



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Carlos Eduardo Rebuá Oliveira

***Mafalda* na aula de História: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos**

**Rio de Janeiro
2011**

Carlos Eduardo Rebuá Oliveira

***Mafalda* na aula de História: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro
2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48	<p>Oliveira, Carlos Eduardo Rebuá. <i>Mafalda</i> na aula de história: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos / Carlos Eduardo Rebuá Oliveira. - 2011. 153 f.</p> <p>Orientador(a): Raquel Goulart Barreto. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Ensino – Meios Auxiliares – Teses. 2. História – Aprendizagem – Teses. 3. História – História em quadrinhos – Teses. I. Barreto, Raquel Goulart. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
rc	CDU 371.315

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Carlos Eduardo Rebuá Oliveira

***Mafalda* na aula de História: a crítica aos elementos característicos da sociedade
burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa
de Pós-Graduação em Educação, da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 18 de março de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Raquel Goulart Barreto (orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^o. Dr^o. Waldomiro Vergueiro
Universidade de São Paulo

Prof^o. Dr^o. Giovanni Semeraro
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro
2011

DEDICATÓRIA



Ao “professor” Quino¹.

¹ Tira extraída de QUINO, 2002, p. 391.

AGRADECIMENTOS

Às Helenas mãe e avó, minhas maiores amigas, incentivadoras e minhas educadoras eternas.

À Maria, o “sentido” mais importante, a esposa que nunca deixou de ser namorada, a namorada que nunca deixou de ser amiga, a companheira de tantos sonhos e quem mais “sofreu” comigo esta dissertação, sem sentir ciúmes da Mafalda! “*As coisas lindas são mais lindas quando você está...*”.

À professora Raquel Barreto, pela confiança mesmo antes de nos conhecermos pessoalmente, pelos incentivos, exemplos, críticas, ensinamentos, pela dedicação incansável na construção de uma outra universidade, de uma outra educação, de outro mundo. Obrigado!

Ao meu irmão querido, Daniel, meu aprendiz e meu mestre, ao mesmo tempo!

À minha família querida, diminuta, mas sempre próxima: Bruno, meu “primo-irmão”, tio Luiz, Raquel, tia Anna, Vivian, Alice. Ao meu avô Rebuá, in *memorian*.

Ao grande amigo e “pai adotado” Henrique, pelos exemplos, pelo carinho, pelos “empurrões”, por me ensinar o verdadeiro significado da palavra “professor” (mesmo quando me expulsou de sala de aula na quinta série!). À “mãe torta” Jô, pelo carinho, por ser uma professora de História tão apaixonada.

À família tão amada que “ganhei” há nove anos, por “culpa” da Maria: Gláucia, Pedro, Guilherme (Lineu), Dudu, Cirlene, Arthur, Duda. Mesmo sem conhecê-la pessoalmente, à matriarca da família Coelho, dona Maria, que nos deixou há pouco.

Aos grandes amigos: Léo, o amigo-irmão singular, de todas as horas, um tipo de pessoa rara neste mundo tão injusto; Wanderlei, o “estrangeiro” que nunca deixou de ser brasileiro, o amigo sempre presente, meu grande entusiasta e parceiro de tantas lutas; João Bruno, o botafoguense mais querido, o amigo incondicional, o “JB” mais famoso e aquele sem a qual esta dissertação teria sido escrita à mão; Marcos, amigo botafoguense “convertido” por mim, parceiro de tantas histórias na saudosa “favela amarela”, irmão de longa data e pra vida toda; Diego, amigo-companheiro de graduação, de República, de futebol e de tantas risadas; Aline Daniele, minha irmãzinha querida, “arquiteta” de inúmeras aventuras comigo; Diogo, amigo que conferiu a mim um “lugar especial” em sua monografia; Aline, “presente” que ganhei do Léo; Renata, pelo carinho e cuidado, sempre; Tiago, amigo de jornada em Macaé e um exemplo de professor dedicado; Viviane, “cunhada” e amiga especial; Wagner, companheiro do ProPEd e parceiro desta grande “saga” que é o mestrado.

Aos queridos companheiros marxistas Rogério, Aiman e principalmente Paulo, que me “co-orientaram” durante o mestrado tecendo críticas e sugestões fundamentais.

Às amigas (no feminino mesmo!) do Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação, pelo carinho sempre presente, pelas críticas, pelas trocas. À Inês e Bruna em especial, parceiras de muitas risadas e aprendizados.

Aos ex-companheiros de Pré-Vestibular Social do Cederj, amigos tão queridos: a “líder” Claudiane, o vascaíno militante Germano, o grande mestre Serjão, a incansável Amanda (que viu o projeto “nascer” e me ajudou muito) e o amigo inesquecível Fabiano, grandes professores e pessoas incríveis, lembradas a todo instante.

Ao amigo artista, militante e acadêmico Nico, que de tanto me incentivar a tentar o mestrado, acabou “ganhando” um companheiro de estudo da arte sequencial.

Ao CNPq, pelo financiamento.

Aos professores do ProPEd, pelos ensinamentos e sugestões ao trabalho, sobretudo ao professor Paulo Sgarbi, pelos incentivos, pela ajuda. Aos funcionários, pela dedicação e auxílio com as “burocracias”.

Ao professor Norberto Ferreras, um ex-orientador que dispensa o prefixo e que sempre está “próximo”.

Às professoras Alessandra Carvalho e Manuela Quintáns, as primeiras que me “ensinaram a ensinar”.

Ao professor Waldomiro Vergueiro, pelos ensinamentos, incentivos, auxílios, pela simpatia, pela compreensão, por fazer parte de minha banca.

Ao professor Giovanni Semeraro, pelos ensinamentos, pelo exemplo de intelectual-militante que é, pela enorme contribuição ao pensamento de Gramsci, pela prontidão em me ajudar e por também constituir uma banca tão qualificada.

À professora Siomara Borba, pela leitura crítica do projeto de pesquisa, pela suplência.

À professora Laura Vázquez, pela enorme generosidade, pelas trocas, por me receber tão carinhosamente em seu país, em sua casa. Ao Diego Agrimbau, pelo acolhimento e pelos ensinamentos.

A todos aqueles que não foram lembrados nestas breves linhas, mas que direta ou indiretamente me “trouxeram” até aqui e torceram, estando perto ou longe, por este tão sonhado título de mestre em Educação.

A todos os alunos com os quais tive a oportunidade de conviver, aprender e ensinar, desde 2007. Este trabalho não existiria sem vocês, não faz sentido sem pensar em vocês.

Já que nossos filhos vão se tornar – por escolha nossa –
outras tantas Mafaldas, será prudente tratarmos Mafalda
com o respeito que merece um personagem real.

Umberto Eco

RESUMO

REBUÁ, Eduardo. ***Mafalda na aula de História: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos***. 153f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

A partir da leitura crítica de *Mafalda*, obra do cartunista argentino Quino, e alicerçados no conceito de hegemonia de Gramsci, sobretudo na noção de contra-hegemonia, buscamos analisar as possibilidades de se construir coletivamente sentidos contra-hegemônicos no ensino de História a partir do que chamamos de crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa (a “democracia”, o individualismo, o estímulo ao consumo, a propriedade privada, a naturalização das diferenças, a competição, dentre outros). As contribuições de Gramsci ao campo da Educação, como o vínculo dialético entre as relações hegemônicas e pedagógicas, sua concepção da escola como um destacado aparelho privado de hegemonia, além das reflexões sobre os intelectuais e sua ação pedagógica na construção/difusão/legitimação de consensos, constituem pilares fundamentais das análises. É esforço fundamental da pesquisa identificar em que medida os professores, conscientes de seus vínculos de classe e compromissados com as classes dominadas, podem atuar como “educadores-intelectuais” orgânicos à estas classes, no âmbito da escola, tornando-a uma trincheira – sob o conceito gramsciano de guerra de posição – contra a hegemonia burguesa. Em termos metodológicos, foram selecionadas quinze tiras de *Mafalda* (divididas em onze temas – os elementos que caracterizam a sociedade burguesa), presentes na obra *Toda Mafalda* (2002), no intuito de subsidiar as reflexões aqui esboçadas. Obviamente, todo recorte é ideológico e nenhuma escolha é “neutra”. As tiras escolhidas, longe de sintetizarem o olhar do artista argentino a respeito da burguesia, atendem aos objetivos deste trabalho.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos; Contra-hegemonia; *Mafalda*; Sociedade burguesa; Ensino de História.

ABSTRACT

From the critical reading of *Mafalda*, of Argentine cartoon writer Quino, and based on Gramsci's concept of hegemony, above all in the notion of counter-hegemony, we have tried to analyze the possibilities of constructing collective counter-hegemony senses in teaching History starting with a critical eye upon characteristics of the bourgeois society ("democracy", individualism, consumption incentive, private property, naturalization of differences, competition, among others). Gramsci's contributions to Education, as a dialectic link between pedagogic and hegemony relations, his conception of school as an outstanding private instrument of hegemony, besides reflections on intellectuals and their pedagogic influence on the construction/diffusion/legitimation of agreements are fundamental pillars of the analysis. The main effort of the research has been to identify in what extent the teachers, conscious of their class connections and committed to the dominated ones, may act as "intellectual educators" of these classes, on the school bounds, becoming a barrier – under Gramsci's concept of position war – against bourgeois hegemony. In methodological terms we have chosen fifteen *Mafalda*'s strips (divided in eleven themes, identified as characteristic features of bourgeois society) which are part of *Toda Mafalda* (2002), aiming to reinforce the reflections herein delineated. Obviously, every construction is ideological and there aren't neutral choices. The chosen cartoons, far from synthesizing the Argentine artist's view over bourgeoisie, supply the focus of this work.

Key-words: Comics; Counter-hegemony; *Mafalda*; Bourgeoisie; History teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>Os sobrinhos do Capitão</i>	25
Figura 2 – <i>Disney</i> e sua obra	28
Figura 3 – <i>Capitão América</i> x <i>Hitler</i>	31
Figura 4 – <i>Oesterheld</i> na Revista <i>Fierro</i>	36
Figura 5 – <i>Quino</i>	37
Figura 6 – Cartum de <i>Quino</i>	40
Figura 7 – <i>Quino</i> e <i>Mafalda</i>	41
Quadro 1 – As transformações do ensino da História no Brasil	45
Figura 8 – Charge de <i>Loredano</i> , em <i>História da Sociedade Brasileira</i>	52
Figura 9 – Charge de autor desconhecido, em <i>História Geral</i>	53
Figura 10 – <i>AC/BC</i> , de <i>Hart</i> , em <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	54
Figura 11 – Charge de <i>Henfil</i> , na Prova do ENEM 2010	55
Figura 12 – <i>O Fantasma</i> e <i>Tio Patinhas</i> , em <i>Nova História Crítica</i>	56
Figura 13 – <i>Antonio Gramsci</i>	64
Figura 14 – <i>Mafalda</i> e sua turma	84
Figura 15 – <i>Mafalda</i>	84
Figura 16 – <i>Susanita</i>	85
Figura 17 – <i>Felipe</i>	85
Figura 18 – <i>Manolito</i>	86
Figura 19 – <i>Miguelito</i>	86
Figura 20 – <i>Libertad</i>	87
Figura 21 – <i>Guile</i>	87
Figura 22 – Pais de <i>Mafalda</i>	88
Tira 1 – A “democracia”	91
Tira 2 – O individualismo	93
Tira 3 – O individualismo	93
Tira 4 – O estímulo ao consumo	99
Tira 5 – O estímulo ao consumo	99
Tira 6 – A “igualdade”	103
Tira 7 – A valorização do lucro	104

Tira 8 – A valorização do lucro	104
Tira 9 – A propriedade privada	106
Tira 10 – A propriedade privada	106
Tira 11 – O progresso	109
Tira 12 – O livre-comércio	111
Tira 13 – A naturalização das diferenças	113
Tira 14 – A desumanização	115
Tira 15 – A competição	117

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, HISTÓRIA EM QUADRINHOS	19
1.1	Apresentando o problema	19
1.2	Os quadrinhos no mundo	21
1.3	Os quadrinhos na Argentina: uma breve abordagem	34
1.4	Quino, <i>Mafalda</i> e os grãos de areia	36
1.5	Ensino de História: um pouco de História	42
1.5.1	<u>O livro didático de História</u>	46
1.5.1.1	Histórias em quadrinhos nos livros didáticos de História	50
1.6	O “polêmico” pelo “lúdico possível”	59
2	GRAMSCI: TEORIA E PRÁXIS	63
2.1	Antonio Gramsci: uma breve biografia	63
2.2	A hegemonia em Gramsci	65
2.3	Contra-hegemonia	69
2.4	A ideologia em Gramsci	71
2.5	A Sociedade Civil	75
2.5.1	<u>Os aparelhos privados de hegemonia</u>	78
2.5.2	A guerra de posição	80
3	MAFALDA E A CRÍTICA AOS ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DA SOCIEDADE BURGUESA	84
3.1	<i>Mafalda</i> e sua turma	84
3.2	A crítica à burguesia através de <i>Mafalda</i> e sua turma	90
4	A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SENTIDOS CONTRA-HEGEMÔNICOS NA AULA DE HISTÓRIA	121
4.1	A crítica do real através de <i>Mafalda</i> e sua turma e o “comprometimento” do professor	121
4.2	Os educadores como intelectuais	126

4.3	Intelectuais orgânicos hoje: os “educadores-intelectuais” orgânicos aos dominados e os embates contra-hegemônicos	133
4.4	Considerações Finais	143
	REFERÊNCIAS	148

INTRODUÇÃO

*“(...) em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar”*

(Bertolt Brecht, *Nada é impossível de mudar*)

Na contramão! Talvez esta seja a expressão que melhor sintetize a perspectiva deste trabalho, que “ousa” estudar as histórias em quadrinhos no ensino de História numa abordagem marxista. Longe de querer esgotar em apenas três palavras toda a complexidade da pesquisa, a idéia é apresentar minimamente, já nas primeiras linhas desta dissertação, o que nos motiva, qual caminho trilhamos até aqui e onde queremos chegar.

Minha relação com a Argentina de *Mafalda* tem bastante tempo, sobretudo por causa do futebol, paixão que começou ainda na infância. Com nove anos de idade estabeleci uma relação pouco comum com este país, nutrindo grande simpatia - que permanece ainda hoje - por sua forma de jogar futebol, numa identidade que cronologicamente teve início na traumática eliminação do Brasil para os *hermanos* (Argentina 1 x 0 Brasil), na Copa do Mundo de 1990 (Itália), materializada no gol de Claudio Caniggia, após jogada genial de Maradona. Admirava-me o ímpeto da seleção argentina quando enfrentava nossa seleção e me convenci que o Brasil efetivamente “temia” este país como a nenhum outro. Em uma das maiores paixões dos brasileiros, estava literalmente na “contramão”!

Oriundo do curso de graduação em História da Universidade Federal Fluminense (bacharelado e licenciatura), com ênfase em “História do Poder e das Idéias Políticas” na Idade Contemporânea, construí uma trajetória acadêmica dedicada especialmente à História da América Latina (cujos estudos, na UFF, sobretudo no que se refere à História Contemporânea, eram muito escassos), com destaque para a luta armada na Argentina, nos anos 1960 e 1970, tendo a oportunidade de pesquisar, como bolsista de iniciação científica do CNPq², a memória da luta da esquerda³ naquele país.

Da mesma forma que estudar a América Latina Contemporânea era estar na contramão, uma vez que a grande maioria dos estudos se concentrava na História do Brasil

² Vinculado ao projeto de pesquisa “*A luta pela memória. A ficcionalização da memória da luta armada na Argentina*”, com orientação do professor doutor Norberto Osvaldo Ferreras, argentino radicado no Brasil.

³ Com destaque para a organização armada *Montoneros*, datada de 1970.

e/ou da Europa, querer “ser professor” – descobriria mais tarde - também representava uma opção não muito “popular” dentro do curso de História, o que sempre me pareceu incoerente, sobretudo porque este sempre fora meu maior objetivo desde o vestibular. Ser pesquisador, “conseguir” um diploma de nível superior (após a frustração de não ter sido aprovado para o curso sonhado) ou ainda complementar alguma outra formação, eram as motivações mais comuns à época em que cursei a graduação.

A identidade político-ideológica com o marxismo, existente desde antes do ingresso na universidade, se consolidou já no início da graduação, em função principalmente da vida acadêmica, da proximidade com a militância, do contato mais profundo com a teoria. Destas experiências surgiu o contato com o pensamento do marxista italiano Antonio Gramsci, que modificou significativamente minha concepção de mundo, oferecendo um arcabouço teórico de grande importância para meus estudos. Sem dúvida, reivindicar o marxismo hoje, na academia, é estar na contramão, tendo em vista a enorme adesão de docentes e alunos à perspectiva pós-moderna, que atomiza o conhecimento, sepulta a História, as classes, a ideologia, e tenta reformar o mundo metafisicamente.

Terminada a graduação, a prática como professor de História, primeiro em pré-vestibulares e depois em escolas formais, nos segmentos fundamental e médio, trouxe inúmeras inquietações, principalmente diante do enorme imobilismo dos alunos, da quase total falta de interesse pela política e, sobretudo, diante da defesa de que não existem alternativas “fora” do capitalismo e outro tipo de sociedade que não a burguesa. Além disso, a dificuldade em se trabalhar questões de fundo da disciplina de História (democracia, utopia, classes sociais, Estado, dentre outros) provocou reflexões importantes no que diz respeito à busca de alternativas que minimizassem estes obstáculos.

Sem dúvida alguma a docência me aproximou do mestrado em Educação e o que era uma possibilidade cogitada durante a graduação, tornou-se meta, três meses após a formatura. Das reflexões oriundas do dia-a-dia em sala de aula, surgiu a idéia de estudar outra grande paixão, também “companheira” desde criança: as histórias em quadrinhos. Consumidor inveterado de gibis, comecei a pensar na possibilidade de se trabalhar com este material na aula de História, no esforço inicial de tornar o ensino de História mais crítico. Na “busca” por uma história em quadrinhos que abordasse a História criticamente e as questões de fundo desta disciplina escolar, citadas anteriormente, *Mafalda* – uma de minhas personagens prediletas e não por coincidência uma personagem argentina – “surgiu” quase que automaticamente.

Ensino de História, com *Mafalda*, numa perspectiva contra-hegemônica a partir de Gramsci. Este foi o esboço inicial do trabalho, que passaria por mudanças importantes ao longo destes dois anos de mestrado, sobretudo no que se refere à abordagem marxista e à amplitude/densidade das análises, modificações citadas no início do Capítulo e presentes na descrição dos capítulos da dissertação, ainda nesta Introdução. Os “olhares desconfiados” e os questionamentos de professores e alunos do ProPEd (onde são raros trabalhos marxistas), sobretudo durante as aulas, a respeito da pesquisa, que “estranhamente” discute quadrinhos sob um viés marxista, davam a certeza de que mais uma vez, caminhava na contramão.

Tenho a certeza de que as pretensões da pesquisa são ousadas, uma vez que analiso as hq's⁴ sob um viés crítico, acadêmico e não-instrumental, mas sobretudo porque busquei construir um trabalho teórico, novamente num movimento “contra a corrente”, tendo em vista que não é comum este tipo de abordagem nos programas de pós-graduação em Educação, como comprova a enorme profusão de “estudos de caso”, de análises cada vez mais “micro” e de pesquisas, em sua grande maioria, desvinculadas de uma análise teórica substancial e crítica.

A preocupação com a utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula se justifica na medida em que provoca a reflexão acerca dos métodos tradicionais ainda utilizados por alguns docentes, que tornam o processo de ensinar-aprender atividade acrítica, desprovida de alegria, distante do lúdico, avessa à polêmica, ao envolvimento, tolhendo o “novo” e privilegiando muito mais o texto verbal que o imagético. Valorizamos esta linguagem profundamente polissêmica, que durante muito tempo era “barrada” na porta da escola, compreendendo-a como um poderoso canal de diálogo com o “mundo real” (sobretudo quando se trata de quadrinhos críticos como *Mafalda*) e como uma aliada do professor no processo de ensinar-aprender, na assimilação dos conteúdos abordados.

Objetivamos com este trabalho somar esforços na construção de um ensino de História mais crítico, polêmico, mais “próximo” do mundo dos alunos, da realidade. Temos a clareza de que a indignada *Mafalda* pode contribuir bastante para o questionamento da sociedade burguesa, de suas contradições, ideologias, permitindo que na sala de aula não se discuta apenas quando começou a Revolução Gloriosa na Inglaterra ou quais as batalhas vencidas por Napoleão, mas que tipo de sociedade a burguesia construiu ao longo dos últimos três séculos, quais as suas características (sobretudo as menos explícitas), seus efeitos e quais as possibilidades de construção de um mundo diferente, numa perspectiva contra-hegemônica.

⁴ Abreviação comum para histórias em quadrinhos.

Nesta empreitada, a atuação do professor sintonizado com as lutas das classes subalternas é fundamental.

A pesquisa está dividida em quatro capítulos, cuja estruturação visa atender às expectativas teórico-metodológicas e aos objetivos que norteiam o trabalho. O Capítulo 1 introduz o “problema” fundamental da pesquisa - a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos na aula de História -, esboçando o desenvolvimento histórico da arte sequencial no mundo e na Argentina, alicerçado numa cronologia que não tem a pretensão de ser oficial tampouco definitiva. A trajetória de Quino e o contexto de surgimento de *Mafalda* também são abordados neste momento.

Ainda no primeiro capítulo, analisamos a transformação da História em disciplina escolar, sua trajetória na Europa e principalmente no Brasil, onde nos interessa não apenas historicizar os debates/estudos acerca do ensino de História, mas também refletir politicamente sobre seu livro didático, objeto de inúmeras pesquisas acadêmicas e suporte fundamental das imagens, como as histórias em quadrinhos, na sala de aula. Além de investigarmos a presença das hq's nos livros de História, ainda neste capítulo, caminhamos na contramão, junto a Raquel Barreto (1994), “ousando” pensar a possibilidade de se desenvolver o “polêmico” através do “lúdico possível”, ou seja, *Mafalda* e sua turma.

No Capítulo 2, apresentamos a teoria de Antonio Gramsci, que alicerça nossas reflexões. Após apresentarmos minimamente a trajetória do marxista italiano, analisamos conceitos basilares da teoria gramsciana, fundamentais para nossas pretensões, como a hegemonia, a contra-hegemonia, a ideologia, a sociedade civil e seus aparelhos privados de hegemonia (a escola, por exemplo), organizações materiais que representam o espaço fundamental da guerra de posição, estratégia específica da luta de classes em países de sociedade civil estruturada. Autores importantes do campo do marxismo nos auxiliam no “diálogo” com os escritos de Gramsci, tais como Maria-Antonietta Macciocchi (1977), Alvaro Bianchi (2008), Guido Liguori (2003/2007), Eduardo Granja Coutinho (2008), Terry Eagleton (1997), Jorge Luis Acanda (2006), Denis de Moraes (2009), Luciano Gruppi (1978), Carlos Nelson Coutinho (2005/2006/2007), Michael Löwy (2006), Leandro Konder (2002/2010), dentre outros.

O Capítulo 3 compreende a análise do *corpus* que conferiu materialidade às teorias abordadas nesta pesquisa. Quinze tiras de *Mafalda* e sua turma, presentes na obra *Toda Mafalda*⁵, estão divididas em onze temas (que obviamente foram pensados a partir da

⁵ Ver Referências.

orientação político-ideológica do trabalho) e são analisadas de maneira crítica, em sintonia com o marxismo e com uma perspectiva contra-hegemônica. Não se trata de um “guia” de como utilizar *Mafalda* em sala de aula, mas uma possibilidade, dentre tantas outras, de se analisar criticamente as hq’s no ensino de História, objetivando, através da crítica aos elementos que caracterizam a sociedade burguesa (com os quadrinhos representando pontos de entrada para esta crítica), apontar, no limite, para a construção de leituras contra-hegemônicas da realidade.

O Capítulo 4, que finaliza a dissertação, se detém sobre a preocupação fundamental do trabalho, explicitada acima, defendendo a importância da crítica do real na sala de aula e reiterando que ser crítico não necessariamente significa ser contra-hegemônico. No esforço da construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos na aula de História, temos a certeza de que o comprometimento do professor com as classes dominadas, com o fim da dominação, com a mudança, é imprescindível.

Com Barreto (1994), defendemos a crítica como possibilidade de ruptura e reiteramos que outras formas de “ver”, outras perspectivas, sentidos, construídos coletivamente, são possíveis no espaço conflituoso e contraditório da sala de aula. A partir da teoria gramsciana, reivindicamos a concepção dialética dos educadores como intelectuais (uma vez que desenvolvem a cultura, o conhecimento) e dos intelectuais como educadores, que atuam dentro da sociedade civil, agindo “pedagogicamente”, sobretudo na escola, um dos mais estratégicos aparelhos privados de hegemonia na construção/difusão de consensos, que em nossa leitura, são fundamentais para se compreender a relação hegemonia/educação.

Sob o conceito de intelectual orgânico em Gramsci, e alicerçado, sobretudo, nas reflexões de Giovanni Semeraro (2006) acerca do papel destes intelectuais no hoje pós-moderno, defendemos que os educadores, “conscientes” de seu vínculo de classe e principalmente comprometidos com os interesses desta classe (em nosso caso, as subjugadas), podem agir como intelectuais orgânicos (a esta classe) no interior da sociedade civil, construindo um consenso a partir “de baixo” e no limite, um movimento de contra-hegemonia. Entendemos, com Semeraro, que hoje, mais do que nunca, torna-se imprescindível a ação de intelectuais “político-pedagógicos”, “populares”, de novos docentes que tomem partido e efetivamente pesem em favor dos dominados, na correlação de forças da sociedade capitalista contemporânea.

Sabemos que professores e histórias em quadrinhos, sozinhos, não mudam a aula de História, a escola, tampouco a sociedade, e nossas análises no presente trabalho vão ao

encontro desta afirmativa, sem no entanto, retirar a possibilidade de mudança do horizonte político-social, sintonizando-se com a “contramão” defendida por Brecht na epígrafe desta Introdução: a certeza de que nada é impossível de mudar; certeza que deve ser reafirmada a cada dia, por professores e alunos, antes que, como diz *Mafalda*, o mundo nos “mude”.

1. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, HISTÓRIA E QUADRINHOS

“História em quadrinhos é Arte. E ponto final. Isso quer dizer que não é mais necessário pedir desculpas por estudar os quadrinhos academicamente, que desenvolver tal atividade deixou de representar qualquer tipo de heresia ou atentado contra a seriedade da pesquisa universitária. Pelo contrário, abordar as histórias em quadrinhos com um viés científico representa o reconhecimento, ainda que tardio, de quanto elas podem revelar sobre a realidade em que são produzidas e consumidas.”

(Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos)

1.1 – Apresentando o “problema”

Até pouco tempo, as histórias em quadrinhos “entravam” na escola pela “porta dos fundos” e na universidade, após um pedido de desculpas. Eram considerados uma subarte, uma subliteratura (LUYTEN, 1984, p. 8), representando uma linguagem “menor” e assumindo um caráter apenas de brincadeira, diversão, passatempo. Felizmente, muita coisa mudou nestes últimos trinta anos no que diz respeito ao olhar acadêmico sobre as hq’s. No entanto, apesar da recente profusão de trabalhos acerca desta linguagem e sua relação com a educação, estudar quadrinhos ainda representa tarefa difícil não apenas pela bibliografia acadêmica ainda incipiente, mas sobretudo pela dificuldade em se discutir tal linguagem sem incorrer no mecanicismo ou no utilitarismo, ou em outras palavras, estudar as hq’s sem enjaulá-las na categoria de “ferramenta”, de “carta na manga” do professor.

Corroborando a dificuldade acima apresentada existe também o fato de muitas abordagens pedagógicas acerca das hq’s estarem descoladas do “mundo real”, circunscritas apenas ao nível teórico, sem sintonizar-se com o ambiente da sala de aula, com o trabalho docente e sem analisar as condições de produção de tais materiais. As hq’s não existem dissociadas do mundo real, descontextualizadas; não atuam como “receita de bolo”, “vara de condão” ou ferramenta lúdica (para tornar a aula mais atraente, descontraída, para “pescar” alunos), descoladas da realidade objetiva e dos agentes sociais que a engendram (artistas) e a interpretam (professores, alunos).

O “problema” inicial quando da elaboração do projeto deste trabalho, era pensar as hq’s como um fecundo e diferenciado recurso didático, a partir das reflexões sobre o ensino de história e seus desafios no cotidiano em sala de aula. Interessava-nos encontrar “caminhos” que diminuíssem a dificuldade dos alunos diante de terminados conteúdos da História, ao mesmo tempo em que nos preocupávamos em estimular a criticidade dos alunos, bem como a indignação diante da inverossímil “neutralidade”, da inexorabilidade das desigualdades.

