

Implicações pedagógicas da teoria gramsciana e possíveis interrelações com a EJA

Judith Maria Daniel de Araújo*

Kathia Maria Miranda**

Resumo

Neste trabalho, pretende-se não só apresentar, de forma sistematizada, os princípios filosóficos e pedagógicos em Gramsci, como também estabelecer uma correlação de seu trabalho com o papel da escola nos sistemas de exclusão social, apontando uma possível inter-relação com a proposta na ação pedagógica do ensino voltado para a educação de jovens e adultos. Por meio da análise da concepção gramsciana, é possível assimilar a dualidade estrutural do sistema escolar e a sua articulação com a desigualdade social. Compreende-se ser viável, a partir daí, traçar o roteiro de uma ação educativa eficaz, utilizando recursos propostos por Gramsci. Ressalta-se, então, a relevância do seu trabalho, pois corresponde, visceralmente, aos desafios do séc. XXI.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Formação integral. Escola.

Resumen

Em este artículo, se pretende, no solo presentar, de forma sistematizada, los principios filosóficos y pedagógicos em Gramsci, sino también establecer una correlación de su trabajo con el papel de la escuela en los sistemas de exclusión social, apuntando una possible interrelación con la propuesta implícita y la acción pedagógica de la enseñanza vuelta para la educación para jóvenes y adultos. A través del análisis de la concepción gramsciana, es viable asimilar la dualidad

* Profª de História do IFF Campos Campus-Centro e Mestra em educação pela UFF

** Profª de Línguas Portuguesa e Espanhola do IFF campus Campos Centro

estructural del sistema escolar y su articulación con la desigualdad. Se entiende que, a partir de ahí, ser posible componer el plan de una acción educativa eficaz, utilizando recursos propuestos por Gramsci. Resáltase, entonces, la relevancia de su trabajo, pues corresponde, visceralmente, a los desafíos del siglo XXI.

Palabras-llave: *Educación de jóvenes y adultos. Formación integral. Escuela.*

Introdução

As mudanças socioeconômicas ocorridas nas últimas décadas do século XX expressam um paradoxal processo de mundialização de mercadorias e capital realizado em uma velocidade sem precedentes na história humana.

Observando a dinâmica dos mercados, quer seja de bens e serviços financeiros quer de trabalho, apreende-se que mudanças significativas se realizam nas sociedades capitalistas em geral. Estas passam, então, por contínuos processos de reorganização e de reestrutura no sentido de implementarem novas formas de racionalização do trabalho e da vida social.

Compreende-se que, se o processo abriga características e contradições específicas, necessário é o implemento de políticas estatais que garantam a desregularização de normas concorrências e direitos sociais.

O que se percebe é que a concentração de capitais, fusões, incorporações, privatizações ocorrem ao mesmo tempo em que a força de trabalho fragiliza-se por meio da flexibilização desse mesmo trabalho, da própria força de trabalho por meio do emprego/desemprego.

É dentro dessa nova correlação de forças que se concretiza a lógica do “livre mercado”, sob a coordenação do sistema financeiro global.

A partir daí, recorre-se cada vez mais ao uso de tecnologias produtivas, apoiadas na microeletrônica como a automação, a informática e a telemática. É o fomento e a utilização dessas tecnologias têm sido direcionados ao aumento da produtividade em detrimento da oferta de emprego.

A estrutura do mundo do trabalho também vem passando por transformações. Nesse campo, permeiam as altas taxas de desemprego acompanhadas pela crescente insegurança e precarização das novas formas de ocupação. A flexibilização da força de trabalho (contratos por tempo parcial, subcontratação, terceirização, etc.) inscreve-se no mesmo processo que articula o discurso por maiores níveis de escolaridade para trabalhadores que permanecem empregados e que ocupam postos de trabalho considerados essenciais para os processos produtivos nos quais se inserem.

Nesse sentido, a retórica dominante aponta a educação bem como a formação profissional como questões centrais, pois lhes são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, como capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego.

A ação das agências reguladoras internacionais, tais como Bid, Bird, Banco Mundial, têm sido fundamentais para fomentar a ideia de que quanto mais instruídos forem os trabalhadores de um país, maiores serão suas possibilidades de absorver as tecnologias predominantes e, dessa forma, aumentar o volume da produção. O desenvolvimento econômico sobreviria como consequência, afirmam as agências.

No Brasil, estas tendências mesclam-se com problemas sociais gritantes, tais como a desigualdade da distribuição de renda, o analfabetismo e baixos índices de escolaridade, o desemprego, a violência urbana, além da corrupção pública e política, que, perversamente, interfere na construção da cidadania.

Observa-se, assim, que, no contexto das mudanças nas formas de racionalização do capitalismo, o desenvolvimento econômico não significa desenvolvimento social, como ocorreu em países, hoje, considerados desenvolvidos (CASTEL, 1998). Compreende-se que o desemprego não é mais resultante da ausência de crescimento econômico. Tornou-se ele inerente ao próprio crescimento econômico.

É nesse contexto que os investimentos em educação vão assumindo o lugar de um poderoso “elixir”, enquanto condição necessária e central para a formação de uma força de trabalho qualificada e competente, capaz de possibilitar a inserção competitiva do país no mercado mundial e, assim, favorecer a diminuição da pobreza e do subdesenvolvimento.

