13,25% dos inquiridos para a Classe 2.

A Classe 3 é representada pela cor laranja em 12,05 % dos casos. A esta Classe: Ciências Sociais associou-se a cor laranja, uma vez que a cor mais usada para esta classe era o amarelo (16,87%), seguido do azul (15,66%); ambas com fortes associações a outras classes CDU. Assim sendo, optou-se por fazer corresponder a esta classe a cor escolhida em terceiro lugar pelos inquiridos, num processo muito semelhante ao descrito por PASTOUREAU (1997), quando diz ter sido o seguido para a coloração da bandeira portuguesa; um pouco pelas cores que, até então, sobravam.

Até 1910, as armas e a bandeira articulam-se, (referindo-se, o autor, a Portugal), (...), à volta do azul e do branco, cores heráldicas dos reis de Portugal desde o século XII. Sobrevém a Revolução, e põe-se a questão da bandeira do novo regime republicano. Que cores escolher?

O azul e o branco, que fariam recordar excessivamente a monarquia derrubada, são excluídos. Ao amarelo acontece o mesmo, pois evoca de maneira excessivamente patente o poderoso e temido inimigo espanhol. Restam portanto o verde, o vermelho e o preto. Essa é, ainda hoje, a bandeira de Portugal, e é uma das raras bandeiras europeias que infringe a regra das cores heráldicas: o verde (sinople) e o vermelho (goles) tocam-se, o que é estritamente contrário aos princípios da heráldica (...). (...) de algum modo por dedução, pois escolheram-se as cores que restavam.(PASTOUREAU, 1997: 35).

A cor verde, associada à Classe 5 (15,67% dos casos) dever-se-á, talvez, por no “imaginário” dos técnicos responsáveis por tal associação figurarem as Ciências Naturais, donde a Natureza irá buscar o óbvio verde.

À Classe 6 os inquiridos (14,46%) associaram a cor rosa, talvez pelo facto desta classe integrar a medicina, hoje largamente representada pelos profissionais do género feminino (enfermeiras, mas também médicas e outras classes profissionais da área da saúde).

Já à Classe 7 correspondeu a cor cinzenta em 8,43% dos casos, num processo muito semelhante ao descrito para a associação da cor laranja à Classe 3, uma vez que as cores mais utilizadas pelos inquiridos, nas suas Bibliotecas, são o azul, o rosa e o laranja (todas com igual percentagem de 10,84%), seguidas pelo amarelo, o verde e o roxo (também todas com a mesma percentagem de 9,64%). Só, então, vinha a cor cinzenta, com a percentagem já indicada. Tratou-se, então, de uma escolha que teve por critério o facto de todas as outras cores mais representativas estarem, entretanto, fortemente associadas a outras classes CDU.

6. Considerações Finais

Por tudo quanto foi exposto, pode concluir-se que a H1 parece poder verificar-se, contrariamente à H2. No tocante às cores, Wittgenstein aponta uma ideia curiosa:

Quando nos perguntam, “Que significam as palavras ‘vermelho’, ‘azul’, ‘preto’,” podemos imediatamente apontar para coisas que têm essas cores, - mas a nossa capacidade para explicar o significado destas palavras não vai mais além! De resto, nem temos uma ideia do seu uso, ou então uma ideia muito rudimentar e, em parte, falsa. (WITTGENSTEIN, 1987: 31-33).

Na realidade é, precisamente, isto o que sucede e que pretendemos também, com este estudo, trazer mais alguma “luz”. Na Introdução a este trabalho, foi apresentado o caso de João, um rapaz de pouca idade que já percorreu três distritos e teve de conviver e habituar-se a novas realidades biblioteconómicas. A conclusão para esta história é simples: em Braga, João, frequentou a Biblioteca Escolar, mas a mesma não tinha qualquer cor associada à CDU. Quando transitou para Beja, no seu 2.º ano do ensino básico, a Biblioteca Escolar de Cuba seguia as directrizes da Biblioteca Municipal. E no 3.º e 4.º ano, já em Faro, a Biblioteca Escolar de Albufeira, segue as directrizes da Municipal. Ora, sucede que, por uma feliz coincidência, a técnica que associou as cores à CDU na Municipal de Albufeira tinha vindo da Municipal de Beja, onde já se praticava a tal correspondência há alguns anos. Quando lhe foi solicitado que o fizesse em Albufeira, tratou apenas de transpor o “código” de *Pax Júlia* (nome romano da cidade de Beja); ou seja, “decalcou” o que se fazia em Beja. Daí que esta criança, de nome João, quando entrou pela primeira vez na Biblioteca Escolar, em Albufeira, já tivesse conhecimento da associação CDU *versus* Cores. Caso assim não fosse, com cada um dos três concelhos (Guimarães, Cuba e Albufeira), com cores diferentes para os mesmos assuntos, poderá facilmente imaginar-se como não teria ficado a cabeça desta criança, em perfeita confusão.

Todavia, em Beja, existe também uma instituição (Instituto Politécnico de Beja) que, apesar de ser uma instituição de ensino superior – no Brasil temos o exemplo da Faculdade de Guararapes –, também associa a CDU às cores, o que infelizmente não é muito habitual nas Instituições de Ensino Superior portuguesas. No entanto, apenas as classes 1 e 7 da CDU condizem em ambas as instituições (Universitária e Municipal), o que constitui um desperdício de recursos e uma oportunidade perdida de se “fazer a ponte” entre públicos universitários, escolares e municipais.

Pelos resultados, agora disponibilizados, e também pela bibliografia, fácil será inferir que, um pouco por todo o pequeno país, as Bibliotecas Municipais encontram-se “de costas voltadas” umas para as outras – daí a confirmação da Hipótese 1 –, salvo raras excepções, e mesmo dentro de cada município, uma vez que elas utilizam determinada terminologia e as Bibliotecas

Escolares utilizam outra, não partilhando. Isto sucede, por exemplo, no município de Mafra (distrito de Lisboa, região da Estremadura), com a Municipal a usar uma CDU cromática e a Escola Secundária José Saramago outra bem diferente; mas também no município de Palmela (distrito de Setúbal, região do Alentejo); igualmente em Cascais (distrito de Lisboa, região da Estremadura), Vila Real de Santo António (distrito de Faro, região do Algarve) e em tantas e tantas outras, onde as Municipais nem sequer utilizam a CDU cromática, mas as escolares sim, com cada qual a utilizar a sua, casuísticamente. E muitos mais exemplos poderiam ser descritos.

A falta de relacionamentos entre Bibliotecas Municipais não deixa de ser interessante, quando avaliado o elevado grau de mobilidade que, ao longo dos anos, tem acompanhado os Técnicos Superiores de BAD (Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas) – carreira que, dentro do funcionalismo público, possuía um dos mais altos índices de mobilidade territorial. Só este facto, por si só, deveria ser o suficiente para o estreitar de laços profissionais e de relações profícuas, entre as várias Bibliotecas Municipais que, apesar de tudo, não se pode considerar como sendo efectivo. Porém, nem tudo será desolador. Há, também, casos de franco relacionamento entre Bibliotecas Municipais, como sucede na região do Algarve, por exemplo, com os municípios de Silves, Lagoa e Monchique, concelhos vizinhos, que têm exactamente a mesma CDU Cromática, “fruto” desse bom relacionamento entre Bibliotecários.

Como conclusões há, ainda, a inferir que das 83 Bibliotecas Municipais que afirmaram utilizar a CDU cromática, nenhuma consegue fazer o pleno no “jogo das cores”; i. é, nem uma única consegue corresponder a sua CDU cromática com a CDU Cromática da média nacional portuguesa. No entanto, várias delas terão, tão só, de alterar apenas quatro classes, como são os casos dos municípios de Alvito, Beja e Mértola (todos no Baixo Alentejo), Vila Flor (distrito de Bragança, região de Trás-os-Montes), Reguengos de Monsaraz (distrito de Évora, região do Alentejo), Albufeira (distrito de Faro, região do Algarve) e Santiago do Cacém (distrito de Setúbal, região do Alentejo), por exemplo.

Bibliografia

- Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos Azeredo Perdigão – *Organização da BE/CREAP*. Disponível [on-line] em: www.esec-alves-martins.rcts.pt/Creap/OrganizacaodaBE.pdf. Consultado pela última vez a 02-12-2013.
- BYNG, Georgia – *Molly Moon: O fantástico livro do hipnotismo*. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 2002. ISBN 972-23-2909-X.
- BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. – *A arte da pesquisa*. 1.ª Ed. S. Paulo: Martins Fontes, 2000. ISBN 85-336-1222-2.
- FERREIRA, Virgínia – O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. 8.ª ed. Porto: Edições Afrontamento. *In Metodologia das Ciências Sociais*.172-195.
<http://br.geocities.com/becrecardoso/organizacao.htm>. Consultado pela última vez a 09-06-2008.
<http://www.faculdadeguararapes.edu.br/site/complexo/outros/biblioteca/index.php?pag=acervo>. Consultado pela última vez a 02-05-2008.
<http://creazeitao.googlepages.com/ARRUMARABIBLIOTECA.doc>. Consultado pela última vez a 02-12-2013.
<http://crecursoesjs.no.sapo.pt/Arquivo/documentacao2005.htm>. Consultado pela última vez a 02-10-2008.
www.rbe.min-edu.pt/praticas/Alvide/Ficha_Catalografica.pdf. Consultado pela última vez a 03-02-2009.
http://www.alpiarca.pt/biblioteca/alpbase_2_old.htm. Consultado pela última vez a 10-11-2008.
bcre.dpedrov.edu.pt/files/guiao_cotas.pdf. Consultado pela última vez a 06-08-2008.
<http://www.anmp.pt/mun/index.html>. Consultado pela última vez a 23-12-2008.
http://www.dglb.pt/pls/diplb/main_page?levelid=20. Consultado pela última vez a 23-12-2008.
<http://bibliotecas.wetpaint.com/page/BIBLIOTECAS+P%C3%A9ABLICAS++Lista+por+Distrito>. Consultado pela última vez a 23-02-2008.
<http://www.udcc.org/about.htm>. Consultado pela última vez a 01-12-2013.
<http://www.ipbeja.pt/Comuns/regulaBib.html>. Consultado pela última vez a 23-08-2008.
- ITURRA, Raul – Trabalho de campo e observação participante em antropologia. 8.ª ed. Porto: Edições Afrontamento. *In Metodologia das Ciências Sociais*.149-151.
- MACEDO, Patrícia; ZACARIAS, Marielba Silva; TRIBOLET, José – *Técnicas e métodos de investigação em engenharia organizacional: Projecto de investigação em modelação de processos de produção*. Disponível [on-line] em www.inesc-id.pt/ficheiros/publicacoes/2650.pdf. Consultado pela última vez a 30-11-2013.
- PASTOUREAU, Michel – *Dicionário das cores do nosso tempo: simbólica e sociedade*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997. ISBN 972-33-1256-5.

