

ARCO
EDITORES ● ● ●

ALÉM DOS LIMITES: EDUCAÇÃO E PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS

**GABRIELLA ELDERETI MACHADO
IVANIO FOLMER
ORGANIZAÇÃO**



ARCO
EDITORES ● ● ●

ALÉM DOS LIMITES: EDUCAÇÃO E PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS

**GABRIELLA ELDERETI MACHADO
IVANIO FOLMER**
ORGANIZAÇÃO



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Além dos limites [livro eletrônico] : educação e pesquisas contemporâneas / organização Gabriella Eldereti Machado, Ivanio Folmer. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024. -- (Além dos limites)
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-259-2

1. Educação 2. Pedagogia
3. Pesquisas educacionais I. Machado, Gabriella Eldereti. II. Folmer, Ivanio. III. Série.

24-203985

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciências humanas : Interdisciplinaridade : Educação 370.72
Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253



10.48209/978-65-5417-259-2

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Tábata Alves da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)



Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM
Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

SUMÁRIO

Apresentação.....8

CAPÍTULO 1

Ano de 1759: apontamento pedagógico sobre o documento fundacional da primeira Escola de Contabilidade em Portugal.....10

Miguel Gonçalves

doi: 10.48209/978-65-5417-259-A

CAPÍTULO 2

Colonialismo como a Outra Face da Modernidade: As Contradições da Revolução Haitiana Frente ao Universalismo do Iluminismo Europeu e seu Impacto no Constitucionalismo Moderno.....22

Josany Keise de Souza David

Rodrigo Oliveira Acioli Lins

doi: 10.48209/978-65-5417-259-B

CAPÍTULO 3

Anatomia de uma norma portuguesa de Contabilidade: a Norma Contabilística e de Relato Financeiro n.º 8.....37

Bárbara Jordão

Fábio Lopes

Miguel Gonçalves

Sónia Rito

doi: 10.48209/978-65-5417-259-C



CAPÍTULO 4

**Educación Técnica y Profesional en Cuba:
Propuesta de Actividades para el Desarrollo de
la Habilidad Práctica Ejecutar.....57**

Norca Favier Chibas

Adilson Tadeu Basquerote

Náyade Saínz Amador

doi: 10.48209/978-65-5417-259-D

CAPÍTULO 5

**Desafios na Educação de Jovens e Adultos: Uma
Análise dos Profissionais, Alunos e Fatores de
Desistência na Eja.....81**

Rodrigo Marcos Welter

José Edézio da Cunha

Marli Terezinha Szumilo Schlosser

doi: 10.48209/978-65-5417-259-E

Sobre os Organizadores.....104


Sobre as Autoras e os Autores.....105

APRESENTAÇÃO

Escrever a apresentação de um livro é uma jornada repleta de emoções intensas e multifacetadas. Desde o momento inicial de concepção da ideia até a etapa final de revisão, cada fase é permeada por um turbilhão de sentimentos. A emoção de criar algo que ganhará vida nas páginas é palpável, uma mistura de entusiasmo e nervosismo que impulsiona o escritor adiante, mesmo diante dos desafios inevitáveis. Ao longo do processo, há momentos de euforia quando as palavras fluem livremente e o enredo se desenrola de maneira satisfatória, contrastados com momentos de dúvida e incerteza que exigem perseverança e confiança no próprio talento e visão. No entanto, cada palavra escrita é uma conquista, um passo em direção à realização de um sonho, e a emoção de ver o trabalho concluído, compartilhado com o mundo, é verdadeiramente indescritível.

A emoção de escrever um livro não reside apenas na criação da história ou na transmissão de conhecimento, mas também na conexão íntima que se estabelece entre o autor e o leitor. Cada palavra escrita é um convite para que o leitor entre em um mundo de imaginação ou aprendizado, compartilhando experiências, reflexões e emoções. Saber que o fruto do seu trabalho pode tocar a vida de outras pessoas, inspirá-las, desafiá-las ou simplesmente oferecer-lhes um momento de escapismo é uma fonte de profunda gratificação. A emoção de escrever um livro transcende as páginas, estendendo-se para além do tempo e do espaço, deixando uma marca indelével na mente e no coração de quem o lê.

Dito isso, é com grande entusiasmo que organizamos a obra **“Além dos Limites: Educação e Pesquisas Contemporâneas”**. Este e-book torna-se uma jornada fascinante pelo panorama atual da educação e da pesquisa, explorando novos horizontes e desafiando fronteiras estabelecidas.



Na era contemporânea, estamos constantemente confrontados com mudanças rápidas e complexas em todos os aspectos da sociedade. A educação e a pesquisa não estão imunes a essas transformações; pelo contrário, são áreas que desempenham papéis fundamentais na compreensão e na adaptação a essas mudanças.

“Além dos Limites” reúne contribuições de especialistas renomados e pensadores visionários, oferecendo uma visão abrangente das tendências emergentes e dos debates atuais na educação e na pesquisa. Cada capítulo mergulha em temas relevantes e desafiadores, desde a tecnologia na sala de aula até as abordagens inovadoras de pesquisa em diferentes campos do conhecimento.

Esta obra não apenas analisa o estado atual da educação e da pesquisa, mas também busca inspirar o leitor a explorar novos caminhos, ultrapassando limites tradicionais e buscando soluções criativas para os desafios do século XXI.

Ao compartilhar insights valiosos e perspectivas diversas, “Além dos Limites” pretende ser uma fonte de inspiração e reflexão para educadores, pesquisadores e todos aqueles interessados no futuro da aprendizagem e do conhecimento.

Nesta jornada de descoberta e inovação, convidamos você a se juntar a nós e a ir além dos limites convencionais, rumo a um mundo de possibilidades infinitas na educação e na pesquisa contemporâneas.

Agradecemos por embarcar nesta emocionante jornada conosco.

Afetuoso abraço,

Gabriela e Ivanio




CAPÍTULO

ANO DE 1759: APONTAMENTO PEDAGÓGICO SOBRE O DOCUMENTO FUNDACIONAL DA PRIMEIRA ESCOLA DE CONTABILIDADE EM PORTUGAL

Miguel Gonçalves

(Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School)



Resumo: O ensino público e oficial da Contabilidade nasceu em Portugal, em 1759. Com a criação da Aula do Comércio, em Lisboa, pelo Marquês de Pombal, no reinado de D. José I, o país foi o primeiro a oficializar o ensino da contabilidade e, de então para cá, não mais se deixou de ensinar e aprender a disciplina. Este estudo pretende divulgar essa notável instituição escolar de comprovada importância para a história da profissão de contabilista. Abordar aspectos de natureza normativa, isto é, conferir ênfase à questão do que foi a Aula do Comércio de Lisboa enquanto entidade executora dos seus estatutos, constitui a preocupação fundamental do presente artigo. Por conseguinte, o artigo não efectua referências a questões de cariz positivo acerca das consequências reais e efectivas do exercício e desempenho da escola. Propõe-se, assim, uma notícia geral dos 19 parágrafos dos estatutos da Aula do Comércio de Lisboa.

Palavras-Chave: Contabilidade; Ensino de Contabilidade; História da Contabilidade; Portugal; Século XVIII.

Abstract: The public and official teaching of Accounting was born in Portugal, in 1759. With the creation of the School of Commerce, in Lisbon, by the Marquis of Pombal, in the reign of D. José I, the country was the first to make the teaching of accounting official and since then we have never stopped teaching and learning the discipline. This study aims to publicize this notable educational institution of proven importance for the history of the accounting profession. Addressing aspects of a normative nature, that is, giving emphasis to the question of what the School of Commerce was as an entity executing its statutes, constitutes the fundamental concern of this article. Therefore, the article does not make references to positive issues regarding the real and effective consequences of the exercise and performance of the school. Therefore, a general overview of the 19 paragraphs of the statutes of the Lisbon School of Commerce is proposed.

Keywords: Accounting; Accounting Education; Accounting History; Portugal; 18th century.

BREVE NOTA INTRODUTÓRIA

A Aula do Comércio é um assunto obrigatório da história da Contabilidade portuguesa do século XVIII. De facto, foi esta escola de Contabilidade, fundada em Lisboa no ano de 1759, que ajudou a formar os primeiros contabilistas portugueses, num curso de três anos que os habilitava para o exercício, entre outras, de funções de administração e de chefia de escritórios das maiores empresas da época, as companhias monopolistas de comércio fundadas pelo principal ministro de D. José I (1714-1777), o Marquês de Pombal (1699-1782).

O objectivo deste artigo consiste, pois, na exploração do documento fundacional deste estabelecimento de instrução escolar – os Estatutos da Aula do Comércio, publicados em 1759. Para tanto, o artigo encontra-se estruturado em quatro secções. Depois da introdução, a segunda secção aborda a origem do primeiro estabelecimento escolar português, a Junta do Comércio. Em seguida, a terceira secção apresenta os traços principais dos 19 parágrafos dos Estatutos da Aula do Comércio. A quarta e última secção, relativa à conclusão do texto, encerra o presente artigo. Uma última nota para referir que algumas passagens do *paper* respeitam a ortografia e a sintaxe da época, o século XVIII português.

ORIGEM DA PRIMEIRA ESCOLA DE CONTABILIDADE PORTUGUESA

Foi nos estatutos da Junta do Comércio que residiu o gérmen da *Aula*. Os Estatutos da Junta do Comércio, datados de 12 de Dezembro de 1756, foram aprovados por alvará de confirmação de 16 de Dezembro de 1756. A Junta do Comércio havia sido fundada por Pombal, em 30 de Setembro de 1755, mas, à época, o Governo apenas a criou, isto é, não lhe conferiu estatutos. A Junta do Comércio representou um braço do Governo português para a coordenação

geral das actividades comerciais e industriais do reino. As suas atribuições eram muito abrangentes (matrícula de negociantes, administração de falências, administração de faróis, admissão de caixeiros, criação e administração de fábricas de lanifícios da Covilhã, Fundão e Portalegre, entre outras competências).

Os Estatutos da Junta do Comércio, um documento de Dezembro de 1756, como dito, contemplavam 20 capítulos: um destes capítulos foi dedicado à formação profissional daqueles que pretendessem seguir o ofício de guarda-livros (capítulo 16). O capítulo 16 dos Estatutos de 1756 da Junta do Comércio intitulou-se como segue: “Dos mestres da Aula do Comércio e seus exercícios”. Foi, portanto, aqui, que se previu pela primeira vez a criação de uma escola de contabilidade em Portugal. Com o sabor da época, será conveniente, assim o pensamos, transcrever *de verbo ad verbum* a passagem seguinte, ao invés de a aclarar de *motu próprio*, tal como fizeram, na literatura da especialidade, os estudos de Perdigoão (1949), Gonçalves (1960), Portela (1968), Silva (1970) e Carvalho (1978):

Porque a falta de arrecadação de livros, redução de dinheiros, de medidas e de pezos, intelligencia de cambios, e das mais partes, que conftituem um perfeito Ne-goceante, tem fido de grande prejuizo ao commercio deftes Reynos, fe deve eftabelecer por efta Junta, huma AULA [ênfase nossa], em que, pelo rendimento das fobreditas contribuiçoens [um imposto de mais 4% nos direitos alfandegários sobre as mercadorias importadas, criado como consequência do Terramoto de Lisboa de 1 de Novembro de 1755] fe faça prefidir hum, ou dous Meftres, dos mais perítos, que fe conhecerem, determinandol-hes ordenados competentes, e as obrigaçoens, que fão proprias de taõ importante emprego.

§ Para que mais facilmente se poffão aproveitar da fobredita lição as peffoas deftituidas de meynos para a fua fubsistencia, fe fará aceitação de vinte Affistentes, filhos de Homens de Negocio, havendo-os, aos quaes fe contribua com o emolumento, que fe julgar baftante para animar os que tiverem meynos, e fuffentar os que delles carecerem para a fua fubsistencia; e para a boa adminiftração da referida Aula se formaraõ particulares Eftatutos, que fe faraõ públicos (Estatutos da Junta do Comércio, 1756 – Capítulo XVI).

ESTATUTOS DA AULA DO COMÉRCIO DE LISBOA

Entretanto, depois de prevista (Dezembro de 1756), a Aula do Comércio não foi imediatamente fundada, já que se registaram dificuldades em encontrar um professor devidamente habilitado com as lições para a *docência* de matérias comerciais, contabilísticas e afins. Também não se pode esquecer que Lisboa havia sido alvo de um episódio que deixou a cidade devastada, o terramoto de 1 de Novembro de 1755. Esta circunstância levou a que as prioridades do Governo de então fossem outras mais prementes e urgentes.

Seja como for, em 1759, os estatutos da Aula do Comércio *viram a luz do dia*; os Estatutos da Aula do Comércio, datados de 19 de Abril de 1759, foram aprovados por alvará de confirmação de 19 de Maio de 1756 (Gonçalves, 2017, 2019). A escola foi inaugurada em 1 de Setembro de 1759 e o seu primeiro professor foi o português João Henrique de Sousa (1720-1788) (Gonçalves, Lira e Marques, 2013, 2017), nascido na cidade de Setúbal.

É manifestamente esclarecedora a informação contida no prómio dos Estatutos da Aula do Comércio. Assim:

A Junta do Commercio destes Reynos e feus Domínios, havendo considerado que a falta de formalidade na diftribuição, e ordem dos livros do mefmo Commercio, he huma das primeiras caufas, e o mais evidente principio da decadência, e ruína de muitos Negociantes; como tambem, que a ignorancia da reduccão dos dinheiros, dos pezos, das medidas, e da intellegencia dos cambios e de outras matérias mercantis, não pôdem deixar de fer de grande prejuizo e impedimento a todo, e qualquer Negocio com as Naçoens estrangeiras; e procurando, quanto pede a obrigação do seu Instituto, emendar efta conhecida defordem, propoz a Sua Mageftade no Capítulo dezafeis dos Estatutos da mefma Junta, que fe devia eftabelecer huma Aula, em que prefidiffem hum, ou dous Meftres, e fe admittiffem vinte Affistentes do numero, e outros fupernumerarios, para que nefta publica e muito importante Efcola fe enfinaffem os principios neceffarios a qualquer negociante perfeito e pela

comunicação do método Italiano [ou seja, contabilidade por partidas dobradas; sublinhado nosso] aceito em toda a Europa, ninguém deixasse de guardar os livros do seu Comércio com a formalidade devida (Estatutos da Aula do Comércio, 1759, prómio).

Os parágrafos 2.º e 3.º referem-se ao número de mestres para a leccionação da *Aula* – um ou dois (determinação deixada à consideração da Junta) e ao processo de nomeação por triénios do corpo docente. O *numerus clausus* é fixado em 20 assistentes numerários no parágrafo 4.º dos Estatutos da Aula do Comércio, consentindo-se, no entanto, um regime excepcionado, ou seja, era possível a admissão de supranumerários, contanto que não excedessem 30, “*porque não póde abranger a mais de fincoenta Difcipulos o cuidado de hum fó Meftre, ou Lente*” (Estatutos da Aula do Comércio, § 4.º).

Estabelece-se pelo parágrafo 5.º que candidato algum poderá cursar a escola sem previamente ser examinado pelo lente da *Aula*, com o intuito de se aferir se o proponente é possuidor das competências essenciais para o efeito: expedição em ler, escrever e contar (nas quatro operações básicas de aritmética, pelo menos). No articulado respeitante aos parágrafos 6.º e 7.º preceitua-se que os pretendentes filhos ou netos de homens de negócio, em igualdade de instrução e de procedimentos, deveriam ser preferidos para praticantes da aula. Todavia, ficou reservada à Junta a faculdade de, no final do primeiro ano lectivo dos três de cada curso, mandar fazer exames para renovar ou despedir os incapazes ou negligentes.

Pelo disposto no 8.º parágrafo, não se poderia passar nomeação de praticante, senão ao pretendente que tivesse 14 anos de idade completos. Não estipulavam os estatutos *maximum* de idade; porém, em acessos com muitos pretendentes, em circunstâncias iguais, deviam ser admitidos os mais jovens, “*porque moftra a experiencia, que eftes faõ mais aptos para o ensino, e fe devem fuppor mais defimpedidos para a affittencia, e Eftudos*” (Estatutos da Aula do Comércio, § 8.º).

Era de três anos o curso da Aula do Comércio, “*que he o tempo neceffario para fe dictarem, conhecerem, e praticarem os principaes objectos dos Eftudos defta mefma Efcola*” (Estatutos da Aula do Comércio, § 9.º).

Na Aula do Comércio deveriam principiarem as prelecções, no Inverno, às oito horas da manhã e terminar ao meio dia e, de Verão, começar às sete e concluir pelas 11, em conformidade com o parágrafo 10.º. O controlo mensal da frequência dos aulistas ficaria a cargo dos escriturários ou praticantes da contadoria da Junta do Comércio, que fariam assim de bedéis¹ do estudo.

Os parágrafos 11.º, 12.º, 13.º, 14.º e 15.º, mais relevantes para o caso que aqui nos preenche, dizem respeito ao programa curricular da escola ou ao esquema dos estudos a professar na *Aula*. O programa de Contabilidade, de acordo com Amorim (1936), revelou-se, para a época, bastante avançado. Desta forma, estabelecia-se que a Aritmética, como fundamento e princípio de qualquer comércio, devia constituir a primeira parte das lições da *Aula*, devendo ser perfeito o conhecimento das quatro operações, assim como de fracções, regra de três e outras matérias consideradas indispensáveis² a um comerciante ou guarda-livros completo. Como referem os Estatutos, no seu parágrafo 11.º:

A Arithmetica, como fundamento, e principio de todo, e qualquer commercio, deve fer a primeira parte da lição da Aula, enfinando-fe aos feus Praticantes, fobre o méthodo comum, e ordinário das quatro principais efpécies, os muitos, e diverfos modos, com que mais facil, e promptamente fe achaõ hoje as fommas, fe fazem as diminuiçoens e multiplicaçoens, fe abrevia a repartiçaõ, e lhe tiraõ as provas; confeguida a perfeiçaõ nefta parte, fe deve paffar ao enfino da conta de quebrados, regra de tres, e todas as outras, que fãõ indifpenfaveis a hum Commerciante, ou Guarda livros completo (Estatutos da Aula do Comércio, § 11.º).

1 Antigos empregados de secretaria que, na Universidade e em outros estabelecimentos de instrução, apontavam as faltas dos estudantes e dos professores.

2 Por exemplo, progressões aritméticas e geométricas, regra de juros (simples e compostos) e operações de desconto (Rodrigues, Gomes e Craig, 2003).

Após estas lições, seguia-se o ensino dos pesos e das medidas das principais praças comerciais, particularmente daquelas com que Portugal estabelecia transacções. Era de grande complicação o estudo de pesos e medidas, não apenas de país para país, mas dentro do próprio território nacional, no qual, não havendo padrões de normalização, mesmo nas províncias portuguesas se aplicavam modelos dispares. Como refere Cunha (1899), só em finais do século XVIII, é que sábios franceses, no caso uma comissão nomeada pela Academia de Ciências Francesa, fez depender todas as medidas (comprimento, superfície, volume, capacidade e peso) duma só unidade, fixa, invariável e deduzida da grandeza do planeta Terra – o metro³.

Em continuação, ministrar-se-ia nesta academia comercial lisbonense, o ensino e a aprendizagem de noções de câmbios, de seguros, prática de comissões e obrigações que delas resultam, e formalidades dos fretamentos⁴, pois o conhecimento da aritmética sem o domínio dos câmbios e dos seguros, não seria bastante para adquirir a certeza do custo das fazendas (isto para avaliar em consciência o preço das vendas).

Segundo Rodrigues *et al.* (2003: p. 50), “seria também importante o conhecimento de sólidos, para por meio das suas dimensões se saber o volume necessário para regular os fretes que são transportados para o Brasil”.