Na sociedade brasileira do início do século XXI, têm sido preocupações do governo Lula o resgate e a inclusão sociais por meio de políticas públicas educacionais populares como, por exemplo, a EJA (EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS) que tem a finalidade de dar oportunidades de acesso à escola às camadas excluídas da população. Com essa atitude, pretende-se amenizar as dificuldades e discriminações e, de certa forma, minimizar a forte exclusão nos processos de ingresso no mundo do trabalho.

O público da EJA é, na sua maioria, cidadãos que foram rejeitados no contexto socioeconômico-cultural. Muitos estão desempregados e sem “horizontes”. Vivem de “bicos”. Vêm de trajetórias escolares truncadas e “linguisticamente gramaticados” pela própria vivência. Por serem escritores e atores de suas vidas, seus “valores” giram em torno da “bolsa” dialética do

ser/estar. Porém, na realidade, são brasileiros que devem ser tratados como sujeitos históricos e protagonizam socialmente cenas de humanização na busca de, também, trilhar o percurso de uma sociabilidade mais interativa com outros saberes e “poder fazer” escolhas.

Compreende-se, a partir desse entendimento, que o processo de escolarização dessa camada popular deve basear-se nas formas concretas de vivenciar seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (LDBEN 9394/96. Art. 1º e 2º).

Neste trabalho, a fronteira do nosso olhar busca uma aproximação, mesmo que conceitual, com uma proposta educacional ampla, capaz de suavizar impactos da exclusão e distanciamentos sociais que perpassem as populações com nenhum ou baixo poder aquisitivo e garantir aos jovens e adultos populares seus direitos ao conhecimento e à cultura devidos.

O equacionamento e as respostas às questões aqui colocadas deverão ser feitos tendo como referencial as vivências, processos, identidades, lutas e saberes construídos pelos sujeitos da EJA nas relações sociais, culturais e políticas percebidos nos diferentes espaços sociais do lazer, entre outros.

Essas questões nos levam a buscar um referencial teórico abrangente e consistente que envolva de forma direta as peculiaridades e especificidades da EJA.

Para tanto, buscamos esse referencial em Gramsci que, tão sabiamente, reconhece a escola como espaço sociocultural de construção, produção e socialização de conhecimentos e vivências. Segundo Gramsci, a escola também pode ser vista como espaço/tempo de formação de sujeitos sociais concretos e de sobreviver como uma das maiores organizações da sociedade civil. Dessa forma, deve estar a serviço das classes populares no sentido de contribuir para a transformação da sociedade, tornado-a mais equilibrada e justa.

No decorrer do trabalho e com base nos ensinamentos legados de Gramsci, procuraremos reconstituir a concepção gramsciana sobre a escola, a educação e no trabalho, no sentido de delimitar e/ou identificar elementos que passam da cultural para a humanista, formativa. Segundo Gramsci, estes são elementos que, se infiltrados na escola, favorecem o equilíbrio de processo educativo de modo justo, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de trabalhar maciçamente, no tocante à área técnica/industrial e desenvolver as potencialidades de trabalho intelectual.

Conhecimento e educação em Gramsci

No momento em que se discute a validade e poder da educação como vetor de libertação, política ideológica e também enquanto fator de construção de uma sociedade democrática e humanizada falar de Gramsci é sinônimo de uma “empreitada” em busca de subsídios que nos levam à compreensão dos esquemas teóricos que circulam nos meandros da relação política e econômica entre escola e sociedade. Mais que isso, é perceber que, historicamente, os trabalhadores sempre se defrontaram com propostas pedagógicas contrárias aos seus interesses, vinculadas ao projeto político e cultural de grupos politicamente dominantes na esfera da sociedade capitalista. E nos postulados de Grzybowski, comprova-se que “a educação, qualquer que seja, é o resultado de uma disputa social. Por isso, ela varia, se estrutura, tem um movimento contraditório em seu interior” (GRZYBOSKI, apud Frigotto, 1999, pg 205).

Gramsci, vivendo em uma época histórica onde o fenômeno estatal era também complexo, aos poucos, foi percebendo que os problemas econômicos não surgem de forma catastrófica nas esferas superestruturais, mas sim mediatizadas pelas instituições da sociedade civil. Sem distanciar-se do conceito teórico marxista de Estado (caráter de classe de todo o poder de Estado), amplia a compreensão do Estado como sendo a sociedade política e a sociedade civil. Pela sociedade política, passa o conjunto de mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio da coesão. Por outro lado, a sociedade civil engloba o conjunto de organizações, aparelhos culturais, políticos e econômicos, nos quais se abriga o aparato da hegemonia.

Em sua análise, Gramsci considera a escola uma instituição da sociedade civil, onde se dão as lutas entre as classes sociais pela direção de um projeto educativo que expresse seus interesses específicos de classe.

Na sociedade capitalista, sua orientação e seu financiamento resultam de embates de teorias e práticas contraditórias. De um lado, as classes dominantes veem a escola como um instrumento capaz de preservar e manter a estrutura do poder em suas mãos, e, essencialmente, para garantir a formação de trabalhadores qualificados, capazes de atender aos critérios concorrenciais de produção. Do outro lado, as classes subalternas veem a escola como um espaço que lhes possibilita o acesso, desde que articulada aos seus anseios de emancipação social e política.

Gramsci constrói um referencial do papel da escola tendo como base a proposta de uma práxis transformadora e libertadora, à medida que a escola imersa no “caldo histórico” no qual vive a humanidade, seja refúgio

das condições ideais, da elevação da cultura do proletariado, ao mesmo tempo lhe forneça argumentos e subsídios para fortalecer suas lutas contra o *status quo*:

O proletariado precisa mesmo de uma escola de cultura desinteressada. Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. (...) Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si, todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade. A escola profissional não pode se tornar uma incubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem idéias, gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p. 20).