No entanto, a perspectiva marxista, sobretudo gramsciana, norteadora de nossas leituras de mundo, ampliou e aprofundou o espectro de análise, que, alicerçado num arcabouço conceitual crítico e dialético, buscou dialogar escola e sociedade, incorporando à suas preocupações no âmbito micro (a compreensão da dinâmica histórica e o estímulo à criticidade, à indignação), a necessidade premente da crítica da sociedade burguesa (âmbito macro), apontando, no limite, para sua superação, sem a qual a escola, espaço fundamental da formação e da emancipação humanas, permanecerá dualizada, autoritária e legitimadora das desigualdades.

Todavia, se nossa abordagem ampliava seu foco de análise, a leitura marxista da contra-hegemonia – conceito não-formulado por Gramsci e utilizado por autores dos mais diversos matizes ideológicos – carecia ainda de uma reflexão mais acurada. Compreendíamos erroneamente que *Mafalda* era por si só uma personagem contra-hegemônica, que a crítica de Quino presente em *Mafalda* era contra-hegemônica, quando na verdade, conforme explicitaremos no Capítulo 4, ser crítico não significa necessariamente ser contra-hegemônico, tampouco a contra-hegemonia pode ser compreendida desvinculada de uma perspectiva de classe.

Se a hegemonia corresponde a um projeto de classe (articulando dialeticamente domínio e direção⁶), a contra-hegemonia também se vincula à questão da classe, ou seja, só é possível pensar a contra-hegemonia sob o prisma do embate entre os diferentes grupos sociais. Com isso, se antes havíamos selecionado várias tiras de *Mafalda*, que em nossa concepção eram contra-hegemônicas “em si”, apenas por criticarem aspectos do mundo contemporâneo (as forças armadas, a mídia, por exemplo), agora, dedicamos atenção especial às tiras da personagem argentina que abordam o que chamamos de “elementos característicos da sociedade burguesa”, uma vez que só é possível, conceitualmente falando (em termos gramscianos), construir sentidos contra-hegemônicos se estes sentidos apontarem para um outro projeto de classe, não-burguês. Desta forma, identificamos em *Mafalda* críticas

⁶ Estes conceitos serão discutidos de forma mais detida no Capítulo 2.

importantes a elementos típicos do mundo burguês, que “podem” servir como pontos de entrada na crítica da hegemonia desta classe.

A mudança na abordagem marxista teve influência direta na mudança da amplitude/densidade das análises, que passaram a incorporar a questão da luta de classes, primordial para a compreensão de qualquer movimento de contra-hegemonia. A “entrada” no trabalho da discussão dos intelectuais em Gramsci contribuiu sobremaneira para as reflexões sobre a possibilidade de se construírem sentidos contra-hegemônicos na sala de aula, coletivamente (professores e alunos), a partir da crítica à burguesia, à sociedade criada “à sua imagem e semelhança”.

Da ousadia em analisar hq’s sob referencial marxista, esperamos contribuir para ambos os campos, politizando o estudo da arte sequencial e ampliando os horizontes do marxismo em suas abordagens educacionais, empreendendo, assim, uma “aventura” ainda pouco explorada. E por falar em aventura, vamos às histórias em quadrinhos...

1.2 – Os quadrinhos no mundo⁷

Em diferentes estudos e abordagens sobre a genealogia das histórias em quadrinhos, a menção à Pré-História é quase obrigatória. A imagem gráfica, surgida nas pinturas rupestres, marcou o desenvolvimento da humanidade, “contando a história” do homem da Antiguidade, de sua cultura e relação com a natureza. Os acontecimentos do cotidiano (costumes, rituais, conflitos) eram narrados através da sucessão de imagens nas paredes das cavernas, atendendo às necessidades de comunicação daqueles povos.

O desenvolvimento histórico diversificou as formas de comunicação humana, sem no entanto, descartar o desenho como veículo produtor e tradutor de sentidos. Os alfabetos representaram um enorme aperfeiçoamento da linguagem, sendo o alfabeto fonético o primeiro deles. De acordo com Vergueiro (2007, p. 9), este alfabeto “retirou” importância da imagem como elemento de comunicação, permitindo o fim da ligação da ligação direta entre a forma como se representa algo (objeto, animal) graficamente e sua forma real. Para ele, este nível de abstração entre um objeto e seu símbolo foi um grande avanço do homem, possibilitando a ampliação das possibilidades de criação e difusão de mensagens, “superando” assim o desenho.

⁷ Não nos deteremos sobre os quadrinhos no Brasil, uma vez que além de não ter vínculo com o tema do trabalho, trata-se de um tema bastante amplo, que exigiria uma abordagem mais minuciosa.

A escrita, surgida na Mesopotâmia há mais de três milênios antes de Cristo (escrita cuneiforme), representou uma profunda transformação no que diz respeito à comunicação humana. Baseada em símbolos (como os hieróglifos egípcios e os ideogramas chineses) que indicavam “idéias completas” (um animal poderia significar a prática da caça), a escrita se tornaria uma forma de comunicação restrita a minorias “letradas”, parcelas privilegiadas das sociedades. Os fenícios, por volta de 1700 a.C, desenvolveram um novo sistema de escrita – o alfabeto - que deu origem a praticamente todos os alfabetos usados hoje e “facilitou” a interação entre os homens. Era composto por sinais que representavam sons, os quais unidos formavam as palavras. Os gregos foram os principais herdeiros do alfabeto fenício, acrescentando cinco vogais às suas vinte e duas letras. Os romanos, por sua vez, simplificaram o alfabeto greco-fenício originando o alfabeto fenício, que utilizamos atualmente.

Na Idade Média, os responsáveis pelos manuscritos eram os membros do clero, que também elaboravam as ilustrações das obras religiosas, ricas em detalhes, uma prova de que a imagem não foi suplantada pela escrita. Os monges copistas eram os responsáveis pelas transcrições dos textos e pelas ornamentações (chamadas de iluminuras, feitas com ouro e prata em pó), que “dialogavam” com as parcelas “iletradas” da população e encareciam os livros medievais.

O século XV revolucionou as formas de comunicação do homem, com a invenção da imprensa pelo alemão Johann Gutenberg, entre 1440 e 1450. Dos blocos de argila na Mesopotâmia, passando pelo papiro no Egito (3500 a.C.), pelo pergaminho grego (séc. II a.C.), pelo papel na China (séc. II a.C.); da xilogravura chinesa (séc. VI d.C.), que deu origem à xilografia (ambas correspondendo a técnicas de reprodução de materiais a partir de fôrmas de madeira), passando pelas técnicas de blocos de argila (China, séc. XI d.C. e turcos/mongóis, séc. XII e XIII d.C.) e dos blocos de metal (Coréia, antes de 1450), o homem experimentou diversas formas de materiais para imprimir seus escritos e também para reproduzi-los. Gutenberg materializou tais experiências criando a primeira máquina de impressão. Com a impressão mecânica, a produção e circulação de livros, jornais e folhetins ganhou uma amplitude nunca antes vista.

Todavia, o desenvolvimento da impressão gráfica não retirou de cena a imagem, enquanto elemento fundamental da comunicação humana. As hq’s devem muito à indústria tipográfica, sem a qual não existiriam os grandes jornais, de maciça circulação, principal

veículo de suporte dos quadrinhos em seu surgimento. Sobre a relação tipografia-hq's e o local de surgimento dos quadrinhos, afirma Vergueiro (*Ibidem*, p. 10):

a evolução da indústria tipográfica e o surgimento de grandes cadeias jornalísticas, fundamentados em uma sólida tradição iconográfica, criaram as condições necessárias para o aparecimento das histórias em quadrinhos como meio de comunicação de massa. (...) Ainda que histórias ou narrativas gráficas contendo os principais elementos da linguagem dos quadrinhos possam ser encontradas, paralelamente, em várias regiões do mundo, é possível afirmar que o ambiente mais propício para seu florescimento localizou-se nos Estados Unidos do final do século XIX, quando todos os elementos tecnológicos e sociais encontravam-se devidamente consolidados para que as histórias em quadrinhos se transformassem em um produto de consumo massivo, como de fato ocorreu.

As histórias em quadrinhos também são chamadas de arte sequencial, e se caracterizam “*pela consecução de imagens, incrementada por relações de causa e efeito, auxiliadas ou não pela linguagem verbal*” (SANTANA, 2005, p. 17). Feijó (1997, p. 13) salienta que não se deve confundir as histórias em quadrinhos com as charges, pois enquanto estas “*tem que transmitir a sua mensagem, geralmente de conteúdo humorístico, em uma única imagem, a história em quadrinhos é uma sequencia de acontecimentos ilustrados. É uma narrativa visual que pode ou não usar textos, em balões ou em legendas.*” Por sua vez, Iannone e Iannone (1994, p. 21) definem a arte sequencial como “*uma história contada em quadros (vinhetas), ou seja, por meio de imagens, com ou sem texto, embora na concepção geral o texto seja parte integrante do conjunto. Em outras palavras, é um sistema narrativo composto de dois meios de expressão distintos, o desenho e o texto*”.

Charges e cartuns são denominações muitas vezes utilizadas para se referir às histórias em quadrinhos. No entanto, os três designam materiais distintos, com finalidades específicas. Marta Moraes Bitencourt (2009, p. 19), na dissertação de Ciência Política que também analisa *Mafalda*, intitulada “*As ponderações da Mafalda sobre cidadania e democracia*”, explica o que são charges e cartuns:

Etimologicamente falando, a charge é uma palavra de origem francesa que significa carga, ou exagero, ou ataque violento de cavalaria. Tal denominação busca representar a forma burlesca como podem ser tratados os traços de personalidade ou características de algum acontecimento por este estilo de ilustração crítica. Ela é uma caricatura, uma ilustração satírica necessariamente atual e que envolve uma ou mais personagens. Surgiu no século XIX como crítica política a governos e até hoje tem muita aceitação entre leitores pela capacidade criativa e bem humorada de retratar acontecimentos vigentes com conteúdo irreverente e com severa crítica político-social.

O cartum ou *cartoon* é uma palavra de origem inglesa e que significa esboço ou estudo de situações mais corriqueiras do dia-a-dia da sociedade, não tem o cunho tão político da charge, apesar de ser confundido com ela. Outra característica que o diferencia da charge é o fato de não estar vinculado, necessariamente, ao noticiário corrente. Ele advém frequentemente de uma situação cotidiana.

As histórias em quadrinhos, tais como as conhecemos atualmente, surgiram em 1895, nos suplementos de domingo dos jornais estadunidenses, voltados para as populações de migrantes, sendo majoritariamente cômicos, com desenhos satíricos e personagens caricaturais. A partir de 1907, são publicadas na forma de “tiras”, diariamente.

A primeira história em quadrinhos foi *Yellow Kid*, de Richard Outcault (1863-1928), publicada no jornal *New York World*, em maio de 1895. O “menino amarelo” (um garoto de traços orientais, dentes separados, orelha grande e um camisão amarelo, onde figuravam suas falas), nomeado não pelo autor mas pelo público, “evoluiu” da imagem única, chamada de lâmina, para a imagem sequencial. De acordo com Feijó (1997, p. 17), alguns fatores explicam o caráter pioneiro da obra de Outcault: ter sido produzida continuamente, com um personagem fixo, ter se configurado como um produto de comunicação de massa e, finalmente, ter introduzido o balão de diálogo.

Ainda no fim do século XIX, tem destaque *Os sobrinhos do capitão*⁸, criada em 1897 por Rudolph Dirks (1877-1968), o primeiro autor a apresentar uma história em quadrinhos completa. As aventuras dos irmãos Hanz e Fritz, que atazanavam seu pai adotivo, o Capitão, sua mãe, a dona Chucruts e o inspetor escolar, o Coronel. Tais aventuras foram a série pioneira dos *comics* e ainda hoje são publicadas – nenhuma outra durou tanto!

Entre os pioneiros dos quadrinhos na Europa destacam-se o suíço Rudolphe Topffer (1799-1846), autor de *Cryptogame* e *Jabot*, e o alemão Wilhelm Busch (1832-1908), “pai” de *Max and Moritz* (traduzidas no Brasil, por Olavo Bilac, para *Juca e Chico*), são grandes referências. Outros autores importantes são os ingleses W. F. Thomas (1862-1922), criador de *Ally Sloper* e Tom Brown (1870-1910), criador de *Willie and Tim* e o francês Georges Colomb (1856-1945) autor das famosas aventuras *La Famille Fenouillard*. O ítalo-brasileiro Ângelo Agostini (1843-1910), importante abolicionista e republicano, também figura entre os pioneiros da arte sequencial, produzindo em 1867 a famosa história *As Cobranças*, um marco.

O nome recebido pelas histórias em quadrinhos nos Estados Unidos - *comics* – consolidou-se como o mais famoso⁹, apesar de receber denominações distintas em cada país: *gibi* no Brasil, *bandes dessinées* na França, *fumetti* na Itália, *tebeos* na Espanha, *histórias aos quadrinhos* em Portugal, *mangá* no Japão e na América hispânica, *comics*, *monito*, *chiste*, *muñequito*, *historieta*.

⁸ Em inglês, *The Katzenjammer Kids*.

⁹ Convivendo, nos países de língua inglesa, com outras terminologias, tais como: *funnies*, *comic strip*, *adventure strips*, *comic books*.

De volta aos Estados Unidos, os grandes jornais¹⁰ não tardaram a perceber que as hq's eram um fenômeno e que ajudavam bastante nas vendas e, conseqüentemente, nas cifras de seus donos. Paulatinamente, o tema básico dos quadrinhos se modificou, com histórias não mais apenas sobre travessuras infantis, mas também sobre situações engraçadas do cotidiano familiar, por exemplo, realçadas pelo humor dos artistas da arte sequencial. Como afirma Feijó (p. 19), não apenas as crianças se divertiam com os *comics*, mas também o público adulto, logo, suas “demandas” passaram a ser atendidas pelas tiras cômicas reproduzidas nos jornais. Ainda de acordo com Feijó, as histórias começavam e terminavam na mesma tira, não havendo como hoje, uma continuidade na próxima edição do jornal. O desenho caricatural prevalecia, ou seja, o realismo não era a preocupação dos desenhistas.

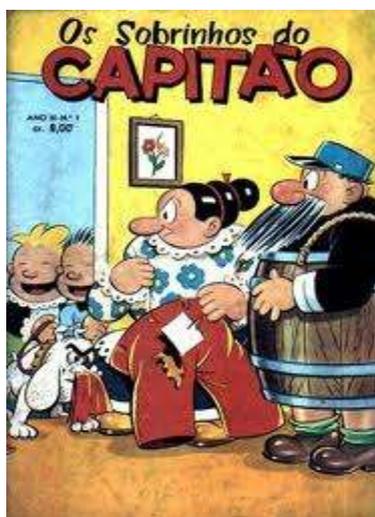


Figura 1: *Os sobrinhos do capitão*, de Dirks
(<http://neilatavaresgeleiaegeral.blogspot.com/2009/05/os-sobrinhos-do-capitao.html>)

O enorme sucesso das histórias em quadrinhos e sua produção em larga escala fez com que os *Syndicates*, agências distribuidoras de notícias e entretenimento para os jornais, se multiplicassem. Surgidos nos Estados Unidos na década de 1840, estas grandes organizações se internacionalizaram, hegemonizando o mercado editorial a nível mundial. Ao “ganharem” novos países, os *Syndicates* não “vendiam” apenas tiras, humor, mas difundiam o *american way of life*, materializado nas telas do cinema e agora também, nos jornais. Existentes ainda hoje, tais agências são as responsáveis diretas pelo sucesso dos quadrinhos *made in USA*, tratando também das questões relativas a direitos autorais, concorrência, preço dos *comics*, etc.

¹⁰ Destaque para o *New York World*, de Joseph Pulitzer e o *Morning Journal*, de William Randolph Hearst.

No entanto, o sucesso das hq's não era unânime. O preconceito e a desconfiança¹¹ foram marcantes no início do século XX, sobretudo porque a arte sequencial (que não era considerada uma forma de arte) era consumida por extratos sociais inferiores (como em seu início também foram o samba, o jazz, a literatura policial, etc.) e pelo público infanto-juvenil, uma “porta aberta” para as más influências. Diferentes setores sociais, como igrejas e associações de pais e de professores, assumiram uma trincheira ideológica contra os quadrinhos. Em 1920, a professora Elizabeth Pennel publicou um texto intitulado *Our tragic Comics*, onde dizia que

O bom desenho, nas histórias em quadrinhos, é um acidente (...) Pergunta-se com pesar para que servem as escolas de arte, as conferências, os clubes, os cursos nos museus, as críticas na imprensa, os eternos discursos sobre arte e a necessidade de levá-la ao povo, se os olhos do povo são corrompidos e pervertidos todas as semanas, se não todos os dias, por essas perversões grosseiras, vulgares, contraditórias, de colorido barato... (PENNEL *apud* FEIJÓ, 1997, p. 20)

O psiquiatra alemão Fredric Wertham, que atendia inúmeros jovens problemáticos, publicou em 1954, na conjuntura bipolar e conspiratória da Guerra Fria, *A sedução dos inocentes*, que vendeu muitos exemplares e influenciou bastante as décadas seguintes, nos Estados Unidos e no mundo, no que diz respeito ao olhar sobre as hq's. Wertham era um vigoroso inimigo dos *comics*, tendo estabelecido uma verdadeira Cruzada anti-hq, em artigos, palestras, programas de tevê e rádio. Dentre as “teorias” presentes na obra, estão a defesa de que a leitura de *Batman* induziria ao homossexualismo, uma vez que ele e o “menino prodígio”, *Robin*, teriam uma relação; e a idéia de que a leitura excessiva de *Superman* poderia provocar nas crianças a vontade incontrolável de se jogar das janelas de seus prédios (VERGUEIRO, 2007, pp. 11-12).

As histórias em quadrinhos, já centenárias, contam a história do fim do XIX, do século XX e da primeira década deste século XXI, sob uma perspectiva que apenas recentemente é valorizada na Academia. Ao longo deste período, inúmeras mudanças em sua forma e conteúdo ocorreram, e num processo dialético, se sofreram modificações, também alteraram o panorama político, econômico, artístico e cultural destes últimos cento e quinze anos.

Na primeira década do século XX, obras importantes são lançadas, como *Happy Hooligan* (1900), de Frederick Opper, o primeiro cartunista estadunidense a obter fama internacional. *Hooligan* era um mendigo triste e zombado por todos, cujo chapéu era uma lata de conserva vazia; *Buster Brown* (1902), de Richard Outcault, que no Brasil recebeu o nome

¹¹ Obviamente, muitos materiais não eram de qualidade, não eram elaborados com cuidado, o que justificou muitas críticas.

de *Chiquinho* e contava a história de um sagaz menino da aristocracia e seu cão, *Tige*; *Little Nemo* (1905), de Winsor Mc Cay, considerada uma obra-prima das hq's, com elementos de *art nouveau*, estilizados e grande senso estético. No Brasil, é lançada em 1905, pela editora *O Malho*, a revista *O Tico-Tico*, um marco dos quadrinhos no mundo, sendo considerada por muitos a primeira revista a apresentar histórias em quadrinhos completas.

De acordo com Iannone e Iannone (1994, p. 39), a partir da década de 1910, duas vertentes surgiram no mundo da produção de quadrinhos: a dos caricaturistas, que mantinham o caráter cômico e inocente e os chamados intelectuais, que segundo o autor, “*aderiram gradualmente ao novo gênero, com muitos desenhistas famosos tentando explorar todas as suas formas e possibilidades*”. Nesta vertente, alguns trabalhos se destacam, como por exemplo *Krazy Kat* (1913), de George Herriman, outra obra “sofisticada” e de grande valor artístico (“comprovado” apenas dezesseis anos depois de seu lançamento), que seguiu os passos de *Little Nemo*; *Pafúncio e Marocas*¹² (1916), de Geo Mc Manus, a primeira hq a ganhar prestígio fora dos Estados Unidos e que satirizava aquela sociedade, contando a história de um trabalhador (*Pafúncio*), que repentinamente se torna milionário ao ganhar na loteria, e sua esposa *Marocas*, ex-lavadeira e extremamente egoísta.

A década de 1920, sobretudo seu final, foi bastante profícua, com obras que entrariam para a História e também para as telas do cinema. Vale ressaltar que esta década é quando surge no Japão os *mangás*, muito famosos hoje. Este é o período de surgimento das histórias de aventuras, quebrando o “monopólio” das histórias sobre traquinagens de crianças e sobre o cotidiano das famílias da pequena burguesia, afirma Álvaro de Moya (1993, p. 68), um dos maiores nomes no estudo das hq's no Brasil. Para ele, “*a aventura entrou soberana no mundo dos comics, para inaugurar a Era Dourada, a década de 30*” (*Ibidem*). Segundo Vergueiro (2007, p. 11), estas histórias deram início à tendência naturalista nos quadrinhos, com a representação mais fiel da realidade (pessoas, objetos). O *Gato Félix*¹³ (1923), do australiano Pat Sullivan, é uma das referências obrigatórias, com um animal como protagonista, assim como em *Krazy Kat*. De acordo com Moya (1993, p. 51), um dos maiores nomes no estudo das hq's no Brasil, *Félix* foi inspirado no poeta britânico Rudyard Kipling. Conta a história de um gato sonhador, solitário que vive num mundo fantástico nutrindo um amor platônico pela gata *Phyllis*.

O ano de 1929, péssimo para a economia capitalista (Crise da Bolsa de Nova York), foi simplesmente fantástico para as hq's (e para o cinema, que ganhou som). Moya elenca

¹² Em inglês, *Bringing up Father*.

¹³ Em inglês, *Felix The Cat*.

pelo menos quatro “pesos pesados” da arte sequencial que surgiram somente neste ano: *Tin Tin*, de Georges Remi, o *Hergé*, a grande história em quadrinhos do Velho Continente, feita pelo maior desenhista europeu, segundo Moya; *Popeye*, de E. C. Segar, que conta a história de um marinheiro, sempre envolvido em brigas com *Brutus* (como ficou conhecido no Brasil), apaixonado pela magricela *Olivia Palito* e que quando come espinafre se torna extremamente forte; *Mickey Mouse*, de Walt Disney, que começou nos desenhos animados e depois se consagrou como o ratinho símbolo do império Disney (cinema, tevê, parques temáticos, *souvenirs*, *Pateta*, *Pluto*, *Tio Patinhas*, *Margarida*, *etc.*), que difundiu com maestria o *american way of life*¹⁴; *Tarzan, o rei das selvas*, de Hal Foster, o primeiro grande herói de aventuras, inspirado na obra de Edgar Rice Burroughs, baseada no mito do *bom selvagem*, de Rousseau.

Os anos 30¹⁵ são considerados por muitos estudiosos, como Álvaro de Moya, a “Era Dourada” dos quadrinhos. A partir desta década, dizem Iannone e Iannone (1994, p. 45), os quadrinhos sofreram grande influência do cinema, um sucesso extraordinário. Recursos cinematográficos foram incorporados aos quadrinhos, como por exemplo a perspectiva e o contraste.



Figura 2: Disney e sua obra: *Mickey, Donald e Pateta*
(<http://www.disneymania.com.br/o-legado-de-walt-por-pete-docter/>)

¹⁴ Walt Disney, bem relacionado com os altos escalões do governo dos Estados Unidos (FBI inclusive), teve papel importante, durante os anos 50, na delação de possíveis “traidores da América”. Sua obra marcada pelo talento e pela criatividade, é um paradigma no mundo da arte sequencial, do entretenimento. No entanto, exerceu um papel fundamental, sobretudo durante o governo Roosevelt (1933-1945), na construção/difusão de uma boa imagem do *Tio Sam*, sobretudo na América Latina, contribuindo para a acentuação da dominação econômica e cultural estadunidense. A criação do personagem *Zé Carioca*, em 1942, o papagaio brasileiro, esperto, malandro e morador do morro – uma estratégia de mestre no intuito de estabelecer apoios em terras latino-americanas.

¹⁵ Como o ano de 1929 foi um marco da arte sequencial, na verdade a chamada Era Dourada tem início neste ano.

Em 1931 temos o surgimento de *Dick Tracy*, de Chester Gold, de traço caricatural e o primeiro detetive das hq's, ambientado no clima do gangsterismo estadunidense; e *Betty Boop*, de Max Fleischer, que começou como desenho animado e introduziu temas sexuais às hq's; em 1933 de *Brucutu*, de Vince T. Hamlin, o personagem pré-histórico que a partir de 1939 viajaria sem limites pelo tempo/espço; em 1934 de *Flash Gordon*, de Alex Raymond, saga de ficção científica do segundo herói espacial das hq's (o primeiro fora *Buck Rogers*, de 1928), que deu origem a filmes, série de televisão e desenho animado; e *Mandrake*, de Lee Falk e Phil Davis, inspirado nos mágicos de circo e na planta mágica mandrágora; em 1936 de *O Fantasma*, também de Falk, mas em parceria com Ray Moore, saga que introduziu o conceito do herói mascarado que cumpre missões; em 1938 de *O Pato Donald*, de Disney, o atrapalhado anti-herói de fala engraçada da turma do *Mickey*; e o lendário *Superman*, dos jovens Jerry Siegel e Joe Shuster, considerado o primeiro “super-herói” e não levado a sério por nenhum editor, durante cinco anos (desde 1933). Em 1939, outros heróis importantes “nasceriam”, como *Batman*, de Bob Kane, o *homem-morcego* e herói maldito de *Gotham City*, que “nas horas vagas” tem a “identidade” de *Bruce Wayne*; *Namor*, de Bill Everett, o *príncipe submarino*, cujas origens remontam à Atlântida; e *Capitão Marvel*, de C. C. Beck, o primeiro herói “voador”, imortalizado no termo *Shazam!* e acusado de ser um plágio do *homem-de-aço*.

Superman, sem dúvida, foi a criação de maior impacto da década de 30. Nenhum outro super-herói tinha reunido tantos poderes e tanto sucesso. Feijó diz que o *homem-de-aço* foi “o mais inovador e revolucionário dos heróis” (1997, p. 32). Enviado de *Kripton* para a Terra ainda bebê, foi criado por um casal estadunidense, que logo se assustou com sua força e destreza. Sob a identidade do tímido e medroso jornalista *Clark Kent*, *Superman* vigiava de perto sua companheira de *Planeta Diário* (por quem nutria um amor platônico), *Louis Lane*, apaixonada por sua identidade *Super* – seu alterego. Seus superpoderes (visão de raio-X e infra-vermelho, força descomunal, velocidade da luz) encantavam todas as idades. Para Moya (1993, p. 128), *Superman* é um dos maiores mitos do mundo contemporâneo, sendo objeto de inúmeros estudos, críticas, polêmicas, e destaque no cinema, televisão e bancas de jornal. O personagem de Siegel e Shuster ainda ganharia a ira de Joseph Goebbels, ministro da propaganda de Hitler, que defendia que *Superman* era judeu (assim como seus criadores) e que o “S” em seu peito era uma Cruz de Davi! *Superman* era um “concorrente” que ameaçava o “super-homem” nietzschiano, tão propagado por Goebbels. O escritor uruguaio Eduardo Galeano, assim define o *Superman*:

Este Hércules de nosso tempo protege a propriedade privada no universo. De um lugar chamado Metrópolis, viaja a outras épocas e galáxias, voando mais rápido do que a luz e rompendo as barreiras do tempo. Onde quer que esteja, neste mundo ou em outros, o Superman restabelece a ordem com mais eficácia e rapidez que todos os marines juntos. Com uma olhadela derrete o aço, com um pontapé poda todas as árvores da selva, com um murro perfura várias montanhas ao mesmo tempo. Em sua outra personalidade, o Superman é o tímido Clark Kent, tão pobre diabo como qualquer um dos seus leitores (GALEANO apud FEIJÓ, 1997, p. 52).

Mário Feijó (1997, p. 34) considera como “Era de Ouro” o período que vai de 1938 (ano de surgimento de *Superman*) a 1949, afirmando que foi neste período “*que o formato revista se consolidou como o predileto pelo público de quadrinhos de aventuras, predominantemente adolescentes e jovens adultos do sexo masculino.*” Incorporamos às nossas análises a perspectiva de Feijó, considerando as décadas de 1930 e 1940 como a fase áurea da arte sequencial.

É impossível falar destas décadas e não falar da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o maior conflito bélico da História. Sua influência sobre os quadrinhos foi enorme, com a guerra servindo de “pano de fundo” para as hq’s de diversos heróis, que lutavam contra os inimigos dos Aliados (Estados Unidos, Inglaterra, França e URSS), aumentando ainda mais a popularidade dos quadrinhos. De acordo com Vergueiro (2007, p. 11), as cifras das vendas de revistas de história, no período, foram astronômicas. Por outro lado, as histórias estadunidenses foram proibidas em países como Itália e França, devido a seu forte apelo ideológico.

Iannone e Iannone (1994, p. 46) afirmam que tal proibição não significou um aumento na produção de hq’s na Europa, mas ao contrário, sua estagnação. Muitos desenhistas europeus – com exceção de *Hergé*, com *Tin-Tin* – se limitavam a “copiar” os quadrinhos estadunidenses. Outro fator que contribuiu para a “crise” das hq’s européias tem relação com os efeitos econômicos da Guerra, que tornaram escassos muitos materiais básicos dos desenhistas, como papel e tinta.