PINHEIRO, Mariza Inês da Silva; SACHETTI, Vana Fátima Preza - *Classificação em cores: uma alternativa para bibliotecas infantis*. Disponível [on-line] em: <http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/319.pdf>. Consultado pela última vez a 02-11-2012.

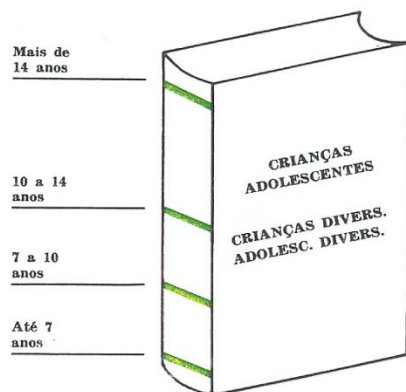
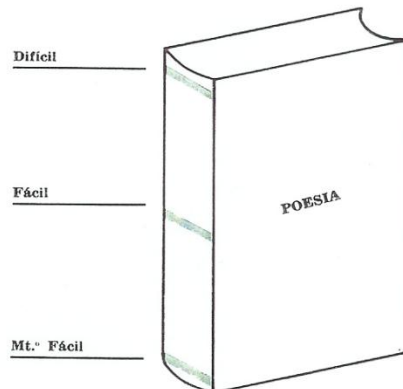
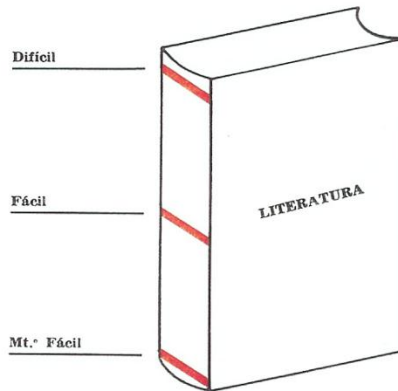
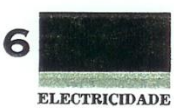
QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc – *Manual de investigação em ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.

WITTGENSTEIN, Ludwig – *Anotações sobre as cores*. Lisboa: Edições 70, 1987.

ANEXO II: Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas da Fundação Calouste Gulbenkian: Tabela CDU *versus* Cores

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

SERVIÇO DE BIBLIOTECAS ITINERANTES E FIXAS



ANEXO II: INQUERITO A BIBLIOTECARIOS (AS)

Caro(a) Bibliotecário(a), o presente inquérito destina-se a avaliar a correspondência que é feita, na V/ Biblioteca, entre a CDU (Classificação Decimal Universal) e as Cores. Desde já agradecemos pela colaboração. Indique, por favor, a cor correspondente, no rectângulo respectivo.

Classe CDU	Cor
0 - Generalidades	
1- Filosofia. Psicologia	
2- Religião. Teologia	
3- Ciências Sociais	
5- Matemática. Ciências Naturais	
6- Ciências Aplicadas	
7- Artes. Desportos	
8- Linguística. Literatura	
9- História. Geografia. Biografias	

Mais informamos que os resultados deste estudo ser-vos-ão comunicados, após finalizar o mesmo.

ANEXO III: RESULTADOS DA INQUIRÇÃO

Classe CDU versus Correspondência Cromática										
Distrito	Concelho	0	1	2	3	5	6	7	8	9
Aveiro	Águeda									
	Albergaria-a-Velha	DRD	BDX	VRM	AZL	RSA	VRD	ROX	LRJ	AZL_cl
	Anadia									
	Arouca									
	Aveiro									
	Castelo de Paiva									
	Espinho									
	Estarreja									
	Ílhavo	CNZ	ROX	AZL	LRJ	VRD	AZL_cl	AML_es	AZL	VRM
	Mealhada	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Murtosa									
	Oliveira de Azeméis	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Oliveira do Bairro	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Ovar	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Sta. Maria da Feira	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	S. João da Madeira									
	Sever do Vouga									
	Vagos									
	Vale de Cambra	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
Beja	Aljustrel	LRJ	RSA	ROX	VRM	FCS	AZL	VRD	AML	VRD_cl
	Almodôvar									
	Alvito	BRC	ROX	VRD	AML	LRJ	RSA	CNZ	AZL	VRM
	Barrancos									
	Beja	BRC	ROX	VRD	AML	LRJ	RSA	CNZ	AZL	VRM
	Castro Verde	PRT	CST	CNZ	AML	VRD	VRM	LRJ	AZL	ROX
	Cuba									

	Ferreira do Alentejo	CST	ROX	VRD	AML	LRJ	RSA	CNZ	AZL	VRM
	Mértola	VRD_cl	AML	ROX	CNZ	VRD	CST	LRJ	AZL	VRM
	Moura	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Odemira	LRJ	ROX	AZL_cl	RSA	AML	FCS	PRT	VRD	AZL
	Ourique									
	Serpa									
	Vidigueira	CNZ	LRJ	PRT	VRD	AZL_cl	AZL	AZL	VRM	CST
Braga										
	Amares									
	Barcelos									
	Braga	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Cabeceiras de Basto									
	Celorico de Basto	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Esposende	BRC	CNZ	FCS	AZL	AZL_cl	AML_es	AML	LRJ	VRM
	Fafe									
	Guimarães	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Póvoa de Lanhoso									
	Terras de Bouro									
	Vieira do Minho									
	V. N. Famalicão	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Vila Verde	PRT	CST	CNZ	VRM	BRC	AML	LRJ	VRD	AZL
	Vizela									
Bragança										
	Alfândega da Fé									
	Bragança									
	Carrazeda de Ansiães									
	Freixo de Espada-à-Cinta	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Macedo de Cavaleiros									
	Miranda do Douro	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Mirandela	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Mogadouro									

	Moncorvo	VRM/PRT	AZL/BRC	VRD	VRM/AZL	AZL	AZL/PRT	BRC	CST	MCr
	Vila Flor	BRC	ROX	VRD	AML	LRJ	RSA	CNZ	AZL	VRM
	Vimioso									
	Vinhais									
Castelo Branco										
Castelo Branco	Belmonte									
	Castelo Branco	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Covilhã	BRC	AZL_cl	AML	VRD	LRJ	ROX	CST	RSA	AZL
	Fundão	LRJ	VRM	CNZ	AML	CST	ROX	AZL	VRD_cl	VRD
	Idanha-a-Nova	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Oleiros									
	Penamacor	LRJ	VRM	CNZ	AML	CST	ROX	AZL	VRD	VRD_cl
	Proença-a-Nova									
	Sertã									
	Vila de Rei									
	Vila Velha de Ródão									
Coimbra										
Coimbra	Arganil									
	Cantanhede									
	Coimbra									
	Condeixa-a-Nova									
	Figueira da Foz	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Góis									
	Lousã	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Mira	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Miranda do Corvo	CST	BRC	LRJ	ROX	AZL	VRD	RSA	AML	VRM
	Montemor-o-Velho									
	Oliveira do Hospital									
	Pampilhosa da Serra									
	Penacova									
	Penela	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut

	Soure									
	Tábua									
	Vila Nova de Poiães									
Évora	Alandroal									
	Arraiolos									
	Borba	S/C	AML+CST	VRM+PRT	AZL+VRM	AZL	AZL+PRT	AML+LRJ	LRJ	VRM
	Estremoz									
	Évora	VRM	PRT	RSA	LRJ	VRD	CNZ	ROX	AZL	AML
	Montemor-o-Novo									
	Mora									
	Mourão									
	Portel									
	Redondo	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Reguengos de Monsaraz	BRC	ROX	VRD	AML	LRJ	RSA	CNZ	AZL	VRM
	Vendas Novas	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Viana do Alentejo	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Vila Viçosa									
Faro	Albufeira	BRC	ROX	VRD_cl	AML	LRJ	RSA	CNZ	AZL	VRM
	Alcoutim	AZL	LRJ	VRM	AZL_cl	CNZ	RSA	VRD	VRD_cl	BRC
	Aljezur									
	Castro Marim	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Faro	VRM	RSA	AML	VRD	AZL	LRJ	AML_es	VRD_cl	FCS
	Lagoa	CST	AML	PRT	AZL	CNZ	VRM	ROX	VRD	LRJ
	Lagos	BRC	VRD_cl	ROX	VRM	FCS	AML	LRJ	AZL	VRD
	Loulé	BRC	LRJ	CNZ	VRD	AML	AZL	RSA	VRM	BGE
	Monchique	CST	AML	PRT	AZL	CNZ	VRM	ROX	VRD	LRJ
	Olhão									
	Portimão	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	S. Brás de Alportel									

	Silves	CST	AML	PRT	AZL	CNZ	VRM	ROX	VRD	LRJ
	Tavira	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Vila do Bispo	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	V. R. Santo António	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
Guarda										
Guarda	Aguiar da Beira									
	Almeida									
	Celorico da Beira									
	Fig. Castelo Rodrigo									
	Fornos de Algodres									
	Gouveia	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Guarda	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Manteigas									
	Mêda									
	Pinhel	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Sabugal									
	Seia	CST	BGE	PRT	AZL	CNZ	VRM	RSA	VRD_cl	LRJ
	Trancoso									
	V. N. de Foz Côa									
Leiria										
Leiria	Alcobaça									
	Alvaiázere									
	Ansião									
	Batalha	BRC	AML	PRT	AZL	VRD_cl	VRD	BDX	LRJ	RSA
	Bombarral	BRC	AML	VRM	AZL	VRD	AZL	RSA	LRJ	CNZ
	Caldas da Rainha									
	Castanheira de Pêra	AZL	VRM	LRJ	AML	BRC	RSA	ROX	VRD_cl	VRD
	Figueiró dos Vinhos	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Leiria	AML	VRD	LRJ	AZL_cl	AZL	ROX	CST	VRM	RSA
	Marinha Grande	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut

	Nazaré									
	Óbidos	CST	AZL	AML_es	AZL_cl	AZL_cl	AML	PRT	CNZ	VRD
	Pedrógão Grande									
	Peniche									
	Pombal	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Porto de Mós	CST	AML	PRT	AZL	CNZ	VRM	RSA	VRD	LRJ
Lisboa										
	Alenquer	PRT	LRJ	RSA	CST	AZL	VRD	AZL_cl	AML	VRM
	Amadora	PRT	LRJ	CST	VRD	CNZ	BRC	VRM	AML	AZL
	Arruda dos Vinhos									
	Azambuja	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Cadaval	RSA	ROX	CNZ	VRD	AML	AZL	LRJ	PRT	VRM
	Cascais	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Lisboa	CST	AML	PRT	AZL	CNZ	VRM	ROX	VRD	LRJ
	Loures	VRD	CNZ	ROX	VRM	AZL_cl	AML	LRJ	AZL	RSA
	Lourinhã	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Mafra	BRC	DRD	AML	VRD	CNZ	PRT	LRJ	AZL	VRM
	Odivelas	CST	RSA	LRJ	AML	AZL_cl	VRD	VRD_cl	ROX	AZL
	Oeiras	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Sintra	ROX	AML	BRC	AZL	CNZ	VRM	RSA	VRD	LRJ
	Sobral de Monte Agraço									
	Torres Vedras	PRT	LRJ	RSA	CST	AZL	VRD	AZL_cl	AML	VRM
	V. Franca de Xira	BRC	AML	BRC sobre LRJ	Base VRD	AZL sobre BRC	AML sobre AZL	AZL	AML sobre PRT	VRM
Portalegre										
	Alter do Chão									
	Arronches									
	Avis									
	Campo Maior	BRC	LRJ	AML	VRM	CNZ	RSA	CST	AZL	VRD
	Castelo de Vide	AZL	ROX	PRT	VRD_cl	AML	VRM	VRD	AZL_cl	CST
	Crato									