Assim é que ao descartar como especificidade da escola apenas o caráter ideológico e ao tomar como medida das práticas educativas as diferentes mediações da prática social, Gramsci situa então a escola no conjunto de mecanismos que ajudam a classe trabalhadora a superar, através da “catarsis”, as visões do senso comum, os interesses imediatos corporativos ou econômicos e buscar uma consciência universal.¹

Elementos pedagógicos em Gramsci: a proposta da “Escola Unitária”

Gramsci dedicou parte de sua vida a questões pertinentes à educação, sobretudo, àquelas que se relacionavam à proposta educacional destinada às classes menos favorecidas, ou seja, às classes excluídas da sociedade.

¹ “Pode empregar a expressão ‘catarsis’ para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do ‘objeto ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético” (GRAMSCI, 1986, p. 53).

Na juventude, percebeu que a instituição “escola” não estava aberta a todos; na idade madura, demonstrou imensa preocupação com o tipo de educação que os filhos e os sobrinhos estavam recebendo.

O jovem Gramsci pregava a respeito de uma educação que, quando direcionada às classes populares, tivesse caráter “desinteressado”, desprendido do utilitarismo “interesseiro”, dualista, voltado apenas para o crescimento do mercado, que visava apenas à formação de uma mão de obra de maneira rápida e minimamente qualificada para o trabalho técnico. Defendia, com rigor, uma educação clássica, pautada na formação geral que desenvolvesse nos indivíduos de todos os segmentos sociais atributos intelectuais capazes de serem utilizados, então, como modo de denunciar a dualidade no sistema de ensino básico que oferecia aos filhos da classe dominante o ensino básico e humanista, preparando-os para a competência de comando, e aos filhos dos trabalhadores a especialização (ensino profissionalizante), que os habilitava ao exercício do trabalho, privando-os, assim, da possibilidade de acessarem, na vida, ao patamar dos dirigentes.

Gramsci lutou, tenazmente, por uma educação que proporcionasse a todos, em igualdade de condições, a promoção ao conhecimento elaborado, em contraposição ao pensamento desordenado, desagregado, acrítico e a-histórico, comum entre as massas populares excluídas do acesso à escola. Conclamava à luta pela educação, afirmando ser esta também uma questão de direito e de força a serem alcançados mediante exigência e coesão:

Se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas (GRAMSCI, 1979, p. 139).

(...) Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base na camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social-político que restringe, ainda mais, a ‘iniciativa privada’, no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens juridicamente fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das evidentes manifestações dessa tendência (GRAMSCI, 1989, p. 137).

Ao referir-se à “iniciativa privada”, Gramsci caracteriza a adesão voluntária aos organismos da sociedade civil, aos movimentos sociais. Para ele, o princípio da “universalização da educação escolar” é o divisor de águas para a democratização e para o crescimento autônomo da sociedade. E nessa linha, Gramsci afirma, de maneira incisiva, que

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização, quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosos forem os “graus verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. [...] a industrialização de um país se mede pela capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos que construam máquinas etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem esses instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: as escolas e instituições de alta cultura são similares. Também nesse campo, a quantidade não pode ser destacada da qualidade. A mais refinada especialização técnico-cultural não pode deixar de corresponder à maior ampliação possível da difusão da instrução primária e o maior empenho no favorecimento do acesso aos graus intermediários de maior número (GRAMSCI, 2001, p. 19-20).

A importância que Gramsci dá à organização da escola, capaz de oferecer formação geral e ampla, bem como a proposta da escola única e do trabalho como o princípio educativo ficam melhor compreendidas quanto situadas na perspectiva do conjunto de mecanismos que a classe trabalhadora necessita para viabilizar a luta hegemônica por uma nova sociedade.

Do ponto de vista mais global, a proposta de escola única pública e do trabalho como o princípio educativo decorrem da concepção de educação que expressa, ao mesmo tempo, uma postura política e a necessidade da mediação entre trabalho teórico e prática intelectual e manual. Gramsci ressalta que “(...) a inteira função de educação e formação das novas

gerações torna-se ao invés de privada, pública, pois somente assim ela pode envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou casta” (GRAMSCI, 1989, p. 120).

E arremata seu pensamento quando sustenta o postulado de que

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1989, p. 125).

Partindo do princípio de que a escola deve encaminhar a formação do jovem da classe trabalhadora para “um tipo superior de luta” e libertá-la das visões mágicas do senso comum do mundo físico e das relações sociais, Gramsci especifica que, na escola única, do ponto de vista do conteúdo

As noções científicas deviam servir para introduzir o jovem na *societas rerum*, ao passo que os direitos e deveres, para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entram em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza que o jovem absorve do ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo que as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista que é também um aspecto do folclore (GRAMSCI, 1989, p. 129).

Sob este ponto de vista, pode-se afirmar que a metodologia mediante a qual se desenvolve o trabalho escolar, na concepção gramsciana, evidencia a inseparabilidade entre reflexão teórica e atividade prática.

O senso comum e o pensamento crítico em Gramsci

Italiano, filho de camponeses pobres, Gramsci sentiu na própria vida os efeitos sociais do desemprego, da marginalização social, decorrentes da falta de políticas voltadas àqueles que, por terem um modo e uma concepção de vida diferentes dos padrões da classe dominante, têm o acesso à cultura socialmente valorizada, à educação, dificultado.