A entrada dos Estados Unidos no conflito mundial ocorreu apenas em 1941, ano de lançamento de um dos quadrinhos de maior apelo ideológico da História: o *Capitão América* de Jack Kirby e Joe Simon, símbolo maior do ultrapatriotismo estadunidense e do esforço de guerra dos Aliados. Combatia os nazis e chegou a enfrentar Hitler diretamente. No mesmo espírito anti-Eixo (Alemanha, Itália e Japão), *Jim das Selvas*, criado em 1934 por Alex Raymond, enfrentou os japoneses; *Dick Tracy*, os espões estrangeiros; *Tarzan*, um comando nazista que queria uma base de submarinos no continente africano; e finalmente, o “judeu” *Superman*, que destruiu uma frota de submarinos inimigos no Atlântico.

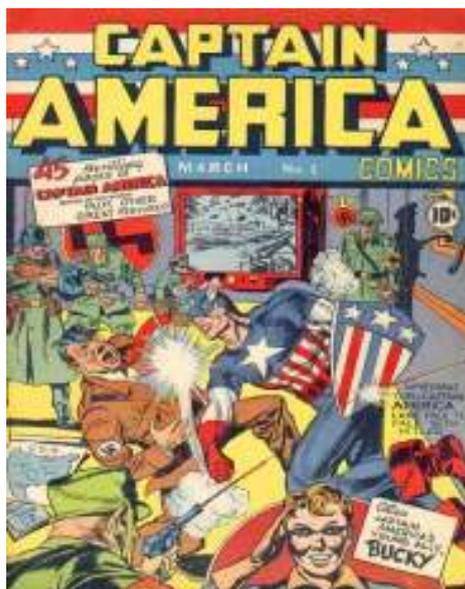


Figura 3: *Capitão América* x Hitler: o primeiro exemplar da série ultrapatriótica estadunidense (http://www.rightwingnews.com/archives/week_2006_02_12.PHP)

Sobre a década de 40, somente em seu primeiro ano, temos a estréia de *Robin*, de Bob Kane, o mascarado *menino-prodígio* companheiro de *Batman*; *Spirit*, do mestre Will Eisner, obra considerada genial por todos os especialistas em hq's (para Moya, está para os *comics* assim como *Cidadão Kane* está para o cinema); *Tocha Humana*, de Carl Burgos e *Flash*, de Gardner Fox e Harry Lampert, e a grande representante das “super-heroínas”, a *Mulher Maravilha* (1942), de Charles Moulton.

O pós-Guerra desgastou a imagem dos super-heróis e das histórias de aventuras, produzidas em larga escala na década anterior e vinculados à construção de identidades e ao patriotismo (sobretudo no caso dos Estados Unidos). Foi neste período que os ataques às hq's ganharam novo ímpeto, provocando uma crise na produção quadrinística (o livro do Dr. Wertham, citado anteriormente, é um grande exemplo). Após 1949 as vendas caíram vertiginosamente. A década de 50 seria marcada pela intolerância e pelo preconceito, com a conjuntura do macarthismo (a “caça aos comunistas”) e a Guerra Fria sendo propícias para a difusão da desconfiança sobre as hq's.

Conforme assinala Santana (2005, p. 35), esta nova Era foi marcada pelo resgate de idéias e comportamentos da década de 40, renovando-os e ressignificando-os no intuito de atrair outra geração de leitores de hq's. O contexto da guerra já não sustentava as histórias e outros gêneros ganharam força, como o terror e o suspense (VERGUEIRO, 2007, p. 11). Novas versões de heróis “antigos” vieram a público, como *Flash* e *Lanterna Verde*. Na

Europa e no Japão, já recuperados dos efeitos devastadores da Guerra, houve a retomada da produção quadrinística. Na França, destaque para os gauleses *Asterix e Obelix* (1959), de Albert Uderzo e René Goscinny, que resistiam contra os romanos, num contexto histórico marcado pela rivalidade Estados Unidos-URSS. Concorreriam com *Tin-Tin*, pelo “título” de história em quadrinhos mais popular da Europa.

Ainda na década de 1950, temos as estréias de *Recruta Zero* (1950), de Mort Walker, uma crítica bem-humorada do cotidiano militar, *Peanuts* (1950), de Charles Schulz, uma das mais geniais séries da História, que consagrou *Snoopy* e seu dono *Charlie Brown*; *Zé do Boné* (1957), de Reg Smythe, uma sátira sobre o choque de sexos, tendo como protagonista um alcoólatra vagabundo e turrão.

Vale destacar que *Peanuts* influenciou profundamente Quino, na produção de *Mafalda*. Tanto Quino quanto *Schulz* trabalhavam sozinhos, sem uma equipe de desenhistas e roteiristas e as duas histórias abordam o universo infantil (não aparecem adultos), problematizando e refletindo sobre o mundo, dos adultos (sobretudo) e das crianças, de maneira crítica e filosófica. Sobre tal influência, afirmam os autores argentinos Martignone e Prunes: “Assim como existe um antes e um depois de *Peanuts* na história da tira cômica norte-americana, o mesmo ocorreu na Argentina com *Mafalda*, a criação de Quino diretamente inspirada na de *Schulz*” (MARTIGNONE e PRUNES *apud* RAMOS, 2010, p. 22).

A década de 1960 é o início da “Era Marvel”, sob a batuta de um dos mestres dos quadrinhos estadunidenses, Stan Lee, que “humaniza” diversos heróis e heroínas, que a despeito de seus super-poderes, enfrentam problemas do cotidiano como o preconceito, as paixões, a inveja, a dificuldade com seus próprios defeitos, etc. “Pai” de personagens famosos (*Homem-Aranha* e *Surfista Prateado*, seus prediletos, além de *Hulk*, *Thor*, *Homem-de-Ferro*, *Demolidor*, e a série *X-Men*, referência na abordagem do preconceito) e de novas versões para outros personagens (*Capitão América*, *Namor*, *Tocha Humana*), Lee lança pela Marvel, em 1961, a revista *O Quarteto Fantástico*, onde estes novos conceitos de heróis foram apresentados.

Os anos 60, quando surge *Mafalda*, ainda teriam a versão feminina de *Flash Gordon* com *Barbarella* (1962), de Jean-Claude Forest, um marco dos quadrinhos cuja temática sexual estava presente, antevendo, segundo Moya, a liberação feminista; o movimento underground, abordando novos temas, criando padrões estéticos novos e que nos Estados Unidos é representado sobretudo por Robert Crumb (que em 1967 lança a revista *Zap*

Comix); a renovação dos *mangás*, com *8-Man*, de Kazumasa Hirai e Jiro Kuwata, e *Cyborg 009*, de Shotaro Ishimori.

Os anos 1970 e 1980 são o período de “migração” em massa das hq’s para as telas da tevê, como seriados e desenhos animados, e para o cinema, já com uma tecnologia de efeitos especiais que permitia encantar os fãs dos quadrinhos, sobretudo de super-heróis. Para Santana (2005, p. 39), a excessiva exposição dos super-heróis nas telinhas e telonas provocou certo desgaste de suas imagens, até mesmo aos mais consagrados, como o *Homem-Aranha* e o *homem-morcego*.

Na década de 70, temos *Corto Maltese* (1967), de Hugo Pratt, a história de um marinheiro romântico e aventureiro, em tom poético e de nostalgia; *Hagar* (1973), de Dik Browne, ainda famoso nos dias atuais, contando as aventuras e desventuras de um “terrível” *viking*, sempre em conflito com sua esposa, *Helga*. Na década seguinte (a partir de 1985), de acordo com Moya (1993, p. 191), tem início uma nova era dos *comics*, com o quadrinho, como o cinema, sendo agora “do autor”. As minisséries se consagram neste período. Os nomes de Frank Miller (*Cavaleiro das Trevas*, de 1985, versão antológica de *Batman*; *Elektra*, de 1986; *Ronin*, de 1987), Neil Gaiman (*Sandman*, de 1985), Alan Moore (*Watchmen* e *V de Vingança*, ambas de 1988) e Katsuhiro Otomo (*Akira*, 1986).

Nas últimas duas décadas (90 do século XX e 10 do século XXI), as histórias em quadrinhos foram ao cinema para ficar. Somente da Marvel Comics temos: *Capitão América* (1990); *O Quarteto Fantástico* (1994); *Blade* (1998); *X-Men* (2000); *Homem-Aranha 1* (2002); *Hulk* (2003); *Elektra* (2005); *Motoqueiro Fantasma* (2007); *Homem-de-Ferro 1* (2008); e anunciados para 2011, um novo *Capitão América* e *Thor*.

Sobre estas duas décadas, afirma Santana (2005, p. 40), que

O avanço tecnológico, as novas descobertas, a preocupação com o futuro do planeta em contradição com as relações sociais alicerçadas em novos modelos e paradigmas de um mundo moderno, servirão como temas para a produção dos quadrinhos nas décadas posteriores. Mais uma vez, novos heróis e personagens são criados, e outros antigos ressurgem no cenário, modificados pelas tecnologias modernas, vivendo numa sociedade mais violenta, injusta e desumana. Segundo alguns estudiosos de histórias em quadrinhos, este panorama tem como fonte de inspiração o imaginário coletivo desta sociedade moderna em busca de identidades.

As histórias em quadrinhos, esta centenária memória de nossa história recente, continuam inovando, criando novos padrões, revelando novos artistas, personagens, séries, ao mesmo tempo em que muitas vezes recuperam, num novo contexto, elementos do passado. Representam uma página fundamental de nossa cultura e assim como o cinema, o teatro e qualquer outra forma de arte, modificaram a realidade ao mesmo tempo em que sofreram

influências diretas dela. Quem quiser conhecer a fundo a trajetória humana nestas últimas décadas, deve obrigatoriamente recorrer à História (com “H” maiúsculo). Quem quiser conhecê-la sob um outro olhar, e com altas doses de diversão, as histórias em quadrinhos (com “H” maiúsculo para muitos) são uma excelente alternativa.

1.3 – Os quadrinhos na Argentina: uma breve abordagem

As histórias em quadrinhos na Argentina possuem uma história também centenária, com desenhos de caráter satírico surgindo ainda na segunda metade do século XIX e início do século XX. Como embriões temos *El Mosquito* (1862), *Don Quijote* (1884) e *Caras y Caretas* (1901), esta última sendo um divisor de águas da produção quadrinística daquele país, com grande influência dos *comics*¹⁶ e reunindo diversos desenhistas importantes, que futuramente daria origem a outras publicações. No entanto, *BT* (1904) e *Tit Bis* (1909) são as revistas efetivamente de estréia das hq’s na Argentina.

Nas três primeiras décadas do século passado, pode-se destacar *Sarrasqueta* (1912), de Manoel Redondo; *El Negro Raul* (1916), *Tijerita* (1918) e *Pancho Talero* (1922), de Arturo Lanteri; *Pan y Truco* e *Andanzas y Desventuras de Manolo Quaranta*, ambas de 1925, de Dante Quinterno. Em 1919 é lançada a revista *Biliken*, com uma enorme tiragem, inclusive para o exterior. *Páginas de Columba* (1922) foi a primeira revista exclusiva de humor gráfico e hq’s, sendo a revista *El Tony*, fundada em 1928, a primeira só de quadrinhos.

Nas décadas de 1920 e 1930, período onde a Argentina recebeu muitos imigrantes, os quadrinhos se caracterizavam pelas histórias de costumes. Ainda nos anos 20, se destacam os trabalhos de González Fossat e Raul Roux, pioneiro das aventuras em quadrinhos, continuadas na década seguinte por Cazenueve, Ramauge, Premiani, Rojas e sobretudo, por Salinas, que se consagraria como a referência do gênero.

A década de 1930 veio acompanhada de uma profusão de revistas de hq’s, como por exemplo: *El Gorrión*, *Pif-Paf* (de 1937, que marcou uma nova era, com novo formato e o abandono do modelo inglês de publicação), *Mustafá* e *Pololo*. Nesta época, semelhante ao que ocorreu nos Estados Unidos, impérios do mundo gráfico começam a concorrer entre si: surge a emblemática revista *Patoruzú*, em 1936, de Quinterno (primeiro artista a criar uma agência

¹⁶ A Argentina foi um dos primeiros países a reproduzir os *comics* estadunidenses, em seu início.

de distribuição de histórias¹⁷), disputando o mercado com Editorial Columba (de *Páginas de Columba*), de Ramón Columba. Seria ainda na década de 1930 que os jornais começariam a publicar quadrinhos e que as produções estadunidenses “entram” de vez no mercado argentino.

Os anos 40 e 50 são considerados o período áureo dos quadrinhos na Argentina, com vendas robustas, sobretudo devido a três publicações: *Rico Tipo* (1944), *Patoruzito* (1945) e *Intervalo* (1945). O ano de 1945 e *Patoruzito*, são considerados por especialistas marcos das hq’s argentinas. De acordo com Eloar Guazzeli (2009, p. 139), isso se deve ao fato desta revista apresentar

uma série de aventuras protagonizadas por personagens nacionais em que a qualidade do material e os autores envolvidos se tornam um fenômeno: Raul Roux, Alberto Breccia, Leonardo Wadel, Emilio Cortinas, Carlos Clemen, Oscar Blotta, Bruno Premiani, Túlio Lovato, Mirco Repetto, Eduardo Ferro e Roberto Bataglia.

Outra revista importante, a *Intervalo* introduzirá um novo gênero – o folhetim – com grande aprovação dos leitores. Por falar em aprovação, em 1953, ápice da venda de revistas de quadrinhos na Argentina (51 milhões de exemplares), a edição média era de 11 ml volumes. Este é o período em que os roteiristas de hq’s alcançam uma grande importância e quando surge um sindicato nacional, o *Surameris*, associado com o Grupo Abril. Outros nomes importantes do período são os de Hugo Pratt, Carlos Clementi, Enrique Rapela, Héctor Torino e Lino Palácio.

De acordo com Guazzeli (p. 141), é neste período que as histórias de aventuras são aperfeiçoadas, ganhando maior elaboração e assumindo características mais originais. O gênero humorístico também ganha qualidade e vigor. Ainda na década de 1950, revistas de extrema importância surgem, como *Hora Cero*, *Frontera*, *D’Artagnan* e *Tia Vicenta* (de Landrú), ambas de 1957. Falar de *Hora Cero* e *Frontera* é falar de Héctor Oesterheld, seu fundador e considerado o maior roteirista de quadrinhos, na Argentina e no mundo. Autor do clássico *El Eternauta*, *Ernie Pike*, *Sherlock Time*, *Sargento Kirk*, *Amapola Negra*, dentre outros, trabalhando com desenhistas renomados, como Breccia (o espetacular artista uruguaio com quem formou a mais profícua e importante dupla de quadrinistas argentinos, deixando como principal legado o emblemático trabalho *Mort Cinder*), Pratt e Solano Lopez. Militante político, de referência peronista, Oesterheld foi perseguido pelos militares argentinos após o

¹⁷ Com isso, Quinterno será, de certa forma, “também o introdutor de um sistema de trabalho que se parece em muitos aspectos com o sistema implementado pelos grandes empresários dos quadrinhos norte-americanos, guardadas as devidas proporções” (RIVERA apud GUAZZELLI, In: VERGUEIRO e RAMOS, 2009, p. 137).

golpe de 1976 (que duraria até 1983), desaparecendo no ano seguinte. Teve suas quatro filhas assassinadas por aquele regime.



Figura 4: Uma página inteira da *Revista Fierro* dedicada ao desaparecimento do roteirista argentino, com os personagens do artista e a pergunta: “Onde está Oesterheld?” (http://elnoticialista.blogspot.com/2010_04_01_archive.html)

Os anos 60 marcam o início do declínio da produção quadrinística argentina, ainda que inúmeras obras de relevo tenham sido produzidas no período. Trata-se do fim da “Era de Ouro”. Em 1962, é publicada *Mort Cinder*, a melhor série em quadrinhos da Argentina, para muitos estudiosos. Dois anos mais tarde, surge uma personagem que marcaria profundamente a história dos quadrinhos, argentinos e mundiais: *Mafalda*, de Quino.

1.4 – Quino, *Mafalda* e os grãos de areia

Joaquín Salvador Lavado, o Quino, é filho de imigrantes espanhóis andaluzes e nasceu em Mendoza, Argentina, em 17 de julho de 1932. O apelido surgiu logo ao nascer, na intenção de evitar confusões com o nome do tio, Joaquín Tejón, com quem descobriu sua vocação para o desenho aos três anos de idade (o tio era desenhista de publicidade).

Em 1945, ano de morte de sua mãe, Quino ingressa na Escola de Belas Artes de Mendoza. Em 1949, um ano após o falecimento do pai, Quino abandona a Escola de Belas Artes, cansado de desenhar objetos. Vai em busca daquilo que lhe dava mais prazer: desenhar humor.

No ano de 1950 consegue vender sua primeira *historieta*¹⁸ e a partir de então, inicia uma peregrinação às redações de revistas e jornais de Buenos Aires, em busca de emprego. Quatro anos mais tarde se muda para a capital e consegue sua primeira publicação de humor gráfico, no semanário *Esto es*. A partir de então, consegue publicar seus trabalhos em diversos meios: *Vea y Lea*, *Leoplán*, *Damas y Damitas*, *TV Guía*, *Usted*, *Che*, *Panorama*, *Atlántida*, *Adán*, jornal *Democracia*, etc.

Em 1957, o artista argentino realiza um de seus maiores sonhos, publicando regularmente desenhos na revista *Rico Tipo*, criada em 1945 e dirigida por *Divito*, que cobra de Quino textos em seus desenhos. Ainda neste ano publica também em *Dr. Merengue* e *Tía Vicenta*. Um ano mais tarde tem início sua trajetória como ilustrador gráfico de campanhas publicitárias.

Quino se casa com Alicia Colombo em 1960 e passa a lua-de-mel no Brasil. No Rio de Janeiro, entra em contato pela primeira vez com editoras/artistas de outro país. Dois anos depois, em Buenos Aires, acontece sua primeira exposição, numa livraria da cidade.

Mundo Quino, primeiro álbum de humor do artista, é publicado em 1963, reunindo desenhos sem texto. Miguel Brascó, que escrevera o prólogo do álbum, apresenta Quino à Agens Publicidade, que procurava um desenhista para criar uma história quadrinhos para uma linha de produtos eletrodomésticos da marca *Mansfield*. Quino tinha então trinta anos de idade e oito anos de intensa produção gráfica. Os nomes de alguns personagens deveriam começar com a letra “M”, daí o nome *Mafalda*. A idéia era desenhar uma história com crianças e adultos, representando uma típica família de classe média. O cliente da agência recusa a campanha e Quino arquiva suas tiras.



Figura 5: Quino, por ele mesmo

(<http://hipnozz.blogspot.com/2007/05/vida-deveria-ser-ao-contrario-por-quino.html>)

¹⁸ Histórias em quadrinhos em espanhol.

Dez anos após sua primeira publicação de humor gráfico, *Mafalda* surge pela primeira vez (em três tiras) no suplemento humorístico *Gregorio*, da revista *Leoplan*. Em 29 de setembro deste mesmo ano (1964) Quino é contratado pelo semanário portenho¹⁹ *Primera Plana*, o mais importante da Argentina à época, que pede ao artista uma colaboração que fosse regular e satírica. *Mafalda*, que estava guardada nas gavetas, é recuperada por Quino, sendo publicada no semanário por seis meses.

Em 1965, o popular diário *El Mundo*, também da capital, passa a publicar *Mafalda* em seis tiras semanais, sem interrupções, até dezembro de 1967 (mesmo ano em que é publicado o segundo livro de *Mafalda*, *Así es la cosa*). A popularidade da menina de Quino extrapola as fronteiras de Buenos Aires, sendo reproduzida também por jornais de outras cidades. No ano seguinte é publicado o primeiro livro de *Mafalda*, reunindo as primeiras tiras em ordem de publicação. A tiragem de cinco mil exemplares acaba em quarenta e oito horas. Daí em diante, *Mafalda* se tornará um *best-seller* do humor gráfico, começando a ser publicada em jornais diários de outros países e alcançando milhões de exemplares de álbuns vendidos em todo o mundo.

O fechamento de *El Mundo* em 1967 interrompe a publicação de *Mafalda*, que é retomada em junho do ano seguinte no semanário *Siete Días*, também de grande popularidade. Em 1968 publica-se *Mafalda 3* e *Mafalda 4* e pela primeira vez as tiras são traduzidas para outra língua, o italiano, com *Mafalda* agora aparecendo no velho continente. Quino viaja para a Europa pela primeira vez. No ano seguinte o livro *Mafalda la Contestataria* é publicado na Itália (o primeiro de Quino e de sua personagem editado naquele continente). Ainda em 1969 é lançado o quinto livro de *Mafalda*.

O ano de 1970 é quando o livro *Mafalda 6* é publicado e quando chega à Península Ibérica a baixinha argentina (nenhuma outra história em quadrinhos estrangeira alcançara tanto sucesso nestes países). Na Espanha franquista a censura obrigou os editores a estampar na capa de *Mafalda* a frase “para adultos”. Dos países de língua latina, *Mafalda* bem como outros trabalhos de Quino, “migram” para Alemanha, Finlândia Israel, Austrália, Holanda, Dinamarca, Suécia, Noruega, Japão, Estados Unidos, Cuba. Em 1970, *Mafalda* chega ao Brasil, sendo veiculada numa revista de pediatria e pedagogia destinada aos pais (os primeiros livros publicados por aqui são de 1982). Entre 1971 e 1974 são publicados *Mafalda 7*, *8*, *9* e *10* (última compilação das tiras). Das histórias em quadrinhos *Mafalda* passa às telas, com desenhos animados coloridos da personagem sendo apresentados na televisão argentina.

¹⁹ Relativo a Buenos Aires.

Em 25 de junho de 1973 Quino desenha a última tira de *Mafalda*. Continuará em *Siete Días* com suas páginas de humor, que até então eram publicadas por *Panorama*. Em março de 1976, mês do golpe militar que provocaria o período mais sombrio da história argentina, deixando um saldo de trinta mil mortos em oito anos, Quino e sua esposa se mudam para Milão, onde vivem até hoje. Sobre este período, afirmou Quino: “*A Pátria significa juventude, portanto o fato de estar longe dela fez com que meu humor se tenha tornado um pouco menos vivaz, mas talvez um pouco mais profundo.*”²⁰

Sobre o fim de *Mafalda*, Ramos (2010, pp. 21-22) apresenta pelo menos quatro explicações, baseadas em entrevistas e declarações de Quino.

Primeira: “São dez anos de tiras, e estava começando a me repetir. Achei mais honesto, mais sincero deixar de fazê-la”. Segunda: “Desenhar sempre do mesmo jeito e com os mesmos personagens me limitava”. Terceira justificativa, num tom mais de desabafo: “Às vezes sinto que as pessoas me reprovam como a um criminoso de guerra que há 26 anos matou nove pessoas. *Mafalda* é um desenho, não uma personagem de carne e osso, porque às vezes me tratam como se fosse um... como se fosse um assassino.” (...) O lado artístico de Quino tem migrado, desde então, para os cartuns. Ele tem um declarado interesse pelo humor atemporal. A falta de produzir nesse gênero é outro motivo a ser somado às explicações para o fim de *Mafalda*. Na leitura do quadrinista argentino, em outra de suas entrevistas, as tiras o haviam frustrado como desenhista.

Jaguar, patrimônio dos cartuns brasileiros, tem sua própria explicação para o “abandono” de *Mafalda*, por Quino. Na obra *Ninguém é perfeito*, lançada na Argentina em 1973 (com Prefácio de *Mafalda!*) e somente em 2008 publicada no Brasil, *Jaguar* (2008, p. 11) dá a seguinte versão:

Quino, que conheci no lançamento do livro (*Ninguém é perfeito*) e que desenhava a *Mafalda* na apresentação, me convidou para passar um fim de semana na sua casa às margens do rio Tigre. Aproveitei a oportunidade para dizer que o considerava o mais criativo cartunista do mundo. Mas insisti que, se continuasse desenhando a *Mafalda* (que no fundo era uma adaptação latina dos *Peanuts*), endureceria seu traço. História em quadrinhos e cartum são incompatíveis; na minha opinião, o cara tem que optar. Uma semana depois, Quino anunciou que nunca mais faria uma tira de *Mafalda*. É claro que não o levei a isso: já deveria estar remoendo essa idéia e o meu palpite talvez tenha sido a gota d’água.

Entre os motivos apresentados, destacamos a importância que tem o cartum para Quino, “de onde veio” e com a qual se sente muito à vontade. Um “outro” Quino, menos conhecido do grande público, deve ser valorizado, uma vez que elaborou trabalhos geniais, menos “presos” a um roteiro, a personagens. Sobre desenhar *Mafalda*, em entrevista ao jornalista argentino Osvaldo Soriano, em 3 de dezembro de 1972, afirma o próprio Quino: “*me gusta mucho más outro tipo de dibujo (...) Mafalda me echó a perder como dibujante (...) Mafalda e el personaje que me hizo famoso (...) Mafalda me frustró como dibujante. Sin*

²⁰ Extraído de <http://www.quino.com.ar/>

embargo, a veces le tengo cariño, otras veces le tengo rabia (...) Los días más felices los pasé cuando no tuve que dibujarla.”²¹



Figura 6: Cartum de Quino cujo título poderia ser: *A ditadura de um mundo quadrado* (<http://abrigonnet.wordpress.com/2008/10/21/quino-mundo-quadrado/>)

Em 1977, a UNICEF pede a Quino que ilustre a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Em 1980, o desenhista se despede de *Siete Días* e passa a publicar seus trabalhos no jornal *Clarín*, aos domingos. Dois anos depois, recebe o título de Desenhista do Ano, pelos mais renomados artista do mundo. Em 1983, retoma *Mafalda* a pedido de uma campanha argentina de odontologia, sobre higiene bucal. Em 1988, recebe de sua cidade natal, Mendoza, o título de Cidadão Ilustre e também a chave da cidade. A pedido do Ministério das Relações Exteriores da Argentina, desenha *Mafalda* e *Libertad*, celebrando o Dia dos Direitos Humanos. Em 1988 é publicado *Mafalda Inédita*, em comemoração aos vinte e cinco anos da primeira tira da personagem. A obra reúne tiras não-publicadas pelo autor. Em 1988 lança sua página na internet (<http://www.quino.com.ar/>).

De lá para cá, dezenas de premiações, homenagens, mostras, exposições, inaugurações de “praças *Mafalda*”, relançamentos de trabalhos, marcam o dia-a-dia do grande artista argentino, sem dúvida um dos maiores mestres do humor gráfico no mundo. Em agosto de 2009, uma estátua de *Mafalda* foi inaugurada no bairro portenho de San Telmo, onde Quino viveu. Uma placa com a inscrição “*Aqui viveu Mafalda, célebre personagem e Patrimônio Cultural da Cidade*”, está afixada no prédio onde o “pai” da famosa menina residiu.

²¹ TRILLO, Carlos e SACCOMANNO, Guillermo, 1980, pp. 160-162.



Figura 7: Quino e *Mafalda*, em San Telmo
<http://www.saraivaconteudo.com.br/Blog.aspx?filtro=1&data=092009&s=>

Quino não gosta muito de aparecer em público, de ser fotografado e são raras suas entrevistas. Recentemente (maio de 2010), concedeu uma entrevista por telefone à Folha de São Paulo²². Com perguntas preocupadas mais em saber sobre a saúde de Quino, ou se ele gosta mais de vinho ou de cerveja, a entrevista revela coisas importantes, como por exemplo, o fato de que o ódio de *Mafalda* por sopas era uma alegoria dos governos militares, algo que não gostamos, mas que somos obrigados a aturar.

A seguir, reproduzimos um pequeno trecho desta entrevista, que revela o humor ácido de Quino, e também seu pessimismo característico:

Folha - Quando começou a desenhar a Mafalda, parece que o mundo ia mal. Mas parece que agora que mudaram para outros tipos de cartum, as coisas ficaram piores.

Quino - Neste momento acho que sim. Com a crise econômica, com os bancos, está muito pior, o desemprego... A Europa está mal, há alguns anos não estava tão mal. Agora tem problemas com as imigrações, e a gripe suína. Bem, mas se lê também no Velho Testamento que a humanidade sempre esteve mal.

Folha - Quando fazia a Mafalda, tinha esperança de que o mundo poderia melhorar?

Quino - Sim, Mafalda lutava para que o mundo melhorasse.

Folha - Por que as coisas pioraram?

²² Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/741360-criador-de-mafalda-fala-de-pausa-criativa-e-diz-nao-ter-prensa-de-voltar.shtml>

Quino - Não é que pioraram. Repare que de Adão e Eva saiu um filho assassino. Logo, de quatro pessoas que havia no mundo, 25% era um delinquente. Então não mudou nada. Somos assim.

Folha - Acha que as gerações futuras podem voltar a ter interesse pela política?

Quino - Não sei, porque são gerações que nascem sabendo que o poder econômico é muito superior ao político em qualquer país. Antes faziam uma revolução, derrotavam um governo e mudavam a política. Mas agora não se muda nada.