Por último, era ensinada a escrituração comercial por partidas

³ O sistema métrico foi legalmente instituído em Portugal em 1852. O metro, segundo as contas da Academia, deveria ser a décima milionésima parte de um quarto do meridiano terrestre” (Crato, 2008: p. 127). Neste exacto sentido,

*o Governo francez, reconhecendo os grandes **embaraços que trazia ao commercio** [ênfase nossa] e á administração a diversidade de medidas que havia nas diferentes orovincias de França, como tambem entre nós succedia, julgou necessário fazer uma reforma completa no systema de pesos e medidas. Para este fim executaram-se grandes trabalhos geodesicos, dos quaes se concluiu que o comprimento da quarta parte do meridiano terrestre que passa por Paris é de 5.130.740 toezas (medida de França). A décima millionesima parte d’este comprimento foi chamada metro, e adoptada para unidade fundamental o systema metrico. Do metro derivam-se todas as outras medidas e pesos. O metro é, pois, a decima millionesima parte do meridiano de Paris (Cunha, 1899: p. 224).*

Sumário ⁴ Apoiando-nos em Borges (1839: p. 217), fretamento é o “*contracto d’aluguel do navio; faz-se por escripto, e a este escripto chama-se carta-partida ou carta de fretamento - e ao seu preço, Frete*”.

dobradas (parágrafo 15), distinguindo-se, para o efeito, o comércio por grosso da venda a retalho.⁵ Na Aula do Comércio dedicava-se atenção aos livros *Borrador, Diário, Razão, Auxiliares*, aos *Balanços* e à exemplificação de como se trabalhava em partidas dobradas (Rodrigues *et al.*, 2003).

Terminado o curso da Aula do Comércio, uma vez passada a certidão de conclusão, beneficiariam os praticantes de regalias em todos os provimentos de nomeação da Junta da Real Fábrica das Sedas e em todas as mais da inspecção da Junta do Comércio.

Aos caixeiros em exercício há mais de cinco anos, que tivessem com sucesso frequentado a *Aula*, era-lhes concedida a possibilidade de abertura de lojas por sua conta.

Os estatutos terminavam com uma recomendação de estilo paternal à aplicação dos escolares nas lições, para abono próprio e das casas de negócio que deles aproveitasse a sua conduta comercial.

BREVE NOTA CONCLUSIVA

Este trabalho apresenta uma implicação teórico/prática para a sociedade: ele perspectiva fornecer uma ferramenta de estudo válida para o aumento da motivação inicial dos estudantes de Contabilidade aquando do seu ingresso (e frequência) em escolas superiores de Contabilidade e de Gestão. Acredita-se que o conhecimento do passado contabilístico, além de contribuir para o enriquecimento intelectual, ajuda a preparar e a melhor sustentar o futuro. É manifesto que as questões atinentes ao ensino da Contabilidade e à primeira escola portuguesa a ministrá-lo em termos públicos representam temas que captam a atenção dos estudantes de Contabilidade, podendo até dizer-se que a primeira literatura no âmbito da história da Contabilidade a que por norma dedicam ponderação é a relativa à escola aqui retratada.

⁵ “Ultimamente se paffará a enfinar o método de efcrever os livros com distincção do Commercio em groffo, e da venda a retalho, ou pelo miudo, tudo em partida dobrada, ainda que com differença nos dous referidos commercios” (Estatutos da Aula do Comércio, § 15.º).

Estes são os fundamentos pelos quais o presente artigo lança o repto aos professores de Contabilidade para uma maior divulgação e mais investigação acerca da mais antiga escola de Contabilidade pública portuguesa. Estudar a história da Contabilidade pode ser muito valioso e muito benéfico para os estudantes de Contabilidade, porque ajuda-os a desenvolver e a aprofundar a sua identidade profissional.

Sistematizadas as principais linhas orientadoras do documento fundacional da Aula do Comércio de Lisboa, adquirimos a convicção de que fôra um pensamento sério aquele que esteve na base da concepção da primeira escola pública de Contabilidade e Comércio em Portugal. Porém, na linha de Azevedo (1961: p. 12), "mais importante do que conhecer as normas reguladoras de uma instituição é conhecer o modo como ela realiza os fins para que foi criada". As implicações que esta última advertência nos sugere ficam assim como recomendação para futuros trabalhos de investigação na área da história da Contabilidade portuguesa.

REFERÊNCIAS

Amorim, J. L. (1936). "Um programa". *Revista de Contabilidade e Comércio*, 13, pp. 54-72.

Azevedo, M. C. (1961). *A Aula do Comércio, Primeiro Estabelecimento de Ensino Técnico Profissional Oficialmente Criado no Mundo*. Lisboa: Escola Comercial Ferreira Borges.

Borges, J. F. (1839). *Dicionário Jurídico-Comercial*. Lisboa: Tipografia da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Úteis.

Carvalho, J. L. (1978). "Os Institutos Comerciais". In *'O Diabo'* (8 de Fevereiro, 1978), pp. 21-22.

Crato, N. (2008). *Passeio Aleatório pela Ciência do Dia-a-Dia* (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

Cunha, A. (1899). *Elementos de Aritmética* (7.^a ed.). Lisboa: Livraria Editora.

Gonçalves, J. C. (1960). *A Aula do Comércio*. Lisboa: [s.n.].

Gonçalves, M. (2017). *Pequena História de uma Escola de Contabilidade – a Aula do Comércio. Contributo para a História da Profissão de Contabilista e da Difusão das Partidas Dobradas em Portugal*. Lisboa: Associação Portuguesa de Técnicos de Contabilidade (APOTEC).

Gonçalves, M. (2019). "Contabilidade por partidas dobradas: história, importância e pedagogia (com especial referência à sua institucionalização em Portugal, 1755–1777)". *De Computis (Revista Española de Historia de la Contabilidad – Spanish Journal of Accounting History)*, 16(2), pp. 69-142.

Gonçalves, M., Lira, M., e Marques, M. C. (2013). "Finanças públicas e contabilidade por partidas dobradas: uma visita guiada pela literatura sobre as três figuras cimeiras do Erário Régio Português, 1761". *Revista Universo Contábil*, 9(2), pp. 142-173.


Gonçalves, M., Lira, M., e Marques, M. C. (2017). "Síntese cronológica sobre a contabilidade pública em Portugal, seu passado, presente e futuro (1222-2016): revisão da literatura". *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 5(2), pp. 121-143.

Perdigão, J. A. (1949). "Depoimento". In *Vantagens para a Contabilidade da Regulamentação Profissional dos Técnicos de Contas* (1953). Depoimento proferido em 29 de Novembro de 1949 nas sessões promovidas pela Sociedade Portuguesa de Contabilidade. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Contabilidade (pp. 103-117).

Portela, A. F. (1968). "A evolução histórica do ensino das Ciências Económicas em Portugal". *Análise Social*, 6(22-23-24), pp. 787-836.

PORTUGAL (1756). *Estatutos da Junta do Commercio Ordenados por El Rey Nosso Senhor, no feu Real Decreto de 30 de Setembro de 1755*. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues.

PORTUGAL (1759). *Estatutos da Aula do Commercio Ordenados por El Rey Nosso Senhor, no Capitulo Dezaféis dos Estatutos da Junta do Commercio destes Reinos, e seus Dominios, e Alvará de fua Confirmação*. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues.






Rodrigues, L. L., Gomes, D., e Craig, R. (2003). "Aula do Comércio: primeiro estabelecimento de ensino técnico profissional oficialmente criado no mundo?". *Revista da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas*, 34, pp. 46-54.

Silva, F. V. G. (1970). *Curiosidades, Velharias e Miudezas Contabilísticas*. Lisboa: [s.n.].



2

CAPÍTULO



COLONIALISMO COMO A OUTRA FACE DA MODERNIDADE: AS CONTRADIÇÕES DA REVOLUÇÃO HAITIANA FRENTE AO UNIVERSALISMO DO ILUMINISMO EUROPEU E SEU IMPACTO NO CONSTITUCIONALISMO MODERNO

*Josany Keise de Souza David
Rodrigo Oliveira Acioli Lins*

INTRODUÇÃO¹

A Revolução Haitiana trouxe uma mudança paradigmática ao continente americano como um todo. Isto é, a possibilidade de liberdade para escravos no âmbito de uma ilha localizada na América Central. O nascimento do Império do Haiti representaria um oásis de liberdade para os negros.

O florescer da nova nação teve também o seu Constitucionalismo. Isto é, foi exarada a Constituição Imperial de 1805. Contudo, esse movimento pela busca de direitos do povo do Haiti acabou por sofrer um processo de apagamento histórico no prisma ocidental, sendo relegado a um real esquecimento perpetrado pelo pensamento hegemônico.

Considerando isto, faz-se a seguinte pergunta-problema: em que medida a (in)visibilidade da revolução haitiana protagonizou direitos ao continente europeu e deu azo ao constitucionalismo moderno?

Buscando responder isso, fez-se uma análise sobre o paradigma formador da modernidade, destacando-se neste viés, a colonialidade e, traçar um paralelo com a revolução haitiana e seu constitucionalismo, analisando-se a sua Constituição Imperial de 1804. Isto é, observou-se a dicotomia entre a colonialidade e a modernidade; seguido da (in)visibilidade Revolução Haitiana sob o tecido europeu; sequencialmente, o direito à memória do Constitucionalismo haitiano; e, a discussão entre o constitucionalismo haitiano e moderno existentes em estruturas coloniais vigentes.

A metodologia adotada de referências bibliográficas acerca do tema, buscará apoio ao método descritivo. Estabelece-se como hipótese para o presente trabalho a colonialidade como motivo para o apagamento do fenômeno revolucionário realizado por negros como forma de manutenção de poder.

¹ O presente trabalho foi apresentado e publicado nos anais do XII Congresso Internacional de Constitucionalismo e Democracia: Desafios amazônicos para a efetivação de direitos em harmonia com a natureza no GT6: Processos constituintes e o futuro do constitucionalismo latino-americano, na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em 9, 10 e 11 de novembro de 2022.


A DICOTOMIA ENTRE A COLONIALIDADE E A MODERNIDADE

“Para escrever a Ata da Independência precisamos da pele de um branco por pergaminho, seu crânio por escrivaniha, seu sangue como tinta e uma baioneta como pluma.”
(Boisrond-Tonnere, revolucionário haitiano que redigiu a Ata da Independência do Haiti em 1804).

Representando o movimento entre a colonialidade e a modernidade, diversos autores trazem em suas obras reflexões acerca dos países periféricos sob a perspectiva diferenciada do pensamento europeu cartesiano. Neste estudo colecionamos as obras de Enrique Dussel e Aníbal Quijano.

Para o autor Anibal Quijano (2005, p.117), o conceito de raça é uma das marcas que consolida a dicotomia entre a colonialidade e a modernidade. Através da natureza segregadora, este termo permaneceu inexistente até a chegada dos europeus na América Latina, sendo cunhado e classificado por quem se denominou superior.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com a ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.



Pelo excerto acima, é percebido que o reforço contextual dado à raça elegeu superioridade aos europeus e inferioridade aos não-europeus por meio do conhecimento prioritariamente escrito. Essa binariedade delineou a temática raça que trouxe validação as populações aceitas e vistas nas relações sociais. Enquanto que o conhecimento indígena e negro baseado na oralidade tomou-se por dominado e subalternizado pela sociedade colonial.

Por essa estrutura de poder, a desvalorização da oralidade cultural dos povos considerados dominados refletiu na construção histórica para além daquele período. O primor dado ao que é que escrito e socialmente aceito ditou o caminho à modernidade colonial que dialogou e dialoga com espaços regulados com base na normatização desenvolvida por quem tem o poder de impor a diferença absoluta.

Sobre o tema, ressalta Boaventura de Sousa Santos (1988, p.51): "Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro.". Sob este tecido, abordagens violentas estruturaram a cidadania no padrão do homem branco cisheteronormativo, como classe humana e cidadã titular de direitos, dificultando a concessão de cidadania plena à população não-europeia em todo processo de evolucionariedade enquanto sujeitos de direitos.

Interligado a esse contexto, os autores Danner, Danner e Bavaresco (2017, p.161) contribuem que:

as sociedades tradicionais não possuem nem a historicização e a politização da sociedade, nem a tecnicização da natureza e nem, ainda, uma noção fundante de subjetividade reflexiva, contrariamente à modernidade europeia. Com efeito, a naturalização da sociedade significa exatamente sua despolitização, a despolitização do status quo, das instituições e das autoridades político-culturais, o que também significa a consolidação de uma organização institucional dogmática e despótica.

O entendimento acima revela que as culturas que foram colonizadas ou desconsideradas adquiriram a naturalização da escravidão

da consciência coletiva que marginaliza as sociedades e seus saberes em religiões, dogmas, danças, medicina e tradições dos modos de vida das populações não-brancas.

Neste tecido de racionalização cultural², o discurso de modernidade é sustentado. Pela compreensão de Danner, Danner e Bavaresco (2017, p.186-187):

a definição da modernidade por si mesma constrói-se exatamente por meio de sua contraposição, oposição e superioridade em relação ao outro da modernidade, que é afastado dela, excluído dela, o que mostra que, efetivamente, não seria possível construir-se um discurso filosófico-sociológico e uma autocompreensão normativa da modernidade sobre si mesma e por si mesma (e, depois, em nome de toda a humanidade, representando-se como toda a humanidade) sem a menção, ainda que enviesada, ao outro da modernidade. O colonialismo, conforme o entendemos, não é uma estrutura formal, sem carnalidade e politicidade, senão que exatamente esse contexto e essa práxis simbólico-materiais que interligaram e interligam diferentes sociedades-culturas e sujeitos epistemológico-políticos a partir do paradigma da modernização então em desenvolvimento e hoje já consolidado como sistema-mundo em grande medida totalizante e unidimensional.

A acepção acima reconhece que o colonialismo é a gênese em que a modernidade é assentada. Não havendo dicotomia real entre as terminologias, mas construções sociais e históricas que apartaram as compreensões ditadas pelo colonialismo e o paradigma da modernização.

Vinculada por essas denominações hierarquizadas na cor de pele, a população haitiana constituiu sua história em revolução, conforme se verá.

² WEBER, Max. Ensayos sobre sociología de la religión (T.I). Madrid: Taurus, 1984, p.11-24. Racionalização cultural: é o aspecto fundante, dinamizador e definidor da modernidade-modernização e, ao mesmo tempo, ele é o umbral que separa a modernidade europeia em relação a todo o resto como tradicionalismo.


A (IN)VISIBILIDADE DA REVOLUÇÃO HAITIANA SOB O TECIDO EUROPEU

Considerado um dos países mais pobres do mundo, o Haiti é conhecido pela cultura de lutas em prol da sua liberdade. Sua história e construção social permeiam-se em decorrência da luta de classes sociais.

Localizada na Ilha de Santo Domingo, conhecida como “pérola das Antilhas”, devido à movimentação do açúcar, a colonização foi iniciada por volta do século XV pelos espanhóis e em sequência, no século XVIII, sendo dividida com os franceses, quando estes tomam para si, a parte ocidental. Atraídos pelo terreno fértil, o solo haitiano experienciou o que se denominou de plantation: prática de monocultura e processo de latifúndio, ambos apoiados à escravidão (JAMES, 2007).

Empreendido pelo processo de colonialidade e modernidade, a população haitiana, majoritariamente negra e escrava, foi conduzida no contexto da subalternidade. Este é o sentido de Laurent Dubois (2004, p.21):

O sustento de cerca de um milhão dos 25 milhões de habitantes franceses dependia diretamente do comércio colonial. Os escravos nas colônias do Caribe eram uma peça para a mudança econômica e social na França metropolitana. O historiador Jean Jaurès aponta a ‘triste ironia’ que as fortunas criadas em Nantes e Bordeaux durante o século XVIII foram parte crucial da luta pela ‘emancipação humana’ que irromperam na Revolução Francesa. Muitos dentre os burgueses que eram frustrados com os limites colocados pelo sistema do Antigo Regime eram ricos graças ao açúcar e ao café produzidos pelos escravos no Caribe. Em 1789, 15 por cento dos 1.000 membros da Assembleia Nacional possuíam propriedades coloniais, e muitos outros estavam provavelmente ligados ao comércio colonial. Os escravos de São Domingos, que haviam ajudado a estabelecer as bases para a Revolução Francesa, iriam, em última instância, tomá-la à sua própria maneira, e mesmo superá-la na sua própria luta por liberdade.



Depreendendo as influências dos ideais iluministas na França de 1789, a Assembleia Constituinte proclamou a Declaração do Homem e do Cidadão concebendo um novo paradigma político e legislativo que integrou e ofereceu proteção a todo homem sem distinção. Assim, motivados por essa reivindicação normativa e impositiva, aqueles que viviam na Ilha sob a disciplina francesa passaram a descorrtinar direitos coletivos até então invisibilizados às pessoas negras ou não-brancas. O manto da liberdade, igualdade e fraternidade propagado na Revolução Francesa foi o pontapé que explicitou a Revolução Haitiana.

O esforço em segregar a colônia haitiana dos acontecimentos externos foi irrompido pelos movimentos de Toussaint Louverture, líder negro que no período de 1793 a 1803, coloca em evidência a força de ex-escravos para que o ideal de liberdade fosse alcançado. Encerrado esse momento, a liderança é assumida pelo ex-escravo Dessalines que após conquistas nas lutas revolucionárias, tornou-se chefe do Estado haitiano em 1805 (DUARTE, 2011).

Registra-se ainda que, a cor de pele, foi o fundamento que invisibilizou a população haitiana como indivíduos dignos de direitos pelo contexto europeu. O que importava ver ao longo das relações do colonialismo era a produtividade intrínseca ao mercado na época. O trabalho, essencialmente humano da população haitiana, desaparecia à medida em que a economia era desenvolvida na Europa. Por essa razão, quando a Ata da Independência Haitiana é redigida, a cor da pele ocupa um lugar de destaque na normativa.

Note-se que a autodeterminação da população haitiana se converte a partir da exploração e opressão existente na herança escravista. Nas palavras de Morel (2017, p.15):

O principal motor de transformação foi a luta dos trabalhadores escravizados. Mas a Revolução do Haiti, apesar deste eixo central de confronto, foi multicolorida e , não conduzida unicamente pelos cativos, embora estes tenham constituído sua principal força e identidade. Ao contrário, pode-se dizer que a condução política, ao final

das contas e da Revolução, ficou nas mãos dos negros e mulatos, libertos ou livres já anteriormente a 1791.

Desta forma entendida, o autor acima corrobora que o direito a se autodeterminar foi vinculado ao desejo de constituir-se como Estado, ou organização estatal. Através das lutas coletivas pode ser reconhecido como população socialmente organizada e detentores de dignidade, a partir do próprio movimento de extinguir a fenomenologia coletiva europeia.

POR UM DIREITO À MEMÓRIA DO CONSTITUCIONALISMO HAITIANO


O Constitucionalismo Haitiano viveu um grande processo de apagamento histórico-cultural. Houve um esquecimento generalizado tanto do evento histórico da independência do Haiti quanto do próprio movimento constitucional que houve naquele país, o qual ensejou a Constituição Imperial de 1805.

É interessante destacar que a Constituição Haitiana é uma das mais antigas das Américas e, igualmente, contemporânea ao período revolucionário francês. O que torna até mesmo curioso não ser costumeiramente mencionado no âmbito dos estudos de Direito Constitucional.

O que ocorre no caso em tela é uma espécie de esquecimento, ou apagamento deliberado, do constitucionalismo haitiano. Esse apagamento muito próximo às amarras da colonialidade e da modernidade apenas demonstram a tentativa de se invisibilizar o movimento de liberdade pleiteado por pessoas negras.

Para tanto, o direito precisa constituir-se de memória para que funcione, destarte, nos dizeres de Raffaele de Giorgi:

A função da memória orienta-se, assim, para a construção do presente como uma realidade do direito. Ela permite, portanto, que o direito represente sua atividade como um agir do sistema em sua totalidade, temporalize seus estados



de automovimentação e se observe como temas. A função da memória permite que o direito opere na simultaneidade todos os seus estados de automovimentação e construa, para cada um deles, uma temporalidade diferente. Através de sua memória, o direito considera seus estados como temas. Costuma-se chamar tais temas de casos individuais. Dado que o direito, em cada uma de suas operações – cada uma das atividades que o observador considera como aplicação do direito –, inicia sempre a partir de si próprio, sua memória é sempre uma memória histórica e, como memória, não tem um começo. Através de sua memória, entretanto, o direito pode sempre construir seu início e, conseqüentemente, fixá-lo. Ele fixará seu início naquela espécie de atividade sináptica que recebe um estado de atividade relativa e a trata, no confronto com os próprios estados e os próprios conceitos do sistema, como temas, como casos. (DE GIORGI, 2006, pp. 62-63).