	Elvas	AML	PRT	VRM	AZL_cl	VRD	VRD_cl	RSA	AML_es	AZL
	Fronteira	S/C	S/C	S/C	S/C	VRD_cl	VRD_cl	AZL	RSA	VRD
	Gavião	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Marvão	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Monforte	VRM	CST	AZL	RSA	AML	CNZ	BRC	VRD	LRJ
	Nisa	VRM	RSA	AZL	LRJ	VRD	AZL_cl	AML	BGE	AZL
	Ponte de Sôr	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Portalegre	AML_es	VRD_cl	AZL_cl	FCS	VRM	VRD	AML	CNZ	AZL
	Sousel	BRC	CNZ	CST	AZL	LRJ	RSA	AML	VRD	VRM
Porto	Amarante	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Baião									
	Felgueiras	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Gondomar	BRC	ROX	AZL_cl	AML_es	VRD_cl	DRD	ROX	AZL_cl	AZL
	Lousada									
	Maia									
	Marco de Canaveses									
	Matosinhos									
	Paços de Ferreira	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Paredes									
	Penafiel	VRM	RSA	AZL	AML_es	AML	LRJ	VRD	AZL_cl	AZL
	Porto	CNZ	RSA	ROX	LRJ	VRD_cl	AZL_cl	AML	AZL	VRM
	Póvoa de Varzim	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Santo Tirso									
	Trofa	CNZ	RSA	AML	LRJ	VRD	AZL_cl	CST	AZL	VRM
	Valongo	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Vila do Conde	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	V. Nova de Gaia	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
Santarém	Abrantes	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Alcanena	BRC	CNZ	ROX	VRM	CST	AML	LRJ	AZL	VRD

	Almeirim	CNZ	AML	ROX	CST	VRD_cl	LRJ	VRD	AZL e RSA	VRM
	Alpiarça	BRC	CNZ	ROX	AML	VRD	VRM	AZL	LRJ	RSA
	Benavente									
	Cartaxo	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Chamusca	BGE	AML	LRJ	MCr	AZL_cl	AZL	PRT/VRD	MCr	MCr
	Constância	ROX	AML	DRD	AZL	VRD	CST	PRT	MCr	VRM
	Coruche	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Entroncamento									
	Ferreira do Zêzere	BRC	AML	AML	LRJ	AZL	AZL	VRD	BRC	VRM
	Golegã									
	Mação									
	Ourém									
	Rio Maior	CNZ	RSA	ROX	AZL_cl	CST	LRJ	AML	AZL	VRM
	Salvaterra de Magos									
	Santarém	BDX	CST	CST	PRT	BGE	BGE	AZL	VRM	VRD
	Sardoal	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Tomar	BRC	RSA	CNZ	LRJ	VRD	AZL	DRD	VRM	AML
	Torres Novas									
	V. Nova da Barquinha	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
Setúbal	Alcácer do Sal	PRT	CNZ	VRD	VRD barra AZL	AML	ROX	CST	MCr	LRJ
	Alcochete									
	Almada	BGE	VRM	CNZ	AML_es	ROX	CST	AZL	AML_cl	VRD
	Barreiro									
	Grândola	BRC	LRJ	DRD	VRD_cl	AZL	AML	RSA	VRM	VRD
	Moita	VRD	ROX	AML	CST	RSA	CNZ	LRJ	PRT	VRM
	Montijo									
	Palmela	CST	AML	RSA	AZL_cl	AZL_cl	AZL	AML	PRT	MCr
	Santiago do Cacém	BRC	ROX	VRD	AML	LRJ	RSA	CNZ	AZL	VRM
	Seixal									

	Sesimbra	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Setúbal									
	Sines	RSA	LRJ	AML	VRD	ROX	CNZ	VRM	BRC	AZL
V. do Castelo	Arcos de Valdevez	BGE	CNZ	ROX	VRM	AZL	VRD	AZL_cl	CST	AML_es
	Caminha									
	Melgaço	CST	CNZ	VRM	LRJ	VRD	AZL	RSA	AML	BRC
	Monção									
	Paredes de Coura									
	Ponta da Barca									
	Ponte de Lima	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Valença									
	Viana do Castelo	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	V. N. Cerveira	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
Vila Real	Alijó									
	Boticas									
	Chaves	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Mesão Frio									
	Mondim de Basto									
	Montalegre	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Murça	BRC	RSA	VRM	CNZ	LRJ	CST	VRD	AZL	AML
	Peso da Régua									
	Ribeira de Pena									
	Sabrosa									
	S. Marta de Penaguião									
	Valpaços									
	Vila Pouca de Aguiar									
	Vila Real	BRC	ROX	AZL	LRJ	AZL_cl	VRD_cl	AML_es	AZL	VRM
Viseu	Armamar									

	Carregal do Sal	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Castro Daire									
	Cinfães									
	Lamego									
	Mangualde	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Moimenta da Beira									
	Mortágua	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Nelas	VRM	RSA	BGE	VRD	VRD_cl	AML_es	AZL	AZL_cl	ROX
	Oliveira de Frades									
	Penalva do Castelo									
	Penedono									
	Resende									
	S. Comba Dão									
	S. João da Pesqueira									
	S. Pedro do Sul	RSA	AML	BRC	LRJ	CST	ROX	PRT	VRD	AZL
	Sátão									
	Sernancelhe									
	Tabuaço									
	Tarouca									
	Tondela									
	V. Nova de Paiva									
	Viseu									
	Vouzela	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
R. A. Açores	Angra do Heroísmo									
	Calheta									
	Corvo	BRC	AML	BDX	AZL_cl	AZL	PRT	AML	LRJ	MCr
	Horta	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Lagoa	BRC	AZL	ROX	AML	VRD	VRM	AZL	LRJ	RSA/CNZ
	Lajes das Flores									
	Lajes do Pico									

	Madalena									
	Nordeste									
	Ponta Delgada	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Povoação									
	Praia da Vitória	Mcr	FCS	AZL_cl	ROX	VRD_cl	RSA	VRD	AZL	LRJ
	Ribeira Grande	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	S. Cruz da Graciosa									
	S. Cruz das Flores									
	S. Roque do Pico									
	Velas									
	Vila do Porto									
	Vila Franca do Campo									
R. A. Madeira	Calheta									
	Câmara de Lobos									
	Funchal	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut	Nut
	Machico									
	Ponta do Sol									
	Porto Moniz									
	Porto Santo	S/C	AML/CST	VRM/PRT	VRM/AZL	AZL_cl	AZL/PRT	AML + LRJ AML	LRJ + VRM; LRJ	VRM;AZL + DRD; AZL
	Ribeira Brava									
	Santa Cruz									
	Santana									
	São Vicente									

LISTA DE ABREVIATURAS:

Legenda:

Amarelo – AML

Amarelo escuro – AML_es

Azul – AZL

Azul claro – AZL_cl

Bege – BGE

Bordeaux – BDX

Branco – BRC

Castanho – CST

Cinzeno – CNZ

Dourado – DRD

Fúcsia – FCS

Laranja – LRJ

Não utiliza sistema cromático - Nut

Preto – PRT

Roxo – ROX

Rosa – RSA

Sem cor – S/C

Utiliza muitas cores - MCr

Verde – VRD

Verde-claro – VRD_cl

Vermelho – VRM

Gravidez tubária bilateral. Apresentação de um caso clínico do Hospital Geral de Luanda

Paula Regina Simões de OLIVEIRA
Mestre em Educação Médica Superior e em Psicologia Médica
Vice-Decana para Assuntos Científicos da Faculdade de Medicina-Malanje
/Universidade Lueji A'Nkonde
pau.laregina@hotmail.com / pau.laregina80@gmail.com

Estrella Rodríguez LUNA
Mestre em Psicologia da Saúde.
Professora Auxiliar da Faculdade de Medicina/Universidade Lueji A'Nkonde

Resumo

OBJECTIVO: A gravidez ectópica constitui um problema de saúde pela incidência que tem num importante número de mulheres que vêm comprometida a sua fertilidade e o sonho da maternidade, além do perigo para a sua vida. A gestação ectópica tubária bilateral (GEB) é poço frequente, na literatura mundial há aproximadamente 250 casos relatado.

APRESENTAÇÃO DO CASO: Trata-se de uma paciente de 30 anos de idade, com antecedentes de uma gestação, um parto e nenhum aborto, em que não foram identificados antecedentes etiopatogénicos e que desenvolveu um abdómen agudo. Na laparotomia, observou-se hemoperitoneu de 2000 ml de sangue e constatou-se uma gravidez tubária bilateral, tendo-se realizado salpingectomia parcial bilateral. Durante o transoperatório e pós-operatório, a paciente não apresentou complicação e foi dada alta melhorada.

CONCLUSÕES: Actualmente, apesar dos avanços nos meios de diagnóstico por imagem e laboratorial desta entidade, a suspeita diagnóstica é clínica. Na maior parte dos casos, o diagnóstico ainda é feito na urgência o que compromete a saúde da mulher. A taxa de mortalidade da gestação ectópica situa-se em torno de 0.8 por 1.000 casos. É importante ter em conta os factores etiopatogénicos e trabalhar no sentido da promoção da saúde reprodutiva deste tipo de gravidez.

Palavras-chave: Gravidez Tubária Bilateral, Caso clínico do Hospital Geral de Luanda.