Após ser perguntado se é possível modificar algo através do humor, Quino afirmou certa vez: *“Não. Acho que não. Mas ajuda. É aquele pequeno grão de areia com o qual contribuimos para que as coisas mudem”*.²³ Apesar da resposta categórica, é fato que a obra de Quino contribuiu (e contribui) bastante para a crítica do senso comum, para a politização através da arte e, sobretudo, para uma leitura das décadas de 1960 e 1970 que, longe de ser neutra ou contemplativa, se posiciona e questiona a todo o momento os fatos, os costumes, a partir da visão que Quino tem do mundo, visão que, apesar de não romper com a sociedade de classes, tampouco defender a superação do capital, em muitas circunstâncias possibilita leituras contra-hegemônicas da realidade. No Capítulo 4 retornaremos a este ponto.

1.5 – Ensino de História: um pouco de História

A partir do século XVIII, sob influência direta do Iluminismo (que em relação às disciplinas escolares, introduziu novos conteúdos e repensou outros), a História ganha contornos mais nítidos, como um saber elaborado objetivamente e fundamentado teoricamente (LIMA E FONSECA, 2003, pp. 20-21).

No entanto, como disciplina escolar autônoma, a História “nasceu” apenas no final do século XIX²⁴, na Europa, influenciada pela Revolução Francesa, pelos processos de laicização da sociedade (o ensino da história da humanidade substituindo o da história sagrada – uma contribuição fundamental do pensamento iluminista), pelas lutas da burguesia por uma educação pública, gratuita, leiga e obrigatória, e finalmente, pela formação das nações modernas e, logo, dos nacionalismos. Surge como justificadora e legitimadora da dominação burguesa, forjando identidades comuns, escrevendo um passado pretensamente único

²³ Em entrevista traduzida para o português pelo site <http://www.mafalda.net/> (sem data).

²⁴ No século XVIII, forjava-se sua constituição como disciplina escolar, ao mesmo tempo em que seu caráter providencial ainda se fazia presente.

(amalgamando interesses de classes distintos), a partir de um presente de profundas transformações, onde a hegemonia burguesa necessitava do vetor consenso da dominação de classe²⁵.

Sobre a construção de um passado comum visando à formação das nacionalidades, afirma Elza Nadai (1986, p. 106):

O século XIX acrescentou, paralelamente aos grandes movimentos que ocorreram visando construir os Estados Nacionais sob hegemonia burguesa, a necessidade de retornar-se ao passado, com o objetivo de identificar a “base comum” formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros às histórias nacionais: Nação, Pátria, Nacionalidade, Cidadania.

De acordo com Schimidit e Cainelli (2004, p. 9), o processo de transformação da História em uma disciplina escolar alcançou sua culminância na chamada revolução positivista, que legitimou para a História seu método e seu campo. O positivismo, ideologia científicista, empirista, quantitativista e evolucionista do século XIX, estabeleceu um novo sentido para a História a partir da construção de uma imagem privilegiada do progresso humano (não única) e do entendimento da História como *“uma matéria que deve ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exata do passado”*. O positivismo conferiu à História seu caráter científico, que se tornaria, de acordo com Furet, a pedagogia central do cidadão.

No Brasil, a História como disciplina escolar também surge no XIX, após a Independência (no processo de formação do Estado Nacional e de um sistema de ensino para o Império), seguindo diferentes trajetórias. O Colégio Pedro II foi seu primeiro “lugar de aplicação”, sendo a História da Europa apresentada como a “verdadeira” História da civilização e a História do Brasil, como algo acessório, complementar. Sobre a história nacional nesta época, diz Nadai (1992-93, p. 146): *“relegada aos anos finais do ginásio, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas”*.

A referência européia continuaria forte mesmo no período republicano, sendo criticada por muitos historiadores contrários à concepção europeizante dos conteúdos. A partir de 1860, foi sendo incluída sistematicamente, nas escolas de primeiro e segundo grau, a história nacional. Circe Bittencourt (1992-93, p. 209) comprova tal fato citando os compêndios de História do Brasil, editados no período em números crescentes. No período republicano o ensino de História se consolidaria como um dos agentes responsáveis pela formação dos

²⁵ Os conceitos de hegemonia e consenso serão trabalhados no Capítulo 2.

cidadãos (exaltando o Estado e a nação), como mostram as diretrizes da Lei de Educação de 1931 e 1961, assim como os programas adotados pelas escolas. Schimidit e Cainelli (2004, p. 11), afirmam que *“os principais conteúdos de história do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria o principal personagem desse tipo de ensaio.*

Com o governo civil-militar instaurado a partir de 1964, a História como disciplina sofreu um duro golpe, sendo substituída pelos Estudos Sociais (Lei n. 5.692/71) no ensino fundamental, com os conteúdos específicos da disciplina de História ficando destinados apenas ao antigo segundo grau. Concepções e conteúdos da disciplina permaneciam ligados às concepções tradicionais.

A década de 1980 - ocaso do regime civil-militar - significou um enorme avanço para o ensino de História, uma vez que inúmeros estudos, reflexões e debates (congressos, simpósios e afins ocorreram em profusão) surgiram, o que comprovam os inúmeros trabalhos sobre a temática publicados no período, investigando currículo, livro didático, metodologia, etc. A universidade acolheu várias investigações sobre o tema do ensino de História, que em seu conjunto, buscavam autonomizar esta disciplina e recuperar suas especificidades, refutando as “cirurgias” realizadas em anos anteriores, como a que de origem aos Estudos Sociais. Um mapa diagnóstico da área foi traçado por diferentes especialistas, além de um perfil do professor de História.

Para Schimidit e Cainelli (p. 12), os assuntos mais discutidos pelos estudiosos do ensino de História, são e continuam sendo: a condição reprodutivista deste ensino, o livro didático, a questão da “história dos vencedores” e aquelas relativas ao desenvolvimento das concepções de tempo.

Ainda na década de 1980, sob esta atmosfera de debates e questionamentos, foram organizadas reestruturações curriculares importantes no ensino de História, que se preocuparam, sobretudo, com as novas concepções que deveriam servir de parâmetro para os conteúdos e as metodologias. Para Schimidit e Cainelli (*Ibidem*), o marco fundamental dessas reestruturações foi a tentativa de recolocar docentes e discentes como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, em oposição ao ensino tradicional, focado nas figura do professor-transmissor e do aluno-receptor do conhecimento. Outros embates importantes foram travados, como por exemplo contra a História factual, o anacronismo, o positivismo, a “História em gavetas”, a “História dos heróis”.

Nos anos 90, novos paradigmas teóricos surgiram, sendo propostas mudanças para os currículos. De acordo com Bittencourt (1992-93, p. 134), procurou-se incorporar produções da historiografia que respondessem melhor às questões do mundo de hoje. Objetivando analisar o que se ensina nos diferentes segmentos educacionais, as reformulações curriculares do período também estavam preocupadas com as relações da educação com o chamado “mundo do trabalho” e com a cidadania, buscando o diálogo constante entre o que se ensina na escola e o que se vive no mundo que fica “fora” de seus muros. Defendeu-se também a elaboração de uma referência curricular global, para todos os estados do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Lei Federal n. 9.394) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997 e 1998, são materializações destas referências. Os PCN’s, especificamente, contribuíram bastante em termos de inovações metodológicas

Na área de História, os PCN’s trataram da modificação da estrutura dos conteúdos, com a criação de eixos temáticos no lugar da forma linear de organização, no intuito de superar o ensino da matéria baseado na cronologia. Propuseram a incorporação de novas perspectivas historiográficas como metodologia de ensino (o trabalho com outras linguagens, por exemplo).

Com base em suas análises, aqui minimamente esboçadas, Schimidit e Cainelli (2004, p. 13) apontam três fases²⁶ do ensino de História no Brasil, que sofreu inúmeras mudanças nos últimos dois séculos, em compasso, muitas vezes, com as transformações educacionais a nível macro. Nos atendo apenas a um dos parâmetros utilizados – o método – reproduzimos por meio da tabela abaixo as considerações das autoras:

	Fase 1: <u>Ensino Tradicional</u>	Fase 2: <u>Ensino de Estudos Sociais</u>	Fase 3: <u>Tendências Atuais</u>
<u>Método</u>	Formal e abstrato, sem relação com a vida do aluno. Conteúdos e métodos sem o objetivo de desenvolver a criticidade. Predomínio do “ponto” (texto sobre determinado conteúdo), questionário, testes de múltipla escolha e exercícios com lacunas a serem completadas.	Baseado no ensino por atividades. Ênfase na pesquisa e no trabalho em grupos.	Tem como referência a própria ciência. Recuperação do método da História em sala de aula. Preocupação com a transposição didática: relação entre saber científico, saber a ser ensinado, saber ensinado, saber aprendido e prática social. Valorização do uso do documento histórico em sala de aula. Incorporação de novas linguagens e tecnologias no ensino da História, como análise de filmes e uso da informática.

Quadro 1: As transformações do ensino da História no Brasil (Schimidit e Cainelli, 2004, p. 17)

²⁶ Sob seis parâmetros: visão da ciência, função do ensino, relação professor x aluno, conteúdo, método e avaliação.

O trabalho com novas linguagens, estimulado nos PCN's de História através do incentivo a novas perspectivas historiográficas, vai ao encontro do que defendemos nesta dissertação e está presente no que as autoras em questão intitulam como “tendências atuais”. Entendemos as histórias em quadrinhos como uma linguagem “nova”, no sentido de que ainda está “atrás” do cinema, da música e da fotografia, por exemplo, tanto na pesquisa acadêmica quanto nos “usos” do professor em sala de aula. Defendemos a utilização desta linguagem de maneira crítica e não como uma ferramenta multiuso para tornar o aprendizado mais “palatável”. Uma das poucas oportunidades em que as hq's são utilizadas em sala de aula é quando elas “vêm” nos livros didáticos, o que para muitos docentes é uma grande “mão na roda”, sobretudo quando sobram 40 minutos, o conteúdo já foi dado e a turma está irrequieta. Para falarmos das hq's no ensino de História, antes é necessário falar do suporte destes materiais, que na enorme maioria das vezes, é o livro didático.

1.5.1 – O livro didático de História

O livro didático é um material didático, ou seja, é um mediador do processo de aquisição do conhecimento, um facilitador da assimilação de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica de cada disciplina (BITTENCOURT, 2009, p. 296). Para estes indispensáveis instrumentos de trabalho do professor serem compreendidos, devem ser levados em consideração seus contextos escolar e social (produção, distribuição, consumo). Em suma, o livro didático não é algo abstrato, neutro, descolado da realidade.

Este material didático é organizado em função de determinadas disciplinas; são seletivos (pois apresentam “fatias” do conhecimento escolhidas num total disponível); são simplificados, de acordo com a faixa etária de seus leitores; são sequenciados, pois as informações de um capítulo pressupõem informações anteriores (FRANCO, 1982, p. 17). O livro didático é um produto cujo destinatário principal é o professor. Apesar de ser comprado pelos alunos, é escolhido pelo governo e pelo professor, sendo imposto a ele como o horário e o uniforme (p. 20).

Bittencourt (2009, pp. 303-304) afirma que os livros didáticos de História figuram entre os mais estudados por pesquisadores, no Brasil e no mundo. Ela elenca os temas mais comuns nestas pesquisas, quais sejam: as relações entre conteúdos escolares e acadêmicos, as lacunas referentes a temas ou sujeitos históricos específicos, os discursos nos textos didáticos (sobretudo sobre negros, índios, etc.), as ilustrações dos livros, etc. Traçando um panorama

atual, ela aponta o que considera como os focos mais significativos das pesquisas sobre o livro didático de História hoje:

As preocupações atuais recaem na compreensão das relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem expressos nessa literatura pedagógica, das articulações entre conteúdo e livro didático como mercadoria, dos vínculos entre políticas públicas educacionais e os processos de escolha desses livros pelos professores e dos diferentes usos que professores e alunos fazem do material (p. 306).

Ele é um produto cultural, que, inserido numa sociedade de classes capitalista, como no Brasil, não deixa de sofrer seus efeitos diretos, sobretudo o interesse das classes dominantes em (i) garantir e aumentar a acumulação de capital e (ii) difundir/legitimar suas concepções de mundo e neutralizar/refutar visões antagônicas (DAVIES, 1996, p. 1).

Com Bittencourt (2008, pp. 71-72), entendemos que o livro didático é acima de tudo uma mercadoria; é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte e sistematizador dos conteúdos das propostas curriculares; é um instrumento pedagógico, criando estruturas e condições do ensino para o docente; e finalmente, “*é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*”.

Desta forma, a partir de Davies (*Ibidem*) e do que afirma Bittencourt acima, é possível dizer que o livro didático tem duas dimensões: uma econômica (é uma mercadoria²⁷), respondendo por quase metade do mercado editorial brasileiro; e outra político-ideológica, definida pelos conteúdos, que nas diferentes disciplinas, veiculam concepções de mundo favoráveis às elites, forjando, no caso dos livros de História, uma memória oficial onde estão presentes o protagonismo dos heróis das classes dominantes, o nacionalismo, o apagamento, a atenuação e/ou o esquecimento dos conflitos sociais.²⁸

Contudo, o livro didático de História (nossa preocupação), assim como a sociedade da qual faz parte, não compreende apenas as concepções de mundo dominantes, mas também elementos de negação destas concepções. Uma sociedade de classes, necessariamente contraditória, produz/difunde ideologias também contraditórias, e no livro didático (que não é produzido de maneira “desideologizada”), estão presentes estas contradições, estas ideologias. Para Davies (*Ibidem*), existem espaços de disputa possíveis a partir destas contradições, no

²⁷ É vendido no mercado, onde o objetivo principal é o lucro. É “oferecido” através de fortes estratégias de marketing (que analisam os diferentes perfis de “consumo”), o que faz com que muitas vezes, os livros mais vendidos não sejam os “melhores”. Como um produto da indústria cultural, é organizado por profissionais desta área e não exatamente pelo autor. De acordo com Chartier (1990, p. 126), “*façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros não são de modo algum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas*”.

²⁸ Acrescentamos, com a ajuda de Bittencourt (2008) citada acima, mais uma dimensão a estas duas, qual seja a dimensão cultural: o livro didático como um objeto cultural.

que se refere à utilização do livro didático “a favor” (e não como um “vilão” do ensino de História) de uma educação que permita a professores e alunos se tornarem sujeitos da História - dimensão política -, e do conhecimento - dimensão epistemológica (p. 2). Para isso, é fundamental que os livros didáticos “dialoguem” com os problemas reais dos alunos, pois estes materiais (de uma forma geral), como afirma Eco (1980, p. 15)

(...) falam dos pobres, do trabalho, dos heróis e da Pátria, da importância e da seriedade da escola, da variedade das raças e povos que habitam a terra, da família, da religião, da vida cívica, da história humana, da língua italiana, da ciência, da técnica, do dinheiro e da caridade. Não se referem, então, aos problemas reais que o jovem, uma vez maduro, deverá enfrentar e sobre os quais deverá tomar uma atitude?

Defendemos, a partir de Davies, que não se deve encarar o livro didático de História como algo que deve ser descartado, por estar historicamente vinculado aos projetos das classes hegemônicas, da construção de uma memória oficial. Na atual estrutura educacional pública brasileira, que sofre um profundo empobrecimento há décadas, não se pode “abrir mão” do livro, pois nem a escola nem o docente têm condições teóricas, metodológicas e financeiras para forjar algo mais “eficiente”.

Em nossa concepção, independente da qualidade do livro didático (cujo processo de elaboração tem a participação de vários sujeitos), de sua orientação ideológica, os usos variados que professores (sobretudo) e alunos fazem dele que podem transformar este instrumento ideológico e mercadoria das editoras em “*um instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo*” (BITTENCOURT, 2008, p. 73). O professor tem um enorme poder no que se refere às formas de consumo do livro didático, pois quase sempre é ele quem escolhe este material, e é ele quem opera e determina sua leitura em sala de aula.

As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental (pp. 73-74).

Sobre as imagens nos livros didáticos (como por exemplo as histórias em quadrinhos) e o “poder” do professor, salienta Bittencourt:

O livro pode ser transformado nas mãos do professor e passar por mutações consideráveis. Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as

diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (p. 89)

Ao longo do tempo, o livro didático adquiriu um grande “peso” (no sentido de importância) dentro do sistema escolar (público, sobretudo), no que se refere à preparação das aulas e à definição dos conteúdos e currículos. Tal fato não indica um “problema” intrínseco do livro didático, mas reflete as condições da educação no Brasil, com milhares de escolas sem bibliotecas, salas de vídeo, professores cuja formação teórica e metodológica é muito fraca, que em sua maioria não possuem condições (durante a graduação) de custear seus estudos (mesmo os públicos, devido aos gastos com transporte, alimentação, fotocópias dos materiais, etc.) e de (já como docentes) estudar/preparar suas aulas, devido à enorme carga de trabalho, aos diversos empregos, às milhares de provas para preparar/corrigir, à baixa remuneração, às péssimas condições de trabalho. O aluno (das escolas públicas, sobretudo), por sua vez, muitas vezes não dispõe de tempo (por trabalhar, ter que ajudar em casa) e/ou condições financeiras para estudar, sendo os livros didáticos, muitas vezes, os únicos livros presentes em seu lar.

Todos estes fatores, conjugados, acabam por atribuir ao livro didático um grande peso, o que segundo Davies (1996, p. 2), não ocorreria se as condições de ensino fossem diferentes. Para ele, não se deve considerar o livro didático de História (e obviamente, das outras disciplinas) um vilão, pois ele corresponde a apenas “um” dos elementos do processo de ensinar-aprender. Para Bittencourt (2009, p. 311), “*o livro didático não é nem deve ser o único material a ser utilizado pelos alunos*”.

Cada vez mais, novos materiais têm sido utilizados, no espaço escolar, para fins didáticos. Músicas, fotografias, filmes, recortes de jornais e histórias em quadrinhos são alguns exemplos. No entanto, como salienta Davies, estes materiais não são necessariamente menos positivistas, factuais, ideológicos do que os livros didáticos, e logo, não resolvem o “problema” do livro didático de História (estar a serviço do poder e de uma memória oficial).
Afirma ele:

se o professor não tiver uma formação e condições salariais e de exercício profissional adequadas, novos materiais ou linguagens poderão apresentar os mesmos problemas que o livro tradicional. Equivocam-se aqueles que pensam que certos problemas fundamentais do ensino de História serão resolvidos apenas com novas linguagens, novos objetos ou temáticas (1996, p. 2)

Destes novos materiais citados por Davies, nos interessam as histórias em quadrinhos, que trabalham com imagens e textos, ou apenas com imagens. Entendemos, a partir das reflexões de Eco (1980, p. 18), que

O problema não é fazer livros de texto “melhores”. O problema é fornecer aos alunos e aos professores, bibliotecas escolares tão ricas e uma tal disponibilidade para a realidade (a realidade dos jornais, da vida de todos os dias) que a aquisição de noções verdadeiramente úteis se dê através da livre exploração do mundo, da leitura dos jornais, dos livros de aventuras (**e, porque não, até das histórias em quadrinhos, lidas, criticadas em conjunto e não lidas de escondido e por desespero, uma vez que os livros didáticos de leitura são o que são**), dos manifestos publicitários, da análise da vida cotidiana, fornecida pelos próprios alunos... (grifo nosso)

Desta forma, após discutirmos a constituição do ensino de História e caracterizarmos o livro didático, com ênfase no livro de História, passamos à análise das histórias em quadrinhos nos livros desta disciplina.

1.5.1.1 – Histórias em quadrinhos nos livros didáticos de História

Assim como Davies, Barreto (2010, p. 2) também compreende “linguagens”, no plural, ao invés de linguagem, entendendo-as, a partir de Julia Kristeva, como práticas significantes socialmente desenvolvidas. Barreto afirma que na contemporaneidade, a imagem, que até o século XIX esteve “à margem” do texto (entendido como unidade de significação captável por um ou mais sentidos), deslocou-se para o “centro”, com o texto verbal passando a “conviver” com outras formas de texto, quando indevidamente, tem sido posto destaque no texto imagético, simplificando as questões relativas à articulação de linguagens na produção dos sentidos.

Nos últimos anos, as histórias em quadrinhos, assim como as ilustrações, mapas, fotografias, têm sido largamente utilizadas por autores de livros didáticos de História e como recurso pedagógico no ensino da disciplina, concorrendo, como diz Bittencourt (2008, p. 69), em busca de espaço, com os textos escritos. Com a autora, perguntamos: “*As imagens são meros recursos para motivar e ilustrar o curso de História?*” (p. 70).

Para Barreto (p. 9), a escola não pode “fechar os olhos” para os diferentes textos que circulam na sociedade – sua presença no ambiente escolar é muito importante para a formação de leitores críticos. Todavia, é importante estar atento para o fato de que ter acesso aos textos não basta. É fundamental refletir sobre como estes textos têm “entrado” na escola e sido incorporados às práticas pedagógicas. Na maioria das vezes, entram para modificar a

aparência destas práticas, torná-las mais “legais”, mais “fáceis” sendo que na essência, continua-se reproduzindo os mesmos movimentos de leitura e trabalhando os conteúdos da mesma maneira. A utilização de diferentes textos no espaço escolar é importante, no entanto, diz a autora, tais textos “*não podem se restringir a uma espécie de pílula edulcorada para informar, ensinar e, muitas vezes, conformar*” (*Ibidem*).

Histórias em quadrinhos, charges e cartuns aparecem nos livros didáticos de História de diferentes maneiras. Na verdade, em termos de quantidade, são os cartuns que, historicamente, figuram mais nestes materiais didáticos. Devido a seu caráter político e sua forte presença nos periódicos em diversas épocas (o que facilita o acesso do autor/pesquisador, sobretudo com o advento da internet), as “charges históricas” estão mais presentes nos livros didáticos desta disciplina. Cartuns são menos comuns, assim como as histórias em quadrinhos, mais “populares” nos livros de língua portuguesa (em análises morfológicas, sintáticas, etc.), por exemplo.

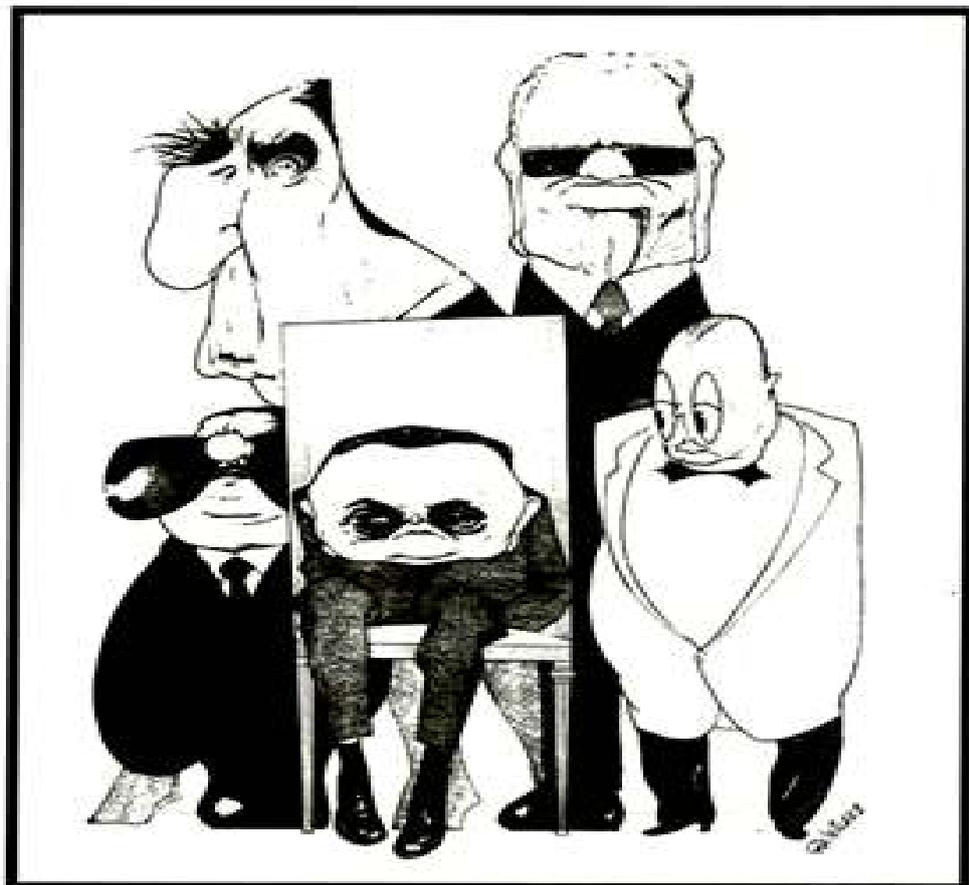
Um dos esforços deste trabalho é estimular o uso das histórias em quadrinhos (articulação de imagem e texto), ainda pouco “visitadas” pelos alunos no ambiente escolar (fora das salas de recreação, bibliotecas e em outros espaços diferentes da sala de aula), no bojo do movimento de incentivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao uso de linguagens diferentes. No volume Introdução, os PCN’s do Ensino Fundamental (1997, p. 69) indicam que um dos objetivos gerais deste segmento é que os alunos sejam capazes de

*utilizar as **diferentes linguagens** — verbal, matemática, **gráfica** (grifos nossos), plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.*

Por sua vez, os PCN’s do Ensino Médio, PCNEM (2000, p. 95), falam sobre “*confrontar opiniões e pontos de vista sobre as **diferentes linguagens** e suas manifestações específicas*” (grifo nosso).

Os usos mais comuns das hq’s, charges e cartuns nos livros didáticos de História, são: (i) aberturas de capítulos (Figura 8); (ii) ilustração de partes do conteúdo (Figura 9); (iii) atividades/exercícios (Figura 10); (iv) reprodução de questões dos vestibulares que utilizam charges, hq’s, cartuns (Figura 11); e finalmente, (v) a crítica destes próprios materiais, na discussão/análise de uma dada época histórica (Figura 12). Obviamente, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC’s) permitiram novas formas de visualização/utilização destes materiais. Todavia, damos ênfase ao livro didático por se tratar, como dissemos

anteriormente, do principal recurso/lastro de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas escolas públicas.



Charge de Cassio Loredano. *Jornal do Brasil*, 1.º de abril de 1984.

UNIDADE V O REGIME AUTORITÁRIO

A República de 1964 a 1985

Figura 8: Capa da Unidade V, sobre a ditadura brasileira, do livro de História *História da Sociedade Brasileira* (ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lúcia C.; RIBEIRO, Marcus Venício T., 1996, p. 394), de Ensino Médio, com a famosa charge de Cassio Loredano, com os cinco presidentes do regime civil-militar instaurado em 1964, no *Jornal do Brasil*, de 1/4/1984.

Inglaterra e França resolveram dar apoio e garantias ao governo polonês contra possíveis agressões estrangeiras, obtendo, ao mesmo tempo, a promessa da Alemanha de respeitar as fronteiras com a Polônia.

Tendo obtido a passividade das potências europeias ocidentais e diante do clima de desconfiança em relação à União Soviética, que se via isolada dentro dos sistemas de alianças do continente, Hitler aproximou-se de Stálin, estabelecendo, em 1939, o **Pacto Germano-Soviético** de não-agressão e neutralidade por dez anos. Garantindo a neutralidade soviética na possibilidade de um conflito internacional, o pacto representou o lance final nazista em sua agressiva política expansionista. Por meio dele, a Alemanha firmava o compromisso de não-agressão aos soviéticos e permitia a anexação dos estados bálticos (Finlândia) e de parte da Polônia Oriental às fronteiras soviéticas, enquanto Hitler, em troca, poderia anexar Dantzig. O pacto priorizou interesses expansionistas, relegando a segundo plano diferenças ideológicas, políticas e sociais entre o nazismo e o socialismo soviético.



Charge retratando o Pacto Germano-Soviético como o casamento entre Hitler e Stálin.

Em 1º de setembro de 1939, Hitler deu continuidade ao seu jogo expansionista, invadindo a Polônia. Inglaterra e França, de acordo com os compromissos públicos assumidos, reagiram, iniciando-se então a Segunda Guerra Mundial.

A eclosão da guerra

Durante 1939, conhecido como ano da “guerra de mentira”, não ocorreram grandes batalhas, pois os países se preparavam para a guerra. Em abril de 1940, entretanto, Hitler iniciou a **Blitzkrieg** – guerra relâmpago –, que consistiu em ataques maciços com o uso de carros blindados (divisões *panzer*), da aviação (Luftwaffe) e de navios de guerra.

O avanço militar nazista foi fulminante: a Dinamarca, a Noruega e a Holanda foram ocupadas, e as tropas francesas, inglesas e belgas, empurradas até a cidade portuária francesa de Dunquerque, sendo obrigadas a se retirar do continente.

O irresistível avanço nazista alcançou a França, ocupando Paris em junho de 1940. O primeiro-ministro francês, marechal **Pétain**, assinou a rendição na cidade de Vichy, embora a parte sul do país permanecesse resistindo às forças alemãs. Dominando o continente, Hitler dirigiu-se contra a Inglaterra, iniciando um novo período da guerra.

A estratégia alemã em relação à Inglaterra baseou-se em ataques da aviação, levando a um verdadeiro duelo aéreo entre a Royal Air Force (RAF) e a Luftwaffe, comandada por Hermann Goering. Nesse confronto, as perdas humanas foram enormes – mais de quarenta mil civis mortos em consequência dos bombardeios aéreos –, mas a combatividade da RAF impediu a invasão à Inglaterra.