O Direito, portanto, pressupõe a existência da memória para que este possa existir. Em verdade, a Ciência Jurídica é uma tentativa de sempre se rememorar as normas e resguardá-las em favor da sociedade que se visa proteger. Em outras palavras, não há Direito se não houver uma memória para protegê-lo.

Tal fato ocorre, igualmente, com o Constitucionalismo Haitiano de 1804 sobre o qual o Direito dito ocidental buscou-se por algum motivo. A verdade é que os movimentos de colonialidade são correntes e acabam por invisibilizar outros movimentos de liberdade só por não serem relativos ao homem branco europeu.

A despeito disso, Rousseau disse: “O homem nasceu livre, e por toda a parte geme agrilhado; o que julga ser senhor dos demais é de todos o maior escravo” (ROUSSEAU, 2013, p. 8).

A referida frase fundamenta a Revolução haitiana por consubstanciar um processo emancipatório das amarras coloniais no período de 1791 a 1804, trazendo em seu bojo as diretrizes das revoluções liberais ocorridas após a Revolução Francesa, bem como o reflexo das estruturas coloniais ainda vigentes.

Immanuel Kant disse que “iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado” (KANT, 2022, p. 1).

Contudo, essa saída sempre ficava presa ao homem branco europeu, deixando-se de lado qualquer tentativa emancipatória de negros em colônias latinoamericanas.

Por essa razão, pode-se constatar que há uma resistência de uma concessão do constitucionalismo haitiano do seu lugar na história do Direito Constitucional Ocidental, tendo sido esquecido pelos cânones ocidentais, devendo, contudo, ser resgatado e rememorado. Em outras palavras, defendido o Direito à Memória do referido Constitucionalismo.

O CONSTITUCIONALISMO HAITIANO E MODERNO EXISTENTES EM ESTRUTURAS COLONIAIS VIGENTES

O apagamento sofrido pelo Constitucionalismo haitiano apenas demonstra a força da colonialidade e da modernidade de sempre relegar ao esquecimento tudo aquilo que não corresponder aos anseios do paradigma ocidental. Tudo aquilo que não for o paradigma hegemônico não serviria para ser estudado. Sobre isso, destaca-se a visão de Marcos Vinícius Lustosa Queiroz referente à temática:

As narrativas hegemônicas que descrevem o desenvolvimento do constitucionalismo apontam a vinculação do surgimento da constituição moderna com transformações sociais que ocorreram nos fins do século XVIII no centro da modernidade e em uma periferia específica daquele momento, que era os Estados Unidos. Em decorrência da bifurcação no sistema mundo engendrada pelo colonialismo, teria sido criada uma autonomia do espaço discursivo da política e do direito nos centros, enquanto a escravidão e a desumanização seriam legitimadas nas periferias. Os direitos humanos seriam, portanto, um privilégio de certas nações em um contexto no qual os estados constitucionais eram exportadores de regimes autocráticos para as periferias e no qual a inclusão nas metrópoles decorria da exclusão e exploração nas colônias.

Neste sentido, o constitucionalismo teria sido desenvolvido na experiência europeia e estadunidense, sendo replicado,

de maneira diferenciada, posteriormente e muitas vezes “fora do lugar”, ao redor do mundo. A constituição e o respectivo ideário democrático que ela movimenta não teriam sido pensados, refletidos, tensionados e postos em prática nos contextos subalternizados do globo, os quais só teriam recebido a violência, a exploração e o “lixo” dos centros dominantes. O protagonismo do constitucionalismo, portanto, seria realizado por mãos brancas – aos demais sujeitos, restaria apenas o lugar de vítimas ou de meros reprodutores.

O problema dessa narrativa é que ela não só apaga ou minimiza os problemas, dilemas e experiências enfrentados pelos mais diferentes contextos políticos do sistema mundo, como reconduz ao lugar de objetos da história muitos daqueles sujeitos que lutaram contra os processos de objetificação engendrados pelo colonialismo – que lutaram contra a desumanização muitas vezes utilizando, incidindo e rasurando o ideário revolucionário do iluminismo e do constitucionalismo (QUEIROZ, 2021, p. 92).

Esse intento de quase sempre se buscar relegar às periferias ao esquecimento em detrimento do pensamento hegemônico ocidental é sempre nocivo para as realidades jurídicas do mundo como um todo. Isso porque acaba por, de um lado, engessar sociedades jurídicas complexas e por outro, não permite que se conheça os avanços e as diversas culturas e formas de pensar que se pode obter num direito multicultural.

A título de exemplo, demonstra-se o que o constitucionalismo haitiano já regulava na Constituição de 1805.

Por meio do solo livre, o constitucionalismo haitiano realizava uma potente dialética entre direitos humanos e a lei nacional: essa última deveria respeitar os direitos humanos e garantir o direito ao devido processo nas cortes locais; e, por outro lado, havia uma haitianização dos direitos universais, na medida em que se os direitos humanos eram negados em todo lugar para as pessoas negras (no sentido abrangente dado pelas constituições do país), no território haitiano eles seriam respeitados. Isso era evidenciado, por exemplo, no direito ao asilo, expresso no artigo 3º da Constituição de 1816. No Haiti, esse direito era incorporado constitucionalmente como sagrado e inviolável. Além disso, estava vinculado diretamente à escravidão e não somente

a perseguições oriundas opinião política. Combinado à cidadania diaspórica, à rejeição de propriedade sobre o corpo de alguém, à ilegalidade da escravidão, essa proteção aos estrangeiros possuía um rol de direitos que ia para além de qualquer constituição da sua época e da nossa (QUEIROZ, 2022, pp. 2792-2793).

Ora, o direito haitiano já possuía, claramente os direitos humanos ocidentais defendidos em sua própria constituição, bem como o devido processo legal. Além do que permitiram uma forma haitiana de estudar o Direito, tamanha a profundidade e a necessidade das relações sociais que ocorriam naquele país.

Vale dizer que o Haiti considerou na Constituição de dez anos após a que é objeto desse artigo, isto é, o texto constitucional de 1816, o direito ao asilo, o qual, de *per si*, deveria demonstrar a necessidade de se estudar e conhecer o referido texto constitucional dada a sua relevância para o direito constitucional moderno.

Em verdade, não há motivos para o processo de apagamento sofrido pelo Constitucionalismo Haitiano. O que deve ocorrer é um processo de resgate e dar-se a devida atenção à um texto constitucional tão rico e importante para a cultura constitucional contemporânea.

CONCLUSÃO

Constata-se, em linhas gerais, que embora alvo de apagamento por parte da produção intelectual do constitucionalismo moderno, o processo histórico jurídico da revolução haitiana mantém-se existente, mesmo em meio às estruturas do colonialismo europeu e no constitucionalismo moderno ainda vigentes.

O que se pode depreender desse trabalho é que houve um processo de apagamento histórico do movimento revolucionário que ocorreu no Haiti no que diz respeito ao constitucionalismo desenvolvido naquele país. Obviamente, esse apagamento se deu pelo paradigma hegemônico que optou por relegar o movimento constitucional haitiano ao esquecimento.

Isso ocorreu em razão das amarras perpetradas pelo próprio pensamento colonial e da modernidade em detrimento dos grandes avanços e particularidades existentes no âmbito da Constituição Imperial de 1805 do Haiti ou, até mesmo, de textos constitucionais posteriores que asseguraram tantos direitos importantes para aquela sociedade.

REFERÊNCIAS

BUCK-MORSS, S. **Hegel, Haiti, and universal history**. USA: University of Pittsburgh Press, 2009.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2010.

CONSTITUTION DE L'EMPIRE D'HAÏTI, 1805. Disponível em: <<https://mjp.univ-perp.fr/constit/ht1805.htm>> . Acesso em: 20 mai. 2022.

DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando; BAVARESCO, Agemir. **O colonialismo como teoria da modernidade**: esboço de uma pesquisa interdisciplinar em teoria social crítica. Disponível em: file:///C:/Users/samsung/Downloads/gjkoine,+08_for.pdf . Acesso em: 7 de março de 2023.

DE GIORGI, Raffaele. **Direito, Tempo e Memória**. Traduzido por Guilherme Leite Gonçalves. São Paulo: Quartier Latin, 2006.

DUARTE, E. C. P.; QUEIROZ, M. V. L. 2016. **A Revolução Haitiana e o Atlântico Negro: o constitucionalismo em face do lado oculto da modernidade**. *Direito, Estado e Sociedade*, 49:10- 42.

DUARTE, Evandro Charles Piza. **Do medo da diferença à igualdade como liberdade: as ações afirmativas para negros no ensino superior e os procedimentos de identificação de seus beneficiários**. Tese de doutorado no curso de pós-graduação em Direito da Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

DUBOIS, L. **Avengers of the new world: the story of the Haitian revolution**. USA: Harvard University Press, 2004.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, EDGARDO (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino- americanas. Buenos Aires: 2005. p. 24–33.

FICK, C. **The making of Haiti: the Saint Domingue Revolution from below**. USA: The University of Tennessee Press, 1990.

FISCHER, S. **Modernity Disavowed: Haiti and the cultures of slavery in the age of revolution**. USA: Duke University Press, 2004.

GILROY, P. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

HOBBSBAWN, E. **A Era das Revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

JAMES, C. L. R. Os jacobinos negros - Toussaint L' Overture e a revolução de São Domingos. Tradução Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

JAMES. C. L. R. **Os jacobinos negros – Toussaint L'Overture e a revolução de São Domingos**. Trad.: Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o iluminismo**. Tradução por Artur Mourão. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kant/1784/mes/resposta.pdf>. Acesso em 19 de outubro de 2022

MOREL, Marco. **A Revolução Haitiana e o Brasil escravista: o que não deve ser dito**. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

QUEIROZ, Marcos Vinicius Lustosa. **Constitucionalismo Brasileiro e o Atlântico Negro: a experiência constituinte de 1823 diante da Revolução Haitiana**. Rio de Janeiro, Lumen Juris. 2017.

QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. **Constitucionalismo Haitiano e a Invenção dos Direitos Humanos**. Revista Direito e Práxis, v. 13, n. Rev. Direito Práx., 2022 13(4), p. 2774-2814, out. 2022.

QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. **Constitucionalismo Negro: elementos de teoria e história constitucional a partir da Revolução Haitiana**. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)13(1):85-109, janeiro-abril 2021. Unisinos - doi: 10.4013/rechtd.2021.131.07.

QUEIROZ, Marcos Vinicius Lustosa; JUPY, Lucas. O Haiti é aqui? **A revolução haitiana no ensino do direito no Brasil**. Revista Culturas Jurídicas, Vol. 8, Núm. 20, mai./ago., 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Setembro, 2005. pp. 117-142.

RIBEIRO, Deivide Júlio.; REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo. **O Haiti como Memória Subterrânea da Revolução e do Constitucionalismo Modernos**. Revista Direito e Práxis, Ahead of print, Rio de Janeiro, 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: Princípios do Direito Político**. tradução por Vicente Sabino Júnior. Editora Pilares: São Paulo, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>. Acesso em: 6 de março de 2023.

3

CAPÍTULO

ANATOMIA DE UMA NORMA PORTUGUESA DE CONTABILIDADE: A NORMA CONTABILÍSTICA E DE RELATO FINANCEIRO N.º 8

Bárbara Jordão

(Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School)

Fábio Lopes


(Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School)

Miguel Gonçalves

(Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School)

Sónia Rito

(Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School)



Resumo. O artigo tem como objetivo o estudo da *Norma Contabilística e de Relato Financeiro (NCRF) 8: Ativos Não Correntes Detidos para Venda* e centra-se na exposição da mesma. Apesar de o objetivo principal ser a análise desta norma, este trabalho também aborda outros temas como a Normalização Contabilística em Portugal, tendo em conta a sua história e evolução, e também o Sistema de Normalização Contabilística. A exposição de conteúdos relacionados com a Normalização Contabilística até ao SNC é efetuada através de uma revisão da literatura. O tema da NCRF 8 é exposto com base na própria norma, complementado com um caso prático.


Palavras-Chave: Contabilidade; Normalização Contabilística; Portugal.

Abstract. The purpose of this article is to study the *Norma Contabilística e de Relato Financeiro (NCRF) 8: Ativos Não Correntes Detidos para Venda* and focuses on its exposition. Although the main objective is the analysis of this Portuguese accounting standard, this work also addresses other topics such as Accounting Regulation in Portugal, taking into account its history and evolution, and also the Accounting Standardization System. The exposition of contents related to accounting regulation up to the SNC is carried out through a literature review. The theme of NCRF 8 is exposed based on the standard itself, complemented with a practical case.

Keywords: Accounting; Accounting Regulation; Portugal.

Introdução

O presente trabalho insere-se no âmbito da normalização contabilística portuguesa e pretende abordar o tratamento contabilístico de um tipo particular de ativos: os Ativos não Correntes Detidos para Venda. O artigo também efetua uma contextualização da evolução da normalização contabilística em Portugal, desde o início do seu processo até aos dias de hoje, mencionando vários acontecimentos relevantes para o processo em geral.



O *paper* estrutura-se em seis secções. Depois desta introdução, a segunda secção foca os primórdios da normalização contabilística empresarial portuguesa. A seguir, a terceira secção expõe os traços principais do atual normativo contabilístico nacional, o Sistema de Normalização Contabilística (SNC). A quarta secção alude à norma contabilística específica que, em Portugal, trata da problemática dos Ativos não Correntes Detidos para Venda, a Norma Contabilística e de Relato Financeiro (NCRF) 8. O texto prossegue com a quinta secção, a qual apresenta o enunciado e a resolução de um breve caso prático sobre o tema dos Ativos não Correntes Detidos para Venda. A contribuição encerra com a sexta secção, a relativa à conclusão do artigo.

Início da Normalização Contabilística em Portugal

A necessidade de promover a Normalização Contabilística em Portugal começou a ser colmatada na segunda metade do século XX. O país foi dos mais atrasados na União Europeia na implementação de normas contabilísticas (Guimarães, 2005). A reforma fiscal ocorrida na década de 60 do mesmo século foi crucial para o desenvolvimento da normalização contabilística no país (Costa e Alves, 2021). É sugerido por Guimarães (2011) dividir o processo de normalização contabilística no país em quatro etapas diferentes. A primeira etapa correspondente aos trabalhos que anteciparam a publicação do primeiro Plano Oficial de Contabilidade (POC), a segunda equivale à publicação do POC/77, apontada como o início formal do processo em análise (Guerreiro e Rodrigues, 2017), a terceira relativa ao POC/89 e, por fim, a quarta e última etapa dedicada ao Sistema de Normalização Contabilística.

Em termos de legislação anterior ao POC/77, destacam-se o Código da Contribuição Industrial (CCI), aprovado pelo *Decreto-Lei nº 45103*, de 1 de julho de 1963, e ainda o *Decreto-Lei nº 49381*, de 15 de novembro de 1969. Para Guimarães (2011), o CCI é o principal impulsionador da normalização contabilística a nível nacional.

Desde 1929 até 1963, a tributação das empresas incidia nos lucros presumidos (Calais e Saraiva, 2017). Contudo, a publicação do CCI instaurou algumas diferenças, como é possível verificar no Quadro I.


Quadro I – Tipos de Entidades e respetiva Tributação, de acordo com o Código da Contribuição Industrial

Grupo	Tipo de Entidade	Tributação
A	Sociedades Anónimas e em Comandita por ações, Sociedades comerciais ou civis sob forma comercial com capital social superior a 3000 contos, instituições de crédito, entre outros (CCI, art.º 7.º).	Sobre os lucros efetivamente obtidos pelos contribuintes, e determinados pela sua contabilidade, ou seja, os lucros reais (CCI, art.º 6.º, n.º 1).
B	Sociedades não pertencentes aos grupos A nem C, e contribuintes devedores de imposto por ato isolado de natureza comercial (CCI, art.º 11.º).	Lucros presumivelmente obtidos (CCI, art.º 6.º, n.º 2).
C	Contribuintes com negócio de dimensão reduzida, sem contabilidade organizada (CCI, art.º 12.º).	Lucros possivelmente obtidos em condições normais (CCI, art.º 6.º, n.º 3).

Fonte: Elaboração Própria.

Destaque ainda para a primeira referência aos profissionais da área da contabilidade, designados no Código como “técnicos de contas” (CCI, art.º 52.º). Por outro lado, apesar do estado adiantado dos trabalhos no sentido da reforma do Código Comercial, a urgência no aperfeiçoamento do regime de fiscalização aplicável às sociedades anónimas era elevada, daí a origem do *Decreto-Lei nº 49381*. Este, apesar do foco se centrar na fiscalização das sociedades anónimas, estabeleceu algumas regras em termos de elaboração do Balanço e da Conta de Resultados, que foram mais tarde complementadas com o *Decreto-Lei nº 147/72*, de 5 de maio, que passou a obrigar as empresas a divulgar o Balanço, a Conta de Resultados, o Inventário das participações financeiras e outros valores mobiliários, através de um modelo normalizado (Costa e Alves, 2021).


Ao nível dos trabalhos publicados, destacam-se o *Plano Geral de Contabilidade: Projeto-Contribuição para o Plano Contabilístico Português* publicado em 1964 pelo Sindicato Nacional dos Empregados



de Escritório do Distrito de Lisboa, o *Plano de Contabilidade Nacional para a Empresa*, também com autoria do Sindicato Nacional dos Empregados de Escritório do Distrito de Lisboa e publicado em 1970, o *Anteprojeto de Plano Geral de Contabilidade* elaborado em 1973 pelo Centro de Estudos Fiscais da Direção-Geral das Contribuições e Impostos, o *Plano Português de Contabilidade* apresentado em 1974 pela Sociedade Portuguesa de Contabilidade e também *Contribuição para um Plano Nacional de Contabilidade: com comentários de natureza fiscal*, publicado em 1975 por Ferreira, Ribeiro, Garcia, Amaro e Coutinho (Guimarães, 2005). Estes destacam-se como propostas de planos contabilísticos em Portugal, que não foram aceites para adoção por parte do governo (Caria e Rodrigues, 2014). Além destes, existem outras publicações, redigidas por autores individuais ou de modo coletivo, que contribuíram igualmente para o estudo da normalização contabilística a nível nacional e para a elaboração do importante POC/77. A interligação entre contabilidade, normalização e fiscalidade evidencia a importância e utilidade fiscal da contabilidade (Saraiva *et al.*, 2015b).


A ponte para a segunda etapa do processo de normalização assenta na “Comissão para o estudo da Normalização Contabilística das Empresas”, constituída em novembro de 1974 pelo Secretário de Estado do Orçamento de então, António Costa Leal. O Programa do Governo mencionava a obrigatoriedade de adoção de um Plano de Contabilidade por parte das empresas, por forma a evitar a evasão fiscal, promover a justiça fiscal e impulsionar a reconstrução económica (Guerreiro e Rodrigues, 2017). A Comissão foi oficializada através de Despacho publicado em 1975. O seu principal objetivo era estudar a normalização contabilística em Portugal após a era ditatorial (Caria e Rodrigues, 2014), tendo o primeiro trabalho desenvolvido pela Comissão sido *Normalização Contabilística – I Fase*, baseado em normalizações de outros países e trabalhos nacionais e internacionais. Este trabalho representa a génese do primeiro Plano Oficial de Contabilidade (Costa e Alves, 2021; Guerreiro e Rodrigues, 2017).