Por acreditar na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa, dedicou sua vida à luta incessante e intensa contra o oportunismo social reformista e contra o “esquerdismo” da Itália de Mussolini.

Desde cedo, ainda criança, Gramsci deparou-se com o preconceito e a exclusão social.

Viu filhos de açougueiro, farmacêutico e comerciante de tecidos irem à escola, enquanto “ele”, que havia tirado nota 10 (dez) em todas as disciplinas nas escolas elementares, não poderia frequentá-la. Essa situação despertou-lhe o sentimento de revolta contra ricos opressores da Sardenha e, assim, é que Gramsci percebe a importância de lutar pela Independência Nacional da região.

Não é difícil imaginar os sentimentos e aflições que inquietavam Gramsci, ao ler-se parte de um de seus escritos, no qual ele, em 1924, escreve à Giulia²:

Eu fui acostumado pela vida solitária, que vivi, desde a infância, a esconder as minhas emoções atrás de uma máscara de dureza ou atrás de um sorriso irônico (...). Isso me faz mal: por muito tempo as minhas relações com os outros foram alguma coisa de enormemente complicado, uma multiplicação ou uma divisão por sete de todo sentimento real, para evitar que os outros entendessem o que eu realmente sentia. Depois conheci a classe operária de uma cidade industrial e compreendi o que realmente significavam as coisas de Marx que havia lido antes por curiosidade intelectual. Me apaixonei assim pela vida, pela luta, pela classe operária (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p. 8-9).

Pode-se afirmar que esses fatos marcaram profundamente Gramsci, imprimindo-lhe traços de um caráter exigente e austero – que repudiava o anacronismo sardo – porém íntegro e determinado.

Por meio de sua luta constante e intensa contra o oportunismo social-reformista, contra o “esquerdismo”, Gramsci veio a tornar-se líder máximo do Partido Comunista Italiano. Mas sua prática política, ética e moral correta sempre inspirou e continua inspirando “respeito até mesmo aos seus encarniçados adversários”. Coutinho e Konder comentam sobre um deles:

Para Croce, filósofo cujas formulações foram combatidas veemente por Gramsci, este além de ter sido *um homem de pensamento*³, foi daqueles que, nas primeiras décadas do século XX, chegaram a formar um critério adequado sobre os problemas do presente (COUTINHO; KONDER, 1966, p. 4).

² Giulia era esposa de Gramsci.

³ Grifo nosso.

Ainda segundo Coutinho e Konder, foi Gramsci quem melhor definiu o verdadeiro caráter da filosofia marxista.

Em Gramsci, o marxismo se identifica com a fundação de uma nova cultura, influenciando todos aqueles que lutam por renovação democrática e humanista da cultura e da sociedade.

De acordo com Gramsci, a difusão do marxismo não pode ser feita senão de um modo intimamente ligado à atividade que é dominante na vida das classes populares, isto é, *o trabalho* (GRAMSCI, 1986, p. 258). Por isso, o ponto de referência para o novo mundo “é o mundo da produção, do trabalho”.

O marxismo é, portanto, a referência filosófica mais desenvolvida para realizar uma “reforma intelectual e moral” capaz de elevar o pensamento popular a um nível unitário e coerente.

Para isso, duas exigências são fundamentais: a crítica às ideologias modernas e suas formas mais refinadas e a crítica ao “senso comum”.

O senso comum, na filosofia de Gramsci, também chamada de “filosofia popular”, é um conjunto desagregado de ideias e de opiniões que contém tanto elementos dos homens das cavernas como “princípios da ciência mais modernas e progressivas”, assim como “os preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas como também instituições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado” (GRAMSCI, 1986, p. 14).

No entanto, ainda de acordo com a concepção gramsciana, há um núcleo sábio, embutido no senso comum – bom senso – que induz o homem à superação dos impulsivos instintivos, violentos e “elementares” em busca de uma “direção consciente”.

O bom senso se reporta ao pensamento mais desenvolvido que é a razão pela qual se torna praticamente impossível separar a filosofia “científica” da filosofia “vulgar”. O que as distingue é o fato de que, enquanto filosofia “científica” é uma concepção de mundo “unitária”, o “senso comum” não pode ser elevado ao nível de uma “ordem intelectual” porque lhe faltam unidade e coerência.

Incorporando o poder de discernimento do homem, o “bom senso” estimula a análise crítica, criando, assim, as condições ideais para um verdadeiro exercício do “conhece-te a ti mesmo”. Sem essa prática e sem “a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções”, não podemos “progredir humana e intelectualmente” (GRAMSCI, 1986, p. 13). Correríamos, então, o risco

de cairmos na fossilização ou anacronismo crônicos. E, assim, na denúncia da importância da filosofia popular a corrente gramsciana relata que

criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar também toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. (...) é importante considerar. Também que a construção da concepção de mundo, própria e desenvolvida é resultado de vivência de determinadas situações colocadas pela realidade, 'originais' e sua atualidade. Como podemos pensar um presente e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado por problemas de um passado bastante remoto? Se isso ocorre, nós somos anacrônicos em face da época em que vivemos, nós somos fósseis e não seremos modernos (GRAMSCI, 1986, p. 12 – 13).