O primeiro-ministro inglês **Winston Churchill** sintetizou a importância da força aérea britânica na frase: “Nunca tantos deveram tanto a tão poucos”.

Enquanto se travava a batalha da Inglaterra, os italianos atacavam o norte africano, tentando tomar o canal de Suez, a fim de romper as ligações da Inglaterra com suas colônias. Italianos e alemães atacaram também a Grécia, a Bulgária, a Iugoslávia e toda a região balcânica.

Figura 9: Charge da Unidade VI, sobre a Segunda Guerra Mundial, do livro de História *História Geral* (VICENTINO, Cláudio, 1997, p. 384), de Ensino Médio, ironizando o Pacto Germano-Soviético de 1939, assinado por Hitler e Stálin (autor desconhecido).

2. A história e seus registros

O passado é o que já aconteceu, e a tarefa dos historiadores é tentar reconstruir esse tempo com a ajuda dos **registros** deixados pelas pessoas que viveram naquela época. Exemplos de registros são: cartas, desenhos, livros, construções, objetos decorativos, roupas, filmes, fotografias, entre outros.

O historiador só conhece as partes do passado que têm registros **preservados**, isto é, que não foram destruídos em guerras, incêndios, enchentes ou perdidos ao longo do tempo.

E não é só isso. Os registros do passado precisam ser interpretados para fazer sentido. Cada historiador faz a sua reconstrução do que aconteceu, de acordo com seus conhecimentos, sua maneira de ver o mundo etc. Por isso, os mesmos acontecimentos estudados por diferentes historiadores podem levar a conclusões também diferentes.

A história é um campo de estudos que permite variadas interpretações do passado. Isso não significa que os historiadores podem dizer qualquer coisa sobre aquilo que estudam e escrevem. Eles não podem inventar os fatos, não podem fugir das evidências das pistas encontradas.

A história é uma tentativa de explicar a realidade por meio de **registros** ou **testemunhos** reais, que comprovam os acontecimentos. Essa é a grande diferença entre o texto do historiador e, por exemplo, o texto literário. Apesar de ambos serem narrativos, eles têm funções e preocupações completamente distintas. Enquanto o texto literário inventa os fatos a partir da imaginação, o texto histórico tem o compromisso de explicar a realidade, de interpretar o acontecido.

Observe a figura 2. Você acha que a imagem representada se baseia em registros estudados por um historiador? Por quê?

A imagem não se baseia no trabalho de um historiador, porque os registros (fósseis) atestam que os dinossauros foram extintos antes do aparecimento da espécie humana.

AC/BC

Johnny Hart



▲ Figura 2. Johnny Hart, autor dessa tira, usou muita imaginação para criar as aventuras de um povo pré-histórico. Na realidade, as pessoas não conviveram com os dinossauros. Quando os seres humanos começaram a povoar a Terra, os dinossauros tinham desaparecido havia milhões de anos.

Atividade oral. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos levantem as hipóteses de que foram encontrados novos registros ou de que surgiram interpretações diferentes de registros já existentes.

Bate-papo

- Durante muitos anos, os historiadores acreditaram que os portugueses “descobriram” o Brasil por acaso. Hoje sabemos que é mais provável que eles tenham vindo com a intenção de tomar posse de terras que já conheciam. Qual é, na sua opinião, a explicação para essa mudança de interpretação?

Evidência: aquilo que é certo, comprovado.
Narrativo: que conta um fato ou história.

Figura 10: História em quadrinho AC/BC, de Johnny Hart, da Unidade I, sobre a História e o Historiador, do livro de História *História: das cavernas ao terceiro milênio* (BRAICK, Patrícia Ramos e MOTA, Myriam Becho, 2006, p. 15), de Ensino Fundamental (que possuem mais ilustrações, e coloridas, do que os de Ensino Médio), abordando o machismo através da Pré-História, na forma de atividade (pede-se para observar a imagem e responder se ela se baseia em registros estudados por um historiador, e por quê?).



Questão 40



Disponível em: <http://pimenta.com/mao.files.wordpress.com>. Acesso em: 17 abr. 2010 (adaptado).

A charge remete ao contexto do movimento que ficou conhecido como Diretas Já, ocorrido entre os anos de 1983 e 1984. O elemento histórico evidenciado na imagem é

- A a insistência dos grupos políticos de esquerda em realizar atos políticos ilegais e com poucas chances de serem vitoriosos.
- B a mobilização em torno da luta pela democracia frente ao regime militar, cada vez mais desacreditado.
- C o diálogo dos movimentos sociais e dos partidos políticos, então existentes, com os setores do governo interessados em negociar a abertura.
- D a insatisfação popular diante da atuação dos partidos políticos de oposição ao regime militar criados no início dos anos 80.
- E a capacidade do regime militar em impedir que as manifestações políticas acontecessem.

Questão 41

Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968

Art. 10 – Fica suspensa a garantia de *habeas corpus*, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Art. 11 – Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato Institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos.

Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2010.

O Ato Institucional nº 5 é considerado por muitos autores um "golpe dentro do golpe". Nos artigos do AI-5 selecionados, o governo militar procurou limitar a atuação do Poder Judiciário, porque isso significava

- A a substituição da Constituição de 1967.
- B o início do processo de distensão política.
- C a garantia legal para o autoritarismo dos juízes.
- D a ampliação dos poderes nas mãos do Executivo.
- E a revogação dos instrumentos jurídicos implantados durante o golpe de 1964.

Questão 42

A gente não sabemos escolher presidente
A gente não sabemos tomar conta da gente
A gente não sabemos nem escovar os dentes
Tem gringo pensando que nós é indigente
Inútil

A gente somos inútil

MOREIRA, R. In: ILLI, 1983 (fragmento).

O fragmento integra a letra de uma canção gravada em momento de intensa mobilização política. A canção foi censurada por estar associada

- A ao rock nacional, que sofreu limitações desde o início

Figura 11: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, do ENEM/2010, 2ª Aplicação, Caderno 2, Amarelo, Questão 40. A questão, sobre o movimento das Diretas veicula uma famosa charge de Henfil, sobre o autoritarismo do período.



Nietzsche foi um grande professor universitário. Nos últimos anos de vida ficou completamente louco. A doença pode ter sido causada por uma sífilis, contraída com uma prostituta.

Um filósofo polêmico

O filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900) é superbadalado em nossos dias. Mas foi pouco lido quando era vivo.

Ele atacou o *platonismo*, isto é, a idéia de que existiriam verdades absolutas e in-

contestáveis acima dos homens. Seu pensamento admite dupla interpretação. Uns valorizam sua idéia de formar homens destemidos, capazes de romper os preconceitos e fazer da vida uma fonte borbulhante de criação e fascínio. Mas houve quem visse em sua filosofia o desprezo pelos der-

rotados na História, só valorizando os capazes de ignorar preceitos éticos e esmagar os homens.

Hitler considerava Nietzsche um mestre. Entretanto, o filósofo desprezava a prepotência do Estado. Muitas de suas idéias eram opostas ao que pregavam os nazistas.

O filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903) foi o fundador do **darwinismo social**. Que era isso? Uma tentativa de usar a *teoria da evolução* de Darwin, tal como era interpretada pela cabeça de Mr. Spencer, para explicar os fenômenos sociais. Erro típico da mentalidade positivista. Para Spencer, o governo não deveria tentar corrigir as grandes desigualdades sociais porque elas nada mais eram do que o resultado da natureza: os **mais fortes**, isto é, os burgueses, tinham se mostrado mais aptos do que os trabalhadores assalariados na **luta pela sobrevivência**. Do mesmo jeito, o domínio imperialista nada

mais era do que a confirmação da **lei biológica da sobrevivência do mais forte**: a natureza tinha feito povos mais capazes do que outros. Do mesmo jeito que o leão devora a gazela, ou a galinha come as minhocas, os europeus tinham o **direito** de roubar, explorar e assassinar milhões de asiáticos e africanos. O problema todo é que esqueceram de informar ao sr. Spencer de que essa tal lei biológica nunca existiu: grande parte das mudanças na evolução das espécies são resultado do acaso... No reino dos animais imperialistas, a lógica é a da fera. Mas quem é que disse que as vítimas iriam se deixar devorar passivamente?

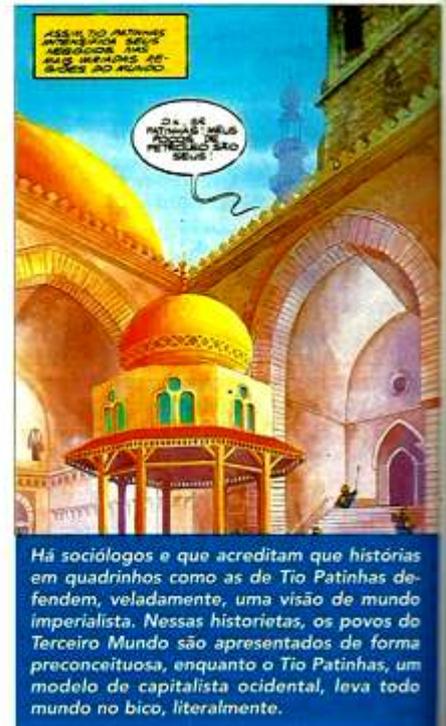


Figura 12: Discussão acerca do caráter ideológico das hq's de *O Fantasma* e *Tio Patinhas*, referente no Capítulo 21, "O Imperialismo", do livro de História *Nova História Crítica: Moderna e Contemporânea* (SCHMIDT, Mario Furley, 2000, p 172), de Ensino Médio. Trata-se de um dos raros casos de livros didáticos de História que elaboram uma contextualização e uma análise crítica de histórias em quadrinhos.

Com Barreto (*Ibidem*), compreendemos que a presença de outros textos que não o verbal, no espaço escolar, como por exemplo os textos multimidiáticos, veiculados pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC's), não garantem que suas leituras também sejam “outras”. É possível ler uma hq ou assistir a um filme sem que tais leituras sejam críticas e/ou considerem os diferentes sentidos circulantes e os modos de sua circulação. Em outro texto, *Leitura é problema de quem? As dimensões curriculares da leituras*, a autora diz que os textos mudaram, mas suas leituras muitas vezes continuam as mesmas:

De qualquer modo, a questão nuclear é que os novos textos implicam outras condições de realização da leitura no contexto escolar, se a intenção é superar a lacuna entre os textos novos e as velhas leituras centradas na linguagem verbal escrita: partindo dela e a ela retornando (2008, p. 67).

É preciso ler criticamente todos os textos que circulam socialmente, valorizando a pluralidade dos sentidos, as interpretações diversas, a contradição, no esforço de romper com o modelo escolar de leitura, de inspiração autoritária, que busca a interpretação correta. (*Ibidem*). “*Ler é saber que o sentido pode ser outro*” (ORLANDI *apud* BARRETO, *Ibidem*, p. 73).

Marginais há algumas décadas, hoje as hq's “vão” à escola, mas muitas vezes ficam “do lado de fora”, pois descontextualizadas, não articuladas com outras linguagens (o cinema, a pintura, a fotografia, da música, etc.) e entendidas apenas como recreação nas práticas pedagógicas (como dissemos, muitas vezes para tornar os conteúdos mais “simples”, “divertidos”), não permitem aos alunos “lerem” outros sentidos, experimentarem outra linguagem, analisarem a realidade de maneira crítica e, por que não, divertida. Assim, a partir das reflexões de Barreto explicitadas há pouco, defendemos, na utilização desta linguagem em sala de aula, um trabalho crítico e coletivo, onde sejam discutidos os diferentes sentidos possíveis, através de outras leituras, uma vez que, como afirma Orlandi, “*o sentido não é um, é muitos*” (1995, p. 38). Todavia, é preciso estar atento para os limites das leituras, “*que podem ser muitas, mas não quaisquer*” (BARRETO, 2009, p. 25).

A prática como professor de História, sobretudo em escolas (em pré-vestibulares, os conteúdos são trabalhados de maneira mais dinâmica e acelerada), nos segmentos fundamental e médio, permitiu perceber que na abordagem de determinados temas e conceitos, o recurso a filmes, iconografias, músicas, histórias em quadrinhos²⁹, torna a compreensão/assimilação mais efetivas, despertando a curiosidade dos alunos, ainda que tais

²⁹ Em nossa experiência, as hq's (como dissemos, pouco presentes nos livros didáticos de História) geralmente são levadas em separado, impressas da internet ou escaneadas de algum material.

materiais jamais substituam o conteúdo, a discussão, as análises e/ou dêem conta da realidade: *“a linguagem, dimensão simbólica, não dá conta da ‘realidade’, não tem o poder de transformá-la ou mesmo de sustentar a produção de conhecimento apartada da dimensão material”* (p. 19).

Especificamente sobre as hq’s, e respondendo à pergunta de Bittencourt reproduzida anteriormente, entendemos que as imagens não são simples ferramentas para motivar e ilustrar o curso de História. Nossa perspectiva é a de que tal linguagem (entendida como forma de prática social), profundamente polissêmica, permite, quando numa leitura crítica, coletiva, problematizar a realidade, a sociedade da qual fazemos parte e suas ideologias (sobretudo as hegemônicas), a partir da contextualização³⁰ destes materiais, da discussão de seus pressupostos, da análise dos discursos que estão sendo reproduzidos, legitimados e/ou refutados por eles.

Os pressupostos, segundo Norman Fairclough (2001, p. 155), linguista britânico e um dos fundadores da Análise Crítica do Discurso (ACD), *“são as proposições que são tomadas pelo (a) produtor (a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’”*. Para ele, através das pressuposições é possível manipular as pessoas, mas se podem ser manipulativas também podem ser sinceras (p. 153). Barreto, a partir desta afirmação, defende que uma análise efetivamente crítica, que preste atenção nas ideologias que estão “em jogo”, deve compreender os pressupostos como um lugar de destaque, como ponto de partida do trabalho de análise (2009, p. 128).

A perspectiva crítica e sobretudo materialista da ACD de Fairclough, considera as práticas discursivas como formas materiais de ideologia (2001, p. 116), ou seja, todo discurso é ideológico, assim como sua interpretação. Fairclough define o discurso como

um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação [...] o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (pp. 90-91).

No que diz respeito à ideologia, Barreto (2009, p. 22), a partir da contribuição de Fairclough e da concepção gramsciana de hegemonia, defende que *em meio aos sentidos historicamente possíveis, um tende a ser mais “lido” que os outros: é formalizado e legitimado, enquanto os demais sequer chegam a ser cogitados*, ou seja, para a autora, na perspectiva histórico-discursiva, ideologia corresponde à hegemonia de sentido.

³⁰ De acordo com Barreto (2009, p. 12): *“A rigor, textos só podem ser analisados criticamente a partir dos contextos em que foram produzidos”*.

Nossa opção por utilizar *Mafalda* no ensino de História não defende que todos os livros didáticos desta disciplina escolar reproduzam tiras da personagem de Quino, tampouco que seus professores “aprendam” a “utilizar” *Mafalda* em suas aulas. Escolhemos esta personagem, na medida em que produz um discurso de caráter crítico, “agindo sobre o mundo e sobre os outros” e forjando possibilidades (assunto do Capítulo 4) de, através de sua crítica ao mundo atual (de hegemonia burguesa), das **polêmicas** que suscita através do **lúdico**, se construir coletivamente sentidos contra-hegemônicos, outras ideologias, de se cogitar outros sentidos, diferentes dos “mais lidos”, sentidos outros que podem ou não se tornarem hegemônicos.

1.6 – O “polêmico” pelo “lúdico possível”

Eni Orlandi (1987), vinculada à Análise de Discurso³¹ (AD) de matriz francesa, afirma que existem dois processos fundamentais na linguagem (p. 84), cuja tensão entre si constitui seu fundamento: a paráfrase (“o mesmo” - formulações diferentes para o mesmo sentido) e a polissemia (“o diferente” – multiplicidade de sentidos). Este “jogo” entre o mesmo e o diferente está na base da tipologia construída pela autora, em relação ao discurso pedagógico, onde se distinguem três tipos³² de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário.

Para Orlandi, o discurso pedagógico é um tipo de discurso (como o discurso televisivo, religioso, etc.) circular, é “*um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola* (p. 28). Em sua definição (na teoria), o discurso pedagógico é um discurso neutro, transmissor de informações, sem sujeito, sem tensões. Na prática, diz a autora, o discurso pedagógico se apresenta como autoritário, sem neutralidade, é aquele que se dissimula como transmissor de informação, sob o estatuto da cientificidade (p. 29). No sistema de ensino, que busca a homogeneização, o professor é o detentor do conhecimento (e o que ele diz se converte em conhecimento), aquele que vai ensinar o aluno, que está na escola para aprender, pois é aquele que não sabe. A escola atenua os conflitos, as rupturas, que ao contrário, devem fazer parte da construção do conhecimento.

³¹ Orlandi (1987) compreende o discurso como linguagem em interação, ou seja, aquele que leva em consideração a relação estabelecida pelos interlocutores e o contexto. O discurso é lugar social e sua unidade de análise é o texto. A partir de Pêcheux, defende que o discurso corresponde a efeito de sentidos e não transmissão de informação.

³² Entende-os não como tipos puros, mas como expressão de tendências.

O discurso lúdico é aquele que favorece a expansão da polissemia (polissemia aberta). Em nossa sociedade, diz Orlandi, este discurso ocupa um lugar marginal (ao contrário dos discursos polêmico e autoritário), significando ruptura. Para Orlandi, em nossa formação social não há lugar para o lúdico. Seu exagero é o *non sense*.

O discurso polêmico, no contexto das práticas sociais, é caracterizado como possibilidade. Nele, a polissemia é controlada e é onde se observa melhor o jogo entre paráfrase (o “mesmo”) e polissemia (o “diferente”). Seu exagero é a injúria.

No discurso autoritário, tipo dominante em nossa sociedade, ocorre a polarização da paráfrase (a polissemia é contida). Este discurso é o discurso do “mesmo”, onde a verdade é imposta. Seu exagero é a ordem no sentido militar. Na opinião de Orlandi (p. 86), o discurso autoritário deve ser transformado em discurso crítico, entendendo que ser crítico é questionar as condições de produção dos discursos.

A partir da leitura de Orlandi, Barreto (1994, p. 154), na tese intitulada “*Da leitura crítica do ensino para o ensino da leitura crítica*”, aponta para uma “subversão”, a qual entendemos como de extrema importância para nossas reflexões neste trabalho. Centralizando no ensino a tipologia elaborada por Orlandi, Barreto, considerando o discurso pedagógico institucionalizado, defende “*desenvolver o polêmico pela via do lúdico possível*”.

Inicialmente, distingue o “jogo” da “brincadeira”, compreendendo o primeiro como algo “pra valer”, cujo valor está no resultado; e o segundo, como puro divertimento, como algo com fim em si mesmo. O jogo, na concepção de Barreto, não é apenas pragmaticamente posto, mas pensado como produção: atividade, interação, a partir das regras - necessárias ao jogo e definidoras de seu processo e produto - que o sustentam. Regras que não estão restritas àquelas já estabelecidas e cuja produção pode fazer parte da própria “inter-ação” entre os sujeitos.

Para Barreto, o jogo sempre produz sentido, mudando apenas a direção. No jogo, pode haver prazer “fora” da competição, sobretudo o prazer de encontrar sentido no que se faz ou o sentido do que se faz, autonomamente.

A experiência do sentido instaura uma diferença no contexto do ensino. Na medida em que a escola tende a se configurar como um mundo à parte, representa o diálogo com o que lhe é exterior. E é a partir deste diálogo que o lúdico abre um leque de possibilidades. (...) o lúdico se marca por uma série de rupturas em relação às atividades previsíveis, mas, acima de tudo, pela tentativa de favorecer a sua produção pelos alunos. Em outras palavras, buscam-se condições de produção favoráveis, na dinâmica do alegórico e do cotidiano: no modo de dizer a ruptura e no lugar de onde se a diz. O alegórico como um jogo de diferença (grifo da autora): o “como se fosse”, para, via deslocamento analógico, pensar o cotidiano não como o que é, mas como “o que está sendo”, e que pode ser visto de diferentes perspectivas. (p. 156)

Dialogar com o “mundo de fora da escola”, partindo das inúmeras possibilidades oferecidas pelo lúdico (sobretudo as rupturas), numa perspectiva coletiva (professores e alunos), e compreendendo a realidade como processo (“o que está sendo”), a partir de leituras diversas (mas não quaisquer)³³. Tais esforços - no sentido literal da palavra – corroboram o que defendemos neste trabalho, através do “jogo” com as histórias em quadrinhos³⁴ de *Mafalda* na aula de História.

Em nosso entendimento, a partir do que foi exposto até aqui, é possível forjar um discurso polêmico a partir do discurso lúdico. Este movimento, além de possível, é necessário, uma vez que, como afirma Barreto, “*em não se exercitando o discurso polêmico, o espaço possível ao lúdico tende a deslizar para a fuga, desgastando-se, ou mesmo esgotando-se*” (p. 48). Nossa formação social, historicamente avessa às posturas críticas, representa um entrave, também histórico, ao desenvolvimento do discurso polêmico (que pressupõe como condição necessária a diferença de perspectivas).

Em relação à escola, se hoje o lúdico é “bem recebido” (ainda que em diversas ocasiões, de maneira acrítica), o polêmico, muitas vezes, é evitado no discurso pedagógico. O ensino de História – que a despeito da suposta “postura neutra” de alguns docentes, tem na polêmica uma de suas características intrínsecas – avançou bastante nas últimas décadas, no que diz respeito à incorporação do lúdico em sala de aula. Contudo, este lúdico tem sido utilizado apenas como “brincadeira”, no sentido utilizado por Barreto.

Mafalda, que como afirma Umberto Eco na epígrafe desta dissertação, merece o respeito de um personagem real, representa um paradigmático exemplo de um discurso lúdico que desenvolve um discurso polêmico, permitindo, a partir do deslocamento do real concreto, que é a própria história em quadrinhos, deslocamentos no real (p. 157). Do lúdico, que Orlandi caracteriza como ruptura, *Mafalda* alcança o polêmico, ao questionar as estruturas de um mundo injusto que ela não construiu; um mundo onde o discurso autoritário ainda é hegemônico.

Esta dissertação se alicerça no real e parte dele, na intenção de pensar novas relações do ensino de História com o mundo do professor e do aluno, criticando a sociedade burguesa, hegemônica, e propondo, no limite, sua superação. Vinculamo-nos ideologicamente à perspectiva do materialismo histórico, polêmico desde suas raízes, marxianas e engelianas, que

³³ Aqui, é importante ressaltar que o limite é histórico e que os sentidos não estão apenas nos textos ou nos sujeitos, mas nesta relação.

³⁴ Na pesquisa de Barreto (1994), foi utilizada como um dos passos empíricos, a polissemia da fábula, narrativa muito presente na escola.

nunca se furtaram da crítica como arma, do humor como recurso (sobretudo Marx) e da ruptura como possibilidade e necessidade.

O “polêmico” Antonio Gramsci representa o núcleo de nosso arcabouço teórico, na tentativa de conferir às reflexões aqui desenvolvidas uma perspectiva dialética da relação teoria-práxis e uma abordagem política das histórias em quadrinhos, do ensino de História e da escola, tendo como horizonte a construção de uma educação mais crítica, e por conseguinte, de um mundo mais justo, efetivamente de todos.

2. GRAMSCI: TEORIA E PRÁXIS

“Gramsci ajudou os marxistas a se libertarem do marxismo vulgar. A força do seu compromisso intelectual está no fato de que não se tratava de um compromisso puramente acadêmico. A práxis estimulava e fecundava sua teoria, até representar seu objetivo final. Somos gratos a Gramsci não só pelo permanente estímulo intelectual que ele representa, mas por nos ter ensinado que o esforço para transformar o mundo não só é compatível com o pensamento histórico original, sutil e de olhos abertos, mas que, sem ele, é um esforço impossível.”

(Eric J. Hobsbawm)

2.1 – Antonio Gramsci: uma breve biografia

Antonio Gramsci nasceu em Ales, na ilha italiana da Sardenha, em 22 de janeiro de 1891, numa família pobre. Quarto de sete filhos, aos quatro anos cai do colo de sua babá, fato que posteriormente será relacionado à sua deficiência física – era corcunda. Estudos recentes apontam que a *doença de Pott*, um tipo de tuberculose óssea, teria causado a deformidade em Gramsci.

Em 1911, consegue uma bolsa de estudos da Universidade de Turim, onde cursará Letras. Entre 1912 e 1913, estabelece seus primeiros contatos com o movimento socialista daquela cidade industrial, de robusto movimento operário. Em 1913 começa a escrever para periódicos socialistas, mesmo ano em que provavelmente se filia ao PSI (Partido Socialista Italiano).

Segundo Bottomore (2001, p.166), o contraste entre a origem numa sociedade agrária atrasada e a posterior experiência no maior centro industrial do país (sobretudo da indústria automobilística), permitiu a Gramsci compreender que uma revolução socialista na Itália não poderia prescindir da perspectiva nacional-popular, com operários e camponeses forjando uma aliança. Para Sader (2005, p. 7), desde o início as preocupações de Gramsci estiveram voltadas para a necessidade de a classe trabalhadora ir além de seus interesses corporativos, assumindo o papel de dirigente político da luta, o que exigiria desenvolver uma concepção da ideologia e da cultura como elementos permanentes de sua práxis.

Gramsci compreendeu a Revolução Russa de 1917 como um paradigma histórico, defendendo a concepção de que não existem “fórmulas” para a tomada do poder pelos

trabalhadores, tampouco é necessário o pleno desenvolvimento das forças produtivas para que a revolução seja possível.

Em 1919 e 1920³⁵ participa ativamente das mobilizações operárias em Turim, interessando-se bastante pelos “conselhos de fábrica”, que cresciam vertiginosamente. Ainda em 1919, no 1º de maio, funda com Tasca, Terracini e Togliatti, a revista *L'ordine Nuovo*, um semanário de cultura socialista. Em 1919, em Milão, Benito Mussolini funda o Partido Fascista Italiano, formando a milícia armada conhecida como “camisas negras”. As críticas de Gramsci ao PSI tornam-se mais incisivas, inclusive com a publicação de uma moção para a renovação do partido, e em fins de 1920, participa em Ímola da reunião onde é oficialmente constituída a fração comunista do PSI³⁶, dirigida por Bordiga.



Figura 13: Antonio Gramsci

(<http://rotamogiana.blogspot.com/2010/06/defendo-uma-postura-autonoma-face-ao-pt.html>)

Em 1921, participa da fundação do Partido Comunista Italiano (PCI), em Livorno, sendo eleito para o primeiro comitê central e trabalhando também na Internacional Comunista. *L'ordine Nuovo* é transformado em jornal diário do PCI. No ano seguinte, é escolhido para representar o PCI em Moscou, onde conhece Giulia Schucht, que se tornará sua esposa e com quem terá dois filhos. Ainda em 1922, os fascistas tomam o poder, após a “marcha sobre Roma”, que reuniu cerca de cinquenta mil camisas negras. Mussolini é empossado primeiro-ministro.

³⁵ Os anos de 1919 e 1920 são chamados pela historiografia de “biênio vermelho” (*biennio rosso*), período em que o movimento operário construiu inúmeras greves, com milhares de participantes, e a luta de classes se acirrou na Itália.

³⁶ Conhecida como “fração de Ímola”.

Em 1924, Gramsci é eleito deputado ao Parlamento, onde lutou para transformar o PCI num partido de massas. A derrota dos conselhos operários de Turim, diz Sader (p. 9), ajudou na ascensão do fascismo, que neste mesmo ano, por meio de eleições fraudulentas, ganhou maioria parlamentar. O terror e a repressão generalizados tomam conta do país. Em 1925, Mussolini se torna *Duce*, o condutor supremo da Itália, concretizando o Estado fascista, eliminando os principais focos de oposição, impondo leis de exceção, acabando com a imprensa oposicionista e cassando a licença de todos os advogados antifascistas.

Após a “vitória” fascista, Gramsci é preso em novembro de 1926 e condenado a 20 anos de prisão, onde escreverá os textos mais importantes de sua produção teórica (os *Quaderni del Carcere*), que fazem dele provavelmente o marxista de maior envergadura do século passado. Tornou-se célebre a frase do promotor que condenou Gramsci no processo-farsa montado pelo Estado fascista: “*devemos impedir que esse cérebro funcione durante vinte anos*”. Em 4 de junho de 1928, é condenado a vinte anos, 4 meses e 5 dias de reclusão.

Entre 1929 e 1936 é acometido de várias doenças, sobretudo crises nervosas e tuberculose. Recebe liberdade condicional em 1934 e em 1937 readquire a plena liberdade, talvez porque o Estado fascista, dadas as circunstâncias de seu quadro de saúde, não quisesse produzir um mártir em seu cárcere. Depois de ficar doente por muito tempo na prisão, Gramsci falece em 27 de abril de 1937, de uma hemorragia cerebral.