Em 1977, através do *Decreto-Lei nº 47/77*, de 7 de fevereiro, dá-se a publicação do POC/77, onde se verifica a inspiração na pers-



petiva francesa. Aplicável à maioria das entidades, com exceção para instituições bancárias, seguradoras e entidades do setor financeiro, o Plano possuía uma estrutura composta por 12 capítulos. O quadro de contas era constituído por dez entradas e foram adotados seis princípios contabilísticos, sendo o da continuidade da empresa, da consistência dos exercícios, da efetivação das operações, do custo histórico, da recuperação do custo das existências e do conservantismo (atualmente designado por princípio contabilístico geralmente aceite da prudência). Enquanto vigorou, foram publicadas 12 normas interpretativas e sofreu alterações através da publicação de seis Diplomas Legais, de onde se destaca o caso do *Decreto-Lei nº 74/85*, de 22 de março, que introduziu o Imposto sobre o Valor Acrescentado (IVA) (Saraiva *et al.*, 2015b). Ao *Decreto-Lei nº 47/77*, de 7 de fevereiro, é também atribuível a responsabilidade da institucionalização da Comissão de Normalização Contabilística (CNC), através do artigo 4º dessa mesma publicação, estabelecendo que esta virá a funcionar no âmbito do Ministério das Finanças como um órgão independente em termos administrativos e financeiros, com o objetivo de garantir o funcionamento e implementação de melhorias da Normalização Contabilística em Portugal, e ainda mencionando que a mesma deveria ser alvo de regulamentação. A primeira regulamentação foi publicada na *Portaria 819/80*, de 13 de outubro, onde foram definidas as suas atribuições, órgãos e formas de funcionamento. A quinta regulamentação (última à data) foi publicada com o *Decreto-Lei nº 134/2012*, de 29 de junho. Segundo Costa e Alves (2014), a CNC, organismo tecnicamente independente, tem como principal missão, no domínio contabilístico, emitir normas, pareceres e recomendações relativos às entidades inseridas no setor empresarial e público, por forma a estabelecer procedimentos contabilísticos harmonizados com as normas europeias e internacionais. Outro propósito é o de promover as ações necessárias a garantir a efetiva e adequada aplicação das normas contabilísticas pelas entidades sujeitas a essas mesmas normas.

A terceira etapa deste processo tem como génese a entrada de Portugal na União Europeia (na altura Comunidade Económica Europeia), pelo que o país passou a estar sujeito ao disposto nas Direti-



vas Comunitárias, levando a CNC a reformular o POC/77 por forma a acolher o disposto na IV Diretiva Comunitária, a *Diretiva 78/660/CEE*, de 25 de julho de 1978, resultando no POC/89. A sua entrada em vigor ocorre com a publicação do *Decreto-Lei nº 410/89*, de 21 de novembro. Dois anos depois, sofreu nova reformulação, através do *Decreto-Lei nº 238/91*, de 2 de julho, para acolher a VII Diretiva Comunitária da CEE, a *Diretiva 83/349/CEE*. O POC/89 era obrigatoriamente aplicável a sociedades abrangidas pelo Código das Sociedades Comerciais, Empresas Públicas, entre outros. Bancos, empresas de seguros e outras entidades financeiras não aplicavam o POC/89, pois estavam sujeitas a planos contabilísticos específicos. Este plano era composto inicialmente por 12 capítulos, tendo passado para 14 com a reformulação de 1991, e dez classes de Contas, mostrando avanços substanciais em termos de técnica contabilística (Costa e Alves, 2021). Os princípios contabilísticos fundamentais eram o da continuidade, consistência, especialização ou acréscimo, custo histórico, prudência, substância sobre a forma e materialidade. Enquanto esteve em vigor, foram publicadas pela CNC 29 Diretrizes Contabilísticas e cinco interpretações técnicas.

Sistema de Normalização Contabilística (SNC)

Com base nas exigências e permissões constantes dos Regulamentos Comunitários 1606/2002 e 1725/2003, a CNC, devidamente mandatada pelo Governo, aprovou em janeiro de 2003 o “Projecto de Linhas de Orientação para um Novo modelo de Normalização Contabilística”, o qual serviu de base para a elaboração do SNC. (Gonçalves, 2022)

De acordo com Saraiva *et al.* (2015a), a criação do novo Sistema de Normalização Contabilística (SNC), prendeu-se com a reconhecida insuficiência do POC, para as entidades com maior exigência qualitativa, ao nível do relato financeiro, e ainda com o facto de este carecer de revisão técnica, relativamente a aspetos de natureza conceptual. Este sistema propõe um sistema dualista, em que as duas vertentes teriam como referencial a Estrutura Conceptual do IASB. O

primeiro nível incluía as empresas cotadas em bolsa, as quais adotariam as IAS/IFRS; o segundo nível incluiu as restantes entidades, as quais utilizariam um conjunto de normas baseadas nas IAS/IFRS, mas adaptadas ao país.


Em 2009 é aprovado o Sistema de Normalização Contabilística, segundo o *Decreto-Lei n.º 158/2009* de 13 de julho, sendo este emitido pela CNC, que acaba por substituir e revogar o POC/89.

Em 2015, por via da transposição para a ordem jurídica interna da *Diretiva 34/2013* da UE (Nova Diretiva da Contabilidade), cujo objetivo é reduzir o peso global da regulamentação contabilística das PME, o SNC sofre considerável revisão, motivando a publicação do *Decreto-Lei n.º 98/2015*, de dois de junho. As alterações ao SNC de 2010, que entraram em vigor em 2016, tiveram sobretudo a ver com a transposição para a ordem jurídica nacional da *Diretiva 34/2013*, de 26 de junho. O SNC/2015 introduziu mudanças em termos de simplificação de relato financeiro, particularmente para as micro entidades, tendo sido estas regulamentadas em 2015. (Gonçalves, 2022)

Depois da introdução do primeiro POC, a introdução do SNC foi a mudança mais relevante e significativa na normalização contabilística portuguesa, tratando-se de um modelo baseado no do IASB, mas garantindo-se a compatibilidade com as Diretivas Comunitárias, com incidência na área da contabilidade. (Saraiva *et al.*, 2015a).

NORMA CONTABILÍSTICA E DE RELATO FINANCEIRO 8: ATIVOS NÃO CORRENTES DETIDOS PARA VENDA

A globalização da economia e constante avanço tecnológico obrigam a uma gestão empresarial muito focada e cuidadosa, criando a necessidade de as empresas se readaptarem nos mais diversos domínios, o que eventualmente conduz à suspensão da utilização e/ou alienação de ativos. Por vezes, os acionistas procuram reduzir perdas e canalizar os recursos financeiros para projetos mais lucrativos. Noutras situações, as instituições financeiras cortam o crédito, precipitando possivelmente o fim do negócio. A globalização da eco-



nomia por si só exige pontualmente investimentos avultados para se estar presente à escala global, levando a que as entidades tenham de concentrar os recursos financeiros nos seus *core businesses*. A diversificação ocorrida nas últimas décadas, muito causada pelas baixas margens com que as empresas trabalham, tentando aumentar as receitas através do aumento da oferta, gerou uma dispersão de recursos que, em situações de instabilidade financeira e económica, originam processos de reestruturação dos negócios (Rodrigues, 2019). Importa salientar que as Unidades Operacionais Descontinuadas não serão abordadas no trabalho, apesar de pertencerem à Norma.

A Norma Contabilística e de Relato Financeiro 8 aborda os Ativos não Correntes Detidos para Venda (ANCDPV). A Norma é baseada na Norma Internacional IFRS 5 – *Non-Current Assets Held for Sale and Discounted Operations*, emitida em consequência do processo de convergência do IASB com as US GAAP (*United States Generally Accepted Accounting Principles*) (Gonçalves, 2022). As missões de ambas as normas estão relacionadas com o tratamento do desinvestimento empresarial, encontrando-se o impacto destas decisões refletido nas demonstrações financeiras das entidades, o que permite aos utilizadores da informação financeira conhecer, avaliar e perspetivar a situação em análise (Lérias, 2008). O conceito de ANCDPV é introduzido no SNC, sendo que no POC estes eram tratados na rubrica de ativo corpóreo, não havendo distinção na contabilização deste tipo de ativos (Gomes e Pires, 2010). Num formato mais técnico, e de acordo com o §1 da NCRF 8, o SNC define o seu objetivo como prescrever a contabilização de ANCDPV. Além disso, estabelece duas exigências para os ativos que satisfaçam os critérios de classificação como detidos para venda, sendo que ativos classificados como detidos para venda sejam mensurados pelo menor valor entre a sua Quantia Escriturada (QE) e o Justo Valor menos Custos de Alienação (JV – CA), devendo a depreciação do ativo cessar como consequência de o mesmo deixar de ser utilizado; e ainda que sejam apresentados de forma separada no balanço.

a. Âmbito da Norma e Definições Relevantes

Nos §§ 2 ao 5 é possível encontrar o âmbito da Norma. Todos os ativos reconhecidos como não correntes e todos os grupos para alienação aplicam os requisitos de classificação e apresentação presentes na norma. Ao nível da mensuração, a maioria aplica os requisitos, à exceção de:

- i. Ativos por Impostos Diferidos (NCRF 25 – Impostos sobre o Rendimento);
- ii. Ativos Financeiros (NCRF 27 – Instrumentos Financeiros);
- iii. ANC mensurados de acordo com o modelo do justo valor (NCRF 11 – Propriedades de Investimento);
- iv. ANC mensurados pelo justo valor menos custos estimados do ponto de venda (NCRF 17 – Agricultura).

Um grupo para alienação pode incluir quaisquer ativos e passivos (incluindo correntes). Caso pertença ao grupo um ativo não corrente, os requisitos de mensuração da NCRF 8 aplicam-se ao grupo como um todo, sendo o grupo mensurado pelo menor valor entre a sua quantia escriturada e o justo valor menos custos de alienação.

No §6 encontram-se definições de conceitos relevantes para a NCRF 8. Para que um ativo seja classificado como corrente, tem de satisfazer um dos seguintes critérios:

- i. Espera-se que este seja vendido ou consumido no decurso normal de atividade da empresa;
- ii. Esteja detido com o objetivo de ser negociado;
- iii. Espera-se que seja realizado num período até 12 meses após a data do balanço;
- iv. Seja caixa ou equivalente de caixa, exceto se for limitada a sua troca, ou caso seja usado para liquidar um passivo durante pelo menos 12 meses após a data do balanço.

Um ativo não corrente é um ativo que não satisfaz nenhum dos critérios acima mencionados. Um ativo não corrente detido para venda pertence aos ativos correntes no Balanço pois cumpre com o ponto iii. acima exposto, que corresponde ao disposto na alínea c) do §14 da NCRF 1, recuperado no §6 da NCRF 8. O motivo pelo qual isto acontece prende-se com a génese do próprio ativo (Gomes e Pires, 2011).

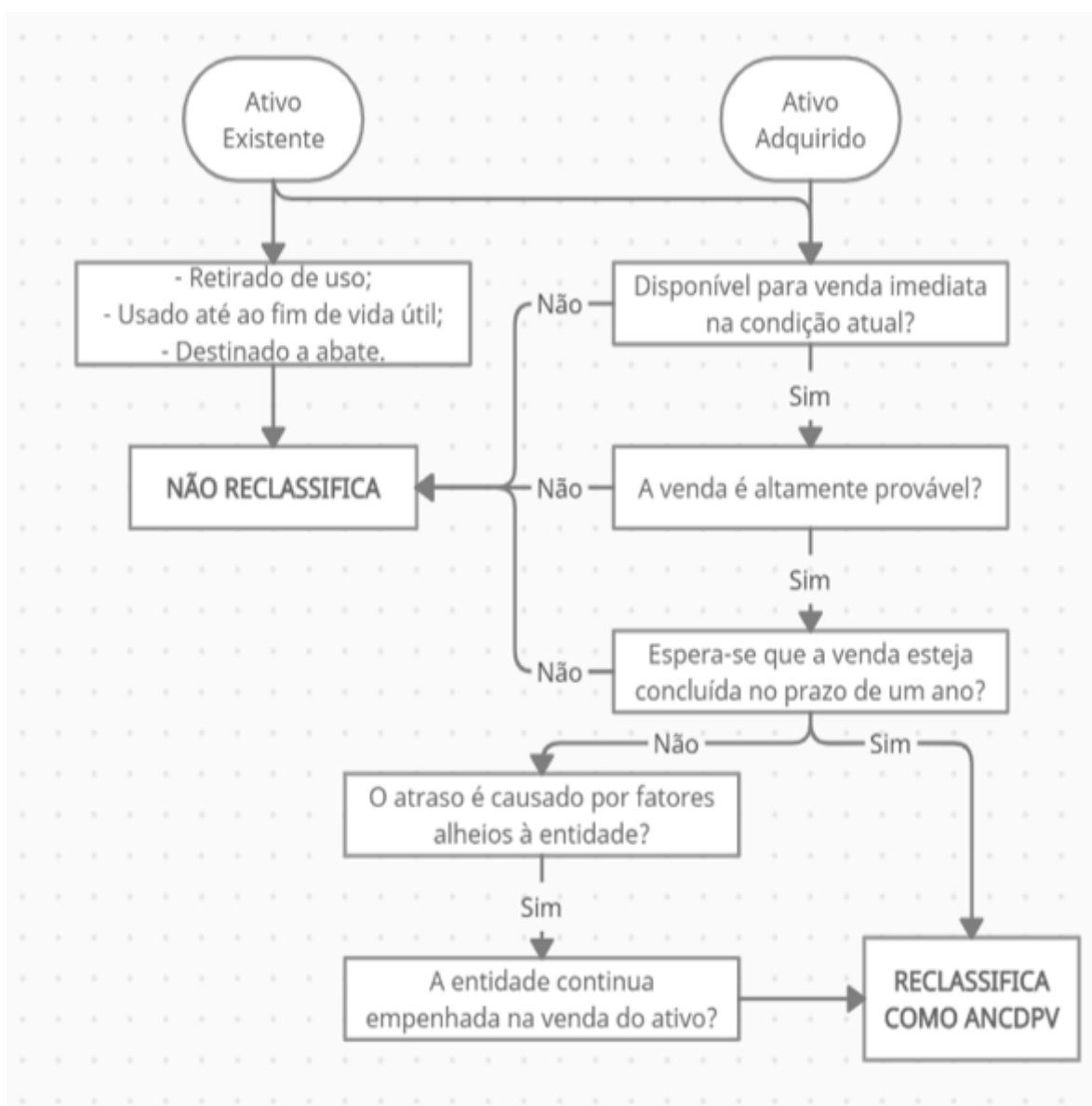
b. Classificação de Ativos Não Correntes como detidos para venda

Os §§ 7 e 8 estabelecem que um ativo não corrente deve ser classificado como detido para venda quando a sua quantia escriturada seja recuperada sobretudo através da venda, ao invés do seu uso continuado. Para tal, o ativo deve estar disponível para alienação imediata na sua condição atual. A sua venda deve ser altamente provável, com empenho dos órgãos de gestão na concretização da mesma, através da publicitação do ativo e de um plano para encontrar um comprador. O espaço temporal máximo atribuído para a conclusão da venda é de um ano, excetuando situações que causem o seu adiamento cuja responsabilidade não seja imputável à entidade (NCRF 8; §10), devendo esta manter-se comprovadamente empenhada na venda do ativo. No final da Norma existe um apêndice com foco na extensão do período exigido para conclusão da venda. Os critérios de classificação de um ativo não corrente como detido para venda aplicam-se, da mesma forma, aos ativos adquiridos com o objetivo de revender.

Ativos que a entidade planeie abandonar (ativos não correntes utilizados até ao fim da sua vida útil e ativos não correntes a encerrar em vez de vender), ou que sejam temporariamente retirados de serviço, não devem ser classificados como detidos para venda pois a sua quantia escriturada será recuperada principalmente através do uso continuado dos mesmos, tal como especificado nos §§ 14 e 15.

A Figura I retrata a tomada de decisão de classificação de um ativo como ANCDPV.

Figura SEQ Figura * ROMAN I - Critérios de Classificação de Ativo como Não Corrente Detido para Venda



Fonte: Adaptado de Gonçalves et al. (2020, p. 784).

c. Mensuração

Tal como referido anteriormente, um ativo não corrente detido para venda deve ser mensurado pelo menor valor entre a sua Quantidade Escriturada e o Justo Valor – Custos de Alienação (NCRF 8; §1 a) e §16). Imediatamente antes da classificação inicial do ativo não corrente como detido para venda, as suas quantias escrituradas devem ser mensuradas de acordo com as NCRF aplicáveis. No caso de o ativo não corrente detido para venda ter uma venda espectável num prazo superior a um ano, o §18 estabelece que os custos de aliena-

ção devem ser mensurados pelo valor presente, devendo eventuais aumentos dos mesmos serem apresentados nos resultados como gastos de financiamento.

De acordo com o §21, perdas por imparidade relativas a reduções iniciais ou posteriores do ativo devem ser reconhecidas, até ao ponto em que não tenham sido ainda reconhecidas. Ganhos ou aumentos posteriores devem ser reconhecidos no justo valor menos custos de alienação até ao ponto em que não tenham sido ainda reconhecidos e até ao valor da perda por imparidade cumulativa anteriormente reconhecida. Um ganho ou perda ocorrido à data da venda do ativo não corrente e ainda não reconhecido, deve sê-lo na data de desreconhecimento do ativo. Um ativo não corrente não deve sofrer depreciações ou amortizações enquanto estiver classificado como detido para venda, pois pressupõe-se que este não está a ser utilizado, e os benefícios económicos que pode gerar para a entidade são obtidos através da sua venda e não do uso continuado.

Caso um ativo não corrente deixe de cumprir os requisitos necessários para ser classificado como detido para venda, os §§ 27 e 28 estabelecem que a entidade deve alterar a classificação do mesmo, devendo a sua mensuração ser feita pelo valor mais baixo entre:

- i. A sua quantia escriturada antes de ser classificado como detido para venda, ajustado por eventuais depreciações, amortizações ou revalorizações a que estaria sujeito se não possuísse essa classificação;
- ii. A quantia recuperável à data da decisão de não vender.

Os ativos não correntes detidos para venda e os grupos para alienação devem ser apresentados no balanço separados dos restantes ativos. Em suma, é possível concluir:

Quadro II – Comparativo dos principais aspetos de Ativos enquanto classificados como Fixos Tangíveis/Intangíveis e classificados como Não Correntes Detidos para Venda.

Confronto AFT/AI com ANCDPV	Situação Inicial	Situação Final
Apresentação no Balanço	AFT/AI	ANCDPV
Recuperação do ativo	Pelo uso prolongado no tempo	Pela venda
Mensuração Inicial	Custo	Menor valor entre QE e JV – CA
Depreciação/Amortização	Sim	Não

Fonte: Gonçalves (2022, p. 316).

Apresentação de Caso Prático - Ativos Não Correntes Detidos Para Venda

Caso Prático¹:

No âmbito de um processo de reestruturação do seu sector de produção, a administração da empresa ABC, S.A. decidiu, no início de julho de N, vender a máquina XPTO. Neste contexto, a empresa imediatamente constituiu uma equipa para a publicitação da venda daquele equipamento, o qual deixou de ser utilizado no processo de produção.

Na última reunião da equipa responsável pelo programa de venda, ocorrida em 10 de julho de N, foi contactado um dos potenciais compradores; na sequência do contacto, foi acordada a venda, a qual estima-se que possa decorrer no decurso do mês de setembro de N. À data da decisão de reclassificação do ativo – 10 de julho de

¹ Este exercício, cuja autoria pertence às Senhoras Professoras Conceição Marques e Lara Mendes, foi retirado do caderno de casos práticos de Ativos Não Correntes Detidos para Venda, da unidade curricular de Contabilidade Financeira II, lecionada às licenciaturas de Contabilidade e Auditoria e de Gestão de Empresas (ano letivo 2022/2023, 2.º semestre) no ISCA de Coimbra | Coimbra *Business School*. Neste sentido, veja-se, assim, Marques e Mendes (2023).

N – o justo valor da máquina XPTO era de 100.000,00 € e os custos de alienação ascendiam a 10% do justo valor.

No que tange à máquina XPTO, são conhecidos os seguintes elementos relevantes:

- Custo de aquisição: 180.000,00 €;
- Mês de aquisição: outubro de N-5;
- Valor residual: nulo;
- Vida útil estimada: 10 anos; e
- Método de depreciação: linha recta (regime duodecimal; mensuração anual).

Questões:

1. Tratamento contabilístico, em diário, do efeito da decisão de reclassificação do ativo ocorrida em 10 de julho de N.

2. Tratamento contabilístico, em diário, da operação de 31 de dezembro de N, sabendo que, ao contrário do que foi inicialmente previsto, a venda ainda não havia sido concretizada e que, nesta data, o justo valor da máquina XPTO era de 92.000,00 € e os custos de alienação de 10 % do justo valor.

3. Tratamento contabilístico, em diário, da operação ocorrida em 2 de março de N, a qual respeita à alienação da máquina XPTO por 85.000 € (justo valor menos os custos de alienação). A venda foi recebida por transferência bancária. Ignore o efeito do IVA.