Introdução

No âmbito da saúde sexual e reprodutiva, a gravidez ectópica é um importante problema de saúde que hoje preocupa a comunidade médica pelo grande número de mulheres com antecedentes de gravidez ectópica que vê a sua fertilidade comprometida com as consequentes sequelas psicológicas, além do risco que este tipo de gravidez tem para a sua vida.¹

A gravidez ectópica é caracterizada pela implantação do zigoto fora da cavidade uterina, podendo ocorrer nas trompas de Falópio, onde é mais frequente, na cavidade abdominal, dentro de um dos ovários, no útero ao nível do corno e do canal cervical, sendo menos frequente a gestação ectópica tubária bilateral (GEB) que é uma forma de gestação biovular incomum, em que a implantação e o desenvolvimento dos ovos fertilizados ocorre nas duas trompas. Na literatura mundial há aproximadamente 250 casos relatados. A incidência da GEB é estimada como sendo de 1 caso para 725 a 1.580 gestações ectópicas, ou de aproximadamente, 1 caso para 200.000 gestações intra-uterinas.¹⁻³

Na gravidez ectópica gemelar com envolvimento tubário existem diversas formas de combinações e de sítios de implantação na mesma trompa de Falópio. Na evolução da GEB, poderemos encontrar duas gestações da mesma idade, ou de diferentes idades, ambas em evolução; duas gestações, sendo que uma com desenvolvimento regular e outra com interrupção no seu desenvolvimento ou ainda, duas gestações, ambas com interrupção no seu desenvolvimento.³

Dois subgrupos diferentes de pacientes podem ser distinguidos: as mulheres apresentando a doença como resultado da concepção espontânea e aqueles com a condição depois de submetidos a procedimentos de reprodução assistida. Espontânea gravidez ectópica bilateral é a forma mais rara de gravidez ectópica.^{4,5}

Admitem-se como factores etiopatogénicos os mesmos causadores da gravidez ectópica unilateral, sendo os mais frequentes: alteração anatómica das trompas uterinas causada pela infecção geralmente (infecções de transmissão sexual ou ITS), trauma ou cirurgia; desequilíbrio hormonal, observado nos casos de gestação ectópica após o uso da pílula do “dia seguinte”, dos indutores da ovulação, dispositivo intrauterino (DIU), idade materna superior a 35 anos, os defeitos inerentes do ovo fertilizado (caso de zigotos imaturos ovulados prematuramente ou tardiamente) com tendência a implantarem-se antes de

chegar ao útero; e as técnicas de fertilização “in vitro” com transferência de embriões.

A taxa de mortalidade para a gestação ectópica situa-se em torno de 0.8 por 1.000 casos.^{6 - 10}

Esta panorâmica motivou-nos a apresentar este caso clínico, ocorrido na Luanda em 2009.

Apresentação do Caso Clínico

Para a publicação do caso e a apresentação de qualquer imagem, foi chamado o consentimento livre e esclarecido do paciente.

Paciente E.C. com 30 anos de idade, estado civil casada, de ocupação doméstica, raça negra, tendo como antecedentes obstétricos e ginecológicos G1 P1 A0, sem DIU, e amenorréia há dois meses, na qual referiam-se antecedentes de boa saúde. É transferida do Centro de Saúde do Kilamba Kiaxi para o Banco de Urgência do Hospital Geral de Luanda com hipótese diagnóstica de peritonite, ascite e anemia severa. Tinha como queixas principais dor abdominal difusa e tonturas.

Em relação aos antecedentes ginecológicos: amenorreia há 2 meses com períodos de sangramento escuro desde há mais ou menos uma semana, altura em que começou a sentir hipogastralgias.

Para o diagnóstico definitivo, os procedimentos e meios utilizados foram os seguintes:

- Exame clínico, no qual a paciente apresentava-se consciente, com palidez cutaneomucosa acentuada, apirética, hipotensa (TA 90/ 60 mmHg), taquicardia com pulso de 100 BPM e sudorese profusa. Sons cardíacos sem sopros. Taquicardia de 100 bpm. Abdómen distendido, pouco móvel, com os movimentos respiratórios, doloroso, ocorrendo palpação superficial e profunda e com reação peritoneal.
- Exame ginecológico especular visualizou-se coloração azulada do colo e ao toque vaginal constatou-se colo fechado, amolecido e doloroso, abaulamento do fundo de saco de Douglas, dedo de luva com sangramento escuro escasso. Palpou-se massa anexial esquerda de consistência e contornos pouco precisos.

Realizou-se uma paracênese tendo-se retirado 10 cc de sangue escuro que não coagulava.

Ecograficamente visualizou-se uma massa anexial esquerda complexa, de conteúdo misto bem como líquido livre no fundo de saco de Douglas e em toda a cavidade abdominal.

- Exames laboratoriais que revelaram: Hb de 6gr/dl, Hto. de 19,5% e teste de gravidez positivo.

Com estes resultados os quais apontavam a uma gravidez ectópica decidiu-se levar a paciente para o bloco operatório.

Durante o transoperatório foram achados: aproximadamente 2000 ml de sangue, coágulos e embrião de mais ou menos um cm na cavidade abdominal. Trompa uterina direita com parede rota e evidência de hemorragia massiva e a Trompa esquerda aumentada de volume na região empolar tendo após abertura da mesma sido retirado um embrião de aproximadamente 1 cm de comprimento crânio caudal. (Figuras 1, 2 e 3)

O acto operatório terminou com o diagnóstico conclusivo de uma gravidez ectópica bilateral e com a decisão médica de realizar a salpingectomia parcial bilateral, por haver um sangramento massivo que levou a uma transfusão de 1500 cc de sangue.

A recuperação pós-operatória ocorreu sem qualquer complicação, e a paciente teve alta melhorada após quatro dias.

Conclusões

Actualmente, apesar dos avanços nos meios de diagnóstico por imagem e laboratorial desta entidade nosológica, como é a ecografia transabdominal e transvaginal, bem como o doseamento da subunidade beta da gonadotropina coriônica humana, a suspeita diagnóstica é clínica, os casos suspeitos de gravidez ectópica continuam a chegar à emergência médica do hospital sem diagnóstico presuntivo, o que põe em risco a vida da mulher, pois nem sempre

isto é feito na atenção primária de saúde com a brevidade que se deve ter nestas situações.⁴⁻¹⁰

No relato actual, não se evidenciaram factores etiológicos que explicassem “per si” a gravidez ectópica, pois a doente tinha 30 anos, sem antecedentes de uso de DIU ou de indutores da ovulação, tendo negado antecedentes de doença inflamatória pélvica, tratando-se de uma primigesta, sendo a multiparidade encontrada em 85% dos casos.

O que tem ocorrido é que na maior parte dos casos o diagnóstico ainda é feito na urgência, quando instalado o abdómen agudo por hemoperitônio. A culdocêntese, apesar de dolorosa e pouco específica quanto à etiologia do sangramento, ainda é um método diagnóstico importante, com taxas de positividade entre 87 e 95% dos casos, justificando-se na urgência.

Segundo investigadores cubanos, esta problemática do diagnóstico nos bancos de emergência é uma situação que preocupa pelos riscos que podem ocorrer aperigando a vida da mulher.⁴⁻¹⁰

Alguns autores referem que seriam factores de risco, além daqueles atrás referidos, o incremento das relações sexuais não protegidas que trazem consigo mais doenças de transmissão sexual, gravidezes precoces ou em idades extremas da vida, associado à prática indiscriminada do aborto.⁴⁻¹⁰

Referências Bibliográficas

1. Greenberg JA. Bilateral Ectopic Pregnancy. Rev Obstet Gynecol. 2008 Spring; 1(2): 48.
2. Sergent F, Mauger-Tinlot F, Gravier A, Verspyck E, Marpeau L: Grossessesovariennes: evaluation des critèresdiagnostiques. J ObstetGynecol 2002; 22(1): 104-5.
3. Sergent F, Mauger-Tinlot F, Gravier A, Verspyck E, Marpeau L: Ovarian pregnancies: revaluation of diagnostic criteria. J GynecolObstetBiolReprod 2002; 31(8): 741-6.
4. De los Ríos JF, Castañeda JC, Miryam A. Bilateral ectopic pregnancy. J Minim invasive Gynecol, 2007; 14 (4): 419 – 27.
5. Martinez J, Cabistany AC, Gonzalez M, Gil O, FarrerM, Romero JA. Bilateral Simultaneous Ectopic Pregnancy.Southern Medical Journal.[2009; 102\(10\): 1055-1057.](#)
6. Justus NE, Obuna JA, Ejikeme BN. Bilateral tubal ectopic pregnancies: A report of two cases. Annals of African Medicine. 2012; 11 (2). Disponibleem:www.annalsafrmed.org.

7. Caso Clínico De Embarazo Ectopico. Revista chilena de obstetricia y ginecología versión On-line ISSN 0717-7526. Disponible em: *BuenasTareas.com*. <http://www.buenastareas.com/ensayos/Caso-Clinico-De-Embarazo-Ectopico/2675737.html>. Recuperado 08 de 2011.
8. Altunaga Palacio, Margarita, Rodríguez Morales, Yordanka and Lugones Botell, Miguel Manejo del embarazo ectópico. Rev Cubana Obstet Ginecol. ISSN 0138-600X. 2011; 37 (4): 513-523.
9. Fernández Arenas, Carmen. El embarazo ectópico se incrementa en el mundo. Rev Cubana Obstet Ginecol. ISSN 0138-600X. 2011; 37 (1): 84-99.
10. Rodríguez MY, Altunaga PM. Factores epidemiológicos en el embarazo ectópico. Rev Cubana Obstet Ginecol. ISSN 0138-600X. 2010; 36 (1): 36 – 43.

ANEXOS



Figura 1. Trompa de Falópio esquerda aumentada de volume e íntegra, trompa direita rota depois de pinçada.

Fonte: Imagens do acto operatório no bloco operatório do Hospital Geral de Luanda



Figura 2. Excisão da trompa direita e esquerda

Fonte: Imagens do ato operatório no bloco operatório do Hospital Geral de Luanda

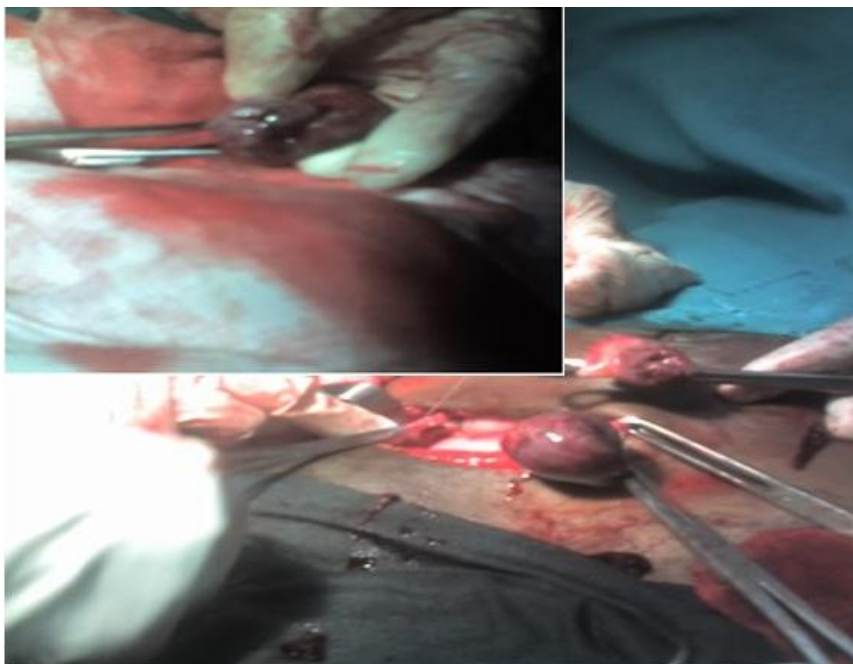


Figura. Nº 3. Trompa esquerda aberta e visualização de embrião com 1 cm de comprimento crânio caudal.