2.2 - A hegemonia em Gramsci

O conceito de hegemonia se origina do grego *eghestai*, significando “conduzir”, “ser guia” ou “chefe”, e do verbo *eghemonieuo*, que também corresponde a “guiar/conduzir”, e por consequência, “dominar”, “comandar” (MACCIOCCI, 1977, p. 182). No grego antigo, *eghemonia* significava a designação para o comando maior das Forças Armadas, tratando-se, portanto, de um termo militar. Ainda de acordo com Macciocchi, na Grécia, o *eghemon* representava o comandante do exército e a “cidade *eghemon*”, à época da Guerra do Peloponeso (entre Esparta e Atenas, no século V a.C.), era aquela que dirigia a aliança das cidades gregas em luta.

No pensamento marxista, o conceito de hegemonia corresponde a um dos mais polêmicos e difíceis de definir. Lênin, Stálin, Bukharin, Mao Tse-tung, Gramsci, Perry Anderson representam nomes importantes que dedicaram à hegemonia uma atenção especial, permitindo interpretá-la como liderança e/ou como domínio.

Todavia, o pleno desenvolvimento deste conceito como conceito marxista deve-se, sobretudo, a Antonio Gramsci (1891-1937), intelectual italiano fundador do partido comunista daquele país e um dos adversários políticos mais qualificados de Mussolini. Considerado por muitos estudiosos de Gramsci seu conceito chave e sua maior contribuição à teoria marxista, a “hegemonia gramsciana” era ainda um conceito pouco desenvolvido antes de sua prisão pelo Estado fascista, em 1926. Da concepção pré-cárcere de hegemonia como uma estratégia da classe operária e um sistema de alianças que o operariado deve dar início com o objetivo de derrubar o Estado burguês, Gramsci passa a compreender a hegemonia, já nas anotações da prisão (que dariam origem à sua maior obra, os *Quaderni*), como o modo pelo qual a burguesia estabelece e mantém sua dominação (hegemonia como projeto de classe). Analisando historicamente a Revolução Francesa e o *Risorgimento* italiano, Gramsci vai buscar entender como se construiu nestes países a chegada da burguesia ao poder e, sobretudo, a manutenção deste poder, definindo o Estado³⁷, a partir principalmente de Maquiavel, como força mais consentimento, coerção mais consenso, sociedade política mais sociedade civil.

Também o exercício da hegemonia (e este é um dos motivos de muitas interpretações equivocadas dos conceitos de Estado e hegemonia) é entendido, em Gramsci, como uma combinação entre força e consentimento (BIANCHI, 2008, p. 186), ou domínio (força) mais direção (consentimento). E ainda, por vezes, hegemonia se confunde com consenso, não apenas pela importância do “modo de pensar” dos indivíduos para a consecução da hegemonia, mas também devido à célebre afirmação de Gramsci nos *Quaderni*, que sintetiza sua concepção ampliada de Estado: “*Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia revestida de coerção*” (GRAMSCI, 1989, p. 149). Ao contrário do que parece à primeira vista, Gramsci não associa os termos respectivamente, isto é, sociedade política como hegemonia e sociedade civil como coerção, mas sim o oposto. Ora, se a sociedade política corresponde ao espaço, por excelência, da coerção, e a sociedade civil ao do consenso, e Gramsci afirma a identidade entre sociedade civil e hegemonia, logo, pode-se deduzir, equivocadamente, que hegemonia é sinônimo de consenso, sendo que a hegemonia compreende, necessita do consenso, não podendo reduzir-se apenas a ele.

³⁷ A definição de Estado em Poulantzas, que segundo Coutinho (2007, pp. 186-187), retoma suas origens gramscianas em seus últimos escritos (afastando-se do formalismo estruturalista de Althusser), parece bastante pertinente: “*o Estado é a condensação material de uma correlação de força entre classes e frações de classe, no qual sempre se dá a preponderância ou hegemonia de uma classe ou de uma fração de classe* (POULANTZAS, 1980, p. 147).

Outro ponto importante a ser ressaltado é que Gramsci entende a sociedade valendo-se de um esquema triádico, formado por economia – sociedade civil – Estado (sociedade política). A economia corresponde à estrutura enquanto sociedade civil e sociedade política representam dois grandes planos superestruturais. Sobre isso, afirma Guido Liguori:

Podemos assim dizer que Gramsci é o maior estudioso marxista das superestruturas, das quais investiga a importância, a complexidade e as articulações internas. Mas nem por isso perde de vista o papel determinante da estrutura, ainda que no interior de uma concepção dialética da relação entre estrutura e superestrutura (2003, p. 178).

Gramsci amplia a teoria leninista do Estado, defendendo que a hegemonia não se reduz à força econômica e militar, mas resulta de uma batalha constante pela conquista do consenso no conjunto da sociedade (grupos subalternos e potenciais aliados). Segundo o pensador sardo, a hegemonia corresponde à liderança cultural e ideológica³⁸ de uma classe sobre as demais, pressupondo a capacidade de um bloco histórico (aliança de classes e frações de classes, duradoura e ampla) dirigir moral e culturalmente, de forma sustentada, toda a sociedade (MORAES, 2009, p. 35). Portanto, é impossível pensar a hegemonia sem pensar na luta de classes: *“Falar em hegemonia e contra-hegemonia é pensar no antagonismo entre as classes sociais que, a partir de sua posição dominante ou subalterna no interior da sociedade e do Estado de classes, exercem, sofrem e disputam permanentemente o poder”* (DANTAS, 2008, p. 91).

Como categoria dinâmica, a hegemonia pressupõe negociações, compromissos, renúncias por parte do grupo dirigente que se pretende hegemônico. A base material da hegemonia é construída a partir de concessões e reformas com as quais se mantém a liderança de uma classe (ou frações de classe) e pelas quais outras classes (aliadas ou subordinadas) têm suas reivindicações atendidas. Para Gramsci, a hegemonia não pode ser garantida sem desconsiderar demandas mínimas dos “de baixo”, sendo fundamental a classe dirigente saber ceder, saber realizar sacrifícios no intuito de preservar este instável equilíbrio de forças (GRAMSCI, 2002a, p. 47).

Entretanto, o comunista italiano reitera que estas concessões são sempre assimétricas, ou seja, que existe um grupo que dirige e outros que são dirigidos, logo, a renúncia da classe

³⁸ A hegemonia, como é possível argumentar, não se reduz à legitimação, falsa consciência, ou instrumentalização da massa da população, cujo “senso comum” ou visão do mundo, segundo Gramsci, é composto de vários elementos, alguns dos quais contradizem a ideologia dominante, como aliás grande parte da experiência cotidiana. O que uma ideologia hegemônica, dominante, pode propiciar é uma visão do mundo mais coerente e sistemática que não só influencia a massa da população, como serve como um princípio de organização das instituições sociais (BOTTOMORE, 2001, p. 178).

hegemônica não pode nunca permitir um desequilíbrio em sua relação com a classe subalterna, e mais que isso, um desequilíbrio a nível estrutural³⁹ (GRAMSCI, 2002a, pp. 47-48).

Referência no estudo da hegemonia em Gramsci, Luciano Gruppi defende que o marxista italiano apresenta este conceito em toda a sua amplitude, ou seja, *“como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer”* (GRUPPI, 1978, p. 3).

Em outras palavras, Gruppi destaca que a hegemonia só é possível se a liderança de uma classe se dá também no plano da superestrutura (num viés marxista mais ortodoxo), se ela é uma liderança cultural e ideológica que produz consenso e adesão à sua agenda. Não basta a ação coercitiva se o objetivo é um domínio por completo, um domínio hegemônico⁴⁰.

De acordo com Gruppi, a hegemonia de uma determinada classe se torna possível quando esta classe,

(...) dominante no plano econômico, e, por isso, também no político, difunde uma determinada concepção de mundo; hegemônica assim toda a sociedade, amalgama um bloco histórico de forças sociais e de superestruturas políticas por meio da ideologia. Essa hegemonia entra em crise quando desaparece sua capacidade de justificar um determinado ordenamento econômico e político da sociedade (p. 90).

Corroborando a defesa de Gramsci, de que não há hegemonia se a liderança ideológico/cultural de uma classe não é consensual, se ela não se sustenta e é legitimada no modo de pensar dos indivíduos, Dantas afirma que

Na história da luta de classes, a hegemonia de uma classe depende, essencialmente, do modo como seu domínio sobre a produção material e sobre o conjunto das forças produtivas e destrutivas se desenvolve como domínio sobre a produção e a circulação de idéias, sobre a formação da consciência socialmente determinada e, conseqüentemente, sobre o conjunto de organizações e instituições da sociedade civil e sobre o poder político do Estado (2008, p. 92).

Finalizando, é imprescindível pontuar que as formas da hegemonia nem sempre são as mesmas, variando de acordo com a natureza das forças que a exercem. (MORAES, 2009, p. 36), e que a hegemonia nunca é “completa”, o poder de uma classe nunca está garantido completamente. E reafirmando o que dissemos anteriormente: é impossível desvincular a questão da luta de classes da discussão de hegemonia, algo bastante comum hoje em dia, nos

³⁹ Forças produtivas e relações de produção.

⁴⁰ Para Gramsci, é possível que um grupo social se torne dirigente antes mesmo de tomar o poder. Todavia, a hegemonia plena de uma classe só se dá quando a classe que chega ao poder “se torna Estado”. É como estado que esta classe exercerá plenamente o domínio (coerção) e a direção (consenso/hegemonia) sobre os demais grupos sociais.

diversos processos de “domesticação” de Gramsci, ou seja, de desvinculação de seu pensamento da perspectiva política revolucionária.

2.3 – Contra-hegemonia

O conceito de contra-hegemonia não foi formulado por Gramsci. Corresponde a uma interpretação do conceito de hegemonia do filósofo sardo a partir de uma perspectiva crítica, atualizada e, sobretudo estratégica, por parte de inúmeros marxistas (por exemplo, os brasileiros Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho e os britânicos Raymond Williams e Terry Eagleton), objetivando traduzir/demarcar, em termos de luta ideológica e material, um projeto antagônico de classe, em relação à hegemonia burguesa. O termo, que se consolidou pelo uso, significa que a luta é contra uma hegemonia estabelecida, uma luta que objetiva a construção de uma nova hegemonia, e que por isso, corresponde a um projeto de classe distinto. Como corresponde a uma interpretação, tal conceito oferece muitas dificuldades para quem se “aventura” a explorar seu (s) significado (s). Além de escassa na literatura marxista, a definição do conceito pode ser encontrada sob os mais distintos espectros político-ideológicos.

Longe de incorporar um neologismo, utiliza-se um conceito legitimado por diversos intelectuais importantes dentro do campo marxista (ainda que poucos o definam), que fazem uso da “contra-hegemonia” querendo apontar para outro projeto de classe, outro mundo possível.

De acordo com Eduardo Granja Coutinho,

Parafrazeando Marx, pode-se dizer que toda hegemonia traz em si o germe da contra-hegemonia. Há, na verdade, uma unidade dialética entre ambas, uma se definindo pela outra. Isto porque a hegemonia não é algo estático, uma ideologia pronta e acabada. Uma hegemonia viva é um processo. Um processo de luta pela cultura (2008, p. 77).

E recuperando Raymond Williams, a partir de Chauí (1986, p. 22), frisa que a hegemonia “*Deve ser continuamente renovada, recriada, defendida e modificada e é, continuamente, resistida, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são suas*” (*Ibidem*). Para Williams, a hegemonia

(...) também sofre uma resistência continuada, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões. Temos então de acrescentar ao conceito de hegemonia o conceito de contra-hegemonia e hegemonia alternativa, que são elementos reais e persistentes na prática (1979, pp. 115-116).

Por sua vez, Terry Eagleton, discípulo de Williams, afirma que *“qualquer poder governante é forçado a travar combate com forças contra-hegemônicas de maneiras que provam ser parcialmente constitutivas de seu próprio domínio”* (1997, p. 107).

Conforme discutido na parte “A hegemonia em Gramsci”, a hegemonia corresponde à liderança de uma classe e suas frações sobre as demais; corresponde a uma direção política, cultural que é exercida por uma classe em aliança ou não com outras. Logo, um movimento contra-hegemônico sempre compreenderá a luta de classes, significando um projeto distinto de sociedade, como por exemplo, o comunismo em relação ao capitalismo.

Fundamental para nossas pretensões neste trabalho é a compreensão de que toda contra-hegemonia é uma luta em duas frentes: a material (que Gramsci chama de “conteúdo”⁴¹) e a ideológico-cultural (que Gramsci chama de “forma”). Sobre esta última, que na concepção gramsciana equivale ao campo do consenso, o presente trabalho dedica atenção especial, pensando possibilidades de, na aula de História, em questionando/criticando os fundamentos da sociedade burguesa, o senso comum, os discursos hegemônicos legitimadores da divisão da sociedade em classes, contribuir para a construção de uma reforma intelectual e moral, como defendia Gramsci, apontando para a construção de um outro mundo, possível e necessário.

Conquistar a hegemonia significa, para Gramsci, estabelecer uma liderança moral, intelectual, política, difundindo sua própria “concepção de mundo” por toda a sociedade, igualando o próprio interesse (da classe hegemônica) com o da sociedade em geral. Acanda (2006, p. 207) nos ajuda a compreender a importância da cultura e da ideologia na construção de qualquer movimento contra-hegemônico, quando afirma que *“A construção de uma nova hegemonia emancipadora implica, em Gramsci, a realização de uma reforma intelectual e moral que seria capaz de criar uma nova visão de mundo e uma nova ideologia do povo”*. Corroborando sua visão, Eagleton (1997, p. 106) pontua que

Na sociedade moderna, então, não é suficiente ocupar fábricas ou entrar em confronto com o Estado. O que também deve ser contestado é toda a área da “cultura”, definida em seu sentido mais amplo, mais corriqueiro. (...) qualquer “contra hegemonia” deve levar sua campanha política até esse domínio, até agora negligenciado, de valores e costumes, hábitos discursivos e práticas rituais.

Daniel Campione (2003, p. 53) utiliza a expressão “hegemonia alternativa”⁴², como sinônimo de contra-hegemonia, afirmando que só é possível a conversão dos grupos dominados em hegemônicos se estes passarem do plano econômico-corporativo ao plano

⁴¹ EAGLETON, 1997, p. 109.

⁴² Também Emir Sader utiliza esta expressão, ao abordar a questão da luta dos “de baixo” (2005, p. 10).

ético-político (com o vetor “ético” indicando a dimensão intelectual e moral e o vetor “político” o controle do aparato de Estado).

2.4 – A ideologia em Gramsci

“Ninguém propôs ainda uma definição única e adequada de ideologia (...)”. Assim Terry Eagleton “abre” o primeiro capítulo de sua obra *“Ideologia: uma introdução”*⁴³, apontando para a enorme complexidade do termo e seus múltiplos significados. O marxista britânico elenca dezesseis definições de ideologia, sendo que muitas delas são incompatíveis.

Michael Löwy, em *“Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista”*⁴⁴, pontua que “é difícil encontrar na ciência social um conceito tão complexo, tão cheio de significados, quanto o conceito de ideologia”. Em outra célebre obra, *“As aventuras de Karl Marx, contra o Barão de Münchhausen”*⁴⁵, o marxista franco-brasileiro afirma o caráter enigmático e a natureza polissêmica do conceito de ideologia, que nos últimos duzentos anos, foi alvo de inúmeras ambigüidades, paradoxos, equívocos.

Interessa-nos, no presente trabalho, a discussão da ideologia dentro da “filosofia da práxis”⁴⁶, ou seja, do marxismo, mais especificamente a forma como Gramsci tratou este conceito. Não faremos aqui uma análise detalhada de seu desenvolvimento histórico, tampouco nos deteremos sobre a discussão da ideologia na obra de Marx. Nosso objetivo é esclarecer como Gramsci interpretou o conceito, interpretação que norteia nossas análises na dissertação.

Primeiramente, Marx não criou o conceito de ideologia, mas o retomou. O “pai” do conceito foi o francês Destutt de Tracy (1801), que o compreendia como um estudo científico das idéias, como uma parte da zoologia (as idéias seriam o resultado da interação entre os organismos vivos e a natureza). Napoleão Bonaparte rotulou Tracy e seu grupo, de “ideólogos”, de “metafísicos especuladores” que refutam a realidade. O “peso” histórico de Napoleão (em relação a Tracy) acabou legitimando o conceito de ideologia como algo “negativo”, e é neste sentido que Marx o abordará em uma de suas obras mais importantes: *A ideologia alemã* (1846), publicada apenas em 1936. De acordo com Löwy (2006, p. 11), na obra escrita em parceria com Engels, Marx compreende a ideologia “como equivalente à

⁴³ EAGLETON, 1997, p. 15.

⁴⁴ LÖWY, 2006, p. 10.

⁴⁵ LÖWY *apud* KONDER, 2002, p. 9.

⁴⁶ Forma como Gramsci se referia ao marxismo, nos escritos do cárcere, na tentativa de “driblar” a censura.

ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as idéias aparecem como motor da vida real". Leandro Konder (2002, p. 31) identifica que em Marx, a ideologia está vinculada à alienação ou estranhamento. Posteriormente, Marx amplia o conceito, analisando as diversas formas ideológicas através das quais a sociedade adquire a consciência do real (filosofia, religião, direito, etc.). Em breves palavras, para o filósofo alemão, ideologia é um conceito negativo.

Com Lênin, a ideologia passa a ser entendida sob outra ótica, desprovida do sentido pejorativo, correspondendo sempre aos interesses de classes sociais específicas (ideologia burguesa x ideologia proletária). O líder bolchevique entendia a ideologia como *“qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com uma posição de classe”* (LÖWY, 2006, p. 12).

Gramsci afirmava que o primeiro conceito de ideologia foi desenvolvido por filósofos franceses ligados a um materialismo vulgar (que tentavam “dissecar” as ideologias até chegarem a seu “núcleo”), enquanto Marx e Engels representavam uma corrente de pensamento que visava a superação da ideologia, ou em outras palavras, a superação das distorções ideológicas.

O filósofo italiano refutava a noção de ideologia como “falsa consciência”⁴⁷ ou “visão distorcida” da realidade, rejeitando veementemente, nos *Cadernos*⁴⁸, todo uso negativo do termo ideologia, compreendido por ele como *“(...) uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”* (GRAMSCI, 1989, p. 16). Em suma, Gramsci elabora uma teoria positiva da ideologia, entendendo-a como concepção de mundo e lugar de constituição da subjetividade coletiva (LIGUORI, 2007, p. 86). Em Gramsci, ideologia vincula-se à religião (popular), ao folclore e ao senso comum⁴⁹, sendo que cada camada social tem sua própria consciência, cultura – ideologia⁵⁰ (*Ibidem*, p. 89). Gramsci defendia uma “consciência

⁴⁷ Para Eagleton, toda ideologia dominante deve procurar se harmonizar com a experiência vivida por seus sujeitos, sob o risco de se tornar vulnerável e ser “substituída” por outra (s): *“(...) para terem êxito, as ideologias devem ser mais do que ilusões impostas e, a despeito de todas as suas inconsistências, devem comunicar a seus sujeitos uma versão da realidade social que seja real e reconhecível o bastante para não ser peremptoriamente rejeitada”* (1997, p. 27).

⁴⁸ De acordo com Liguori (2007, p. 81), Gramsci, nos três primeiros cadernos, utiliza de maneira difusa, variada e pouco significativa, o termo ideologia que surge, mas não é conceituado pelo marxista italiano. Todavia, no *Caderno 4*, Gramsci “acerta as contas” com a teoria da ideologia marxiana. O marxista gramsciano também diz que a ideologia em seu sentido negativo também está presente nos primeiros cadernos (*Ibidem*, p. 88), onde também está presente o entendimento da ideologia como um sistema de idéias políticas.

⁴⁹ Gramsci defendia uma “consciência coletiva” que fosse capaz de superar e substituir a ideologia dominante, sendo que para isso, era necessária uma ação organizada que incorporasse dialeticamente o senso comum, mas visando sua superação.

⁵⁰ Em Gramsci, as ideologias são *“o terreno em que os homens se movem”* (LIGUORI, 1997, p. 95).

coletiva” que fosse capaz de superar e substituir a ideologia dominante, sendo que para isso, era necessária uma ação organizada que incorporasse dialeticamente o senso comum, mas visando sua superação.

Leandro Konder (2010, p. 109) afirma que Gramsci utiliza o conceito de ideologia mais “com” Lênin do que “com” Marx. A partir de uma “outra” leitura (por exemplo, em relação à empreendida por Liguori) do caráter da ideologia no pensamento do marxista sardo, o filósofo fluminense entende que em Gramsci e em Lênin, “*a ideologia é tendencialmente maléfica, porém pode, em situações excepcionais, ter um desempenho histórico progressista.*”

Nos *Cadernos*, salienta Liguori, o conceito de ideologia se articula num conjunto de palavras, que representam um conjunto de conceitos: ideologia, filosofia, visão ou concepção de mundo, religião⁵¹, conformismo, senso comum, folclore, linguagem (2007, p. 91): “*Cada um deles indica um conceito que não se pode sobrepor inteiramente ao outro. Mas, ao mesmo tempo, todos estes termos estão correlacionados entre si, aparecem simultaneamente. Formam uma rede conceitual que, no seu todo, desenha a concepção gramsciana de ideologia*”.

O autor dos *Cadernos* provavelmente não conheceu *A ideologia alemã*, como frisa o autor gramsciano Guido Liguori (*Ibidem*, p. 77), uma vez que apenas na década de 1930 a obra foi publicada. No entanto, conhecia bastante a *Introdução à crítica da economia política*, de 1859, obra em que o filósofo alemão revê o olhar negativo a respeito da ideologia, entendida até então como uma consciência invertida da realidade. Para Liguori, é possível dizer que em Marx existem duas teorias da ideologia ou “duas faces” da mesma teoria, uma negativa (que Gramsci criticava profundamente) e outra positiva, crítica (que Gramsci toma como base). Segundo ele, Gramsci, numa interpretação ampla da obra de Marx, se apóia nesta segunda teoria da ideologia em Marx – a positiva – na elaboração de sua concepção de ideologia. Ainda de acordo com Liguori, não apenas a “*Introdução à crítica da economia política*” representa a base de Gramsci na elaboração de sua concepção positiva de ideologia, mas também as “*Teses sobre Feuerbach*” e as contribuições de Engels, já em sua “última” fase (p. 80).

O trecho a seguir, do *Caderno 4*, denota a grande referência de Gramsci na concepção positiva da ideologia em Marx, defendendo que as ideologias, sozinhas, não têm o poder de modificar a realidade e que é a realidade quem “cria” a consciência (numa afirmação muito

⁵¹ Segundo Gramsci, a ideologia mais difundida e enraizada (*Ibidem*, p. 93).

próxima daquela clássica de Marx, em “*A ideologia alemã*”, quando diz que não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência:

Para Marx, as ideologias não têm nada de ilusão e aparência; são uma realidade objetiva e operante, mas não são a mola da história, eis tudo. Não são as ideologias que criam a realidade social, mas é a realidade social, na sua estrutura produtiva, que cria as ideologias. Como Marx poderia ter pensado que as superestruturas são aparência e ilusão? Também suas doutrinas são uma superestrutura. (...) sua teoria pretende precisamente fazer com que um determinado grupo social “tome consciência” das próprias tarefas, da própria força, do próprio devir (GRAMSCI *apud* LIGUORI, *Ibidem*, pp. 82-83).

Para Gramsci, a ideologia não reflete simplesmente o interesse da classe econômica, não é algo determinado pela estrutura econômica ou pela organização da sociedade, mas um espaço de luta, uma representação da realidade própria de um grupo social. Com Gramsci, ocorrerá a “passagem” fundamental da ideologia como um sistema de idéias para ideologia como uma prática social experimentada, cotidiana.

O comunista italiano considerava como importantes as ideologias chamadas de historicamente orgânicas, ou seja, aquelas que constituem uma determinada estrutura social, sendo necessárias a ela⁵². Defendia que era preciso separar estas ideologias (historicamente orgânicas) das denominadas arbitrárias ou voluntaristas, que deviam ser criticadas. Sobre estes dois “tipos” de ideologia, afirma Gramsci: “*se dá o nome de ideologia tanto à superestrutura necessária de uma determinada estrutura, como às elucubrações arbitrárias de determinados indivíduos*” (GRAMSCI *apud* LIGUORI, *Ibidem*, p. 84).

Gramsci entendia a ciência também como uma forma de ideologia: “*Na realidade a ciência também é uma super-estrutura*” (GRAMSCI *apud* KONDER, 2002, p. 105). A ciência é um conhecimento que está sempre a se expandir, a se aprofundar e a se corrigir – ela também é histórica. Ciência e ideologia não podem ser dicotimizadas de maneira radical.

Dotadas de uma autonomia relativa, as ideologias devem ser analisadas, sob uma perspectiva historicista e dialética, nunca sendo exclusivamente o resultado das condições de seus criadores quando as desenvolveram, tampouco sendo representações imutáveis no imaginário daqueles que aderiram a elas. Afirma Konder: “*o sujeito humano existe intervindo no mundo, sendo constituído pelo movimento da história, e, simultaneamente, constituindo esse movimento*” (p. 109).

⁵² Leandro Konder (2002, pp. 104-105), referenciado em Gramsci, assim trata estas ideologias: “*As ideologias ‘historicamente orgânicas’, porém, constituem o campo no qual se realizam os avanços da ciência, as conquistas da objetividade, quer dizer, as vitórias da representação ‘daquela realidade que é reconhecida por todos os homens, que independente de qualquer ponto de vista meramente particular ou de grupo’*”.

Uma vez que é impossível pensar a hegemonia e a contra-hegemonia “por fora” das classes, é imperioso frisar que o encaminhamento de ambas depende de convicções e motivações ideológicas (KONDER, 2002, p. 195). No entanto, como salienta Terry Eagleton, a hegemonia corresponde a uma categoria mais ampla que a ideologia, incluindo-a, mas não podendo ser reduzida a ela. Para o crítico marxista britânico, ainda em relação à hegemonia e à ideologia em Gramsci,

A hegemonia, então, não é apenas um tipo bem-sucedido de ideologia, mas pode ser decomposta em seus vários aspectos ideológicos, culturais, políticos e econômicos. A ideologia refere-se especificamente à maneira como as lutas de poder são levadas a cabo no nível da significação, e, embora tal significação esteja envolvida em todos os processos hegemônicos, ela não é em todos os casos o nível *dominante* pelo qual a regra é sustentada (1997, p. 106).

Em Gramsci, a luta pela hegemonia é e sempre será uma luta de ideologias, compreendendo que o embate ideológico não é apenas uma luta de idéias, mas também uma luta material, uma vez que as idéias possuem uma estrutura material e se articulam em aparelhos (escola, partido, Igreja, universidade, meios de comunicação, etc.) que são materiais. Ao mesmo tempo, dialeticamente, as ideologias são o resultado da luta hegemônica, do embate entre as classes (LIGUORI, 2007, p. 95).

A ideologia “*empresta o cimento mais íntimo à sociedade civil e, portanto, ao Estado*” (GRAMSCI *apud* LIGUORI, *Ibidem*, p. 90). A sociedade civil, campo fundamental da hegemonia, representa o espaço onde se forjam os embates pelo poder ideológico. Para compreendermos melhor o conceito de ideologia na obra de Gramsci e avançarmos na compreensão de seu pensamento político, é mister analisarmos a sociedade civil, um dos elementos basilares de sua teoria.

2.5 - A Sociedade Civil

Na filosofia política de Antonio Gramsci, o conceito de sociedade civil ocupa lugar central, assim como o de hegemonia (ao qual se liga umbilicalmente), notabilizando-o como um paradigmático interlocutor de Marx no século XX, como Lênin e Lukács.

Nenhum outro termo do vocabulário gramsciano se difundiu como a expressão sociedade civil. Presente no senso comum⁵³, no discurso político e midiático, bem como no

⁵³ Para Gramsci, o senso comum seria a concepção de mundo de um estrato social (LIGUORI, 2007, p. 103), ou em suas próprias palavras: “(...) a *filosofia dos não-filósofos, isto é a concepção do mundo absorvida*”

imaginário das sociedades contemporâneas, a sociedade civil tem sido empregada por grupos sociais dos mais diversos espectros ideológicos: pelas esquerdas (históricas ou “novas”), pelos movimentos religiosos, por liberais e até mesmo por fascistas. Todos eles, apesar de em muitas circunstâncias não fazerem referência a Gramsci, estão utilizando um conceito criado pelo marxista italiano.

Gramsci resgatou o conceito de sociedade civil da tradição iluminista e hegeliana dos séculos XVIII e XIX, renovando-o de maneira radical e empreendendo, como afirma Nogueira (2003, p. 221), “*uma operação teórica e política dedicada a interpretar as imponentes transformações que se consolidavam nas sociedades do capitalismo desenvolvido (alterações no padrão produtivo, expansão da classe operária, aumento do associativismo, (...))*”.

Para Gramsci, que diferentemente de Marx vivenciou as profundas mudanças na relação entre economia e política no século XX⁵⁴ (LIGUORI, *Ibidem*, pp. 47-48), o Estado, lugar de uma hegemonia de classe, não se resume à sociedade política (aparato político-jurídico – o espaço da coerção) apenas, mas compreende também, numa perspectiva de “Estado ampliado” (que se contrapõe à visão de Marx e Engels, que entendiam o Estado como “restrito”) e numa concepção dialética da realidade histórico-social, a sociedade civil (*locus dos aparelhos privados de hegemonia, como a Igreja, a escola e a mídia – o espaço da hegemonia, do consenso*).