Resolução do exercício na Tabela 1 e cálculos auxiliares na Tabela 2:

Tabela 1 - Resolução do Exercício Prático

		Diário Geral da ABC, S.A.	DÉBITO	CRÉDITO
		Coimbra, 10 de julho de N		
1	a	64231 Gastos Depreciações - AFT - Equipamento Básico	9 000,00	
		43831 AFT - Depreciações Acumuladas - Equipamento Básico		9 000,00
		<i>H1: Atualização das Depreciações (6 meses de N)</i>		
2	a	65531 Perdas por Imparidade - AFT - Equipamento Básico	4 500,00	
		43931 AFT - Perdas por Imparidade Acumuladas - Equipamento Básico		4 500,00
		<i>H2: Reconhecimento da Perda por Imparidade no AFT</i>		
3	a	461 Ativos Não Correntes Detidos Para Venda - Equipamento Básico	94 500,00	
		43931 AFT - Perdas por Imparidade Acumuladas - Equipamento Básico	4 500,00	
		43831 AFT - Depreciações Acumuladas - Equipamento Básico	85 500,00	
		4331 AFT - Equipamento Básico		180 000,00
		469 Ativos Não Correntes Detidos Para Venda - Perdas por Imparidade Acumuladas		4 500,00
		<i>H3: Transferência do AFT para Ativo Não Corrente Detido Para Venda</i>		
4	a	658 Perdas Por Imparidade - Ativos Não Correntes Detidos Para Venda	7 200,00	
		469 Ativos Não Correntes Detidos Para Venda - Perdas Por Imparidade Acumulada		7 200,00
		<i>H4: Reconhecimento da Perda por Imparidade (31.12.N)</i>		
5	a	7871 Outros Rendimentos - Alienações	94 500,00	
		461 Ativos Não Correntes Detidos Para Venda - Equipamento Básico		94 500,00
		<i>H5: Desreconhecimento do Ativo Não Corrente Detido Para Venda (anulação do custo)</i>		

6		469 Ativos Não Correntes Detidos Para Venda - Perdas por Imparidade Acumuladas	11 700,00	
	a	7871 Outros Rendimentos - Alienações		11 700,00
		<i>H6: Desreconhecimento da Perda por Imparidade do Ativo Não Corrente Detido Para Venda</i>		
7		12 Depósitos à Ordem	85 000,00	
	a	7871 Outros Rendimentos - Alienações		85 000,00
		<i>H7: Alienação a Pronto Pagamento</i>		
			396 400,00	396 400,00

Tabela 2 - Cálculos Auxiliares

<p>Questão 1:</p> <p>Custo = 180000€</p> <p>Depreciação mensal = 1800000€/120 meses (10anos) = 1500€</p> <p>De outubro de N-5 a junho de N, decorreram 57 meses. Assim, 57meses*1500€=85500€ (Depreciação Acumulada)</p> <p>Quantia Escriturada = 180000€-85500€=94500€</p> <p>Justo Valor -CV = 90000€</p> <p>Perda Imparidade = 4500€</p>
<p>Questão 2:</p> <p>Quantia Escriturada = 90000€</p> <p>Justo Valor-CV=?</p> <p>CV=10%*92000€=9200€</p> <p>Logo, Justo Valor-CV=82800€</p> <p>Como a quantia escriturada é superior ao justo valor menos CV, então o Ativo Não Corrente Detido Para Venda em 31.12.N está em imparidade.</p> <p>A Perda por Imparidade a reconhecer é de 7200€</p> <p>Passa-se a ter uma nova Quantia Escriturada de 82800€</p>
<p>Questão 3:</p> <p>VR = 85000€</p> <p>Quantia escriturada é de 82800€</p> <p>Esta venda gerou uma mais-valia contabilística no valor de 2200€ (85000€-82800€).</p>

CONCLUSÃO

O processo de normalização contábilística no nosso país tem evoluído gradualmente, desde um início focado no estabelecimento de regras fundamentais, passando por um aumento da complexidade por forma a melhorar a comparabilidade e utilidade da informação financeira, encontrando-se atualmente focado na comparabilidade internacional (Guerreiro e Rodrigues, 2017).

As operações de alienação de ativos têm, ao longo dos anos, sido uma realidade mais presente nas entidades, que se vêm obrigadas a implementar uma gestão mais assertiva, derivada da globalização da economia, avanço tecnológico, fatores disruptivos no mercado e aparecimento de novos concorrentes que, muitas das vezes, têm custos muito mais reduzidos derivados das legislações a que estão sujeitos, como por exemplo em alguns países asiáticos. A pandemia COVID-19 e o conflito entre a Rússia e a Ucrânia são dois dos mais recentes acontecimentos globais disruptivos, sendo apontados em várias notícias económicas como as principais causas de desinvestimentos efetuados por empresas inseridas nos mais diversos setores, impactados pelas condicionantes destas conjunturas. A existência da NCRF 8 – Ativos não correntes detidos para venda, baseada na IFRS 5, demonstra a importância e a dimensão que as operações de alienação de investimentos representam no panorama geral contábilístico das entidades.

A classificação, no SNC, de ativos não correntes detidos para venda transmite uma imagem verdadeira e apropriada da informação contábilística aos seus utilizadores, ao apresentar a existência de ativos em vias de alienação e o valor dos mesmos nas demonstrações financeiras das entidades.

REFERÊNCIAS

Calais, N., e Saraiva, H. (2017). "Breve resenha histórica sobre a normalização contabilística nacional". Comunicação apresentada no *XVI Congresso Internacional de Contabilidade e Auditoria* (Aveiro, 12-13 out.), pp. 1-26.

Caria, A. A., e Rodrigues, L. L. (2014). "The evolution of financial accounting in Portugal since the 1960s: a new institutional economics perspective". *Accounting History* 19(1-2), pp. 227-254.

Costa, C. B., e Alves, G. C. (2021). *Contabilidade Financeira* (10.ª ed). Lisboa: Rei dos Livros.

Gomes, J., e Pires, J. (2011). *Sistema de Normalização Contabilística – Teoria e Prática* (4.ª ed.). Porto: Vida Económica.

Gonçalves, C., Santos, D., Rodrigo, J., e Fernandes, S. (2020). *Contabilidade Financeira Explicada – Manual Prático* (4.ª ed.). Porto: Vida Económica.


Gonçalves, M. (2022). *Sebenta da Unidade Curricular de Contabilidade Financeira Avançada ministrada ao Mestrado de Gestão Empresarial* (1.º trimestre do ano letivo 2022/2023). Disponível na Biblioteca do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra (ISCAC), pp. 1-412.

Guerreiro, M., e Rodrigues, L. L. (2017). "O Sistema Contabilístico Português – Origem e Desenvolvimentos". In Major, M. J., e Vieira, R. (Orgs.) (2017). *Contabilidade e Controlo de Gestão – Teoria, Metodologia e Prática* (2.ª ed.) (pp. 247-279). Lisboa: Escolar Editora.

Guimarães, J. C. (2005). "Contributo para a História da Normalização Contabilística em Portugal". In Guimarães, J. C. (Org.) (2005). *História da Contabilidade em Portugal – Reflexões e Homenagens* (pp. 127-157). Lisboa: Áreas Editora.

Guimarães, J. C. (2011). *Estudos sobre a Normalização Contabilística em Portugal*. Porto: Vida Económica.

Lérias, A. G. (2008). "Ativos não correntes detidos para venda e operações descontinuadas". *Revista da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas* 97, pp. 32-42.



Marques, C., e Mendes, L. (2023). Caderno de casos práticos de *Ativos Não Correntes Detidos para Venda* – unidade curricular de Contabilidade Financeira II, lecionada às licenciaturas de Contabilidade e Auditoria e de Gestão de Empresas (ano letivo 2022/2023, 2.º semestre) no ISCA de Coimbra | Coimbra *Business School*. Disponível na Biblioteca do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra (ISCAC).

Rodrigues, J. (2019). *Sistema de Normalização Contabilística – SNC Explicado* (7.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Saraiva, H., Alves, M. C., e Gabriel, V. (2015a). “As raízes do processo formal de harmonização contabilística, a sua evolução e influência em Portugal”. *De Computis: Revista Española de Historia de la Contabilidad* 12(22), pp. 172-204.

Saraiva, H., Alves M. C., e Gabriel, V. (2015b). “Normalização Contabilística em Portugal: a sua evolução e situação atual”. Comunicação apresentada no *V Congresso dos Técnicos Oficiais de Contas* (Lisboa, 17-18 set.), pp. 1-19.


Legislação (ordem cronológica)

- Código da Contribuição Industrial, de 1963.
- *Decreto-Lei nº 49381*, de 15 de novembro de 1969.
- *Decreto-Lei nº 147/72*, de 5 de maio.
- *Decreto-Lei nº 47/77*, de 7 de fevereiro.
- Sistema de Normalização Contabilística - SNC (2015).



4

CAPÍTULO



EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL EN CUBA: PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD PRÁCTICA EJECUTAR

*Norca Favier Chibas
Adilson Tadeu Basquerote
Náyade Saínz Amador*

INTRODUCCIÓN

Dentro de las especialidades del nivel educativo de la Educación Técnica y Profesional en Cuba, se incluye la Agronomía de Montaña. Los técnicos de esta especialidad son los encargados de la producción de alimentos aplicando técnicas y tecnologías socialmente justas, naturalmente sanas y económicamente viables. En relación al graduado de esta especialidad, entre otras tareas y ocupaciones; ejecuta trabajos topográficos por métodos sencillos; aplica medidas para el uso, manejo, protección, conservación y mejoramiento de suelos de forma sostenible; establece semilleros y viveros; produce y aplica diferentes tipos de fertilizantes orgánicos y biofertilizantes; ejecuta el manejo del riego y atenciones culturales en las áreas agrícolas; ejecuta y controla rotaciones de cultivos y sus labores; programa, ejecuta y controla la cosecha.

Para ejecutar las tareas y ocupaciones anteriormente referidas es necesario la adaptación de los aprendizajes al contexto económico y social, por lo cual se hace necesario apropiarse de un cúmulo de habilidades técnico profesionales, que le permitan enfrentarse con la calidad requerida al proceso productivo, teniendo como precedente una formación pregraduada a tono con las transformaciones actuales y que se evidencia materialmente en la concepción de una clase con calidad y científicamente justificada.

A pesar de ser un tema de interés para diferentes autores que han trabajado la habilidad ejecutar en la provincia de Guantánamo, entre los que se encuentran, López (2009) y Díaz (2018), se puede plantear que aún existen insuficiencias en el desarrollo de la habilidad práctica ejecutar en la asignatura técnica Base de la Producción Agropecuaria, de segundo año de la familia Agropecuaria, en el Instituto Politécnico Agropecuario "Limbano Sánchez Rodríguez" referida a las acciones y operaciones para el desarrollo de las habilidades prácticas, específicamente la habilidad ejecutar, que afecta el cumplimiento de los fines de la educación.

DESARROLLO

Sistema de actividades didácticas para la habilidad ejecutar en el programa Base de la Producción Agropecuaria

La propuesta, tiene un orden lógico en las actividades y un carácter sistémico, además cumple con el principio de jerarquía, de integridad; es coherente y asequible. Es coherente con la unidad de la actividad y la comunicación ya que la personalidad se forma y se desarrolla en la actividad, en el proceso de comunicación. Las actividades posibilitan la comunicación, la vinculación con la vida, el trabajo, las relaciones interpersonales. La actividad se manifiesta en los sistemas de regulación inductora y ejecutora donde por una parte los educandos establecen las necesidades, motivos, vivencias y por otra lo ejecutan, desarrollando hábitos, habilidades y capacidades; esta actividad es materializada por los estudiantes al ejecutar las actividades que le permitan sistematizar los conocimientos antecedentes y los nuevos adquiridos en el proceso de aprendizaje.

Las actividades han sido estructuradas por tema, objetivo de la actividad, introducción, materiales a emplear, técnica operatoria o procedimientos, evaluación y la bibliografía.

Actividad 1: Taller metodológico.

Tema: Taller metodológico sobre plan de estudio R/M 109/2009

Objetivo: Capacitar a los docentes a través de un taller metodológico sobre las tareas y ocupaciones, objetivo y las habilidades profesionales del segundo año según el plan de estudio R/M 109/2009 para el logro del perfeccionamiento de la dirección del proceso enseñanza aprendizaje en su asignatura.

Materiales:

Computadora, R/M 109/2009.

Procedimiento y orientaciones metodológicas.

El taller se desarrollará a través del debate de las ideas esenciales tales como: objetivo del segundo año, tareas y ocupaciones y las habilidades profesionales del año según plan de estudio.

En el debate cada participante explicará a través de una clase cómo se le da cumplimiento a estos elementos.

Preguntas para el debate.

1. ¿Cuál es el objetivo proyectado para segundo año de la carrera Agronomía de Montaña según la R/M 109/2009?
2. ¿Qué habilidades profesionales deben lograrse en este año?
3. De las tareas y ocupaciones que debe desempeñar el estudiante una vez graduado. ¿A cuáles de ellas da salida en la asignatura Base de la Producción Agropecuaria?

En la segunda parte del taller el facilitador expondrá a los participantes cómo tener en cuenta estos elementos en su asignatura a través de una clase.

Evaluación: se comprobará el cumplimiento de este taller metodológico a través de visitas a clases.

Tema: Actividad práctica 1: Acopio, montaje y ejecución de labores en el compost.

Objetivo: Ejecutar el montaje del compost teniendo en cuenta los requisitos técnicos sobre la base de un enfoque medioambiental y sostenible.

Introducción

El abono orgánico es un producto natural resultante de la descomposición de materiales de origen animal, vegetal o mixto que tiene la capacidad de mejorar la fertilidad del suelo y por ende la producción y productividad de los cultivos.

El compostaje es un proceso biológico aerobio, que bajo condiciones de aireación, humedad y temperaturas controladas; combinando fases mesófilas (temperatura, y humedad) y termófilas (temperatura

superior a 24^oc), transforma los residuos orgánicos degradables, en un producto estable e higienizado, aplicable como abono o sustrato.

El producto obtenido al final de un proceso de compostaje recibe el nombre de compost.

Materiales a emplear:

Residuos vegetales (hojas secas, paja, tallos, restos de cosechas), Estiércol, Aserrín, Cal, Pico, pala, machete y tridente, 3 palos de 2 m de longitud y de 5 a 10cm de grosor, Cinta métrica y Regadera.

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Seleccionar un lugar alto y seco donde las aguas no se acumulen o arrastren el material y que tenga ligera pendiente de 2 a 4 %.
2. Calcular el área en metros cuadrado empleando el método del doble paso.
3. Trace el compost con una dimensión de 1,50 m de ancho y el largo en dependencia del área.
4. Realizar una pequeña zanja para recolectar los lixiviados.
5. Acopiar los materiales para montar el compost (basura, estiércol, residuos vegetales, cascarilla de café, pseudotallo de plátano etc.).
6. Preparar cal viva o apagada, cenizas.
7. Preparar 3 palos de 2 m de largo y de 5 a 10 cm. de grosor.
8. Proceda a elaborar las pilas. Aplique una capa de restos orgánicos (20 a 30 cm.). Para en el centro de la pila los palos o respiraderos.
9. Añada una capa de residuos de origen animal (2 a 5 cm.).
10. Adicione cenizas o cal esparciéndola después de humedecer las capas.

11. Luego realice otra capa que puede alternarla con los diferentes materiales (restos de plátano, cascarilla de café, beju-
cos, restos de mazorca de maíz, aserrín, hojas secas). El proce-
dimiento se repite hasta que la pila alcance 1- 1,5 m de altura.
La óptima es de 1,5 m.

12. Cubra la pila con hojarasca.

13. Al culminar la pila retire los palos.

14. Aplique un riego sistemáticamente.

15. Dale un volteo a los 9 días de establecido las pilas para per-
mitir la mezcla de las capas. Humedezca la pila.

16. Voltee nuevamente a los 5, 6, 7 o 15 días con relación al
primer viraje. Se humedece la pila si es necesario.

17. Controlar diariamente la temperatura de 55 a 60 °c lográn-
dola con la humedad y la aireación.

18. Realizar la cosecha del compost cuando la humedad esté
de 33 a 40 % y el material tenga apariencia de tierra oscura y
posea color característico a humus.

Bibliografía: Manual Técnico para organopónico, huertos inten-
sivos y organoponía semiprotegida.

Forma de evaluación: para las actividades desde la # 3 hasta
la 15.

La evaluación se realizará teniendo en cuenta la Resolución Mi-
nisterial 120/09, estableciendo como una de las actividades siste-
máticas, el desempeño de las clases prácticas con un valor de 10
puntos.

9-10 puntos: si cumple con todas las acciones y operaciones
ejecutando la actividad de forma independiente y con calidad.

8 puntos: si cumple con todas las acciones y operaciones eje-
cutando la actividad con ayuda de otro estudiante y no comete im-
precisiones.

7 puntos: si cumple con todas las acciones y operaciones ejecutando la actividad con ayuda de otro estudiante presentando algunas imprecisiones.

6 puntos: si cumple con todas las acciones y operaciones teniendo una dependencia total y comete imprecisiones.

Menos de 6 puntos: no cumple con las acciones y operaciones para desarrollar esta habilidad.

Tema: Actividad práctica 2: Montaje de una lombricultura. Ejecutar actividades culturales.

Objetivo: Ejecutar el montaje de una lombricultura teniendo en cuenta los requisitos técnicos sobre la base de un enfoque medioambiental y sostenible.

Introducción

La lombricultura surge como una respuesta sencilla, racional y económica. Las lombrices reciclan y transforman residuos potencialmente contaminantes en riqueza para el suelo (humus), contribuyendo al aumento de la sostenibilidad de la sociedad y la naturaleza. El humus de lombriz es un material rico en materia orgánica y sales minerales fácilmente absorbidas por las plantas. Es un producto orgánico estable, uniforme, de coloración oscura, semejante al polvo de café.

Materiales a emplear:

Área donde se va establecer la Lombricultura, Cascarilla de café, Estiércol, Restos vegetales, Pala, Cinta métrica y Regadera.

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Selección del área. Aspectos a tener en cuenta:

- Suelo llano o ligera pendiente.
- Cerca de la fuente de abasto.
- Establecimiento de sombra.
- Orientación de los canteros norte – sur.
- Medir el área en m^2 .

2. Acopio de materiales para la alimentación.

3. Trazado de los canteros de cultivos (1,8 m ancho y 10 m de largo de acuerdo a las características del área.)

- Los canteros pueden delimitarse con planchas de fibrocemento, tablas, piedras, ladrillos.

4. Realizar la prueba de caja cada vez que se vaya a aplicar un alimento.

5. Aplicar el alimento en el cantero (el grosor de la capa estará en dependencia del tipo de alimento (sustrato compactos 5-10 cm., sustratos de alto contenido de agua 15-20cm.

6. Realizar la siembra de lombrices 1 Kg. /m² que es igual a 5000 lombrices/ m².

7. Aplicar riego (mantener 80% de humedad del sustrato y 20-28 °c de temperatura).

8. Aplicar alimento cada 7 días (cuando se observe la apariencia de borra de café en la superficie del cantero o la presencia de pequeños tabaquitos.

9. Realizar muestreo en los canteros y determinar:

- cantidad de lombrices y capullos.

10. Realizar la cosecha de humus.

- Método de malla o raspado.

Comprobación. Haga una valoración del contenido de materia orgánica en el organopónico del centro y a partir de esta valoración calcule la cantidad de humus aplicar teniendo en cuenta la dosis de aplicación de 2kg. / m².

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte. Manual Técnico para organopónico, huertos intensivos y organoponía semiprotegida.

Tema: Actividad práctica 3: Aplicación de medidas de conservación de suelos en un área.

Objetivo: Ejecutar medidas de conservación de suelos en un área teniendo en cuenta sus propiedades físicas, químicas y biológicas y la erosión presente con un enfoque medioambiental y sostenible.

Introducción

El suelo es uno de los cuatro elementos primarios para la vida, junto a la luz solar, el aire y el agua. La tierra es quien nutre la vida vegetal y sustenta a todos los seres vivos, sin ella nuestro planeta sería estéril.