Pode-se relacionar essa visão à ideia de que é preciso e possível educar as massas populares no sentido de formar uma consciência crítica e coletiva de maneira homogênea, como forma de incentivá-las à luta contra as ideologias deterministas que as impedem de alcançar uma concepção unitária do mundo. Comenta Gramsci que

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas 'socializá-las', portanto, em base de ações vitais, contra o 'anacronismo' *fóssil e conformista*⁴ (GRAMSCI, 1986, p. 13).

Para Gramsci, o trabalho filosófico de transformação da mentalidade popular é concebido como uma "luta cultural", que realiza a mediação entre a filosofia e o "senso comum". Entende-se que esta "luta cultural" se dê na estrutura educacional, no âmbito das escolas e universidades que primem pela "solidez organizativa e cultural" (GRAMSCI, 1986, p. 17). Neste aspecto, o papel dos intelectuais assume importância vital, visto que "uma massa humana não se 'distingue' e não torna independente 'por si', sem organizar-se (em sentido *lato*); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes" (*id., ibid.*, p. 21). Mas só isso não basta. É preciso avançar mais, no sentido de proporcionar uma interação maior entre os intelectuais e a 'massa dos simplórios' (*id., ibid.*, p. 22). Essa aproximação torna-se condição *sine qua non* para entender as reais

condições de vida em que a massa está mergulhada, de decodificar as variadas concepções de mundo que as cercam e, assim, incentivá-las a lutar contra as ideologias deterministas, que as impedem de alcançar uma concepção de mundo unitária e coerente com sua realidade. Implica, portanto, educar as massas populares no sentido de formar uma “consciência política própria”.

Para realizar esse feito, é necessário partir da crítica às ideologias modernas (neoliberais), em suas formas mais refinadas e ao “senso comum”, levando-se em consideração que a “cultura” é o produto de uma complexa elaboração e que as transformações culturais “são lentas e graduais” (GRAMSCI, 1986, p. 176).

O método para esse trabalho cultural, segundo Gramsci, baseia-se em duas premissas. A primeira é a de

não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma); a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; a segunda é a de trabalhar necessariamente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneça em contato com ela para tornarem seus sustentáculos. Essa segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o ‘panorama ideológico’ de uma época. (GRAMSCI, 1986, p. 27).

Modificar o panorama, nesse caso, pode significar também a missão política dos intelectuais que, no processo de “reforma intelectual e moral”, deve consistir na elaboração de uma filosofia que, partindo do “senso comum”, tenha possibilidade de atingir o rigor, a consistência e a coerência do saber sistematizado, contribuindo, então, para a mudança da sociedade como um todo, influenciado, positivamente, também, na formação e vida dos indivíduos.

Cumpre-se ressaltar que, mesmo ciente de que, historicamente, a escola desempenha o papel de agência formadora dos intelectuais orgânicos da classe dominante, e que a relação entre os intelectuais e a sociedade possui um mediador, em diversos graus, por todo o corpo social, e também pelo “conjunto de superestruturas”, acredita-se na possibilidade de a escola, ao tomar consciência do caráter dialético de suas relações com o Estado, imbricar rumo a uma nova proposta de trabalho, ou seja, a uma

proposta capaz de abrir espaço à formação de intelectuais comprometidos com os interesses da classe trabalhadora. E Gramsci dá-nos esse indicativo. Resignificar é possível. Mas que isso, é necessário.

Concepção gramsciana sobre os intelectuais e os educadores

Na tentativa de conciliar uma proposta humanizadora viável de educação, capaz de unir teoria e prático, Gramsci dedicou um período significativo de sua vida à reflexão sobre a função e o papel dos intelectuais. Santos comenta que

Gramsci não considera como intelectuais apenas aqueles que se dedicam às atividades literárias, filosóficas, mas os que, nas relações sociais, desempenham a função de ratificar a formação social vigente difundindo e legitimando seus respectivos valores práticos sociais, atividades produtivas. (SANTOS, 2001, p. 58).

Portanto, são intelectuais, igualmente, todos os que, mediante a proposta de defesa de movimento contra-hegemônico, buscam construir uma concepção de mundo, difundindo-a na sociedade, gerando uma nova consciência política e formando a base para um novo modelo social. Esses seriam considerados, então, intelectuais orgânicos, que objetivavam como função social à busca de um consenso em torno de um determinado projeto político. Também não descartaria aqueles formados sob a influência ideológica de um modelo já superado, mas que ainda se constituem como seus defensores.

Partindo desses pressupostos, Gramsci (2001, p. 18) destaca o caráter político dos intelectuais e das relações destes com a sociedade. Para ele, não é possível distinguir a categoria do intelectual dentro daquilo que é intrínseco às atividades intelectuais. Torna-se necessário, então, buscá-lo no conjunto do sistema de relações, no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais. Ou seja, para Gramsci, não é possível isolar o intelectual em sua função e o papel do sistema hegemônico social, quer seja sua construção e manutenção, quer seja na expressão manifestante crítica em relações a tal sistema. Nessa linha, Gramsci continua:

A relação entre intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais

fundamentais, mas é ‘mediatizada’, em diversos graus por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’ (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Ainda de acordo com Gramsci, também não é possível delimitar espaços no processo de distinção e conceito de intelectual, haja vista que todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também, no social e político (GRAMSCI, 2001, p. 15). Desse modo, cada classe, com acesso ao poder, cria em seu entorno, a camada de intelectuais que, no conjunto da sociedade, irão fomentar e buscar o consenso necessário à sua consolidação como classe dirigente.