De acordo com o revolucionário sardo, a sociedade civil é a arena privilegiada da luta de classes⁵⁵, o terreno sobre o qual se dá a luta pelo poder ideológico (consenso); é o componente essencial da hegemonia (ACANDA, 2006, p. 178) ou nas palavras de Dênis de Moraes, “*(...) o espaço político por excelência, lugar de forte disputa de sentidos*” (2009, p. 38). Dizer que é na sociedade civil onde se garante a hegemonia dos grupos dominantes (e onde se forja, na dinâmica dos embates político-ideológicos, a contra-hegemonia) não significa que neste local não atue a coerção. A sociedade civil, conforme dito anteriormente, é um momento do Estado, logo, as esferas tanto da sociedade política quanto da sociedade civil se interpenetram, sendo a hegemonia o pólo dominante dentro do funcionamento da sociedade civil e a coerção seu pólo secundário (PIOTTE *apud* MOCHCOVITCH, 1992, p. 33).

acriticamente pelos vários ambientes sociais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio” (GRAMSCI *apud* LIGUORI, *Ibidem*, p. 112).

⁵⁴ Fascismo, bolchevismo, keynesianismo, Estado de Bem-Estar, dentre outras.

⁵⁵ É válido frisar que tanto o Estado quanto a sociedade civil estão atravessados pela luta de classes.

Gramsci rompe com a perspectiva liberal que entende a sociedade civil e o Estado (sociedade política) como estruturas da realidade social independentes, dicotômicas⁵⁶. Coutinho enfatiza que para Gramsci a sociedade civil, além de um momento do Estado, corresponde também ao mercado, uma vez que compreende as relações sociais engendradas por ele (2006, p. 41). Em Gramsci, a sociedade civil é uma figura do Estado, representando a grande “novidade” política da passagem do século XIX para o XX, modificando a natureza do Estado (que se “ampliava” a partir de então), se articulando dialeticamente nele e com ele (NOGUEIRA, 2003, p. 223).

É importante frisar que para Gramsci, a separação entre sociedade civil e sociedade política não é orgânica, mas metodológica. Além disso, como ressalta Acanda, a sociedade civil, como espaço em que se estruturam as relações de poder, não pode ser compreendida apenas como lugar onde se “enraíza” a hegemonia de uma classe, mas também como o local a partir do qual este sistema hegemônico da dominação é questionado/enfrentado (ACANDA, 2006, p. 181).

Carlos Nelson Coutinho identifica o nascimento da sociedade civil no processo de “socialização da política”, ou seja, de ampliação do “Estado restrito”, o Estado “arma da burguesia”, soberano sobre a sociedade pulverizada e despolitizada, que Marx e Engels vivenciaram; uma ampliação que tem relação direta com as lutas dos trabalhadores e suas demandas políticas e sociais, que obrigaram o Estado capitalista hegemônico pela burguesia a ceder espaço, não apenas ampliando o direito ao voto, mas sobretudo permitindo a associação (sindicatos, partidos, etc.), ou seja, permitindo que grupos subalternos também “fizessem política” (até então monopólio dos grupos dirigentes). Segundo ele:

Configura-se assim uma ampliação efetiva da cidadania política, conquistada de baixo para cima. Foi precisamente esse novo espaço público que Gramsci chamou de ‘sociedade civil’. (...) Ora, o que surge no final do século XIX e se reforça no XX é uma esfera pública situada fora desse Estado restrito, a “sociedade civil” gramsciana; com isso, o âmbito do Estado se “amplia” e ganha novas determinações (2005, p. 21).

Na abrangente obra *Gramsci, o Estado e a escola*, Rosemary Dore Soares complementa Coutinho, quando diz que do confronto da burguesia com o operariado, que

⁵⁶ Para Nogueira (2003, pp. 223-233), existem três idéias de sociedade civil: a gramsciana, que ele chama de “sociedade civil democrático-radical”, a “sociedade civil liberal” e a “sociedade civil social”. Em breves palavras, enquanto a de Gramsci tem como perspectiva uma estratégia de poder e hegemonia (a política predomina), a sociedade civil liberal é comandada pelo mercado, está “fora” do Estado e a luta social predominante é a luta privada e competitiva. Por sua vez, a sociedade civil social representa um espaço localizado além da sociedade política, do Estado, do mercado, onde a política se converte em ética, em universalismo (visando à conformação de uma sociedade civil “universal”), não se colocando como poder, hegemonia. Os novos movimentos sociais seriam seus agentes fundamentais.

representa seu novo adversário, surgido no seio da própria sociedade burguesa e o qual ela não consegue eliminar, “(...) desenvolver-se-á uma outra esfera estatal, de cunho não-ditatorial: a sociedade civil. A burguesia se vê forçada a permitir que os trabalhadores se organizem na esfera econômica – o sindicato, na esfera política – o partido, e na esfera cultural – a escola, pública e gratuita” (2000, p. 100).

Para Gramsci, as sociedades civis “ocidentais” (a partir do último quartel do século XIX) teriam um maior grau de desenvolvimento que as sociedades civis “orientais” (chamadas por ele de primitivas e gelatinosas), pois no “Ocidente” (onde a burguesia hegemonizava o Estado – sob a égide do capitalismo⁵⁷), a correlação de forças entre Estado e trabalhadores (cada vez mais organizados em partidos e sindicatos) era muito menos assimétrica que no “Oriente”, com uma esfera pública situada “fora” desse Estado, como diz Carlos Nelson na citação acima. Já na Rússia de 1917, por exemplo, o Estado czarista era “tudo”, ou seja, a sociedade política se sobrepunha à débil sociedade civil, em que os trabalhadores não estavam organizados e por isso não eram capazes de influenciar as massas.⁵⁸ Decorre desta leitura a concepção gramsciana, dentro do conceito de hegemonia, da *guerra de posição* e da *guerra de movimento*⁵⁹.

Em Gramsci, a sociedade civil representa o lugar de criação da hegemonia, de afirmação do senso comum, de formação das concepções de mundo (LIGUORI, 2003, p. 187). Atravessada por conflitos e contrastes, a sociedade civil não é homogênea, assim como os aparelhos privados de hegemonia, assunto tratado a seguir.

2.5.1 – Os aparelhos privados de hegemonia

Os aparelhos privados de hegemonia são as organizações materiais que compõem a sociedade civil moderna, como por exemplo, a escola, a Igreja⁶⁰, os partidos políticos, as

⁵⁷ A questão do modo de produção parece central aqui, uma vez que somente no sistema capitalista há, na concepção marxista, um desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, que dá origem a uma classe trabalhadora com grande potencial de associação (sindicatos, partidos) e com capacidades reais de pressão sobre a burguesia, ampliando, dessa forma, o espaço público, a esfera estatal, dando origem à sociedade civil.

⁵⁸ Comparando as sociedades capitalistas modernas e a sociedade russa pré-Revolução de 1917, afirma Terry Eagleton: “Nos modernos regimes capitalistas, a sociedade civil assumiu um poder formidável, em contraste com os dias em que os bolcheviques, vivendo em uma sociedade pobre em tais instituições, puderam conquistar as rédeas do governo com um ataque frontal ao próprio Estado” (1997, p. 106).

⁵⁹ Os conceitos de “Ocidente” e “Oriente”, bem como os de “guerra de posição” e “guerra de movimento” serão analisados no item 2.5.2.

⁶⁰ A Igreja, bem como a escola, representa organismos sociais “velhos”, herdados pelo capitalismo e que nas sociedades modernas, tornam-se “privadas”, passando a integrar a sociedade civil (COUTINHO, 2007, p. 134).

associações privadas, os meios de comunicação, a Universidade, os sindicatos, as organizações não-governamentais. Estes aparelhos forjam, reproduzem e legitimam interesses de classe, “educando” ideológica e culturalmente as diversas classes e frações de classe da sociedade civil. São chamados de “privados” porque a adesão a eles é voluntária e para distingui-los da esfera pública do Estado.

Estas instituições desempenham hoje um papel mais central no processo de controle social. É certo que o Estado burguês nunca abdicará do uso da coerção, fundamental para sua hegemonia, mas tem clareza de que ao fazê-lo, sua legitimidade/credibilidade correm sérios riscos. O poder não pode ser explícito, visível – deve ser invisível aos olhos da sociedade. Disseminado através de diferentes espaços, naturaliza-se, tornando-se costume, hábito (EAGLETON, 1997, p. 108).

Com Gramsci, entendemos que os aparelhos privados de hegemonia são os espaços responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias (COUTINHO, 2007, p. 127), sendo primordiais para a conquista do poder de Estado nas sociedades complexas do capitalismo recente (p. 135).

Para Maria-Antonietta Macciocchi (1977, p. 183), Gramsci utiliza os termos “aparelho” e “hegemonia” em um contexto teórico que representa um conceito novo. O pensador italiano faz uso das seguintes expressões: “hegemonia no aparelho político” (âmbito parlamentar), “aparelho hegemônico político e cultural das classes dominantes”, “aparelho privado da hegemonia” ou “sociedade civil”, e finalmente, “aparelho de cultura”.

Tais aparelhos representam peça-chave dentro da teoria ampliada do Estado de Gramsci. De acordo com Coutinho (2007, p. 129), eles são “*organizações materiais que compõem a sociedade civil*”, são “*organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos*” em relação à sociedade política (cujos organismos sociais ou portadores materiais são os chamados aparelhos repressivos de Estado – o aparato policial-militar e a burocracia executiva).

Denis de Moraes, alicerçado em Coutinho contribui para a análise dos aparelhos privados de hegemonia, afirmando que “*tais aparelhos são os agentes fundamentais da hegemonia, os portadores materiais das ideologias que buscam sedimentar apoios na sociedade civil*”. E pensando na contra-hegemonia, salienta que “*o aparelho de hegemonia não está ao alcance apenas da classe dominante que exerce a hegemonia, como também das classes subalternas que desejam conquistá-la*” (2009, p. 40).

Também Álvaro Bianchi salienta o caráter material dos aparelhos privados de hegemonia, afirmando que o embate de hegemonias não compreende apenas o embate entre ideologias, mas também a luta dos aparelhos que funcionam como suportes materiais dessas concepções de mundo, organizando-as e difundindo-as (2008, p. 179).

Os aparelhos privados de hegemonia, gerados pelas lutas de massa, se empenham em conseguir o consenso, condição fundamental para a dominação de classe. Segundo Moraes, tais aparelhos “abrem mão” da coerção, da repressão visível das forças estatais, que ameaçaria a legitimidade de suas pretensões. Para o autor, eles “*atuam em espaços próprios, interessados em explorar as contradições entre as forças que integram o complexo estatal*”.⁶¹

Ao analisar a hegemonia, sobretudo nos *Cadernos*, Gramsci afirma que a resposta para a direção política que o Estado exerce na sociedade não deve ser buscada na esfera pública (instituições governamentais e oficiais), mas nos vários organismos “privados” que controlam/dirigem a sociedade civil. Na opinião de Coutinho, assim como em Marx não existe valor-de-troca sem valor-de-uso, em Gramsci não há hegemonia (direção político-ideológica) sem os aparelhos privados (2007, p. 129).

As palavras de Acanda, ainda que num trecho longo, apresentam de maneira clara os aparelhos privados de hegemonia, sem perder a perspectiva histórica, ressaltando seu espaço de atuação (a sociedade civil) e explicitando o caráter estratégico destes aparelhos para a hegemonia burguesa:

Ao Estado se integra também o conjunto de instituições vulgarmente chamadas ‘privadas’, agrupadas por Gramsci no conceito de sociedade civil. O desenvolvimento da modernidade capitalista conduziu ao desaparecimento dos limites entre o ‘público’ e o ‘privado’, e à interpenetração entre essas esferas. Famílias, igrejas, **escolas**, sindicatos, partidos, meios de comunicação de massa e até mesmo o senso comum compartilhado por todos, e que determina aquilo que é aceito como normal, natural e evidente, são elementos de um espaço cuja denominação como sociedade civil não indica seu alheamento em relação às lutas políticas pelo poder, mas um campo específico do aprofundamento da hegemonia de uma classe. Ainda que as instituições repressivas continuem sendo um instrumento imprescindível para a classe dominante, a coerção absoluta nunca foi uma opção viável. No capitalismo, a burguesia se vê obrigada a buscar e a organizar ativamente o consenso – ainda que passivo – dos dominados. E consegue organizá-lo por sua capacidade de disseminar normas políticas, culturais e sociais através das instituições ‘privadas’ da sociedade civil (2006, pp. 179-180, grifo nosso).

2.5.2 - A guerra de posição

Em sua leitura da hegemonia, Gramsci defendia a existência dois tipos de embate político: a *guerra de posição* (conquista da hegemonia civil) e a *guerra de movimento* (revolução permanente), estratégias específicas para condições da luta de classes específicas.

⁶¹ MORAES, Dênis de. *Imaginário social e hegemonia cultural*. Disponível em *Gramsci e o Brasil*: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297>

A primeira se daria em países onde a sociedade civil estivesse estruturada (sociedades de “Estado ampliado” – o Brasil de hoje, por exemplo) e se constituiria numa “guerra de trincheiras”, com recuos e avanços, através dos aparelhos privados de hegemonia, buscando conquistar posições de direção e governo dentro da sociedade. Já a segunda seria a forma possível nos países de frágil sociedade civil (sociedades de “Estado restrito” – a Rússia pré-Revolução de Outubro, por exemplo), correspondendo a uma irrupção rápida e violenta contra o Estado. Os dois tipos de guerra não se restringem apenas ao movimento de tomada do poder (conquistar o Estado), mas também dizem respeito à luta política, ou seja, o processo que antecede a tomada do poder; e também à construção de uma nova ordem, ou seja, o “depois” da conquista do poder.

Tais conceitos aparecem pela primeira vez, em estado puro, como afirma Bianchi, nos *Cadernos (Quaderno 10⁶²)*. Segundo Gramsci:

na Europa, de 1789 a 1870, ocorre uma guerra de movimento (política) na revolução francesa, e uma longa guerra de posição de 1815 a 1870; na época atual, a guerra de movimento ocorre politicamente de março de 1917 a março de 1921 e é seguida por uma guerra de posição cujo representante, além de prático (para a Itália), ideológico para a Europa, é o fascismo (GRAMSCI *apud* BIANCHI, 2008, p. 213).

Gramsci chamou de formações sociais do “Oriente”, aquelas onde a sociedade civil é débil e o Estado repressor predomina; e de formações sociais do “Ocidente”, aquelas onde existe um equilíbrio entre sociedade civil e Estado⁶³. Nos países “orientais”, a guerra de movimento seria a estratégia de luta mais apropriada, enquanto que nos países “ocidentais” (de maior complexidade, com sociedades civis mais densas, e logo, com mais obstáculos à revolução socialista), seria a guerra de posição, cujo objetivo principal é a conquista da hegemonia, da direção política ou do consenso. É importante ressaltar que para o revolucionário italiano, os conceitos de guerra de movimento/guerra de posição, e Oriente/Ocidente não são conceitos geográficos, mas histórico-políticos, de valor metodológico, uma vez que através deles, Gramsci buscava separar diferentes realidades nacionais e diferentes etapas da luta de classes.

⁶² Famosa edição crítica italiana dos *Cadernos do Cárcere*. (ver Referências Bibliográficas).

⁶³ Os conceitos de “Ocidente” e “Oriente” não são idéias originais de Gramsci (eram idéias correntes na Internacional comunista após 1922), mas foi o filósofo marxista quem conferiu maior atenção a estas categorias.

Nos Estados democráticos modernos, de economia capitalista e sociedade civil mais desenvolvida, a guerra de movimento dá lugar à guerra de posição⁶⁴. Sobre isso, salienta Gramsci:

a passagem da guerra de movimento (e do ataque frontal) à guerra de posição também no campo político (...) parece ser a mais importante questão de teoria política colocada pelo período do pós-guerra e a mais difícil de ser resolvida corretamente (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2007, p. 150).

Para Gramsci, a guerra de posição ocupa um papel preponderante na sociedade civil e *“uma vez vencida, é definitivamente decisiva”* (BIANCHI, 2008, p. 209). Na teoria política do autor dos *Cadernos*, estes dois tipos de guerra (posição e movimento) são inseparáveis um do outro e correspondem a momentos distintos da luta pela construção de uma nova ordem política e social: *“Os dois planos conceituais encontram-se, desse modo, sobrepostos, e é possível afirmar que a guerra de movimento predomina na luta ‘contra’ a sociedade política e a guerra de posição afirma sua supremacia na luta ‘na’ sociedade civil”* (*Ibidem*, grifos do autor).

Construir uma guerra de posição significa “cercar” o Estado com uma contra-hegemonia forjada pela organização de massa dos trabalhadores e suas organizações de cultura. Na guerra de posição, os mecanismos de dominação/direção, ou força/consenso vão sendo paulatinamente minados, até que uma outra hegemonia, de uma outra classe, seja construída. Com Campione (2003, p. 54), frisamos que a guerra de posição não faz desaparecer do horizonte político a guerra de movimento, a necessidade de destruir o aparato coercitivo da classe dominante. A guerra de posição *“é uma passagem, num processo mais complexo, que pressupõe a luta de trincheiras”*.

Os conceitos de Gramsci aqui apresentados (hegemonia, contra-hegemonia, ideologia, sociedade civil, aparelhos privados de hegemonia, guerra de posição), subsidiam nossas reflexões, fornecendo um arcabouço teórico que permite pensar a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos na aula de História, a partir das histórias em quadrinhos. Tais reflexões serão esboçadas no Capítulo 4, através do diálogo com autores vinculados a uma perspectiva crítica e emancipatória (alguns deles já mencionados neste capítulo), em sintonia com o pensamento político do marxista sardo. O conceito de intelectual em Gramsci - que

⁶⁴ No entanto, a guerra de movimento não desaparece do horizonte político, tampouco estabelece com a guerra de posição uma relação algébrica de soma zero, ou seja, menos guerra de movimento não equivale a mais guerra de posição (BIANCHI, 2008, p. 207).

poderia compor o presente capítulo – é analisado no último, uma vez que representa um elemento-chave de nossa abordagem.

Depois de traçar um panorama histórico das histórias em quadrinhos (no mundo e na Argentina) e de apresentar Quino, com foco no surgimento e no fim da publicação de *Mafalda*; após analisar a História do ensino de História, apontando seus problemas, preocupações e desafios no presente, além de discutir seus elementos de base (com destaque para o livro didático, buscando compreender como as hq's são veiculadas neste material); depois de pensar a possibilidade de se “chegar” ao discurso polêmico pela via do discurso lúdico possível e, finalmente, após a apresentação dos conceitos mais fundamentais do pensamento político de Gramsci, faz-se necessária a análise do objeto desta pesquisa - *Mafalda* – em quinze tiras onde elementos característicos da sociedade burguesa estão presentes. Uma breve apresentação de cada personagem e a contextualização histórica da obra precedem a discussão das tiras.

3. MAFALDA E A CRÍTICA AOS ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DA SOCIEDADE BURGUESA

"E não é que neste mundo tem cada vez mais gente e cada vez menos pessoas?"⁶⁵

(Mafalda)

3.1 - Mafalda e sua turma



Figura 14: Mafalda e sua turma
(<http://casualidades.wordpress.com/2007/06/30/adoro-esta-familia/>)

*Mafalda*⁶⁶ é a personagem de HQ's mais popular da Argentina e uma das mais conhecidas do mundo, a despeito de sua curta trajetória (1964 a 1973). Seja como *souvenir*, estampando camisas, cartazes do movimento estudantil, ou através dos já clássicos livros-coletânea, a quase "cinquentona" *Mafalda* insiste em se fazer presente, talvez porque suas indagações, críticas, provocações, ainda suscitem muitas reflexões em espaços e tempos diferentes.



Figura 15: Mafalda

Os interlocutores de *Mafalda* também representam personagens extremamente ricas e complexas, sendo fundamentais para a caracterização da menina argentina, pois é em sua

⁶⁵ QUINO, 2002, p. 399.

⁶⁶ Referência da tira de *Mafalda*: QUINO, 2002, p. 8.

relação com *Miguelito*, *Susanita*, seus pais, etc. (que Quino chama de *contra-personajes*⁶⁷), que *Mafalda* se constitui como sujeito e que o leitor consegue caracterizar cada personagem.

*Susanita*⁶⁸

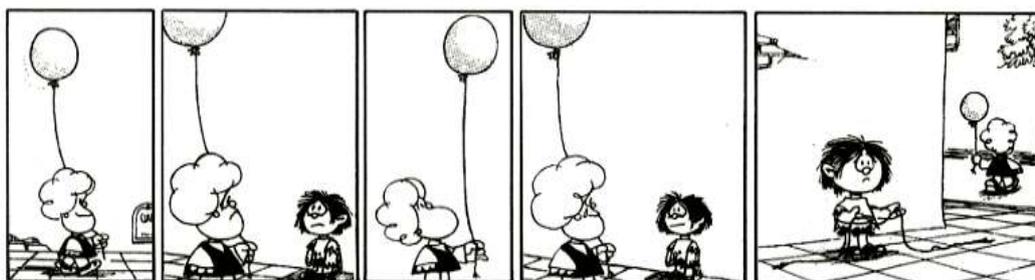


Figura 16: *Susanita*

É a “burguesinha” fofoqueira, egoísta, racista e briguenta cujo principal projeto de vida é casar com um “bom partido” e ter muitos filhos. Não se preocupa com os problemas do mundo, pois o que importa mesmo é a “aparência” e a segurança de sua vida calculada e fútil. Está sempre em conflito com a questionadora *Mafalda* (por naturalizar a desigualdade entre homens e mulheres, pobres e ricos na sociedade) e com *Manolito*, por quem tem um grande desprezo. Tem uma paixão recolhida por *Felipe*.

*Felipe*⁶⁹



Figura 17: *Felipe*

Felipe, mais velho do que todos (tem sete anos enquanto *Mafalda*, *Manolito* e *Susanita* têm seis⁷⁰), é o sonhador de imaginação fértil, vidrado em hq’s de aventuras (sobretudo o “Cavaleiro Solitário”⁷¹). Extremamente preguiçoso, não gosta de ir à escola e

⁶⁷ TRILLO, Carlos e SACCOMANNO, Guillermo, 1980, p. 161.

⁶⁸ QUINO, 2002, p. 302.

⁶⁹ QUINO, 2002, p. 363.

⁷⁰ Tendo como referência o ano de 1964, quando surge a turma.

⁷¹ Mais conhecido como “Zorro”.

está sempre adiando o momento de fazer as tarefas pedidas pela professora. Tímido, é apaixonado pela Brigitte Bardot e é a personagem que tem mais identidade com Quino (segundo o próprio autor).

*Manolito*⁷²



Figura 18: *Manolito*

O empresário-mirim da turma, *Manolito*, tem sua visão de mundo norteadada fundamentalmente pelo capital, principalmente quando tenta “vender” a qualquer custo os “singulares” produtos do Armazém de seu pai (que é um imigrante espanhol), o *Don Manolo* (“*que vende mais barato*”, slogan divulgado por ele frequentemente), onde trabalha (ele é o único da turma que trabalha e estuda). Ambicioso, bruto, materialista, fã dos homens de *Wall Street*, porém de grande coração, apesar de evitar qualquer demonstração de carinho, emotividade. Como *Susanita*, *Manolito* tem seu projeto de vida definido: ser dono de uma rede de supermercados! Além disso, odeia as opiniões politizadas de *Mafalda*, os “cabeludos” dos Beatles, os hippies, e seu boletim na escola é uma coleção de notas baixas.

*Miguelito*⁷³



Figura 19: *Miguelito*

O simpático e egocêntrico *Miguelito* é um dos pontos altos da turma. Vaidoso ao extremo, tem cinco anos e está sempre sonhando com o estrelato (ama o jazz e sonha ser um

⁷² QUINO, 2002, p. 149.

⁷³ QUINO, 2002, p. 180.

famoso trompetista “negro”) e filosofando sobre quase tudo que o cerca, inclusive conferindo vida a coisas inanimadas, como sapatos e tomadas. Neto de um fascista admirador de Mussolini, *Miguelito* está sempre a interrogar, de forma ingênua, as contradições da realidade.

*Libertad*⁷⁴



Figura 20: Libertad

A pequena *Libertad*, uma “miniatura à esquerda” de *Mafalda*, foi a última a aparecer na turma (sua idade não é conhecida), em 1970. Extremamente crítica, sincera e direta, a baixinha é filha de *hippies* (o pai, socialista, trabalha num emprego insignificante e a mãe em casa, como tradutora de francês) e uma entusiasta das revoluções, das lutas sociais, dos trabalhadores, das greves. Com certeza a escolha do nome e seu tamanho diminuto revelam o olhar crítico de Quino a respeito da liberdade, quase não “vista” pela grande maioria dos indivíduos. Defende constantemente a simplicidade, apesar de inúmeras vezes ir de encontro ao que é simples.

*Guile*⁷⁵



Figura 21: Guile

Guile (*Guillermo*) é o irmão caçula de *Mafalda* e o único que aparece na turma ainda na barriga da mãe (surge em 1968). Através de *Guile*, Quino mostra de maneira divertida as

⁷⁴ QUINO, 2002, p. 313.

⁷⁵ QUINO, 2002, p. 307.

diversas fases do desenvolvimento da criança (mamar, engatinhar, andar, falar, etc.) bem como suas reações diante do “mundo novo”, descoberto a cada “engatinhada” (dividir quarto com a irmã, como mostra a tira acima, por exemplo). *Guile*, como é comum em crianças de sua idade, incorpora em seu discurso falas “adultizadas”, e tem muito do olhar crítico de *Mafalda* (afinal, quem sai ileso da convivência com ela?). Assim como a irmã, *Guile* é um transgressor, potencializado pela tenra idade, que não impõe censuras tampouco busca se adequar a convenções e regras. Nas diversas tiras em que aparece, alterna precocidade e ingenuidade. Gosta de chupeta *on the rocks* e assim como *Felipe*, é apaixonado pela Brigitte Bardot.

Pais de *Mafalda*⁷⁶



Figura 22: Pais de *Mafalda*

Os pais de *Mafalda* representam a classe média latino-americana e aparecem em um grande número de tiras. Alienados, limitados intelectualmente, endividados e sempre à espera das próximas férias, têm como rotina os questionamentos da filha (o que os leva com frequência à farmácia, para comprar o calmante *Nervocalm*) e posteriormente, as travessuras de *Guile*. O pai (Quino nunca disse seu nome!⁷⁷) é funcionário de uma companhia de seguros (trabalho que odeia), adora jardinagem e está constantemente preocupado com os “sinais” da idade. A mãe (*Raquel*) é dona-de-casa e por isso não cursou a faculdade, opção abominada por *Mafalda*, que repetidamente a adjetiva de medíocre. Suas sopas representam uma tortura para *Mafalda*.

A “filósofa” de seis anos, invocada, utópica e questionadora das injustiças do mundo, libertária, politizada, fã de Beatles e avessa a qualquer tipo de sopa, dialoga com diversas

⁷⁶ QUINO, 2002, p. 10.

⁷⁷ Na internet, foram encontrados dois supostos nomes para o pai de *Mafalda*: *Pelicarpo* e *Tomas*, ambos sem nenhuma confirmação na obra de Quino.

faixas etárias e classes sociais⁷⁸, sendo bastante utilizada em livros didáticos, sejam eles de Gramática, História, Geografia ou Filosofia.

Mafalda “nasceu” numa década bastante conturbada - a década de 1960 – e viu começar a década seguinte, também turbulenta. “Nasceu” durante o governo de *Arturo Umberto Illia*, derrubado em 28 de junho de 1966, por um dos seis golpes civil-militares pelo qual aquele país passou no século passado: a chamada *Revolução Argentina*, que colocou no poder os generais *Onganía*, *Levingston* e *Lanusse* e deu origem à segunda ditadura mais sangrenta da Argentina, perdendo somente para a ditadura do triunvirato *Videla*, *Massera* e *Agosti*, iniciada em 1976, quando *Mafalda* havia “acabado”, e intitulada *Processo de Reorganização Nacional*.

Em seu curto período de vida, *Mafalda* e sua turma “assistiriam” a inúmeros acontecimentos significativos, uns mais e outros menos felizes para a esquerda mundial. Do lado das “perdas”, a caça aos comunistas pós-Revolução Cubana (impulsionada principalmente pelo *macarthismo* nos Estados Unidos, que deu início a uma carnificina sem precedentes na América Central, sob a égide de Washington); as ditaduras civil-militares na América do Sul, como o caso brasileiro (1964-1985), também com forte ingerência estadunidense; o assassinato de líderes como *Martin Luther King* e *Malcom X* (ambos em 1965), bem como o de *Che Guevara* (1967), na Bolívia, com participação da CIA.

Na contabilização das “vitórias”, o Maio de 1968, sob o lema “a imaginação no poder”, que “incendiou” a juventude daquele período, além do Festival de Woodstock (1969), com seu pacifismo à moda *flower power*; a Primavera de Praga, que tentou construir uma democracia socialista na Tchecoslováquia de Dubcek; a “derrota” estadunidense no Vietnã, à custa de milhares de vidas dos dois lados; a eleição de *Salvador Allende* no Chile (1970), o primeiro marxista eleito democraticamente nas urnas.