Desde principio del mundo el suelo ha evolucionado constantemente, la lluvia, el viento y la temperatura, han venido transformando innumerables cantidades de partículas de suelo, formando ríos, arroyos etc. Sin embargo, cuando un suelo ha estado protegido por una cubierta vegetal, esta remoción es lenta. Al eliminar dicha vegetación, el hombre, con fines de explotación de los suelos, contribuye a que se produzca un notable incremento en la erosión de estos. En nuestros días es una tarea de gran importancia para el hombre, lograr el uso racional, el cuidado y la conservación de los suelos, ya que ellos nos garantizan el desarrollo de los cultivos y por ende el desarrollo agrícola.

Materiales a emplear:

Área de producción, Cinta métrica, Mira topográfica, Machete, pico, Restos vegetales, Plantas para barreras (aralia, vetiver, lengua de vaca, yuquín).

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Realizar un recorrido por áreas de producción donde se observen las diferentes formas de manifestarse la erosión, observa y anota:

- a) Número de campo.
- b) Pendiente y longitud de esta.
- c) Tipo de suelo.

d) Si el campo está en barbecho, etapa de preparación de suelos o cultivo que posee.

2. Clasifique la erosión que observa atendiendo a:

- Agente causal.
- Forma de manifestarse.
- Grado de erosión (muy erosionado, medianamente erosionado, poco erosionado).

3. Relacione los daños que observa en el suelo provocado por la erosión.

Determine la pendiente del terreno.

- Utilice la cinta métrica, la mira y proceda a determinar la diferencia de altura cada 5 m de longitud.
- Proceda a realizar los cálculos.
- Teniendo la longitud y % de pendiente proponga las medidas de conservación de suelos a establecer.
- Proceda a ejecutar las medidas de conservación de suelos.

Barreras vivas (3 bolillos, separación de 20 cm. entre plantas transversal a la pendiente).

Barreras muertas (restos vegetales).

Tema: Actividad práctica 4: Ejecución de labores de preparación de suelos con la tracción animal en condiciones de producción. (Aradura, cruce, mullido, surcado).

Objetivo: Ejecutar las labores de preparación de suelos (aradura, cruce, mullido y surcado) teniendo en cuenta su finalidad, requisitos técnicos y cultivos a establecer sobre la base de un enfoque medioambiental.

Introducción

Las labores agrícolas son todos los trabajos que por medio mecánico, biológico o químico modifique las condiciones productivas del suelo, o de las plantas.

Dentro de las labores agrícolas están las labores de preparación de suelos, dichas labores se realizan antes de la siembra, entre ellas tenemos: desmonte, roturación, cruce, recuce, gradeo, alisado, aplicación de materia orgánica, zanjeado y surcado.

Los fines de las labores de preparación de suelos son múltiples: modifican las condiciones físicas, químicas y biológicas del suelo, entierran los abonos al suelo; facilitan la penetración de las raíces en el suelo; destruyen las plantas dañinas del suelo; contribuyen a que los cultivos permanezcan lo más saludable y se logra cosecha de calidad.

Materiales a emplear:

Yunta de buey, Arado de vertedera y Grada.

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Observar el área a preparar. Determine:

- Grado de humedad.
- Enyerbamiento del suelo.
- Tipo de suelo.
- Cultivo a establecer.

2. Determine el método de preparación de suelos.

3. Realice las labores de preparación de suelos a través del laboreo mínimo.

4. Proceda a ejecutar la labor de aradura teniendo en cuenta el cultivo a establecer, la profundidad del suelo y la finalidad de dicha labor.

5. A los 5 días de realizar la labor de aradura y en dependencia de las condiciones del suelo, ejecute la labor de cruce a una profundidad de 25- 30 cm. Realizándola en sentido contrario o perpendicular a la aradura.

6. Una vez realizada el cruce ejecute la labor de mullido a partir de los 3 días de la labor anterior, empleando la grada de tracción animal para lograr el mullido del suelo.

7. Apoyado del arado de vertedera ejecute el surcado del área. Comprobación. Haga un análisis de la calidad de las labores realizadas y determine si el suelo está en condiciones óptimas para realizar la siembra.

¿Con qué finalidad se realiza la aradura, cruce, gradeo y surcado?

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte.

Tema: Actividad práctica 5: Labores agrícolas en semilleros.

Objetivo: Ejecutar las diferentes labores que se le aplican a los semilleros, teniendo en cuenta la especie de tránsito, el momento óptimo de cada labor, las condiciones ambientales así como los recursos disponibles.

Introducción

Los semilleros son pequeñas parcelas convenientemente situadas y preparadas, donde se siembra las semillas de diferentes cultivos que después serán transplanteda para su asiento final. Es el punto de partida que marca el futuro de la cosecha.

Los semilleros son establecidos con el objetivo de darle a las semillas las condiciones óptimas para su germinación, cuando se trate de grandes extensiones. Para producir plantas de alta calidad y obtener buenas cosechas, es necesario que los semilleros reciban las atenciones y cuidados que exigen.

Materiales a emplear:

Área de semillero, Regadera, Mochila, Cajas para el embalaje de Eposturas y Productos biológicos (bacillus, beauveria, trichoderma).

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Realice un recorrido por el semillero y observe:

- Si se cumple con los requisitos técnicos de un semillero y anote:

- Tipo de suelo y características de este.
- Cultivo establecido en el semillero.

- Tiempo de establecido el semillero.
- Cultivos colindantes.
- Si se corresponde la época de establecido con la óptima del cultivo.
- Si existe fuente de abasto cercana.
- Cercanía al área de producción.
- Contenido de materia orgánica.
- Población del cantero.

2. Ejecute las labores teniendo en cuenta no provocar daños mecánicos al cultivo.

3. Riego: con ayuda de la regadera distribuya de forma uniforme el agua al cantero teniendo en cuenta la necesidad de la especie establecida, evitando exceso de humedad y posterior ataque de enfermedades fungosas.

4. Escarde: realice de forma manual el escarde eliminando las especies no objeto de cultivo, además de ir rompiendo la costra superficial del suelo; para que permita la aireación y drenaje del suelo.

5. Control fitosanitario:

1. Determine la plaga o enfermedad presente.

2. Seleccione el producto a aplicar.

3. Prepare el producto biológico a aplicar.

4. Con ayuda de la mochila aplique los productos biológicos (bacillus, beauveria, trichoderma) en dependencia de la especie establecida en semilleros.

Arranque y embalaje de postura para el trasplante

- Para la extracción de las posturas hay que tener en cuenta el tamaño requerido en cada especie.

- Realice esta operación en horas tempranas del día.

- Realice un riego antes del arranque.
- Extraiga las posturas del cantero presionando la planta por la base del tallo, evitando daños mecánicos al sistema radicular y al tallo.
- Deposite las posturas en cajas sin presionarlas para su traslado al área de producción.
- Colocar las cajas en la sombra hasta que se realice el transplante.

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte, Instructivos Técnicos de los cultivos a establecer.

Tema: Actividad práctica 6: Labores agrícolas en viveros (preparación de mezcla, escarda, control de plantas indeseables, control fitosanitario, siembra y riego).

Objetivo: Ejecutar las diferentes labores que se le aplican a los viveros teniendo en cuenta la especie de tránsito, el momento óptimo de cada labor, las condiciones ambientales así como los recursos disponibles.

Introducción

Los viveros son extensiones de terrenos destinados a recibir y cultivar especies leñosas hasta que adquieran el desarrollo conveniente, para ser trasladadas al lugar donde han de vivir definitivamente, por lo que es el sitio de tránsito o segunda fase de propagación.

Diferentes especies de importancia económicas pasan por el estadio de vivero, tales como frutales (cítrico, mango, aguacate, etc.), árboles maderables, café, cacao entre otros.

Materiales a emplear:

Vivero, Suelo, Materia orgánica, Bolsa de polietileno, Pala, Regadera, Azada, Semillas de café, cacao, frutales, Cenizas o cal, Productos biológicos (bacillus, beauveria, trichoderma).

Procedimiento o técnica operatoria:

Realice un recorrido por el vivero y observe: si se cumple con los requisitos técnicos de un vivero y anote.

- a) Ubicación del vivero.
- b) Pendiente del terreno.
- c) Si existe fuente de abasto cercana.
- d) Cercanía al área de producción.
- e) Disponibilidad de la fuerza de trabajo.
- f) Realización de prueba fitonematológicas.

1. Proceda a realizar la preparación de la mezcla del suelo para ello debe mezclar 3 parte de suelo por 1 de materia orgánica en el caso de café, en el caso del cacao es de 2 por 1.

2. Proceda al llenado de las bolsas de polietileno.

3. Proceda a construir el cantero. Café (largo de 10-30 m, ancho 1,20 m, ancho del pasillo 0,60 m- 0.80 m), Cacao (largo de 10-30 m, ancho 0,50 m, ancho del pasillo 0,60 m).

4. Realice el acanterado de las bolsas. La cantidad de bolsas a ubicar en el cantero dependerá del ancho del cantero y la finalidad del cultivo. En el café a 12 hileras y en cacao 4 hileras.

5. Aplique riego en correspondencia con la especie establecida: con ayuda de la regadera distribuya de forma uniforme el agua al cantero teniendo en cuenta la necesidad de la especie establecida evitando exceso de humedad y posterior ataque de enfermedades fungosas.

6. Realice la siembra en las bolsas teniendo en cuenta las exigencias de la especie a viverar.

7. Ejecute el control de plantas indeseables en los pasillos y alrededores con ayuda de la azada.

8. Realice el escarde de forma manual en las bolsas eliminando las especies no objeto de cultivo, además de ir rompiendo

la costra superficial del suelo para que permita la aireación y drenaje del suelo.

9. Realice el control fitosanitario.

- Establezca el cordón fitosanitario con cal o ceniza.
- Determine la plaga o enfermedad presente.
- Sanear las plantas afectadas por pudriciones, ataques de babosas o grillos.
- Seleccione el producto a aplicar.
- Prepare el producto biológico a aplicar.
- Con ayuda de la mochila aplique productos biológicos (bacteria, beuveria, tricotoderma) en dependencia de la especie establecida en semilleros.

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte, Instructivos Técnicos de los cultivos a establecer.

Tema: Actividad práctica 7: Establecimiento de una siembra o plantación en áreas del centro.

Objetivo: Ejecutar la siembra o plantación en cultivos de interés económico teniendo en cuenta las condiciones del suelo, época, distancia y profundidad de siembra o plantación en dependencia del cultivo a establecer, así como las condiciones socioeconómicas y la influencia de los diferentes factores agroecológicos sobre la base del cuidado del medio ambiente.

Introducción

La siembra o plantación forma parte de las labores agrícolas. La siembra es la operación agrícola en el cual se distribuye la semilla en el suelo para obtener una nueva planta (tomate, frijol, lechuga, pimiento, maíz). La plantación es la operación que consiste en colocar en el suelo una planta o propágulo con fines productivos (yuca, malanga, boniato, plátano etc.) La calidad de la siembra o plantación es fundamental para el buen desarrollo de los cultivos y la obtención de altos rendimientos.

Materiales a emplear:

Área de producción, Semillas, Propágulos, Regla graduada o estaca según la distancia de narión, Marco de siembra o plantación y Materia orgánica.

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Aplique un riego antes de iniciar la siembra o plantación.
2. Realice esta operación en horas tempranas del día o caída la tarde.
3. Conociendo con anterioridad el cultivo a establecer y el área a emplear. ¿Qué cantidad de propágulos o semillas se necesita?
4. Proceda a realizar la selección y preparación de los propágulos en el caso de los cultivos que se propaguen por esta vía.
5. Realice el trazado o estaquillado del área y luego haga el hoyado en dependencia del cultivo a plantar (cacao, plátano o frutales).
6. Proceda a realizar la plantación.
 - Aplique materia orgánica en el fondo del hoyo.
 - Coloque con cuidado al centro del hoyo la postura o propágulo.
 - Adicione el suelo al hoyo.
 - Presione el suelo para lograr el anclaje de la postura o propágulos.
 - Realice la plantación teniendo en cuenta los requisitos técnicos (marco de plantación) auxiliándote de la estaca.

Para realizar la siembra proceda igual al punto 1, 2, 3.

Proceda a realizar la siembra de forma manual ayudado de la regla o estaca para cumplir con el marco de siembra de la especie a establecer.

A la hora de ejecutar la siembra debes tener en cuenta:

- Cantidad de semillas por nido.
- Marco de siembra del cultivo a establecer.
- Uniformidad en el cantero o surco.
- Profundidad de siembra.
- Tapado de la semilla.

En el caso de canteros:

- Cantidad de hileras a establecer.
- Intercalamiento de cultivos (cultivo principal y asociado).
- Aplicar otro riego.

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte, Instructivos Técnicos de los cultivos a establecer.

Tema: Actividad práctica 8: Labores de cultivo deshije, despampanado, deshoje y poda.

Objetivo: Ejecutar las labores de deshije, despampanado, deshoje y poda en un cultivo teniendo en cuenta su finalidad, requisitos técnicos y especies donde se practica sobre la base de un enfoque medioambiental y sostenible.

Introducción

Las labores de cultivos también llamadas atenciones culturales, atenciones al cultivo, labores fitotécnicas al cultivo, fitotecnia del cultivo, etc. Son aquellos trabajos que se realizan después de practicada la siembra o plantación y tiene una gran importancia ya que de ella depende el futuro de las cosechas.

Estas labores pueden realizarse por medio manual, mecanizado, químico.

Atendiendo a la mayor o menor especificidad o frecuencia con que se hagan las atenciones o labores de cultivos, estas se clasifican en generales, especiales o específicas.

Las labores de cultivo deshije, despampanado, deshoje y poda están dentro de las labores específicas.

Materiales a emplear:

1. Área de producción de cacao y plátano.
2. Machete.
3. Pico o chuzo.
4. Serrucho de podar.
5. Tijera de podar.

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Observe el área. Determine:

- Cultivo establecido.
- Etapa en la que se encuentra el cultivo.

2. Ejecute simultáneamente las labores de deshije, deshoje para ello proceda de la siguiente forma:

- Auxiliándote del pico o machete elimine los hijos del plátano dejando los más vigorosos y que en cada plantón quede 3 plantas (madre, hijo, nieto).
- Elimine las hojas enfermas, dañadas o que hayan perdido su función fotosintética (maduras) y vaya arrojando el suelo. El corte de las hojas debe realizarse de abajo hacia arriba.
- Las plantas que estén en producción y tengan las manos formadas auxiliándote del machete elimine la pámpana o inflorescencia.

Poda (Cacao)

Para la realización de la poda proceda igual al punto 1.

Luego ejecute la poda apoyándote del serrucho o tijera de podar y vaya eliminando las ramas secas, improproductivas o que estén enfermas.

El corte de las ramas debe ejecutarse de forma inclinada.

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte, Instructivos Técnicos de los cultivos establecidos.

Tema: Actividad práctica 9: Labores de cultivo: riego y fertilización

Objetivo: Ejecutar las labores de riego y fertilización en un cultivo teniendo en cuenta su etapa de crecimiento, las necesidades hídricas y nutricionales, así como la influencia de los factores agroecológicos sobre la base de un enfoque medioambiental.

Introducción:

Los cultivos agrícolas en general necesitan una gran atención después de la siembra o plantación, para así, producir cosechas de calidad y altos rendimientos. De ahí la importancia de que las labores de cultivos se realicen en el momento oportuno y con la calidad requerida. El riego y la fertilización están dentro de las labores de cultivo generales ya que son necesarias en la mayoría de las especies cultivables.

Materiales a emplear:

Regadera, Fertilizante orgánico o inorgánico, Organopónico o huerto intensivo y Sistema de riego.

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Observe el área. Determine:

- Cultivo establecido a sembrar.
- Etapa en que se encuentra.
- Tipo de suelo.
- Humedad del suelo.
- Contenido de materia orgánica.

2. Analice el tipo de fertilizante y en qué momento lo va aplicar.

3. Seleccione el método de aplicación de fertilizante más adecuado teniendo en cuenta los aspectos del punto 1.

4. Conociendo el contenido de materia orgánica que posee el suelo y la norma que se establece en el organopónico o huerto intensivo. ¿Qué cantidad necesita el área a fertilizar?

5. Proceda a realizar la aplicación del fertilizante de forma manual cumpliendo con las medidas de seguridad.

Para realizar el riego proceda igual al punto 1

Proceda a aplicar el riego auxiliándose de la regadera o sistema de riego.

- Distribuir de forma uniforme el agua sobre el suelo o cantero.

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte, Instructivos Técnicos de los cultivos establecidos.

Tema: Actividad práctica 11: Labores de cosecha por el método manual o semimecanizado.

Objetivo: Ejecutar la labor de cosecha en diferentes cultivos teniendo en cuenta momento óptimo, destino de la producción, método a emplear y los recursos disponibles sobre la base de un enfoque medioambiental.

Introducción

Las labores de cosecha forman parte de las labores agrícolas, ésta consiste en recoger o coleccionar el producto final de toda siembra o plantación, estos productos pueden ser frutos, hojas, tallos, raíces etc. La cosecha es una etapa importante en cualquier cultivo y desde el punto de vista agronómico, se puede ver como la culminación de todo proceso o el cumplimiento del objetivo final. Esta deberá hacerse en el momento oportuno de acuerdo a las características de cada especie, teniendo en cuenta el tipo de maduración (técnica o botánica) y puede realizarse de forma manual, mecanizada o semi-mecanizada.

Materiales a emplear:

Machete o mocha, Sacos, Cajas, Tracción animal (arado de veredera, carreta para el traslado de la producción) y Cultivo a cosechar.

Procedimiento o técnica operatoria:

1. Observar el área donde se va a realizar la cosecha. Determine:

- Método a emplear.
- Si el cultivo está en el momento óptimo para la cosecha.
- Si el cultivo cumplió con su ciclo vegetativo.
- Destino de la producción.

2. Haga un estimado de los rendimientos a obtener en dicha área a través de un muestreo. A partir del estimado determinar cantidad de envases a utilizar.

3. Determine el destino de la producción, a partir de: maduración con que se va a cosechar y tipo de fruto (agrícola o botánico).

4. Proceda a ejecutar la recolección o cosecha del cultivo teniendo en cuenta el método seleccionado. A la hora de ejecutar la recolección tener presente: factores propios del cultivo, momento óptimo de cosecha y cuidados para realizar esta labor. No provocar daños mecánicos, selección adecuada del fruto.

5. Una vez realizada la cosecha proceda a su embalaje y traslado.

Bibliografía: Compendio Agronomía segundo año II parte. Instructivos Técnicos de los cultivos establecidos.

Indicaciones metodológicas:

En el trabajo con las actividades es necesario cumplir un conjunto de requisitos, tales como:

- Dominio del contenido por los profesores.
- Existencia de Área Básicas Experimentales, laboratorios, au-

las especializadas donde el estudiante se apoye para desarrollar las habilidades prácticas.

- Estructurar metodológicamente las clases de manera que pueda cumplirse el sistema de operaciones de la habilidad práctica en función.
- Se debe tener en cuenta que en una clase no se forma una habilidad, sino se trabaja acciones que contribuirán al desarrollo de esta.


Teniendo en cuenta como está estructurado el programa de Base de la Producción Agropecuaria donde se desarrollan las clases fundamentalmente teórica-práctica y prácticas, esta habilidad se consolidará en el fondo de la disciplina Trabajo de la Producción Agropecuaria, en subgrupos de manera que logren la habilidad práctica ejecutar.

- Tener en cuenta el grado de profundidad con que se van a trabajar los conocimientos.
- Sistemática en el trabajo con el sistema de actividades didácticas que permita la formación y desarrollo de la habilidad, así como una ejercitación variada.

En la etapa de formación propiamente dicha es imprescindible la dirección del profesor en el trabajo; de manera que el estudiante comprenda qué significa cada operación y como ejecutarla, teniendo en cuenta que las habilidades son formaciones psicológicas mediante las cuales el sujeto manifiesta de forma concreta la dinámica de la actividad con el objetivo de elaborar, transformar, crear, resolver situaciones y problemas, actuar sobre sí mismo y autorregularse.

- Motivación por parte del profesor que influya en la esfera volitiva (emociones, sentimientos, intereses, disposición) de los estudiantes.