Nas camadas populares, essa atitude está relacionada à criação da coesão necessária para elaborar um projeto capaz não só de alavancar, como também sustentar uma ação consistente de mudança social. Para Gramsci “o que caracteriza a função de intelectual é a capacidade de se conferir legitimidade a um projeto político. Por isso é importante que as classes populares, na concepção de seu projeto contra-hegemônico, procurem aprofundar e ampliar a intelectualidade a cada indivíduo” (GRAMSCI, 2001, p. 16), como possível forma de superar as imposições que a hegemonia social (dominante) e o domínio estatal lhes impõem. E continua Gramsci afirmando que

todo desenvolvimento orgânico das massas populares, até certo ponto, está ligado ao movimento dos intelectuais e deles depende”. (...) Gramsci nos afirma, também, que é a estrutura do partido político, para todos os grupos, [...] o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a soldagem entre intelectuais orgânicos [...] e intelectuais tradicionais (GRAMSCI, 2001, p. 23-24).

Do ponto de vista histórico, entendemos que a composição de um bloco intelectual e moral com o povo, e a articulação orgânica do intelectual com este povo, representam um universo um tanto complexo. Caberá, então, à escola exercer um papel mediador no sentido de, ao assumir sua dimensão política, deslocá-la em benefício do povo, em prol de sua emancipação e

libertação. Uma forma de exercer esse papel seria, então, a formação de um quadro de intelectuais comprometidos com a classe trabalhadora, seus interesses, suas aspirações e suas necessidades.

Metodologia e avaliação pedagógica em Gramsci

No intuito de uma busca para superar a contradição de uma escola para cada classe, uma escola humanista para as classes dominantes e uma escola profissional para as classes subalternas, Antônio Gramsci identificou a escola unitária de caráter formativo, apta a desenvolver, no indivíduo, tanto habilidades para o trabalho manual, como para o trabalho intelectual. Uma escola que acomodasse em seu bojo a unidade dialética entre ciência e técnica, entre teoria e prática e entre atividades intelectuais e o saber fazer.

E seguindo esse viés, um mote importante e incisivamente articulador no estudo da organização da escola unitária refere-se a uma proposta curricular que leve em consideração a faixa etária e a maturidade intelectual-moral dos educandos, como também os fins que a própria escola pretenda agir. Enfatiza Gramsci, então, que

A escola unitária ou de formação humanista (entendido esse termo “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional ou de cultura geral), deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Gramsci especificou, também, como critério básico, a necessidade de o Estado assumir todas as despesas dos escolares, tornando a escola um espaço público, com amplas possibilidades de garantir o direito de acesso à educação enquanto um direito comum a todos, “sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2001).

Por isso, o princípio da escola única e pública e a criação das condições concretas para que esta escola tenda à homogeneidade eliminam de imediato o caráter de privilégios e o elitismo, elementos de essência discriminatória da sociedade burguesa.

A escola unitária corresponderia ao que hoje denominamos escolas primárias e médias, reorganizadas tanto no que se refere ao método de ensino, quanto também no tocante à disposição dos graus de carreira escolar.

Na primeira fase (com duração de três ou quatro anos), além das

“noções instrumentais” (leitura, escrita, cálculos, geografia e história), se desenvolveria, também, a conscientização no que diz respeito aos “direitos e deveres” dos indivíduos e da sociedade. Ou seja, Gramsci, desde o início, percebeu a importância de a escola articular princípios de uma educação instrumental com critérios de uma formação política-cidadã.

Na segunda fase (com duração de cinco aos seis anos), seriam propostos objetivos para a formação de hábitos saudáveis de estudo (autodisciplina intelectual), autonomia moral com consciência social sólida e criatividade científica. Os conteúdos fariam referência aos valores fundamentais do humanismo, com ênfase na metodologia criativa da ciência e da vida, ou seja, na capacidade de absolver, autônoma e criativamente, os problemas propostos pela ciência e pela vida prática. A produção literária e científica e a experimentação científica serviriam como elos com o mundo do trabalho.

Gramsci também atribuiu grande importância ao que se chamou de “academias” e “núcleos de cultura popular”. Essas academias que se expandem tanto nos círculos locais e urbanos quanto nos rurais, deveriam articular-se com as escolas. Cada círculo local deveria ter uma seção de ciências morais e políticas e organizar, gradualmente, outras seções especiais para debater sobre assuntos pertinentes a estrutura industrial agrária, agrícola e burocrática. Gramsci atribui a esses círculos a função de minar as estruturas capitalistas da sociedade e fortalecer a organização dos movimentos populares. As “universidades” teriam organização mais flexível que as “escolas”, constituindo-se em cenário para o desenvolvimento das capacidades individuais da massa popular. A concepção gramsciana especificou que o estudo universitário deveria desenvolver o raciocínio analítico-crítico nos seus alunos, de modo a possibilitar-lhes a formação de uma consciência política inovadora e, acima de tudo, capaz de romper com os princípios amorfos do “anacronismo e do conformismo”.

Em cartas aos seus familiares, Gramsci, demonstra preocupação quanto à necessidade de rigor na formação da personalidade e, conseqüentemente, do intelecto dos jovens (filhos e sobrinhos), mas esta iniciativa deveria estender-se a toda população juvenil. Aliás, se levar em consideração as políticas atuais, para a educação dos jovens, adolescentes e adultos, observa-se forte contradição em uma proposta e outra. Há, hoje, no início do séc. XXI, uma tendência, na educação, em reduzir a importância da ação pedagógica ao grau de “espontismo”, que, em alguns casos mascara o esvaziamento dos conteúdos curriculares, justamente no momento em que a escola passa por uma fase de democratização e os filhos das camadas populares têm acesso à escola.