Fonte: Imagens do ato operatório no bloco operatório do Hospital Geral de Luanda

Comportamento da Hipertensão Arterial em Malanje

Paula Regina Simões de OLIVEIRA
Mestre em Educação Médica Superior e em Psicologia Médica
Vice-Decana para Assuntos Científicos da Faculdade de Medicina-Malanje
/Universidade Lueji A´Nkonde
pau.laregina@hotmail.com / pau.laregina80@gmail.com

Iris Andrea Rojas BETANCOURT
Médica Especialista de segundo grau em Genética Clínica
Mestrada em Bioética

Resumo

OBJECTIVO: A hipertensão arterial constitui um problema de Saúde Pública no mundo, por ser causa de incapacidade e morte. Tendo sido este o factor que nos motivou a realizar um estudo da doença na província de Malanje, Angola, cujos objectivos foram: Estimar a prevalência da Hipertensão Arterial num grupo de pessoas do Município de Malanje; descrever a sua relação com alguns factores de risco, e descrever o estado de conhecimento sobre a presença da enfermidade nos indivíduos hipertensos.

METODOLOGIA: Trata-se de um estudo descritivo, transversal, desenvolvido no ano de 2012, no Município de Malanje, Angola. O universo de estudo foi formado por 898 pessoas que consentiram em participar, tendo sido entrevistadas, o que permitiu aferir a pressão arterial pelo método auscultatório, utilizando-se esfigmomanómetros aneróides.

RESULTADOS: Dos 898 sujeitos estudados, 232 apresentavam HTA, com uma prevalência estimada de 26%. Entre os indivíduos com hipertensão predominou o Estágio I da enfermidade, na faixa etária dos 20 a 35 anos, sexo masculino; e uma maior exposição a factores de risco como: consumo de sal, obesidade, antecedentes familiares, e consumo de álcool, que entre os saudáveis, sendo estas diferenças notáveis para os três primeiros factores. A maioria dos inquiridos não sabia que padecia da doença.

CONCLUSÃO: Embora a prevalência estimada de hipertensão arterial em Malanje seja similar à de outras populações, é necessário estender o estudo, prestar atenção à população de hipertensos jovens que ainda se encontram no estágio I da patologia, aumentar a educação da população sobre os factores de risco e a necessidade de compreender e controlar a doença.

Palavras-chave: Hipertensão, prevalência, factores de risco, população.

Introdução

Quando se afirma que uma pessoa tem hipertensão crónica (ou pressão alta), isto significa que a sua pressão arterial média é maior que o limite superior da medida aceite como normal. A pressão arterial elevada é uma condição comum em que a força do sangue contra as paredes das artérias é alta o suficiente, podendo causar problemas de saúde, tais como cardiopatias. A hipertensão arterial (HTA) constitui um problema de Saúde Pública no mundo, por ser causa da incapacidade e morte, bem como o factor do risco modificável de maior importância para a doença coronária, a enfermidade vascular cerebral, a insuficiência cardíaca congestiva, a neuropatia terminal e a enfermidade vascular periférica.^{1,2}

O nível normal para a pressão sanguínea é inferior a 120/80, onde 120 representa a medida sistólica (PAS o pico de pressão nas artérias) e 80 representa a medição diastólica (DAP ou diastólica pressão mínima nas artérias). A pressão arterial entre 120/80 e 139/89 é chamada de pré-hipertensão (para indicar um risco acrescido de hipertensão), e uma pressão sanguínea de 140/90 ou superior, considerada hipertensão.^{3, 4-8}

A hipertensão pode ser classificada como essencial ou secundária. A hipertensão essencial é o termo para a pressão arterial elevada com causa desconhecida. É responsável por cerca de 95% dos casos. A hipertensão secundária é o termo para a pressão arterial elevada com uma causa directa conhecida como doença renal, tumores, ou pílulas anticoncepcionais.^{3, 7} Embora as causas exactas da hipertensão sejam geralmente desconhecidas, existem vários factores que têm sido altamente associados com a condição. Estes incluem:⁹⁻¹³

- Fumar
- Obesidade ou estar acima do peso
- Diabetes

- Estilo de vida sedentário ou a falta de actividade física
- Altos níveis de ingestão de sal (sódio sensibilidade)
- Altos níveis de consumo de álcool
- Genética e história familiar de hipertensão

- Consumo insuficiente de cálcio, potássio e magnésio
- Deficiência de vitamina D
- *Stress*
- Envelhecimento
- Medicamentos como pílulas anticoncepcionais
- Problemas ou tumores supra-renais e da tiróide.

Estatísticas dos Estados Unidos da América (EUA) indicam que os afro-americanos têm uma maior incidência de hipertensão do que outras etnias.¹⁴

Do estudo feito entre universitários da cidade do Lubango, em Angola, tendo sido o objectivo o de estudar a prevalência de hipertensão arterial e factores de risco, verificou-se a prevalência de 20,3 a 26,7%.¹⁵

Em Angola existem poucos estudos de prevalência de HTA, no entanto, alertou-se a necessidade da realização dos mesmos. O director do serviço de cardiologia do Hospital Américo Boavida refere que, em Angola, a hipertensão arterial é uma das primeiras doenças que é causa de internamento no serviço de cardiologia.¹⁶

O controlo adequado de um paciente hipertenso garantirá o estabelecimento correcto da sua classificação e conduta terapêutica. Qualquer paciente diagnosticado como hipertenso deve ter uma continuidade da atenção, que permita uma avaliação sistemática da sua pressão arterial e, em geral, do seu estado de saúde.¹⁷

Tendo em conta que a população de Malanje é africana, não há dúvida de que esta patologia é muito frequente. Por conseguinte, torna-se necessário um estudo da hipertensão na Província de Malanje. Isto constitui a motivação para a realização deste primeiro estudo de prevalência, cujos objectivos foram:

- Estimar a prevalência da Hipertensão Arterial sistémica e sua distribuição por estádios, num grupo de pessoas da população do Município de Malanje, Angola, em 2012.

- Descrever a relação da Hipertensão Arterial com alguns factores de risco como: idade, sexo, antecedentes familiares, obesidade e consumo de sal e de álcool, na população estudada.
- Descrever o nível de conhecimento dos indivíduos hipertensos, sobre a presença da enfermidade.

Métodos

Trata-se de um estudo descritivo, transversal, desenvolvido no mês de Abril de 2012, na população de Malanje, província de Angola. O universo de estudo foi formado por 898 pessoas que consentiram participar no mesmo.

Como parte das actividades desenvolvidas no âmbito da jornada científica da Faculdade de Medicina de Malanje, foi realizado o rastreio de hipertensão na população de Malanje por estudantes de Medicina, do terceiro e quarto anos, bem como por estudantes do segundo ano de Enfermagem.

O instrumento de recolha de dados foi elaborado por um conjunto de professores especialistas em Medicina Interna, e os dados foram obtidos por meio de entrevista individual.

A pressão arterial foi aferida por método auscultatório, utilizando-se esfigmomanómetros aneróides, testados e devidamente calibrados, e manguitos com largura de bolsa de borracha compatível à circunferência branquial do indivíduo. Os valores de pressão arterial foram mensurados após a entrevista, possibilitando cinco (5) minutos de repouso, sentado e com o braço direito apoiado sobre a mesa.

Classificou-se: Saudável PAS <120 e TAD <80; Estádio I: $140 \leq \text{TAS} \leq 159$ ou $90 \leq \text{TAD} \leq 99$; Estádio II: $160 \leq \text{TAS} \leq 179$ ou $100 \leq \text{TAD} \leq 109$; Estádio III: $180 \leq \text{TAS} \leq 209$ ou $110 \leq \text{TAD} \leq 119$ e Estádio IV: $\text{TAS} \geq 210$ ou $\text{TAD} \geq 120$.^{1,7}

Após a recolha, os dados foram pré-codificados e armazenados num banco de dados criado a partir do Programa Excel, mediante o qual foram elaboradas tabelas que mostram os resultados, sendo apresentados em valores absolutos e em proporções percentuais.

Resultados

Participaram do estudo 898 sujeitos de ambos os sexos, sendo 710 (79%) do sexo masculino e 188 (21%) do feminino. A idade dos participantes variou entre 14 e 75 anos, com predominância da faixa etária de 20 a 35 anos (62,69%).

Classificação da população estudada, segundo as cifras da tensão arterial:

A maioria dos inquiridos tem cifras de tensão arterial normal, 666 (74,16%), embora 232 pessoas apresentavam descontrolo da tensão (25,8%), distribuídas em estádios I, II, III e IV. O estágio com maior número foi o estágio I, com 66,37% dos hipertensos. (Tabela 1)

Comportamento das cifras de tensão arterial segundo a idade:

Constatou-se que as idades entre 20 e 35 anos, foram as de maior frequência na amostra, mas de acordo com o número de indivíduos nos diferentes grupos etários, a proporção de hipertensos foi mais alta nas idades superiores a 65, entre 51 e 65 e entre 36 e 50 respectivamente.

Em relação aos estádios, predominou o estágio I entre os jovens, os estádios mais avançados da doença (II, III, e IV) predominaram nas pessoas com idade superior a 50 anos. (Tabela 2)

Comportamento das cifras de TA, segundo sexo:

No estudo, participaram mais homens (710 – 81,46%) que mulheres (188 – 18,53%), também predominaram ligeiramente os homens hipertensos em relação às mulheres (26,61% dos homens e 22,8% das mulheres).

Em relação aos estádios, em ambos os sexos predominou o estágio I (131- 69,31% dos homens e 23 – 53,48% das mulheres), embora, proporcionalmente, tenham sido encontradas mais mulheres nos estádios avançados da enfermidade.

No estágio II verificou-se 30,23% das mulheres hipertensas e 19,04% dos homens; no estágio III com 8,69% das mulheres e 6,87% dos homens; no estágio IV encontrava-se 11,62% das mulheres hipertensas e só 4,76% dos homens com a condição.

Comportamento dos factores de risco em enfermos e saudáveis:

Como se pode apreciar na Tabela 3, a presença dos quatro factores de risco estudados foi maior entre os hipertensos que entre os indivíduos saudáveis, principalmente para os factores relacionados com os hábitos dietéticos ou estilos da vida, como são a obesidade e o consumo de sal.

Conhecimento do estado de enfermo entre os hipertensos:

Em relação aos resultados acerca do conhecimento de que são hipertensos (Tabela 3), na pesquisa constatou-se que a maior parte dos inquiridos não tinham conhecimento que padeciam da patologia, o que corresponde a 191(82,32%) dos inqueridos.