Es importante destacar que al trabajar con el sistema de actividades el profesor tiene que enseñar al estudiante a trabajar con este; para ello debe realizar la demostración de la actividad por pasos: primero a un ritmo normal de trabajo, después a un



ritmo más lento, con pausas en lo que si fuera necesario se demuestre los movimientos que sean difíciles o muy importantes, y por último se repite a un ritmo normal de trabajo, en esta demostración se dan a conocer las herramientas, instrumentos y dispositivos necesarios para la actividad, así como sus reglas de utilización.

- El control de la actividad.

Este juega un papel importante, pues permite que el profesor pueda valorar el dominio alcanzado por cada estudiante en las habilidades prácticas. Esta puede hacerse de forma individual y grupal, en ambos casos el estudiante debe reflexionar sobre los modos en que se realizarán cada ejecución.

Con la aplicación del sistema de actividades se comprobó una transformación la realidad objetiva, los profesores se han preocupado por la preparación más consciente hacia el perfeccionamiento de la habilidad práctica ejecutar y se observa el interés por llevarlo a la práctica, logrando mayor aprendizaje en los estudiantes.

CONCLUSIONES

El sistema de actividades desde su concepción y estructuración lógica logra su funcionamiento para el fortalecimiento de la habilidad ejecutar en la asignatura Base de la Producción Agropecuaria, lo cual garantiza mayor protagonismo profesional del técnico competitivo que tributa el Instituto Politécnico Agropecuario "Limbanó Sánchez Rodríguez", en la especialidad Agronomía de Montaña.

REFERENCIAS



Díaz, F. (2003). Acciones para el desarrollo de la habilidad práctica Ejecutar. Maestría en Ciencias de la Educación. Guantánamo, UCP. Cuba.

López, N. (2018). Estrategia didáctica para la Habilidad Ejecutar. Trabajo de Diploma. Universidad de Guantánamo, Cuba.



5

CAPÍTULO



DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DOS PROFISSIONAIS, ALUNOS E FATORES DE DESISTÊNCIA NA EJA

*Rodrigo Marcos Welter
José Edézio da Cunha
Mari Terezinha Szumilo Schlosser*


INTRODUÇÃO

Neste capítulo, será apresentada uma pesquisa com foco nas causas da desistência escolar no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Palotina (2018), cidade do extremo Oeste paranaense (Welter, 2022). Para elaboração e organização das informações, o recorte temporal foi delimitado entre os anos letivos de 2016 e 2021; é a partir desse ano que as informações foram coletadas. A escola não dispõe de arquivos, planilhas ou documentos que possam ser utilizados como base de dados anterior a 2016. A pesquisa visa identificar os fatores internos ou externos que contribuem para os problemas do abandono e da evasão escolar.

Assim, a coleta levou em consideração os alunos que se matricularam e abandonaram ou evadiram nos períodos letivos de 2016 a 2021 e os que realizaram a rematrícula para o ano letivo de 2022. A partir dessas informações, foi possível identificar os grupos de amostragem. Ressalta-se que, no controle interno da escola, todos os alunos designados como evadidos ou que abandonaram são considerados desistentes, formando um único grupo.

Para este debate, procurou-se esclarecer o que se entende por abandono, este caracterizado por quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo. Já a evasão escolar diz respeito à situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo e que, no ano seguinte, não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos.

Esta pesquisa surgiu de questionamentos e percepções enquanto docente, gerados a partir do cotidiano vivenciado no contexto do CEEBJA em ambiente escolar. A pesquisa, inicialmente, partiu da observação, durante a participação em reuniões e conversas informais sobre determinados alunos e situações, como fechamento de turmas ou até mesmo da escola. Esta observação simples impulsionou a busca por dados e informações para obtenção da compreensão.




Aquela em que o pesquisador, permanece alheio a comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um expectador que um ator (Gil, 2008, p. 101).

O estudo é relevante na medida em que discute a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino. Modalidade esta que possui suas origens em movimentos da própria sociedade e que historicamente buscou ser reconhecida como política pública na grade curricular das redes de ensino. A EJA é de grande valia para a sociedade, pois permite a reintegração dos alunos na escola ao promover o acesso daqueles que um dia a frequentaram e hoje buscam uma nova oportunidade.

Para análise destes contextos, foi utilizado o método materialista histórico-dialético. Este processo dialético entre o espaço, o tempo e o ser são os motores que constroem a realidade e, a partir desta análise, é possível desvendá-la como uma prática social.

O perfil do estudante EJA é bem diversificado, compreendendo diversas faixas etárias, a partir da adolescência. São jovens que foram reprovados no processo de ensino regular, adultos, idosos, trabalhadores e donas de casa que, por diversos motivos, ausentaram-se da escola e agora estão acima da idade para ingresso no ensino regular. A respeito da EJA, vale ressaltar que é uma modalidade de ensino que possui como eixos articuladores da ação pedagógica a cultura, o trabalho e o tempo, procurando correlacionar, para o ensino-aprendizagem, o conhecimento sistematizado com as experiências vividas pelos alunos.

Em geral, pressupõe-se que a EJA, por possuir características diferenciadas em relação ao ensino regular, como tempo diferente do currículo, horários flexíveis e compatíveis com os períodos de trabalho, atendimento individualizado e/ou coletivo, disciplinas desenvolvidas de modo integrado e aproveitamento da bagagem de conhecimento de cada aluno, trazida de suas experiências, seria suficiente para manter os alunos na escola e que não haveria problemas relacionados à evasão ou abandono. Contudo, na prática, não é isso que ocorre.



A cada ano, o número de alunos que conclui o ensino médio é inferior ao número de alunos que desiste ou, simplesmente, abandona a escola, sem, em inúmeros casos, apresentar uma justificativa ou os porquês de estar deixando de estudar. Mesmo com a iniciativa da escola em tentar entrar em contato e buscar oferecer saídas para que o aluno continue, os casos de sucesso são baixos. Assim, reitera-se a importância deste estudo, a fim de se entender, entre os diversos fatores de ordem interna (escola) ou externa (social), o que leva os alunos a desistirem ou abandonarem a escola.

DESAFIOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como solução para esse problema da não conclusão dos estudos na faixa etária regular surge a modalidade de ensino conhecida como EJA, destinada àqueles que foram excluídos ou tiveram sua oportunidade de acesso negada pelos modelos educacionais tradicionais. A EJA foi institucionalizada em resposta a reivindicações sociais e à preocupação de pesquisadores diante da existência de uma parcela da população que não teve a oportunidade de frequentar a escola regular na idade considerada adequada. Ela atua como uma forma compensatória ou recuperadora do tempo perdido para esses indivíduos.

O desejo de retomar os estudos por parte daqueles que, em algum momento, tiveram que desistir levou à necessidade da constituição e da efetivação da modalidade EJA no Brasil. Historicamente, a educação, no país desde seu início, visa a atender interesses elitistas, que se estabeleceram no tempo e no espaço da organização da educação como ferramenta de controle social e manutenção do *status*.

Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões internas e externas às escolas, sendo necessário

[...] considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta

ou indiretamente nos resultados educativos (Dourado; Oliveira, 2009, p. 204).

Vale ressaltar que,


O crescimento da urbanização que a industrialização favorece e o número cada vez maior de pessoas que esse crescimento atrai para a área de influência da civilização de consumo acabam por se transformar em mecanismo de pressão em favor da expansão da escolaridade. O sistema arcaico de ensino, seletivo e aristocrático, torna-se então um obstáculo ao sistema econômico. Este passa, pois, a pressionar o sistema educacional no sentido de renovar-se (Romanelli, 2014, p. 25).

Neste contexto, a EJA se instala como modalidade de ensino estabelecida pela Constituição de 1988. No entanto, para se chegar a este momento, ressalta-se o que a antecedeu. A começar pelas décadas de 1930 a 1950, quando foram iniciados as experiências e os projetos de educação para adultos, com foco na redução do número de analfabetos, os quais considerados sujeitos marginais para o país, ou seja, um peso para a nação pois se entendia que estes não contribuíam com o seu desenvolvimento. Assim,

(...) a ideia central (...) é a de o adulto analfabeto é um ser marginal que não pode estar à corrente da vida nacional. E associam-se a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o indivíduo Alfabetizado (...) (Paiva, 1973, p. 184).

Essa situação levou o Estado a estabelecer metas para a redução da desigualdade social por meio da educação. Após o governo Getulista (1934 – 1937), movimentos em prol da educação de adultos começaram a chamar a atenção e o interesse político. Assim, a modalidade EJA passou a se formar e a ser tratada como um sistema diferenciado e significativo para a educação brasileira. Portanto, conforme Paiva (1973), inicialmente apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo foi interpretado como efeito da pobreza provocada por uma estrutura social desigual.

Lamentavelmente, a partir da Ditadura Militar (1964) muitos programas de iniciativa popular foram perdidos; criou-se um vácuo




nas políticas educacionais. Com a supressão ou o confinamento dos movimentos considerados de inspiração esquerdista, que predominantemente utilizavam o método Paulo Freire, o Ministério da Educação passou a apoiar movimentos similares, mas de orientação ideológica compatível com o novo regime.

No estudo “Democratizando Memórias e Desvelando Propostas Legais e Pedagógicas”, realizado por Auristela Rodrigues Santos, demonstra-se que o Estado, para suprir essa demanda, elaborou duas novas propostas: a primeira intitulada de Movimento Brasileiro para Alfabetização (MOBRAL), concentrado nas regiões industriais do país, com a intenção de ensinar o trabalhador a ler e escrever.

A segunda proposta, foi o formato supletivo, com viés tecnológico, cuja intenção era a complementação dos estudos daqueles que não conseguiram concluí-los no período regular. Uma educação tardia, com atividades flexíveis, que, na verdade, não possuía o interesse de atender às classes populares, mas ao mercado de trabalho. Ou seja, a educação, a escola e a sua clientela estavam voltadas aos interesses da modernização econômica do país. Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) enfatizam que: “Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.”

A tecnoburocracia, mesmo tendo como pressuposto básico conseguir o melhor rendimento por meio de planejamento, não tem, segundo Gadotti (2001), alcançado este objetivo na prática.

O caso mais evidente da década de 1970 é o fracasso do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O Mobral não teve nenhuma influência no decréscimo da taxa de analfabetismo no Brasil. Na década de 1950, sem o Mobral, tivemos uma taxa de decréscimo do analfabetismo de 11%. Na década de 1960 a taxa de decréscimo foi de 6%, sem a ajuda do Mobral. Na década de 1970 a taxa de decréscimo, com todas as vultosas verbas consumidas pelo Mobral, foi de apenas 7%. Se considerarmos que foi na década de 1950 e na década de 1970 que mais cresceu o ensino básico, é preciso, sem dúvida, atribuir a essa expansão a diminuição do analfabetismo e não ao Mobral (Gadotti, 2001, p. 163).




O grande diferencial da EJA para o ensino regular está em seu processo de formação e consolidação, pois a EJA, como política educacional, não surgiu no gabinete, mas como resposta à defasagem educacional, à implantação do ideal liberal capitalista no processo de industrialização nacional, juntamente aos movimentos da própria população brasileira. Esta foi uma modalidade que pressionou o Estado para sua implementação.

Dentro dessa ótica, Paulo Freire afirmou a importância da educação como um espaço de construção e de novas esperanças, rumo às lutas mais amplas, de forma que ninguém seja excluído. Segundo Paiva, a proposta dos grupos e movimentos da época foi a seguinte:

Os diversos grupos lançam-se ao campo de atuação com objetivos políticos claros e mesmos convergentes... Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente, buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, impulsionados fortemente pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços com o exterior e a valorização da cultura autenticamente, a cultura do povo. Para tanto a educação parecia um instrumento de fundamental importância (Paiva, 1973, p. 230).

Neste momento, ocorre uma mudança de visão. Embora essas legislações tenham se mantido assistencialistas e populistas, no fundo, possuem um caráter discriminatório, haja vista que a modalidade ainda é vista como de segunda linha e não recebe muita atenção, tendo um caráter meramente compensatório. Mas, de uma forma ou de outra, essa nova configuração de educação passou a ser realizada de maneira mais aceitável do que a posição marginal que ocupava anteriormente.

Vale ressaltar que uma onda de lutas por reivindicação pairava sobre o período que precedeu o golpe de 64. Dentre essas lutas, pode-se fazer alusão aos movimentos em defesa da escola pública e da ampliação das oportunidades educacionais, aos de luta pela terra e à mobilização política de amplos setores sociais. Portanto,




[...] a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação, tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la (Freire, 1987, p. 48).

A EJA no Brasil possui formação muito mais social do que a educação regular, pois se originou de iniciativas populares, mencionadas anteriormente, e se estabeleceu quase que por seu próprio esforço. É evidente que ainda há muito a avançar para a conquista de um ideário emancipador/libertador do ser humano por meio da educação e, assim, contribuir para uma mudança transformadora da sociedade, conforme idealizada por Paulo Freire.

As ideias articuladas por Paulo Freire acerca de um processo de alfabetização pela conscientização e de uma educação para a liberdade deram origem a um paradigma que impulsionou esses movimentos reivindicatórios. No entanto, essas mobilizações ocorreram sob o olhar da classe dominante, que estava militarmente representada. Neste momento, os militares, apoiados por amplos setores das classes médias e pelo empresariado brasileiro ligado ao capital internacional, assumiram o comando político da Nação e combateram os movimentos democráticos organizados.

Não se pode falar de EJA sem mencionar Paulo Freire, reconhecido como idealizador da organização pedagógica da modalidade, que trouxe duas contribuições principais: a conscientização, através da Pedagogia do Oprimido, para um sujeito que adotaria uma postura de lutar por mudanças e libertação, e a Pedagogia da Autonomia, um conjunto de esforços sociais para suprir a deficiência da educação de jovens e adultos desde os anos 1960.

No percurso, considera-se como público potencial da EJA os brasileiros e brasileiras de 15 anos ou mais de idade que não têm instrução e que não completaram o Ensino Fundamental. Quanto ao En-



sino Médio (EJA-EM), são considerados todos os maiores de 17 anos que não completaram o Ensino Médio, embora tenham completado o Fundamental. Ainda em relação à EJA, a LDB, em seu art. 38, estabelece que tais oportunidades educacionais podem ser realizadas por meio de cursos e exames supletivos que compreendam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para compreender o processo da EJA em Palotina, Paraná, e sua estruturação, utilizou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O início dessa modalidade em Palotina se deu em 04 de outubro de 1988, quando foram solicitadas a criação e a autorização do Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES) de Palotina. Este foi autorizado pela mesma Resolução que regulamentou os Exames de Equivalência. O NAES de Palotina esteve subordinado ao Conselho Estadual de Educação (CES) de Toledo para a emissão de documentação escolar e a regulamentação regimental.

A partir de março de 1991, o Parecer Técnico nº 58/91 autorizou a implantação de estudos correspondentes às quatro primeiras séries do 1º grau em regime de matrícula por disciplina – Resolução nº 3490/91 de 16/10/1991 DOE nº 3629 de 29/10/1991. Através da Resolução nº 4693/94 de 30/09/1994 DOE nº 4669 de 19/10/1994, o NAES foi transformado em Centro de Estudos Supletivos de Palotina. Em 11 de dezembro de 1996, através da Resolução nº 4654/96 DOE nº 4915 de 03/01/1997, o curso foi reconhecido como Centro de estudos Supletivos de Palotina. Pela Resolução nº 3120/98, o CES de Palotina passou à denominação de: CEAD Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância, e, na data de 27 de dezembro de 99, pela Resolução nº 4561/99, passou a se chamar CEEBJA. Ainda, pela Resolução nº 2.971/2001 de 04/12/2001 DOE nº 6160 de 30/01/2002, foi autorizado e reconhecido o ensino médio semipresencial. No início de 2006, foi implantada a proposta com Ensino Presencial (forma coletiva e individual), conforme apresenta a Tabela 1.

Tabela 1: Aproveitamento de estudos – CEEBJA – Palotina – PR

ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II								
DISCIPLINA	CH	AVALIAÇÕES	CH	AVALIAÇÕES	CH	AVALIAÇÕES	CH	AVALIAÇÕES
	100%		75%		50%		25%	
	6º, 7º, 8º, 9º Ano		7º, 8º, 9º Ano		8º, 9º Ano		9º Ano	
Português	336h/a	6	252h/a	4	168h/a	3	84h/a	2
Matemática	336h/a	6	252h/a	4	168h/a	3	84h/a	2
História	256h/a	4	192h/a	3	128h/a	2	64h/a	1
Geografia	256h/a	4	192h/a	3	128h/a	2	64h/a	1
Inglês	256h/a	4	192h/a	3	128h/a	2	64h/a	1
Ciências	256h/a	4	192h/a	3	128h/a	2	64h/a	1
Ed. Física	112h/a	2	84h/a	2	56h/a	1	28h/a	1
Arte	112h/a	2	84h/a	2	56h/a	1	28h/a	1
Total	1920h/a		1440h/a		960h/a		480h/a	
Ensino Religioso: Disciplina de oferta obrigatória para o estabelecimento e Facultativa para o educando								

ENSINO MÉDIO						
DISCIPLINA	CH	AVALIAÇÕES	CH	AVALIAÇÕES	CH	AVALIAÇÕES
	100%		75%		50%	
	1º, 2º, 3º Ano		2º, 3º, Ano		3º Ano	
Português	208h/a	6	156h/a	4	104h/a	3
Matemática	208h/a	6	156h/a	4	104h/a	3
História	128h/a	4	96h/a	3	64h/a	2
Geografia	128h/a	4	96h/a	3	64h/a	2
Inglês	128h/a	4	96h/a	3	64h/a	2
Física	128h/a	4	96h/a	3	64h/a	2
Química	128h/a	4	96h/a	3	64h/a	2
Biologia	128h/a	4	96h/a	3	64h/a	2
Filosofia	64h/a	2	48h/a	2	32h/a	1
Sociologia	64h/a	2	48h/a	2	32h/a	1
Ed. Física	64h/a	2	48h/a	2	32h/a	1
Arte	64h/a	2	48h/a	2	32h/a	1
Total	1440h/a		1080h/a		720h/a	
A disciplina de Língua Espanhola é facultativa para o educando						
APED – Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual. Implantação obedecendo a critérios determinados pela Secretaria de estado da Educação do Paraná. Quadro XX – Fonte: Acervo documental do CEEBJA Palotina-PR.						


Fonte: Transcrito pelo Autor (2022)

Em 2019, ocorreu uma nova mudança na proposta curricular da educação de jovens e adultos, conforme o Parecer CEE/Bicameral nº 231/19, relativo à adequação da organização curricular da EJA para oferta semestral. A implantação na Rede Estadual de Ensino teve início no ano letivo de 2020. Esta nova proposta substituiu o atendimento individual por uma organização semestral, dividida por módulos de disciplinas, na qual o aluno opta por realizar sua matrícula conforme explica a Tabela 2.

Tabela 2: Matriz Curricular Educação de Jovens e Adultos (SEED) – PR, 2019

PARA ENSINO MÉDIO				
NRE:		MUNICÍPIO:		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO:				
ENDEREÇO:				
FONE: MUNICIPIO:			NRE:	
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná				
CURSO (nº do código):				
TURNO:	CH. TOTAL DO CURSO: 1.200 horas	DIAS LETIVOS SEMESTRAIS:		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2020		FORMA: SEMESTRAL		
Componentes Curriculares (Disciplinares)	1º Sem.	2º Sem.	3º Sem.	4º Sem.
Arte	50	-	-	-
Biologia	-	100	-	-
Educação Física	-	-	50	-
Física	-	100	-	-
Filosofia	-	-	67	-
Geografia	-	-	-	100
História	-	-	-	100
LEM – Inglês	-	-	100	-
Lingua Portuguesa	83	100	-	-
Matemática	-	-	83	100
Química	100	-	-	-
Sociologia	67	-	-	-
Total de horas – Aula Semanais	300	300	300	300
Total da carga horária do curso: 1200 horas				

Fonte: Autor, 2022.