Para Gramsci, também o educador deve demonstrar seriedade em seu trabalho, disciplina, constância em seus objetivos e coerência “disciplinar-amorosa” na forma como lida com seus educandos. Percebe-se essa preocupação nos relatos seguintes:

(...) penso que qualquer orientação educacional mesmo a pior, é sempre melhor que interferências entre dois sistemas contrastantes.

(...) creio ser bom tratar as crianças como seres já racionais e com os quais se fala seriamente mesmo sobre assuntos mais sérios, isso causa neles uma impressão muito profunda, reforça o caráter, mas principalmente evita que a formação da criança seja deixada ao sabor das impressões do ambiente e à mecânica dos achados fortuitos.

(...) eu penso que se deve sempre levar os alunos numa direção que permite o desenvolvimento de uma cultura sólida e realista livre de todo elemento ideológico rançoso e estúpido para permitir a formação de geração que saiba construir sua vida coletiva de forma sábia com o máximo de economia dos esforços e o máximo de produção (GRAMSCI, apud NOSELLA, 1992 pp 98, 99).

Em nenhum momento, o professor pode eximir-se de sua posição de dirigente e de sua autoridade na tarefa de elaboração intelectual dos alunos. Todavia, convém lembrar que a autoridade não se expressa pelo autoritarismo que, por sua vez, só se manifesta onde não há liderança positiva. Diz Gadotti que

a educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma totalidade de ação e reflexão: eliminando a autoridade, caímos no espontaneísmo libertário onde não se dá educação; eliminando a liberdade, caímos no autoritarismo, onde também não existe educação, mas domesticação, o puro adestramento. O ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e necessidade (GADOTTI, 1997, p. 74).

Gramsci ainda nos alerta, continua Gadotti, sobre o perigo e prejuízo que “as práticas espontaneístas e voluntaristas que só aparentemente respeitam a natureza da criança e na verdade é, só para ela, um abandono completo nas mãos do ‘autoritarismo do ambiente’, e para o educador renúncia a educar” (GADOTTI, 1997, p. 72). Porque a finalidade da escola e do processo educativo é o desenvolvimento harmônico de todas as atitudes dos alunos, sem pretender captar dotes naturais. O que determina as opções do indivíduo não é uma natureza humana genérica, mas a formação histórico-social.

Nota-se que, de acordo com Gramsci, avaliação, dentro de processo curricular, representa um aspecto estrategicamente importante.

Por isso, entende-se que o professor, ao ser rigoroso na forma que avalia seus alunos, demonstra zelo, respeito, disciplina e coerência. O sentimento paternalista, ao contrário, prejudica e penaliza o aluno, levando-o à acomodação; constitui-se em fator de exclusão, pois obscurece o fenômeno da exclusão escolar e social representado pelo fracasso da escola. Os pobres, estes, porém, não devem passar nos exames por condescendência assistencialista. O exame é necessário e importante. Deve ser objetivo e “impiedoso” no sentido de não envolver, na sua aplicação, o sentimento de pena. Aos pobres, devem ser oferecidas as condições materiais para seu estudo, jamais facilidades burocrático-culturais (GRAMSCI, s.d.).

E, nesse sentido, completa Nosella quando afirma que “se Gramsci não se opõe a avaliação e às provas também não concorda que isso se torne um pretexto para o estado burocrático criar maiores empecilhos aos mais pobres” (NOSELLA, 1992, p. 83).

Crê-se, então, que é preciso garantir um sistema de ensino que prime pela qualidade, assegurando, assim, o direito de todos capacitarem-se em reais e iguais condições de aprendizagem. A promoção automática será, portanto, decorrência natural e produto de uma aprendizagem consciente e responsável.

Se observados esses princípios, a avaliação deixará de ser um mecanismo coercitivo de poder ou ameaças. Não se constituirá em fator de exclusão, ao contrário, se constituir-se-á em um instrumento legítimo de estímulo à superação de limites individuais e em incentivo ao aprofundamento teórico-científico, porque, como apregoa Santos “será pelo direito à educação de qualidade e a sua avaliação pautada em princípios pedagógicos e não em relações de poder, que as camadas populares superarão a barreira do fracasso escolar” (SANTOS, 2001, p. 70).

A concepção gramsciana sobre a natureza humana

A concepção gramsciana sobre a natureza humana é derivada dos princípios filosóficos do marxismo.

Vê-se, em Marx, a preocupação de definir o homem não considerando sua natureza biológica, mas a partir do pressuposto de que “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade efetiva, ela é o conjunto das relações sociais” (BALIBAR, 1995, p. 39).

Ao desenvolver essa linha de raciocínio, Marx avançou sobre as teorias espiritualistas e materialistas, deslocando o referencial da essência humana, da noção do conceito universal físico-biológico do homem, para situá-lo no campo das “relações” múltiplas e atuais que os indivíduos estabelecem uns com os outros (linguagem, trabalho, amor, reprodução, dominação, conflitos, etc.). Com isso, pretende mostrar que é o relacionamento que define o que os seres têm em comum: o “gênero”.