Discussão:

De acordo com estes resultados, a prevalência estimada de HTA em Malanje foi aproximadamente de 26%, e como tal deve-se aprofundar estudo antes de considerá-lo um resultado definitivo, tendo em conta que a população de Malanje é africana, e que não foi realizado uma amostragem probabilística, que garantiu a representatividade dela na amostra.

A prevalência estimada de Hipertensão Arterial em Malanje é baixa comparada com outros estudos, como o estudo da prevalência, tratamento e controlo da hipertensão feito em Portugal em 2005, onde do total de inquiridos, 43,7% tinham hipertensão arterial; mas não difere do estudo feito no Brasil onde a prevalência geral é aproximadamente de 25,23%.^{18,19}

Não obstante, a prevalência estimada de HTA em Malanje, coincide com alguns estudos epidemiológicos que estimam que em todo o mundo, entre 20 e 25% dos adultos com mais de 18 anos têm Hipertensão Arterial.²

A prevalência em Cuba é de 30% em zonas urbanas e 15% em zonas rurais, a cidade da Havana apresenta uma taxa de prevalência de 20,2%.^{20, 21}

Cerca de 70 milhões de adultos nos Estados Unidos são afectados pela hipertensão. A condição também afecta cerca de dois milhões de adolescentes e crianças.²²

Observou-se que a maioria da população estudada encontrava-se na faixa etária de 20 a 35 anos, e a maioria apresentava cifras de tensão arterial normal. Estes resultados coincidem com o estudo feito no Brasil ⁽¹⁹⁾ e não coincidem com o estudo feito na cidade do Lubango, onde a tensão esteve elevada naquela faixa etária. ¹⁵

Neste estudo constatou-se uma tendência para o aumento da HTA com a idade, coincidindo com estudos feitos em Portugal (na HTA tratada, a percentagem mais elevada, ocorreu no grupo de indivíduos com mais de 64 anos), e no Brasil. ^{18 19}

A prevalência da HTA neste trabalho é ligeiramente superior no sexo masculino coincidindo com outros estudos realizados. ^{18, 19 e 23}

No entanto, o Anuário Estatístico de Cuba do ano 2012 apresenta a HTA com predomínio no sexo feminino, com uma taxa de prevalência de 213,7 hipertensos por mil habitantes, embora no sexo masculino tenha sido de 178,8 hipertensos por mil habitantes. Noutras investigações realizadas em Cuba e em Espanha obtiveram-se resultados análogos. ^{13, 20, 21, 24}

Ainda assim, é importante definir que são necessários mais estudos para que se possa realizar inferências válidas sobre o comportamento da Hipertensão Arterial em Malanje.

O consumo de sal, a obesidade, os antecedentes patológicos familiares e consumo de álcool foram de nível superior em pessoas com tensão arterial alta. Este dado coincide com resultados de outros estudos feitos. ^(8_ 10, 11, 13, 19, 21- 29,) No nosso trabalho, comprovou-se a forte inter-relação entre estes pontos, sobretudo para a obesidade e o consumo de sal.

De acordo com a American Heart Association (AHA), o consumo de sódio deve ser limitado a 1.500 miligramas por dia, e isso inclui todas as pessoas saudáveis, mesmo sem a pressão arterial elevada, diabetes ou doenças cardiovasculares. O director executivo da AHA, Nancy Brown disse: "Nossa recomendação é simples no sentido de que se aplica a toda a população dos EUA e não apenas os grupos de risco. Americanos de todas as idades,

independentemente dos factores de risco individuais, podem melhorar a saúde do coração e reduzir o seu risco de doença cardiovascular, restringindo o seu consumo diário de sódio a menos que 1.500 miligramas ".²⁵

Os resultados de outro estudo, publicados em "Recomendações Nutricionais e Guias de Alimentação para a População Cubana", mostraram efectivamente uma relação directa entre os hábitos alimentares não adequados e maiores índices de descompensação da HTA. Estes testemunharam que aqueles pacientes que na dieta quotidiana incluíam elevadas quantidades de sal, gorduras, e não reguladas quantidades de açúcar, apresentavam 15 vezes maiores probabilidades de descompensação do que os que não o faziam.²⁶

Quanto à presença de antecedentes familiares de HTA, a pressão arterial é um carácter quantitativo de distribuição contínua, pelo que a HTA é uma das enfermidades comuns determinadas por factores genéticos e ambientais.²

Os resultados que se mostram, em relação com a presença de antecedentes familiares nos indivíduos hipertensos, evidenciam a contribuição dos factores genéticos à origem e desenvolvimento da Hipertensão Arterial e a necessidade de que o controlo da mesma é a pedra fundamental da sua prevenção: estilos de vida saudáveis, naquelas pessoas com risco de adoecer.

Algumas investigações levantaram a hipótese de que a predisposição à HTA está em parte determinada pelos genes. Cientistas da Universidade de Leicester, na Inglaterra, relataram, em 2011, que alguns genes nos rins podem contribuir para a hipertensão; no entanto, os estudos de hereditariedade variam desde cifras tão baixas como 15-20% em algumas povoações, até cifras de 65-70 % em outras.^{2, 13, 27-29}

Num estudo realizado em Cuba por Ducongé e colaboradores, corroborou-se mediante um estudo de gémeos, que quanto mais for a proporção de genes compartilhados, tanto maior será a probabilidade de adoecer de HTA.¹³

Uma boa parte dos participantes neste estudo, que tomaram conhecimento desconheciam que padeciam de HTA. De acordo com um relatório emitido pelos Centros de Controlo e Prevenção de Doenças, mais de metade de

todos os americanos com hipertensão não têm a sua pressão arterial sob controlo.²² Cerca de 40 a 83% da população hipertensa do mundo desconhece o seu diagnóstico.

Conclusões

Este estudo de base populacional é importante pelo facto de que no Município de Malanje não haviam sido feitos estudos de prevalência de hipertensão anteriormente. Devem-se desenhar outros estudos para determinar a prevalência real da HTA em Malanje e ampliá-lo ao país; aprofundar alguns dos resultados.

Este estudo permitiu destacar a necessidade de educar a população sobre hábitos alimentares e estilo de vida em geral, contribuir para a redução da morbidez e mortalidade por hipertensão, e a importância do diagnóstico precoce, para que eles possam implementar medidas de controlo da doença.

Recomenda-se dar seguimento a este estudo e prestar mais atenção ao grupo de jovens com estágio I.

Referencias Bibliográficas

1. Guyton e Hall Tratado de Fisiologia Médica 12ª Ed. Capítulo 19 Elsevier Health Sciences, 2011:220
2. What Is Hypertension? What Causes Hypertension? Disponível em: www.medicalnewstoday.com/articles/150109.php
3. Turnpenny P, Ellard S. Emery's. Elementos de Genética Médica. 13ª ed. 2009. Elsevier (Churchill Livingstone), Elsevier España. Barcelona: 219-33.
4. Chobanian AV, et al. and the National High Blood Pressure Education Program Coordinating Committee. The seventh report of the Joint National Committee on Prevention, Detection, Evaluation, and Treatment of High Blood Pressure: The JNC 7 report. *JAMA*. 2003;298:2560-2572.
5. Alvarez R, Díaz G, Salas I, Lemus E R, Batista R, et al. Temas de Medicina General Integral (vol 2). Editorial Ciencias Médicas. 2001. La Habana: 517-35.
6. Why blood pressure matters. American Heart Association. Disponível em: http://www.heart.org/HEARTORG/Conditions/HighBloodPressure/WhyBloodPressureMatters/Why-Blood-Pressure-Matters_UCM_002051_Article.jsp. Accessed June 19, 2012.

7. Kaplan NM, et al. Prehypertension. Disponível em: <http://www.uptodate.com/home/>. Accessed June 19, 2012.
8. Roca R, Smith V V, Paz E, Losada J, Serret B, Llamas N, et al. Temas de Medicina la Interna (vol 1) 4ª ed. 2002. Editorial Oriente del Instituto Cubano del Libro, La Habana: 325-58.
9. Lopez L, et al. Lifestyle modification counseling for hypertensive patients: Results from the National Health and Nutrition Examination Survey 1999-2004. American Journal of Hypertension. 2009;22:325.
10. Tseng C, et al. A predictive model for risk of prehypertension and hypertension and expected benefit after population-based life-style modification (KCIS No. 24). American Journal of Hypertension. 2012;25:171.
11. Appel LJ, et al. Dietary approaches to prevent and treat hypertension: A scientific statement from the American Heart Association. Hypertension. 2006;47:296.
12. Dietary Guidelines for Americans, 2010. U.S. Department of Health and Human Services. Disponível em: <http://www.cnpp.usda.gov/DGAs2010-PolicyDocument.htm>. Accessed June 19, 2012.
13. Rosen CJ, et al. The nonskeletal effects of vitamin D: An Endocrine Society scientific statement. Endocrine Reviews. 2012;33:456.
14. Ducongé MG, Lemus V MT, Lardoeyt FR. Influencia de factores genéticos y ambientales en el desarrollo de la Hipertensión Arterial en el municipio Plaza de Ciudad Habana. Rev Cub Genet Comunit 2009, 3 (1), versión electrónica com ISSN 2070-8718.
15. Kaplan NM, et al. Treatment of hypertension in blacks. Disponível em: <http://www.uptodate.com/home/>. Accessed June 19, 2012.
16. Simão, M; Hayashida, M; Dos Santos, C; Cesarino, E; Nogueira, M. Hipertensão arterial entre universitários da cidade de Lubango, Angola. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rlae/v16n4/pt_04.pdf. Consultado Maio 2012.
17. Jornal de Angola: Hipertensão arterial e diabetes são as principais causas de internamento em todas as unidades hospitalares. 7/7/2010 - Jornal de Angola. Disponível em: <http://www.jornaldeangola.sapo.ao>
18. U.S. Preventive Services Task Force. Screening for high blood pressure: U.S. Preventive Services Task Force reaffirmation recommendation statement. Annals of Internal Medicine. 2007;147:783.
19. Mário Espiga de Macedo, Hipertensão: Estudo da prevalência, tratamento e controlo da hipertensão em Portugal. Disponível em: http://www.eurotrials.com/contents/files/Boletim_19.pdf. Consultado Maio 2012.
20. Cipullo JP, Vilela Martin JF, De Souza Ciorlia LA, Pereira De Godoy MR, et al. Hypertension prevalence and risk factors in a Brazilian urban population. Arquivos Brasileiros de Cardiologia. 2010, 94 (4): 488-494

21. Ministerio de Salud Pública de Cuba. Prevalencia en pacientes dispensarizados por algunas enfermedades según grupos de edad y sexo. Anuario estadístico. 2012.
22. Fonseca Y, González R, Velázquez G, Segura O. Factores de riesgo de hipertensión arterial en la edad geriátrica, policlínica Máximo Gómez Báez. Correo Científico Médico de Holguín. 2004, 8 (3). Versão eletrónica com ISSN 1560-4381. Disponible em: <http://www.cocmed.sld.cu>
23. Centers for Disease Control and Prevention (CDC) of USA. Report issue. September 2012
24. Dosse C; Bernardi C; Vilela Martin JF; Andrade MC: Factores associados à não adesão dos pacientes ao tratamento de hipertensão arterial. Rev. Latino-Am. Enfermagem [online]. 2009, vol.17, n.2, pp. 201-206. ISSN 0104-1169.
25. Barrio J, Medrano M, Bergareche A, Bermejo F, Díaz J, Gascón J, et al. Prevalence of vascular risk factors among spanish populations aged 70 years and over, as reported in door-to-door studies on neurological diseases. Neurología. 2007;22(3): 138-46.
26. Medical News Today. Even Healthy People Need To Limit Their Salt Consumption. November 5th, 2012. Disponível em: <http://www.mecalnewstoday.com/articles/252392.phh>
27. Porrata C, Hernandez M, Arguelles J, M. Recomendaciones Nutricionales y Guías de Alimentación para la Población Cubana. Edit Pueblo y Educación; 1996.
28. The Journal of Hypertension. Disponível em: <http://www.medicalnewstoday.com/articles/237472.php>. May 2011.
29. Farreras-Rozman. Medicina Interna. 17 ed. 2012. Ediciones Harcourt, Madrid: 1014-7
30. Snieder H, Hayward C, Perks U, Kelly R, Kelly P, Spector T. Heritability of Central Systolic Pressure Augmentation. A Twin Study. J Hypertension. 2000, 35: 574-9.
31. **Anexos**

Tabela 1: Classificação da população estudada, segundo as cifras da tensão arterial. Malanje, 2012.