Esta nova proposta tem sido alvo de muitas críticas e pressões para que seja revogada, uma vez que limitou o atendimento ao padronizar as matrículas em um único modelo de oferta. A implantação dessas mudanças está descaracterizando a modalidade e aproximando-a do modelo regular de ensino, afastando a escola de seus objetivos específicos e alterando a funcionalidade de uma modalidade de ensino que respeitava as condições dos alunos em seus eixos articuladores (cultura, trabalho e tempo).

Sobre a clientela da EJA, é importante ressaltar que a necessidade que impulsiona a busca pela educação de Jovens e Adultos não é uma necessidade qualquer, mas sim aquela diretamente ligada às questões de sobrevivência. O aluno da EJA é um sujeito que busca completar seus estudos, na maioria das vezes, porque necessita da formação escolar para ingressar no mercado de trabalho e evitar o desemprego. Essa clientela é composta por pessoas de diferentes origens, em sua maioria humildes, enfrentando inúmeros problemas de ordem pessoal, social ou de vulnerabilidade econômica. Assim, percebe-se que a realidade da EJA é desafiadora tanto para os alunos quanto para os docentes.

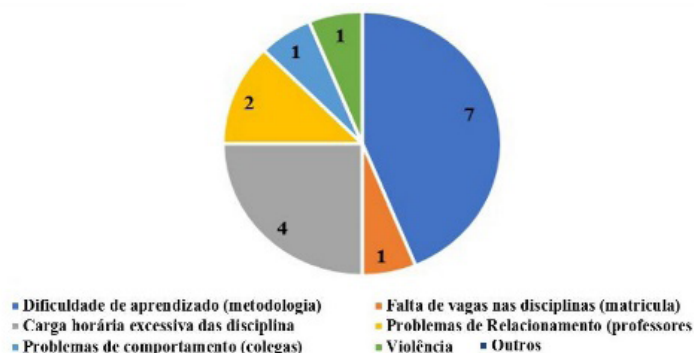
É um fato que a EJA enfrenta grandes dificuldades para ser reconhecida e, principalmente, efetivada como um direito social, especialmente por aqueles que estão na gestão das políticas educacionais. Essas dificuldades surgem devido à destinação da EJA para atender às pessoas que ainda não foram reconhecidas plenamente como detentoras de direitos, sendo a maioria constituída pelos grupos mais pobres e marginalizados da sociedade, que foram excluídos da educação básica.

ANÁLISE DOS FATORES INTERNOS E EXTERNOS NA DESISTÊNCIA E RETORNO DOS ALUNOS DA EJA: PERSPECTIVAS DE DOCENTES E ALUNOS

Para esta análise, foram utilizados os resultados obtidos com os questionários quantitativos e qualitativos aplicados aos professores e alunos, com perguntas semelhantes. O objetivo foi possibilitar a

contraposição dos dados sobre os fatores de ordem interna e externa que levam à desistência e ao retorno nesta instituição de ensino (Gráficos 1 a 2).

Gráfico 1: Fatores Internos na opinião dos Docentes



Fonte: Autor, 2022.


Gráfico 2: Fatores Internos na opinião dos alunos



Fonte: Autor, 2022.

Ao correlacionar os dados dos Gráficos 1 e 2, observa-se que ambos destacam os mesmos fatores como os principais de ordem interna que levam os alunos à desistência. Tanto na opinião dos docentes (7) quanto na dos alunos (8), são elencadas dificuldades de aprendizado como fator principal. Essa dificuldade de aprendizado suscita alguns questionamentos, como as relações interpessoais entre professor e alunos, fato que não foi comprovado pelo número reduzido daqueles que elencaram este problema, sendo apenas 2.

Outro ponto é a metodologia tradicional, comum ao ensino regular, que, a princípio, também não é sustentado ao se observar o perfil profissional dos docentes, que demonstram ter uma boa



experiência na área de educação e na modalidade, com mais de quinze anos de atuação. Alguns destes profissionais atuam exclusivamente na instituição e, por prática, procuram adotar metodologias diferenciadas, que partem das experiências acumuladas (“bagagem cultural)” dos discentes. A valorização destes saberes possibilita também resgatar a autoestima dos alunos, que, em geral, é baixa.

Ao observar o segundo fator mais citado na opinião dos docentes, em um total de 4, que é a carga horária excessiva das disciplinas, percebeu-se pontos divergentes. Isso pode acarretar desânimo e, conseqüentemente, desistência, devido ao tempo necessário para conclusão. Na opinião dos alunos, o fator que mais os influenciou na desistência, em um total de 8 alunos, são outros, tais como mudanças e questões financeiras. Essa também é uma característica da modalidade, pois os alunos frequentemente mudam de emprego ou até mesmo de cidade em busca de uma situação financeira mais estável, o que, muitas vezes, os leva a ter que fazer a escolha entre continuar estudando ou trabalhando.

A questão da oferta de disciplinas e matrículas, que a princípio se acreditava ser um dos principais fatores que poderiam contribuir para a desistência, pelas mudanças ocorridas na modalidade a partir de 2020, não se confirmou. Entre os alunos, somente 1 mencionou o fato, e, entre os docentes, apenas 2. Presume-se que a não confirmação desta hipótese esteja relacionada ao seu período de implementação, que coincidiu com o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Julga-se que estas mudanças ficaram ocultas e, agora, com o retorno do ensino presencial, as discussões e questionamentos sobre o tema passaram a ser percebidos. No entanto, docentes e alunos concordaram em duas respostas para os demais fatores mencionados, os quais violência e problemas de relacionamento com os colegas.

Os Gráficos 3 e 4 se referem aos fatores externos à escola, contrastando as opiniões de docentes e alunos.

Gráfico 3: Fatores externos na opinião dos docentes



Fonte: Autor, 2022.


Gráfico 4: Fatores externos na opinião dos alunos



Fonte: Autor, 2022.

Sobre a análise dos Gráficos 3 e 4, detecta-se uma discordância entre as opiniões dos dois grupos, de modo que os docentes identificam como principais fatores: o desinteresse/comodismo, com 10 respostas; o fato de não gostarem de estudar, que teve 9 respostas; relegam os estudos para segundo plano devido a fatores como a necessidade de trabalhar fora, também com 9 respostas; e a ajuda nas tarefas domésticas ou o cuidado da família, com 7 respostas. Por outro lado, os dois últimos fatores foram predominantemente listados nas respostas dos alunos como os principais motivos que os levaram a desistir, com 21 respostas para a necessidade de trabalhar fora e 15 afirmativas quanto a ajudar nas tarefas domésticas ou cuidar da família.

Com relação a esses resultados, duas ponderações são realizadas. A primeira, é questionar se, de fato, os profissionais da escola conhecem a realidade de seus alunos ou se acreditam que



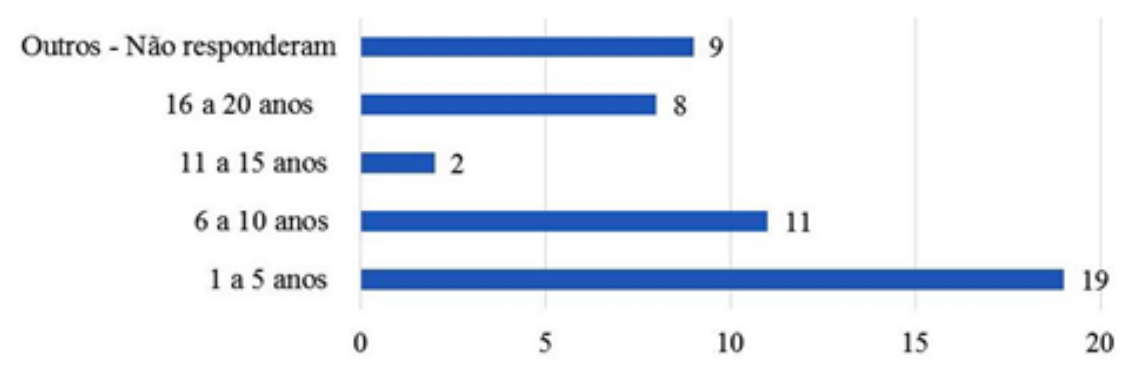
esses fatores relacionados a trabalho/família não devam ser mais um empecilho, servindo para justificar o desinteresse/comodismo em estudar. A segunda, refere-se à estatística. Acredita-se que esses números devam ser humanizados para uma reflexão pontual dos casos; são casos específicos e é necessário se desprender para não incorrer em julgamentos generalizados a partir da análise fria dos dados.

Os fatores que ficaram em segundo plano nas respostas dos alunos, com 8 afirmativas para desinteresse / comodismo e 5 para aqueles que não gostavam de estudar, podem, de certa forma, colaborar com a opinião dos docentes, já que estes acreditam que a relação trabalho / família não pode ser mais uma justificativa. Concorde-se que, realmente, muitos alunos procuram justificar as ausências com esses fatores como argumento. Cabe ao profissional, com sua experiência, desvendar o que pode ser entendido enquanto falso ou verdadeiro, livre dos rótulos e das generalizações.

A última análise desses resultados se refere aos fatores elencados de forma minoritária, mas que, quando agrupados, demonstram um grande número de desistentes. Refere-se aqui aos fatores como a falta de incentivo e horários incompatíveis, mencionados em 3 respostas; os problemas relacionados à saúde, mencionados em 4 respostas; e a distância da escola como um problema, indicado em 5 respostas.

No entanto, é importante ressaltar que as respostas referentes a esses fatores não se relacionam necessariamente com o momento presente da instituição, mas podem refletir a história escolar desse aluno, em períodos passados e em outras instituições. A pergunta permite uma interpretação ambígua entre o passado e o presente, o que pode ter influenciado nas respostas. Os dados, porém, revelam uma elevada diversidade na escala temporal, com afastamentos variados de 1 a 20 anos. A seguir, é apresentado no Gráfico 5 um recorte temporal do afastamento dos estudos.

Gráfico 5: Tempo de afastamento dos alunos da escola



Fonte: Autor, 2022.

Os dados apresentados neste gráfico refletem a realidade desta modalidade de ensino, que historicamente representou a única ou, até mesmo, a última chance para aqueles que não tiveram oportunidade, devido a diversos fatores já debatidos, de estudar ou concluir seus estudos no tempo e idade considerados regulares. Isso pode ser constatado ao observar os 21 alunos que estiveram afastados por períodos entre 6 e 20 anos. Considera-se que o significativo número de 19 alunos, que responderam estar afastados de 1 a 5 anos, demonstra que, majoritariamente, os alunos se concentram na faixa etária entre 18 e 30 anos. Quanto aos 9 alunos que não responderam, presume-se que possam ser aqueles que, durante o ano letivo de 2021 para 2022, com o modelo de ensino remoto no ensino regular, perceberam que estavam em risco de reprovação e solicitaram transferência para a EJA.

Para análise dos gráficos 6 e 7, é oportuno fazer uma ressalva. Percebeu-se que as respostas dos docentes e dos alunos são divergentes e presume-se que o motivo que levou a este resultado foi, no momento da pesquisa, o objeto (alunos Desistentes e Regressos) não ter ficado claro para os docentes. Mesmo que a pergunta se referisse aos motivos que levaram os alunos a “regressar” à EJA, observou-se que, pelas respostas dos docentes, pôde-se considerar o aspecto histórico da clientela da modalidade, que, em sua maioria, é formada por alunos que um dia frequentaram o ensino regular e

hoje se encontram fora da idade e ingressaram na EJA. Justifica-se esta hipótese pelo fato da maioria dos docentes ter elencado a faixa etária como motivo, com 8 respostas.

Os Gráficos 6 e 7 retratam os motivos que levam os alunos a regressarem à escola de EJA, na opinião dos docentes e dos alunos, respectivamente.

Gráfico 6: Motivos do regresso Docentes




Fonte: Autor, 2022.

Gráfico 7: Motivos do regresso alunos



Fonte: Autor, 2022.


Outro motivo que se destaca na comparação das respostas de docentes e alunos são as 6 respostas sobre estudantes que retornaram por medidas judiciais ou socioeducativas. Compreende-se que os professores, por meio do convívio e das relações interpessoais, conhecem esses alunos, mas estes últimos não assumiram esse motivo, haja vista que nenhum deles elencou esta resposta. Geralmente,



os alunos que cumprem com medidas judiciais utilizam tornozeleira eletrônica e não manifestam constrangimento em demonstrá-las. Para esses alunos, a continuidade dos estudos também encontra obstáculos no sistema. Por medida judicial, um dos requisitos é que retornem a estudar. Quando buscam a instituição de EJA em Palotina, a oferta do ensino médio é noturna, e eles não podem estar fora do seu domicílio após as 22 horas, o que dificulta seu acesso à EJA. No ensino regular, estão fora da idade e, mais uma vez, ficam sem a oportunidade de voltar aos estudos. Assim, recorrem novamente ao juiz, solicitam autorização para poderem permanecer após o horário determinado, justificados pelo “estudo”.

Motivos como socialização, escola como única opção para concluir os estudos e identificação com a escola apresentaram respostas similares com três apontamentos, tanto na opinião dos docentes quanto dos alunos. Com base nesses dados, verificou-se que muitos alunos realmente buscam a escola e acabam se identificando com ela, já que a instituição procura se adequar à sua clientela. Inicialmente, chegam receosos por terem ficado muito tempo fora da escola, acham que não conseguirão acompanhar e apresentam baixa autoestima. No entanto, a partir do momento em que são acolhidos, sentem-se valorizados por meio de seus saberes. Busca-se respeitar o tempo de aprendizado de cada um, e atividades diferenciadas são oferecidas, o que os torna estudantes incorporados à instituição e extremamente gratos pela oportunidade. Essas são as especificidades desta modalidade que estão se perdendo, se aproximando cada vez mais do modelo regular, devido a políticas sistemáticas que descharacterizam a EJA.

Professores e alunos também concordam que um dos maiores motivos para o regresso é a necessidade dos estudos para o trabalho, com 9 afirmativas elencadas pelos docentes e 17 pelos alunos. Acredita-se que esses dados refletem mais as mudanças do mercado de trabalho do que o interesse do indivíduo em voltar a estudar. A elaboração desta questão teve por objetivo utilizar o termo “necessidade dos estudos” e complementá-lo com o mercado de trabalho, a fim de possibilitar a análise para separar aqueles que retornaram




à escola por iniciativa própria dos que estão pressionados a retornar por necessidade de manter seu posto de trabalho ou por “exigência” dos empregadores.

O fato é que podem surgir dois sentimentos a partir desta análise. Primeiramente, alegria, pois mais alunos estão retornando à escola; contrariados ou não, algo se aprende e pode ser que decidam dar continuidade. Por outro lado, também pode haver um sentimento de tristeza, ao sabermos que estão ali por imposição do empregador. Os principais empregadores na cidade são agroindústrias de alimentos e trabalham com exportação. Essas indústrias são auditadas periodicamente e necessitam de trabalhadores que consigam preencher planilhas, seguir procedimentos, assim como receber treinamentos relacionados ao processo de produção e, principalmente, à qualidade dos produtos. Ou seja, o empregador exige do trabalhador, pois dele também é exigido pelo mercado para poder continuar exportando. Em ambos os casos, não são iniciativas próprias, mas sim imposições do mercado.

Na última análise deste tema, destacam-se dois aspectos: os docentes pouco elencaram motivos como a necessidade de conclusão dos estudos, com 6 respostas, e, principalmente, a vontade de cursar o nível superior ou uma especialização, com apenas 3 respostas. Quando se observam as respostas dos alunos, estes foram relacionados como os principais motivos do regresso, com 28 respostas para a conclusão dos estudos e 20 afirmativas para a busca do nível superior ou curso de especialização.

Estas respostas permitem duas hipóteses:

A primeira diz respeito aos professores: Será que o corpo docente da escola não acredita que seus alunos tenham capacidade de cursar o nível superior ou especialização? Pressupõe-se que não, e confirmada como verdade pelos próprios, ao não elencar estes motivos. Suponha-se que os professores possam não estar acreditando no trabalho desenvolvido ou no potencial dos alunos em alcançar estes níveis ou, até mesmo, de conseguirem concluir seus estudos na EJA.



A segunda diz respeito aos alunos: Será que os discentes realmente têm esta ambição de buscar o nível superior e especialização, ou apenas elencaram estes motivos por acharem dignos? Enfim, prefere-se atentar à dignidade das respostas e acredita-se que, realmente, neste momento, buscam a conclusão dos estudos na EJA, para, posteriormente, buscarem o nível superior ou uma especialização.

Mais uma vez, entende-se a idade como fator que possa colaborar com esta hipótese, pois, para a maioria, isso não será mais um impedimento, ao contrário, agora, ainda há tempo. Terão a oportunidade de realizar mais esta conquista. De fato, historicamente, significativa parcela dos alunos era composta por adultos e idosos, como já mencionado. Hoje, como o próprio nome indica, são Jovens e Adultos. Os dados da amostragem da própria instituição seguem esta tendência, pois demonstram que a maioria dos estudantes está na faixa de Jovens e Adultos entre 18 e 30 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se analisar o processo histórico e os dados obtidos através da pesquisa, percebeu-se que há um longo caminho a percorrer em busca da qualidade da educação para jovens e adultos. Nota-se que não há interesse em reverter essa situação de abandono vivenciada pelos alunos da EJA, seja por razões políticas, ideológicas ou administrativas. Isso leva a refletir, entre outras questões, sobre a finalidade da educação. Estuda-se apenas para conseguir um emprego? E quanto às outras esferas da vida social? Nesse sentido, enquanto o profissional de educação encarar o currículo como uma lista de conteúdos, a escola dificilmente conseguirá modificar suas práticas cotidianas.

Os dados revelam uma realidade bastante preocupante: um número importante de desistências em relação às matrículas realizadas. Ao analisar as respostas obtidas através da aplicação dos questionários, e, ainda, por meio de conversas informais, detectou-se que na escola, embora busque se aprimorar, alguns alunos ainda não

se sentem bem dentro dessa modalidade. Além dos problemas citados pelos alunos, observou-se que estão pouco motivados a frequentar essa modalidade de ensino. Dessa forma, faz-se necessário buscar alternativas para que a escola se transforme em um local agradável, que não seja apenas “um mal” necessário, de modo a melhorar a qualidade de vida, potencialidades e buscar novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS. **Regimento Escolar**. Palotina, 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes. Campinas**, v. 29, n. 78, 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora**. *Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados*. Évora (PT): Universidade de Évora, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

WELTER, R. M. **As causas da desistência escolar no Centro de Educação para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Palotina Paraná**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2022. 84 p.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos** – vol. 1 (Temas Brasileiros 2). São Paulo: Loyola, 1973.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e TerritórioGPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adilson Tadeu Basquerote

Dr.C., Profesor Titular, Universidad para el desarrollo de Alto Valle de Itajaí (UNIDAVI), Brasil.

ORCID: 0000-0002-6328-1714.

E-mail: adilson.silva@unidavi.edu.br

Bárbara Jordão

Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School

Fábio Lopes

Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School

Josany Keise de Souza David

Advogada, Mestranda em Constitucionalismo e Direitos da Amazônia pelo Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas (PPGD-UFAM).

E-mail: davidjosany@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9741-4239>.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7828622336508677>.

José Edézio da Cunha

Doutor - Professor dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

E-mail: edeziocunha@hotmail.com

Miguel Gonçalves

Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School | Portugal.

E-mail: mgoncalves@iscac.pt

Náyade Saínez Amador

Ing., Profesora Asistente del Centro de Aplicaciones Tecnológicas para el Desarrollo Sostenible, Guantánamo, Cuba.

ORCID: 0000-0001-5456-0941.

E-mail: nayade@catedes.gtmo.inf.cu

Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doutora – Professora dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

E-mail: marlisch20@hotmail.com

Norca Favier Chibas

Dr. C., Profesora Titular, Facultad Agroforestal, Universidad de Guantánamo, Cuba.

ORCID:0000-0001-7767-3981

E-mail: norca@cug.co.cu

Rodrigo Oliveira Acioli Lins

Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Advogado, Especialista em Direito Civil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Mestrando em Constitucionalismo e Direitos da Amazônia pelo programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Amazonas (PPGD-UFAM).

E-mail: samaro36@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6659-1892>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6804915745465079>

Rodrigo Marcos Welter

Mestre – Professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná.

E-mail: digo_magrao@hotmail.com

Sónia Rito

Polytechnic University of Coimbra – Coimbra Business School

ALÉM DOS LIMITES: EDUCAÇÃO E PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