Manacorda bem exemplifica a teoria marxista na passagem seguinte:

O que torna o homem, um homem, em confronto com os animais, é que o animal se faz de imediato uno com sua atividade vital, dela não se distingue, é “ela”, enquanto o homem faz da sua própria atividade vital o objeto do seu querer e da sua consciência. Tem uma atividade vital consciente: não existe uma esfera determinada com a qual ele imediatamente se confunda. O homem, em poucas palavras, em seu trabalho, é uma troca com a natureza, age voluntária e conscientemente com base num plano e, sobretudo, não ligado a qualquer esfera particular, vive universalmente da natureza inorgânica, a universalidade do homem se manifesta praticamente na universalidade pela qual toda natureza se torna seu corpo inorgânico. (MARX apud MANACORDA, 2000, p. 48-49).

Com esse postulado, Marx buscou definir o homem considerando sua historicidade como ser constituído pelo e por meio do trabalho. Não é o trabalho alienado, “potência estranha”, “miséria absoluta”, que torna o trabalho força produtiva da riqueza. Mas o trabalho enquanto possibilidade absoluta de riqueza, enquanto sujeito e atividade.

Atividade humana manifesta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual agindo de modo voluntário, universal e consciente liberta-se da sujeição à casualidade, à natureza, à

limitação animal, criando uma totalidade de forças produtivas e dela dispõe para desenvolver-se omnilateralmente.

E é nessa teoria que Gramsci vai basear-se para denunciar, em seus escritos, a preocupação com o homem e com suas condições nas quais este homem se cria, se educa.

Ele tende a considerar o homem como ser que não é bom, nem é ruim, naturalmente, pois devido a um “processo histórico”, ele permuta-se continuamente mediante às transformações das relações sociais, das quais “ele” é o ponto central. As relações sociais, por sua vez, são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros cuja unidade é dialética e formal (GRAMSCI, 1986, p. 43). Ou seja, o homem é um processo precisamente de seus atos. Como tal é capaz de construir a si mesmo e aos outros em uma relação orgânica.

Todavia, essa relação ativa, dinâmica deveria pautar-se tanto no autoconhecimento da história da espécie humana, quanto na história de sua classe social e, ainda, na história da sociedade em geral.

O autoconhecimento preconizado por Gramsci não diz respeito apenas ao indivíduo, mas ao autoconhecimento político e cultural, que situa o homem enquanto cidadão capaz de opinar, participar, acatar sugestões, modificar e ser modificado, promover e ser promovido.

Considerações finais

A concepção gramsciana no que diz respeito à educação, está orientada no sentido de proporcionar ao homem melhores condições de vida e cidadania, situando-o no mundo como sujeito e não como coisa (objeto).

A pedagogia da “escola unitária” busca levar o homem a refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, de forma clara, responsável e consciente. Ela visa à preparação do homem de modo a capacitá-lo para que possa intervir na realidade, modificando-a.

O caminho apontado por Gramsci continua muito atual, não somente no que diz respeito ao conteúdo da educação, mas também no que toca à luta pela democratização, única via capaz de levar à superação daquilo que ele chama de “grupos ou castas” de privilegiados.

Marx falou-nos de que a “luta de classes é o motor da história”. Gramsci vem dizer-nos que o diálogo é a arma fundamental para a superação do conflito.

Numa época de violência, de agressividade e de flexibilização dos

direitos do homem-trabalhador, a pedagogia da escola, concebida por Gramsci, que visa à formação de um homem capaz de pensar, de estudar, de refletir sobre si mesmo, o outro e o mundo, apresenta-se como suporte vertebral indispensável na concepção de uma escola transformadora.

O referencial considerado relevante na proposta gramsciana reporta-se às formas como se constitui um sujeito político-pedagógico, ou seja, diz respeito às articulações que se processam entre o educando e o educador, o dirigido e o dirigente.

Gramsci ressalta, também, a importância da instrução enquanto parte integrante de projeto amplo, relacionado à função do Estado, isto é, a instrução pública capaz de garantir direitos iguais para pessoas iguais.

Esse projeto, a nosso ver, representa em sua totalidade, uma proposta relacionada ao ideal, aos sonhos e às metas da população protagonista da EJA.

Não se quer, com isso, afirmar ou delinear nenhum direcionamento perfeccionista, mas cumpre especificar que para o público da EJA, deve ser construído um programa educacional amplo e consistente de forma a oferecer reais condições de aprendizado, de formação profissional e educativa, haja vista, terem eles, em suas vidas, tantas distorções e itinerários minados de armadilhas “deterministas” da fatalidade.

Referências

BALIBAR, Etienne. *A filosofia de Marx*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394 de 1996*.

CASTEL, Robert. *Metamorfoses da questão social*. Uma crônica do salário. Petrópolis. Vozes 1998.

COUTINHO, Carlos N.; KONDER, Leandro. “Nota sobre Antonio Gramsci”. In GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966, pp 1-7.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista*. 5° ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1997.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere: Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. *Cadernos do cárcere: Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MANACORDA, Mário. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 2000.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1992.

SANTOS, Aparecida de Fátima T. dos. *Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis, SP: Vozes, 2001.

<i>Papel</i>	Supremo 250g (capa) Pólen soft 90g/m ² (miolo)
<i>Tipologia</i>	Adobe Caslon Pro, Times New Roman, Corbel (miolo) Myriad Pro (capa)
<i>Formato</i>	16 x 23 com orelhas de 5 cm
<i>Tiragem</i>	1000
<i>Impressão</i>	Global Print Editora Gráfica Ltda Tel.: (31) 2557-8030