Tensão Arterial		Frequência	%
Normais		666	74,16
Com Hipertensão Arterial		232	25,83
	I	49	66,37
	II	15	21,12

Estádio	III	15	6,46
	IV	14	6,03
Total de indivíduos estudados		898	100

Fonte: Dados primários da investigação

Tabela 2: Comportamento das cifras de tensão arterial segundo a idade. Malanje/2012.

Faixas etareais	Total de indivíduos		TA normal		Com HTA		Estádios de HTA							
	#	%	#	%	#	%	I		II		III		IV	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
<20 anos	169	18,81	147	86,98	22	13,01	12	54	9	40,9	1	4,5	0	-
20-35 anos	563	62,69	432	76,73	131	23,26	102	77,86	21	16,03	6	4,58	2	1,52
36-50 anos	117	13,02	69	58,97	48	41,03	27	56,25	12	25	5	10,41	4	8,33
51-65 anos	40	4,45	16	40	24	60	12	50	3	12,5	3	12,5	6	25
+de 65 anos	9	1,0	2	22,2	7	77,7	1	14,28	4	57,14	0	-	2	28,57
Total	898	100	666	74,16	232	25,83	154	66,37	49	21,12	15	6,46	14	6,03

Fonte: Dados primários da investigação. Malanje/2012

TA__ Tensão Arterial

HTA__ Hipertensão Arterial

Tabela 3: Comportamento dos factores de risco em enfermos e saudáveis e conhecimento do estado de enfermo entre os hipertensos. Malanje/2012.

Fonte: Dados primários da investigação. Malanje/2012.

Factor de risco	Enfermos		Saudável	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO

	#	%	#	%	#	%	#	%
Consumo de sal	184	79,31	48	20,68	199	29,99	467	70,11
Consumo de Álcool	115	49,56	117	50,43	226	33,99	440	66,11
Obesidade	216	93,11	16	6,89	79	11,99	587	88,11
Antecedentes Familiares	127	54,74	105	45,25	241	36,22	425	63,88
Conhecimento do padecimento	SIM	%	Não ou Não sei	%				
	41	17,67	191	82,32				
Total	232				666			

Miomectomia Múltipla. Um tratamento alternativo para a qualidade de vida da mulher em idade reprodutiva. Apresentação de um caso

Paula Regina Simões de OLIVEIRA
Mestre em Educação Médica Superior e em Psicologia Médica
Vice-Decana para Assuntos Científicos da Faculdade de Medicina-Malanje
/Universidade Lueji A'Nkonde
pau.laregina@hotmail.com / pau.laregina80@gmail.com

Estrella Rodríguez LUNA
Mestre em Psicologia da Saúde.
Professora Auxiliar da Faculdade de Medicina/Universidade Lueji A'Nkonde.

Leandro Fernández DÍAZ
Mestre em Atenção Integrada a Mulher.

Leonor Sánchez BASULTO
Mestre em Atenção Integrada a Mulher.

Iris A. Rojas BETANCOURT
Especialista de Segundo Grau em Genética Clínica.
Mestrada em Bioética.
Professora Auxiliar da Faculdade de Medicina/ Universidade Lueji A'Nkonde

Resumo

OBJECTIVO: Amiomatose uterina é o tumor benigno mais frequente no aparelho genital feminino. A sua prevalência é de 50% em algumas populações, constitui um problema de saúde pela sintomatologia e a impossibilidade de engravidar em 25-30% das mulheres com desejo de engravidar. O tratamento pode ser feito utilizando-se várias técnicas, entre elas a miomectomia é única que permite a possibilidade da procriação e melhoria da qualidade de vida da mulher e consiste na excisão cirúrgica dos miomas. É um tratamento alternativo para mulheres que desejam preservar o seu útero. Apresenta-se um caso com o objectivo de avaliar a melhoria da qualidade de vida e saúde sexual e reprodutiva que a mulher poderá ter quando recorre a este tipo de tratamento cirúrgico.

CASO: Trata-se de uma mulher de 29 anos de idade que assistiu à consulta de Ginecologia do Hospital Geral de Luanda em Março de 2010 com queixa de metrorragia há quatro anos, tendo nessa altura notado um aumento de volume do hemiabdomem inferior e com dispaurénia. Ao exame físico apresentava mucosas hipocoradas, aumento de volume do abdómen ao nível do hipogastro,

onde palpava-se uma massa tumoral. Com os dados da primeira ecografia decidiu-se realizar uma laparotomia, tendo-se encontrado útero multinodular. Realizou-se miomectomia múltipla com epiplonoplastia ficando um útero com características normais.

CONCLUSÃO: A miomectomia na actualidade é um procedimento cirúrgico que tributa, à diminuição da sintomatologia e ao bem-estar e qualidade da vida da mulher, além da conservação do útero para a procriação nas mulheres com interesse reprodutivo.

Palabras-chave: Miomectomia, Saúde Reprodutiv

Introdução

Os miomas uterinos também denominados leiomiomas, fibromiomas, são os tumores benignos mais frequentes no aparelho genital feminino. A sua prevalência é de 50% em algumas populações, constitui um problema de saúde pela sintomatologia desagradável e a impossibilidade de engravidar em 25-30% das mulheres com desejo de engravidar. A sua taxa de prevalência é elevada: 60% das mulheres com mais de 50 anos padecem e 80% o desenvolvem ao longo da sua vida.⁽¹⁾

Não é conhecida a causa exacta dos miomas, mas sabe-se que a maioria se desenvolve durante a idade reprodutiva da mulher, ou seja, antes dos 35 anos de idade.⁽¹⁾

Iniciam-se como pequenos nódulos que vão aumentando muito lentamente. Na maior parte dos casos, encontram-se no corpo do útero (95% dos casos) e, raramente, no colo e istmo. Quanto à localização, eles são classificados em intramurais, quando se encontram na espessura do músculo, submucosos quando localizados abaixo da mucosa, subserosos quando se encontram abaixo do peritoneu que recobre a superfície externa do útero. De um modo geral, são mistos na sua localização. Não é uma enfermidade grave, mas sim uma afecção ginecológica frequente que, em muitos casos, requer intervenção médica pelos sintomas desagradáveis referidos pelas mulheres.⁽¹⁾

A intensidade da sintomatologia está em dependência do tamanho, número e localização, assim sendo o sintoma mais evidente é a polimenorréia,

mais notável quanto mais próximo se encontre o tumor da mucosa. Frequentemente observa-se sensação de peso no baixo-ventre e dor irradiada até à região lombar. Em ocasiões o tumor pelas dimensões que atinge e por sua localização, comprime diversos órgãos vizinhos como a bexiga, intestino, dificultando a defecação, a micção a fertilidade e até a sexualidade. (1,2)

Os sintomas podem aparecer em qualquer idade da vida mas são frequentes durante a idade reprodutiva e a perimenopausa. Muitas das mulheres com miomatose uterina não requerem tratamento algum já que os miomas são frequentemente assintomáticos, e quando o são a miomectomia é uma opção como tratamento conservador.(1- 5)

O seu diagnóstico é obtido através do exame clínico, histológico ultrasonográfico e com maior exactidão a ressonância magnética.(1- 5)

O tratamento deste problema é variável. A excisão cirúrgica por uma série de métodos continua a ser o procedimento mais eficaz e amplamente usado em pacientes com sintomas significativos; estas técnicas vão desde aquelas menos agressivas que requerem um mínimo acesso a outras como a embolização da artéria uterina, que também é outra modalidade não invasiva na cirurgia utilizada para este fim.(1- 6)

Um conjunto destas enfermas não tem nenhuma via para solucionar este problema nesta altura por critérios que contra-indicam um tratamento conservador que garante, não só um útero com anatomia normal, mas também para preservar a sua função com a possibilidade de que a mulher possa engravidar; a impossibilidade de fazer isto na realidade provoca severos danos psicológicos, sociais e no âmbito familiar e na qualidade de vida das mulheres que o padecem.(6- 8)

Os tratamentos médicos ou hormonais que se dispõem na actualidade não são os mais eficazes para propiciar a cura permanente dos miomas, ainda que resultem úteis de forma transitória, pois diminuem os sintomas e sangramento antes da intervenção cirúrgica e durante a mesma. Entre as técnicas mais comumente utilizadas encontra-se a miomectomia abdominal, que em ocasiões pode converter-se numa histerectomia, o que numa mulher sem filhos significa a infertilidade absoluta. Enquanto com a miomectomia que acarreta um maior sangramento e morbidade, têm maior probabilidade

procriação, mantendo as menstruações e melhoram a qualidade de vida destas jovens mulheres. (6- 8)

Apresentação do Caso Clínico

Paciente V.S de 29 anos, casada, raça negra, nacionalidade angolana, gesta 1, para 0 abortos (G1 P0 A1) que ocorreu à consulta de Ginecologia com queixa de metrorragia há 4 anos, dificuldade durante a defecação e micção e dor no baixo-ventre há mais ou menos um ano, tendo nessa altura notado um aumento de volume do hemiabdomem inferior que lhe impossibilitava ter relações sexuais prazerosas.

Ao exame físico apresentava mucosas hipocoradas, aumento de volume do abdómen ao nível do hipogastro, onde se palpava um tumor multinodular que ultrapassava em 3 cm a cicatriz umbilical.

Ao exame ginecológico especular apresentava leucorréia esbranquiçada e colo de nulípara. Ao toque palpou-se útero multinodular e aumentado de volume até ao nível do colo apresentando-se com nódulos de consistência dura. Não se precisavam os anexos porque o útero ocupava todo o hipogastro. Nos exames hematológicos e bioquímicos só se reportou uma hemoglobina que estava em 10g/ml.

A primeira ecografia feita no ano anterior revelava, útero aumentado de volume com 796,9 mm³(128 mm de longitudinal, 111 de anteroposterior e 108 transversal), imagens hipocóicas, arredondadas sem calcificação no corpo anterior e paracervical respectivamente com 108x115x115e 85x77x83 compatíveis com miomas intramurais.(Foto No 1)

Com os dados acima recolhidos durante a entrevista feita ea exploração clínica, ecográfica e laboratorial decidiu-se realizar laparotomia exploradora com consentimento prévio informado. No dia 16 de Março 2010 durante o trans-operatório encontrou-se um útero multinodular com tumor que ocupava fundo e parede posterior de mais ou menos 18 cm de comprimento e 9,5 de largura e três nódulos na parede anterior de mais 7cm entre os quais dois estavam calcificados. É de destacar que durante a cirurgia foram retirados quatro nódulos no total (Foto No 2), tomando-se em consideração que a paciente era nulípara decidiu-se a conduta de miomectomia com epiplonoplastia ficando um útero com características normais.

No pós-operatório administrou-se antibioticoterapia profilática por 72 horas dado o tempo cirúrgico. Ao terceiro dia defecava e urinava sem dificuldade.

Após 13 dias da cirurgia a paciente teve uma menstruação normal sem dor nem coágulos, com duração de 5 dias. Negou dores no baixo-ventre e sua menstruação normal passou a aparecer 4 dias em cada 30 dias durante três meses de seguimento médico.

Ao 22º dia pós-operatório realizou ecografia (Foto No 3) que apresentou os seguintes dados: Útero com um volume de 141, com 89 de diâmetro longitudinal, 47 antero posterior e 64 de transversal, eco estrutura homogênea, limites regulares, anexos sem alterações.

Ao terceiro mês realizou outra ecografia onde se constatou útero com dimensões inferiores a 80x37x56,7 o que indicava uma recuperação do órgão.

Segundo a referenciada paciente, a sintomatologia – motivo da consulta, tinha desaparecido, e ela estava assentir-se muito bem, a sua vida tinha mudado desde o aspecto físico, estético, psicológico, sexual e esperava com optimismo uma melhora no âmbito da reprodução para tornar realidade a maternidade, que ocorreu dois anos depois.

Discussão

A miomatose uterina é uma das doenças mais frequentes do fórum ginecológico e sua presença pode provocar um importante número de sintomas na mulher que precisam da atenção médica, quando eles aparecem em idade reprodutiva da vida e a mulher tem interesse ou motivações para engravidar, podendo afectar a sua saúde não só sexual e reprodutiva, mas também psicológica.

Até agora a miomectomia ou excisão cirúrgica dos miomas é um tratamento importante e uma alternativa em mulheres que desejam preservar o seu útero e evitar a histerectomia. O problema principal é a hemorragia excessiva e a realidade de ter que prolongar a estadia pós-operatória. Vários estudos analisam como minimizar estas consequências. Outras complicações potenciais são: infecção na ferida, novo desenvolvimento de fibromas, abertura accidental do útero ou de intestino durante a cirurgia, debilidade da parede uterina ou dor.

(6 - 8)

As miomectomias mediante laparotomia são indicadas essencialmente em mulheres em idade fértil que apresentam miomas sintomáticos e que não

podem beneficiar-se de um tratamento cirúrgico por via histeroscópica ou laparoscópica. Estas intervenções não se encontram desprovidas do risco de complicações peri-operatórias, principalmente percas sanguíneas graves que requerem transfusão e pós-operatórias entre quais se situam as aderências. (2-8)

No nosso caso, não se reportam as complicações e sim uma rápida recuperação da paciente que teve alta após quatro dias, tendo-se mantido internada para aplicar terapêutica profiláctica com antibióticos.

Conclusão

A miomectomia por laparotomia é o procedimento cirúrgico que melhora a qualidade de vida da paciente com miomatose e com interesse em reproduzir; elimina os sintomas tornando a sua vida mais saudável e com maior qualidade no plano físico, estético, psicológico, sexual e reprodutivo, assim como é o único método que dá a possibilidade de manter o sonho da fertilidade e da maternidade mais alcançável, já que dadas as condições em que ficou útero após a miomectomia, a gravidez aconteceu dois anos depois.

Referências Bibliográficas

- 1- Rock JA, Thompson JD. Leiomiomas uterinos y miomectomía. En: Te Linde. Ginecología quirúrgica. España: Editorial Médica Paramericana; 1998. pp. 751-92.
- 2 - Rodríguez Hidalgo N. Miomectomía. En: Cirugía ginecológica y obstétrica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1993. p. 198-211.
- 3 – Zamboni TM, Sigüenza VMI, Pomés CC, Cuello FM. Miomectomía abdominal versus miomectomía laparoscópica: experiencia preliminar del hospital clínico de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Rev Chil Obstet Ginecol 2009; 74(3): 179 – 184. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262009000300007>
- 4 - Miomectomia adbominal – o desafio do desconhecido Disponible em: www.portaldomioma.com/2008/02/miomectomia.html. junho 21, 2008.
- 5 - Mayo Clinic Reprints. By Mayo Clinic staff. Myomectomy. Original Article. Disponible em: <http://www.mayoclinic.com/health/myomectomy/MY00501>
- 6 – Speranza G. Miomectomia Multiple Laparotomica. Disponible em: <http://guillermosperanza.blogspot.com/2010/05/miomectomia-multiple-laparotomica.html>
- 7 - Gravidez apos miomectomia. Disponible em: <http://brasil.babycenter.com/thread/173477/gravidez-apos-miomectomia>. 09/01/13
- 8 - Besio M. Eliminar miomas sin perder el útero. Disponible em: http://maternidad.uc.cl/salud/noticias/ginecologia_general/eliminar_miomas_sin_perder_el_uterio.act. 10 de Junio de 2010

Anexos

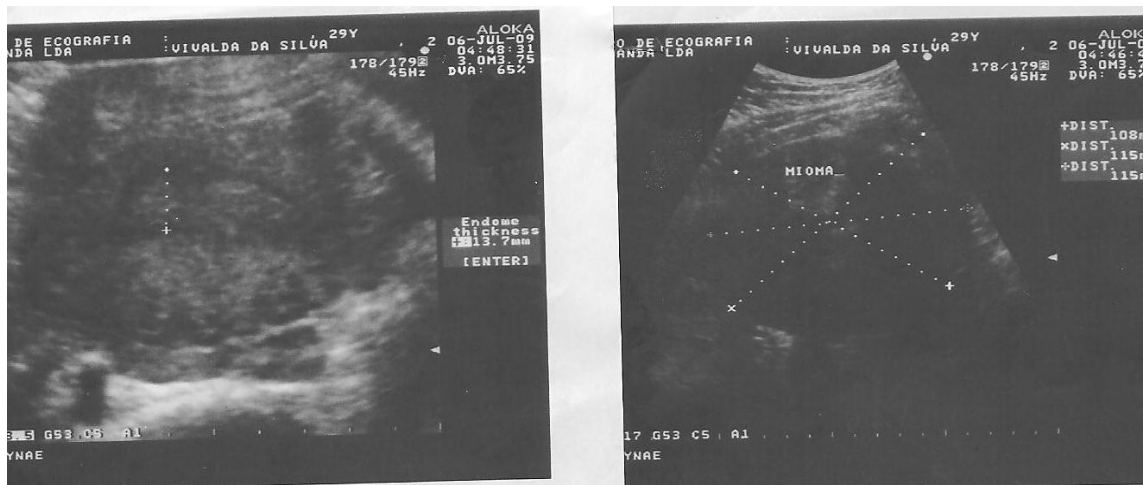


Foto 1: 1.ª Ecografia com medidas de miomas uterinos.

Fonte: Departamento de Imagiologia. Hospital Geral de Luanda.



Foto 2: Peça operatória comparando-a com o tamanho de uma máscara facial.

Fonte: Departamento de Anatomia Patológica. Hospital Geral de Luanda.

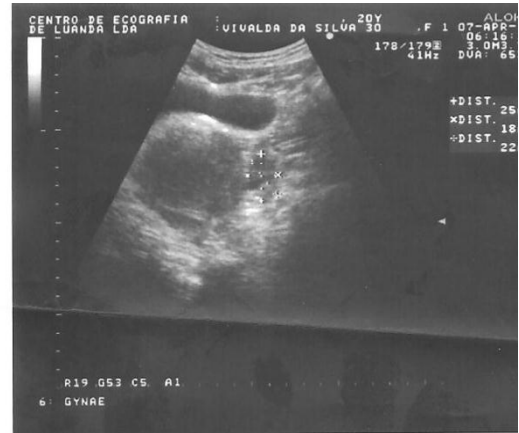


Foto 3: 1.^a Ecografia pós miomectomia.

Fonte: Departamento de Imagiologia. Hospital Geral de Luanda.

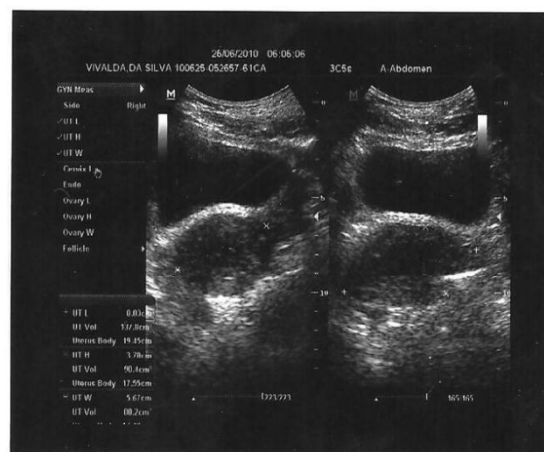
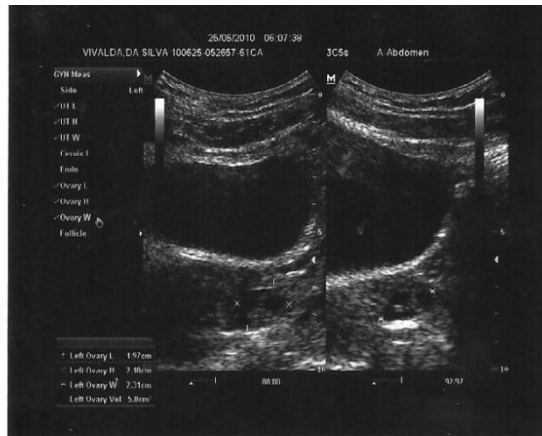


Foto 4: 2.^a Ecografia pós-miomectomia.

Fonte: Departamento de Imagiologia. Hospital Geral de Luanda.