Outros acontecimentos importantes do período são a polêmica chegada do “homem” estadunidense à Lua (em 1969), no bojo da corrida espacial com a URSS; o fim dos *Beatles* (sem dúvida este fato afetou profundamente *Mafalda*...) e o tricampeonato da seleção brasileira de futebol no México (o que também não deve ter agradado aos conterrâneos da baixinha argentina), ambos em 1970.

A personagem de Quino constrói sua fala, em grande parte das tiras, de duas formas: ou a partir do questionamento dos adultos (geralmente seus pais), no intuito de dirimir as dúvidas que tiram seu sono, ou na interação com as outras personagens, de mesma idade,

⁷⁸ Apesar de ser muito mais direcionada para o público jovem/adulto.

buscando entender o mundo que os cerca (por que existem guerras? por que a mãe trabalha em casa e o pai não?), a partir dos referenciais de que dispõem.

Obviamente *Mafalda* não é um quadrinho infantil, dialogando diretamente com um público majoritariamente de adolescentes e adultos. Desta forma, a personagem de Quino oscila muitas vezes entre a caracterização de uma criança típica, com tudo que lhe possa ser atribuído (medo, ingenuidade, dependência dos pais), em que o concreto norteia sua concepção de mundo, e uma criança excepcionalmente⁷⁹ lúcida, crítica e profunda conhecedora da realidade na qual está inserida (quando a “voz” de Quino se faz mais presente), que constrói metáforas (“saindo” da dimensão do concreto, que caracteriza a criança em seus anos iniciais) e faz associações elaboradas, discutindo de igual pra igual com as pessoas mais velhas e, na maioria das vezes, colocando-as em posição de “xeque-mate”.

Mafalda e sua turma abordam temas característicos (mas não exclusivos) do cotidiano latino-americano (machismo, regimes militares, desigualdade social, dependência externa, etc.) - contexto temporal e espacial de sua produção. Todavia, é justamente sua crítica contundente à humanidade, que como afirma Quino, na entrevista à Folha⁸⁰, “*sempre esteve mal*”, que confere à esta obra um caráter “universal” (assim como os *Peanuts*), sendo reproduzida em todo o mundo, com grande aprovação dos leitores (ainda que, obviamente, muitas tiras só sejam compreendidas por nós, latino-americanos e sobretudo, pelos argentinos). Uma destas “críticas universais” de *Mafalda* é a crítica à burguesia (classe hegemônica mundialmente), que analisamos em seguida.

3.2 - A crítica à burguesia através de *Mafalda* e sua turma

Chamamos de elementos característicos da sociedade burguesa aqueles traços distintivos que permitem caracterizar o modo de vida burguês (muitos deles presentes nos livros didáticos, nos conteúdos programáticos da disciplina de História) na contemporaneidade. O fato, por exemplo, da propriedade privada e sua inviolabilidade serem anteriores ao surgimento da burguesia, não invalida a compreensão de que a conquista do Estado por esta classe, a partir do século XVII e sobretudo no XVIII, consolida a propriedade privada como um alicerce fundamental da sociedade contemporânea. Se alguns destes elementos característicos da sociedade burguesa podem ser entendidos como “fundamentos”

⁷⁹ Excepcional não no sentido de uma criança superdotada, mas de uma criança que compreende o mundo e o interpela de uma maneira que não é comum.

⁸⁰ Ver p. 42.

deste tipo de sociedade (a democracia burguesa, o individualismo, a igualdade jurídica, exaltados como virtudes do *modus vivendi* burguês), outros explicitam, a partir de uma perspectiva crítica, os efeitos sociais produzidos pela sociedade burguesa, como a desumanização e a naturalização das diferenças. A definição de burguesia de Engels, presente numa nota à edição inglesa de 1888 do *Manifesto Comunista*, nos parece bastante significativa: “a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios da produção social e empregadores do trabalho assalariado” (ENGELS *apud* BOTTOMORE, 2001, p. 38).

As quinze tiras a seguir, com *Mafalda*, sua família e amigos, abordam elementos presentes na sociedade burguesa e que representam condições imprescindíveis para que a hegemonia desta classe seja garantida. As análises de cada tira correspondem a uma abordagem crítica, alicerçada sobretudo no materialismo histórico e sintonizada com a necessidade de superação da sociedade burguesa, materialmente e ideologicamente. Não se trata de um “manual” de como analisar *Mafalda*, mas uma possibilidade em meio a tantas outras, de se analisar política e criticamente as histórias em quadrinhos, fruto de inúmeras análises descontextualizadas, acríicas, despolitizadas.

Tira 1: A “Democracia”⁸¹



A Tira 1 tem como tema central a democracia e seu sentido denotativo. *Mafalda*, ainda de dia, procura no dicionário o significado da palavra “democracia”. Ao ler que significa “governo em que o povo exerce a soberania”, *Mafalda* reage gargalhando profundamente, uma vez que tem a clareza, a partir da concretude de seu mundo de criança, que a democracia, em sua acepção original (grega) não existe. Anotece, *Mafalda* vai dormir, mas o sorriso não sai de seu rosto, fato que deixa sua família sem entender absolutamente nada.

⁸¹ QUINO, 2002, p. 323.

A tira em questão representa importante ponto de entrada para a discussão sobre o que é a democracia, sobretudo o modelo hegemônico de democracia há mais de dois séculos. Sem utilizar nenhuma fala, Quino traz para a reflexão a enorme discrepância existente entre a acepção de democracia existente no dicionário e sua prática social. O olhar crítico de *Mafalda* não deixa outra alternativa que não seja a gargalhada, quando da constatação de que se hoje “vivemos” uma democracia, com certeza não é aquela que consta nos dicionários, pois o povo não exerce a soberania, mas é subjugado pela soberania de outrem.

A democracia surgiu na Grécia antiga, como mostra o dicionário lido por *Mafalda*, em fins do século VI a.C., especificamente na cidade-Estado de Atenas. Corresponde a uma forma de organização política em que cada membro da comunidade tem o direito de decidir sobre questões de interesse coletivo. A democracia em Atenas era direta, ou seja, todos os cidadãos participavam pessoalmente do governo da *pólis*. No entanto, a cidadania ateniense era restrita: mulheres, escravos e estrangeiros e crianças não eram considerados cidadãos, e logo, não podiam participar das Assembléias (reunidas nas praças conhecidas como *Ágoras*) da *pólis* nem exercer cargos públicos. Somente eram cidadãos os homens, maiores de 18 anos, com pai e mãe nascidos em Atenas. Foi no governo de Péricles (461 a 429 a.C.) que a democracia ateniense atingiu seu apogeu, por meio da criação dos princípios da isonomia (igualdade de todos diante da lei), isocracia (igualdade de participação no poder) e isegoria (igualdade de direito ao acesso à palavra na Assembléia).

A democracia burguesa corresponde a um grande processo histórico, que tem nos acontecimentos da Inglaterra do século XVII (Revoluções Puritana e Gloriosa) e sobretudo na Revolução Francesa de 1789, seus marcos mais significativos. Também chamada de democracia representativa ou democracia liberal, este tipo de democracia se caracteriza pelo sufrágio universal, pelas liberdades políticas, pelo império da lei, pela competição política, pela divisão dos poderes (Executivo, Legislativo, Judiciário), pelo respaldo constitucional, dentre outros.

Parafraseando Lênin em “*A revolução proletária e o renegado Kautsky*” (1918), é imperioso ao se discutir democracia hoje, perguntar: democracia “*para que classe?*” (LÊNIN *apud* BOTTOMORE, 2001, p. 98). O líder bolchevique compreendia a democracia burguesa⁸², assim como Marx e Engels, como uma forma de dominação de classe, que precisava ser destruída e substituída pela ditadura do proletariado (transição para uma

⁸² Da mesma forma que qualquer outra forma de Estado.

sociedade sem classes), conceito-chave do pensamento político de Marx⁸³ e também do leninismo, e expressão demonizada ainda hoje, tanto na Academia quanto a nível do senso comum (em virtude, sobretudo, dos rumos do socialismo soviético, hegemonizado pelo Partido Comunista, anti-democrático, burocrático e ortodoxo). Na democracia burguesa, é esta classe que detém a hegemonia (ditadura), controlando o Estado. Por isso, uma democracia dos trabalhadores se dará também por meio de uma ditadura, de uma hegemonia exercida pelo proletariado, materializada num Estado de caráter socialista e transitório. Em poucas palavras, a ditadura do proletariado representa uma transição para a abolição de todas as classes, para a construção de uma sociedade sem classes (comunista).

Gramsci defendia uma concepção nova e radical de democracia, como afirma Carlos Nelson Coutinho (2007, pp. 270-278). Nova em relação tanto ao marxismo (que segundo Coutinho, muitas vezes instrumentalizou o conceito⁸⁴) quanto ao liberalismo (que o definiu de modo minimalista⁸⁵); radical, na medida em que defendia que a ampliação das esferas de consenso, em detrimento da coerção (estatal, do mercado, etc.), é condição fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Em síntese, uma ordem social cada vez mais contratual⁸⁶ e cada vez menos coercitiva deve ser o objetivo de todos que defendam a democracia em sua máxima expressão.

De acordo com Coutinho, ao defender *“um conceito substantivo de democracia, centrado na afirmação republicana do predomínio consensual (hegemônico!) do público sobre o privado”* (Ibidem, p. 278), Gramsci nos ensina que sem democracia não existe socialismo, da mesma forma que não é possível uma democracia plena, real, sem socialismo.

Por sua vez, *Mafalda*, a defensora-mirim da democracia, nos ensina na tira aqui analisada, que sem a soberania do povo, não existe democracia, assim como qualquer soberania deve estar assentada em princípios democráticos. Qualquer coisa diferente disso é piada!

Tiras 2 e 3: O individualismo⁸⁷

⁸³ Para o filósofo alemão, a luta de classes leva necessariamente à ditadura do proletariado.

⁸⁴ Diz Coutinho: *“No melhor dos casos, o “comunismo histórico” concebeu a democracia como um caminho para o socialismo, e não como o caminho do socialismo”* (Ibidem, pp. 270-271).

⁸⁵ *“Como o simples respeito por ‘regras do jogo’ também elas minimalistas”* (Ibidem).

⁸⁶ Aqui tem influência direta a concepção de Rousseau da política como contrato (como construção de uma “vontade geral”), abandonada por Hegel, da qual Gramsci, por sua vez, assimilou a noção de “eticidade”.

⁸⁷ QUINO, 2002, p. 376 e p. 48, respectivamente.



A Tiras 2 e 3 tratam do individualismo, fundamento da ideologia liberal, do modelo burguês de sociedade, e característica indelével das sociedades capitalistas contemporâneas. Analisar o individualismo é, forçosamente, se remeter ao liberalismo e seus alicerces. Após apresentadas as tiras, retornaremos a este ponto.

Na segunda tira, Quino brinca com a idéia do *self-made man*, os milionários que prosperaram “sozinhos”, e com a idéia do “vencer na vida”, criticando, com seu humor refinado, o individualismo, extremamente valorizado e insistentemente estimulado nos dias de hoje.

Mafalda (encarnando a “criança típica”), diz para *Miguelito* que estava lendo numa revista uma matéria sobre *self-made man*. Seu amigo diz não saber o que é isso, e *Mafalda*, que também não entendeu direito do que se trata, sem muita certeza afirma que quando a pessoa nasce pobre e morre rica ela venceu na vida. Trata-se de uma tira riquíssima, que o professor pode utilizar para explorar contradições da sociedade burguesa, como por exemplo, a veracidade da idéia do *self-made man*, pois é impossível obter lucro, enriquecer, sem a “ajuda” da exploração econômica dos trabalhadores, sem a mais-valia, sem a transformação do trabalhador em mercadoria. Os diversos “Jobs”, “Gates”, “Rockfellers”, “Rothschilds”, “Eikes”, “Justus”, idolatrados pela mídia, pelas editoras de livros sobre “Como ser um vencedor?”, pelo senso comum, não construíram impérios sozinhos, tampouco com o esforço de seu próprio trabalho.

A expressão “vencer na vida” também pode ser explorada, uma vez que a existência de vencedores pressupõe a existência de “perdedores”, denotando que na sociedade burguesa, a competição⁸⁸ não apenas é estimulada como “premiada”. É devastador o efeito da idéia de competição na sala de aula, como mostram as reações diante das notas, o esforço para ser o número um da classe, a decepção com o “fracasso”. A frase “*se você não estudar não será ninguém na vida*” é, infelizmente, ainda bastante comum no ambiente escolar, por parte dos alunos, orientadores educacionais, professores. Provocar tais reflexões é muito importante para revelar as contradições da sociedade do “você vale o quanto ganha”, onde os atalhos são mais estimulados que as travessias, a “esperteza” mais evidenciada que o trabalho, o singular mais valorizado que o plural.

Na terceira tira, *Mafalda* assume uma postura bastante individualista, algo raro, a partir de uma conversa com *Susanita*. A tira é a sequência de outras, que fazem menção à questão da superpopulação mundial. *Susanita* briga com *Mafalda* porque agora que o assunto da superpopulação “entrou” em sua cabeça (algo que não queria, pois não se preocupa com nada além de seu umbigo), *Mafalda* não quer mais discuti-lo. As duas amigas vão se distanciando até que *Susanita* diz que a falta de alimentos será um grave problema quando houver superpopulação. Imediatamente *Mafalda* associa comida à sopa (que sua mãe prepara todos os dias e que ela odeia) e imagina (como de costume, de maneira rápida e fértil) que se faltarem alimentos faltará sopa, o que será uma maravilha, um mundo perfeito.

No último quadro da tira, *Mafalda* passa pela cozinha onde sua mãe prepara uma comida (quem sabe uma sopa?!) e cantando alegremente dá um “oi” bem cínico para ela, supondo que a mãe nem imagina a “notícia boa” que está por vir. A tira citada parte do pressuposto que o leitor conhece a ojeriza de *Mafalda* por sopas. Sem tal conhecimento, é possível deduzir isto, mas não com certeza. *Mafalda*, a defensora sempre de prontidão da justiça, do coletivismo, não “escapou” de sua condição de criança, que antes de qualquer coisa quer se livrar do que lhe incomoda (a sopa em seu caso, a escola no de *Felipe*, as notas baixas no de *Manolito*, etc.), sem pensar muito nas consequências de seus atos (na tira em questão, a falta de alimentos – dentre eles a sopa - para milhões de pessoas).

O liberalismo é uma ideologia (entendida como concepção de mundo) de caráter burguês⁸⁹ (que expressa seus interesses) que surge em sintonia com as transformações

⁸⁸ A competição é o tema da Tira 15.

⁸⁹ O liberalismo é uma ideologia burguesa, mas não é a única. A partir do XIX, outras concepções de mundo burguesas rivalizariam com o liberalismo, tais como o nacionalismo, a socialdemocracia, o socialcristianismo e o fascismo.

histórico-sociais engendradas por esta classe, a partir do século XVII (na Inglaterra das Revoluções Puritana e Gloriosa), e se consolida no XVIII (com o Iluminismo, a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa) e no XIX (com as Revoluções Liberais e as Independências da América Portuguesa e Espanhola). Foi a primeira grande ideologia revolucionária da época moderna, em oposição à sociedade feudal⁹⁰.

A “visão liberal” é uma concepção de sociedade que compreende o indivíduo como centro e ponto de partida, valorizando-o como ente independente. Em seu desenvolvimento histórico, o liberalismo vai procurar preservar a todo custo a ordem burguesa, sempre compreendendo o Estado (obviamente sem nunca prescindir de seus valiosos “serviços”) e a sociedade civil como espaços estanques, separados, com a preponderância da “sociedade dos indivíduos” sobre a estrutura monolítica do Estado regulador.

Dentre seus conceitos mais fundamentais estão o individualismo, a propriedade privada, as liberdades de produção e comércio, o Estado laico e não-intervencionista, a afirmação do caráter positivo do mercado, a tripartição do poder (Executivo, Legislativo e Judiciário), os direitos civis (ir e vir, expressão, crença, direito à vida, etc.), políticos (votar, ser votado, se associar, etc.) e sociais (educação, saúde, habitação, etc.), sendo estes últimos privilégios de poucos.

Dentre seus teóricos mais notáveis estão John Locke (1632-1704), “pai” do liberalismo político, e Adam Smith (1723-1790), “pai” do liberalismo econômico. Sua expressão mais recente é o neoliberalismo, ideologia que “nasce” após a Segunda Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, regiões de economias capitalistas robustas. Significou uma reação teórica e política contra o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), “vitorioso” durante a “Idade de Ouro” do capitalismo (1945-1973). Na década de 1970, o neoliberalismo ganha dimensão internacional, tendo como ponta-de-lança os governos Pinochet no Chile, Reagan nos Estados Unidos e Thatcher na Inglaterra. Defende, dentre outros pontos, a desregulamentação da economia, privatizações em massa, flexibilização de direitos trabalhistas, “Estado mínimo”, ajuste fiscal, redução dos gastos públicos com educação, saúde, previdência social, etc.

Jorge Luis Acanda (2006, p. 74) pontua que ao considerar o indivíduo como centro e ponto de partida, o liberalismo empreendeu uma ação revolucionária, uma vez que todas as

⁹⁰ Para Acanda (2006, p. 72), “trata-se da primeira ideologia moderna e da primeira ideologia da modernidade. Surgiu com ela e refletiu as características da modernidade e da classe que a criou a burguesia”.

ideologias que o precederam se alicerçavam em princípios de caráter transcendente⁹¹ (a religião ou a tradição). O liberalismo se basearia, sobretudo, na razão e no ser humano. A partir de então, a representação do “social” sofreria uma mudança substantiva: todo o problema da existência social seria pensado a partir do indivíduo.

Pela primeira vez, a liberdade do indivíduo foi entendida como norma natural e fundamento da convivência humana. E o liberalismo se colocou a tarefa de descobrir certos princípios objetivamente existentes no social por meio dos quais pudesse criticar a ordem estabelecida (a feudal) e propor uma alternativa, que foi apresentada como legítima, dado que *racional*. Razão, **indivíduo**, liberdade, foram essas suas marcas de identidade e sua grande contribuição. (...) além de ser uma ideologia moderna, **o liberalismo foi e é a ideologia da burguesia**. Sempre esteve vinculado a ela e ao capitalismo, e isso determinou seus conteúdos e sua evolução (*Ibidem*, pp. 73-74, grifos nossos).

Revolucionário e inovador até a primeira metade do XIX (sendo a “Primavera dos Povos” de 1848 um marco histórico fundamental), quando inúmeras revoluções liberais “colocam” a burguesia no poder sob a forma de regimes liberais, o liberalismo se tornaria uma ideologia conservadora, preservando os ganhos sociais, políticos e econômicos alcançados pela burguesia, agora hegemônica em vários países da Europa.

Para Acanda, o conceito de liberalismo é um dos mais difíceis de definir, uma vez que se refere a realidades que existiram e que ainda existem⁹². De acordo com o intelectual cubano, existem teorias, ideais, partidos e Estados liberais, todos com os mais diversos significados (por exemplo, teorias liberais conservadoras e subversivas; Estados liberais oriundos de processos revolucionários e Estados liberais que sufocaram e extirparam a revolução).

“Nascido” na Europa, há mais de trezentos anos, o liberalismo se difundiu por diferentes regiões, em diferentes épocas, sendo fundamental, ao se estudar suas características, estar atento para os diferentes contextos geográficos e históricos, que “diversificaram” as idéias liberais, conferindo a elas especificidades, características distintas de um lugar/tempo para outro. O liberalismo, que só alcançou um significado político (assim como o termo liberal) no século XIX, é múltiplo, não sendo possível identificá-lo com posições rígidas, determinadas. Em suma, não existiu um só liberalismo. Todavia, Acanda chama a atenção para o fato de que se deve buscar, em meio a esta multiplicidade, pontos de unidade:

⁹¹ O liberalismo foi a primeira ideologia que ofereceu uma base não-religiosa para seu projeto de sociedade (*Ibidem*, p. 73).

⁹² Diferentemente dos conceitos de democracia e sociedade civil, também difíceis de definir, mas que se referem a objetivos e espaços que queremos forjar/alcançar (meta), e que para muitos, ainda não existem ou não existem como se deseja.

Contudo, existe uma unidade nessa multiplicidade. A reflexão deve encaminhar-se no sentido de revelar, entre tanta diversidade fenomênica, os princípios gerais que animaram as formas de práxis política do liberalismo, vinculando esses princípios à sua base histórica concreta, a fim de compreender o significado específico que tiveram em cada momento e em cada lugar (p. 68).

Ao caracterizarmos o liberalismo, no presente trabalho, buscamos minimamente apontar os pontos nevrálgicos das ideias liberais, os elementos que nestes quase quatro séculos ainda se mostram presentes, “amarrando” diferentes concepções liberais. O individualismo, em nosso entendimento, representa um destes “nós”⁹³.

De acordo com Acanda, um dos grandes “méritos históricos” do liberalismo foi a proposição do princípio do individualismo como marco zero da construção ideal e real da nova ordem social (p. 77). É impossível pensar a sociedade burguesa e seus pressupostos, sem o individualismo como um de seus alicerces. A naturalização da ordem capitalista, a manutenção da sociedade de classes e da propriedade privada, dependem fundamentalmente de elementos que, nos planos material e simbólico, lhes dêem sustentação.

O individualismo representa princípio indispensável e inegociável para a hegemonia burguesa, tendo atuado, na passagem para a modernidade, como “peça-chave” da mudança radical empreendida pela burguesia, na representação ideal do social, mudança que para Acanda, consistia em pensar a sociedade a partir do indivíduo: “*E colocou (o liberalismo) o indivíduo como um a priori em relação à sociedade, como sujeito da representação e da ordem, e como produtor do saber e do sistema político-jurídico que regeria sua vida em sociedade*” (p. 74).

Seja brincando com a ideia do *self-made man* ou mostrando um comportamento egoísta de *Mafalda*, Quino provoca a reflexão sobre uma postura cada vez mais presente no mundo contemporâneo – o individualismo – que impregna diferentes discursos (o midiático, o empresarial, o político, o religioso, etc.), estimulando o “cada um por si”, o empreendedorismo, o “faça você mesmo”, a atomização, a fragmentação, a divisão. Apesar do isolado lapso individualista de *Mafalda*, não restam dúvidas quanto à perspectiva de Quino, que ao abordar através do humor diferentes aspectos do real, aponta para novos sentidos, ou para no mínimo, uma crítica do mundo em que vivemos.

⁹³ Segundo Acanda, o desejo de liberdade e o exercício de um pensamento crítico e racional representam características pelas quais os liberais tinham grande identificação. Esta identificação o autor compreende como um elemento constante presente nas diferentes concepções liberais (*Ibidem*, p. 67).

Tiras 4 e 5: O estímulo ao consumo⁹⁴

O consumo é o assunto das Tiras 4 e 5, profundamente críticas. A quarta tira complementa o “você vale o quanto ganha” da Tira 2 com o “você vale o quanto compra/consome”. *Mafalda*, indignada com os imperativos das propagandas de tevê (“use”, “compre”, “beba”, “coma”, “prove”), desliga o aparelho, com revolta, e diz: “(...) Eeee! O que eles pensam que nós somos?”. Depois, sentada no sofá, reflete sobre o que nós somos. Sem encontrar respostas, liga novamente a tevê e pensa: “Os malditos sabem que nós ainda não sabemos”.

O número de palavras sublinhadas busca dar conta dos inúmeros pontos de entrada construídos por Quino a partir das inquietações de *Mafalda*. A quarta tira também provoca no leitor atento uma enorme inquietação, pois não traz respostas - faz perguntas. Extremamente filosófica, a tira mostra a revolta da baixinha argentina diante da profusão de palavras que exortam, indistintamente, crianças, adultos, homens, mulheres, ao gozo do consumo alienante.

Ao estabelecer a relação “nós”-“eles”, *Mafalda* claramente toca na questão das classes sociais, deixando para o leitor a interpretação sobre quem ela está falando. Obviamente, *Mafalda* se refere, indignada (“malditos”), à burguesia, dona das empresas de propaganda, das corporações midiáticas. Em relação ao “nós”, uma primeira leitura indica que *Mafalda* está

⁹⁴ QUINO, 2002, p. 372 e p. 350, respectivamente.

falando das crianças, mas sem dúvida a crítica de Quino permite que outros grupos sociais estejam compreendidos neste “nós” – os trabalhadores, os pobres, os oprimidos, os países subdesenvolvidos, a classe média (da qual *Mafalda* faz parte), etc.

O movimento de religar a tevê mostra como para *Mafalda*, assim como para toda criança, as coisas têm que fazer sentido. Talvez se ela soubesse o que “nós” somos, não retornaria para ligar o aparelho novamente. Todavia, o advérbio “ainda” denota a esperança sempre presente em *Mafalda*, indicando que um dia “saberemos” quem somos, e então a relação “nós”-“eles” será outra – e talvez não assistamos mais à tevê, ou assistamos de maneira crítica a programação que nos é “vendida”.

A quinta tira, assim como a segunda, apresenta um diálogo entre *Mafalda* e *Miguelito*. Dividida em apenas dois quadros, a história tem como elemento central novamente a tevê. Reproduzindo pergunta bastante comum (“*Coisa boa na TV?*”), *Mafalda* se dirige a *Miguelito*, que está entretido com o que passa na tela. Afirmando que acabara de ligar o aparelho, *Miguelito* sintetiza para a amiga, com sua sinceridade típica, o que vira há pouco: alguém que passa desodorante, que come salsichas e que adquire uma lavadora de roupas, “*só não é feliz se for muito idiota*”!

Bem semelhante ao formato da Tira 2 (onde *Mafalda* interpreta o que significa ser um *self-made man*), apenas invertendo quem faz a síntese, Quino analisa criticamente as propagandas de tevê, que vendem produtos e de “brinde” padrões comportamentais. Na concepção de uma criança como *Miguelito*, a tevê ensina claramente qual o caminho da felicidade, pois em todas as propagandas que viu (de desodorantes, de salsichas e de máquinas de lavar) as pessoas estão felizes, bem como em toda propaganda que venda alguma mercadoria (até em propaganda de seguro de vida, de serviço funerário, que tratam simplesmente da morte, as pessoas estão felizes!). Para o filósofo da turma de *Mafalda*, a “receita” fornecida pelas propagandas é tão explícita que só mesmo um idiota consegue não ser feliz no mundo de hoje. A ironia cortante do artista argentino mais uma vez provoca reflexões pertinentes e, acima de tudo, ainda muito atuais.

No mundo contemporâneo os indivíduos são “medidos” não apenas pelo que ganham (Tira 2) mas também pelo que consomem (compreendendo renda e consumo como vetores intimamente relacionados). “*Diga-me o que consumes que eu te direi em qual letra*”⁹⁵ do quadro de classes sociais você se enquadra”. Tal máxima resume um aspecto marcante da

⁹⁵ Em referência à tipologia de classes sociais utilizada por organismos internacionais, governos, ong’s, meios de comunicação: Classes A, B, C, D, E, etc.

sociedade burguesa, que divide as pessoas por seu padrão de renda e por sua capacidade de consumo.

Comprar salsichas não fará automaticamente uma pessoa feliz, tampouco usar uma marca específica de desodorantes. No entanto, pode conferir *status*, o que na sociedade capitalista contemporânea, onde o mercado é o centro da vida social e tudo (ou quase tudo) tende a se tornar mercadoria (inclusive o próprio homem), corresponde a um “rótulo” importante para o “enquadramento” dos indivíduos em nichos de consumo específicos, para o aumento de seu prestígio social - de seu “valor”.

Na sociedade capitalista, que se apresenta cada vez mais como sociedade do espetáculo⁹⁶ (DEBORD, 1997), a imagem, a aparência, os “rótulos” valem mais que tudo. O “ser” é mais valorizado que o “ter”, muitas vezes apresentado/forjado sob a forma “parecer”. Alicerçado em Debord, afirma o historiador Jacob Gorender:

A ostentação do consumo vale mais que o próprio consumo. O reino do capital fictício atinge o máximo de amplitude ao exigir que a vida se torne ficção de vida. A alienação do ser toma o lugar do próprio ser. A aparência se impõe por cima da existência. Parecer é mais importante do que ser (1999, p.125).

Para o intelectual francês, o espetáculo é, simultaneamente, resultado e projeto do modo de produção hegemônico hoje (o capitalismo). O espetáculo é o cerne do irrealismo da sociedade real. Assumindo diversas formas (informação, publicidade, entretenimento, etc.), o espetáculo representa “*o modelo atual da vida dominante na sociedade*” (DEBORD, 1997, p. 14).

Debord compreende o espetáculo como o momento em que a mercadoria ocupou totalmente a vida social. Para ele, “*não apenas a relação com a mercadoria é visível, mas não se consegue ver nada além dela: o mundo que se vê é o seu mundo. (...) a negação total do homem assumiu a totalidade da existência humana*” (pp. 30-31).

José Arbex Jr. (2001, p. 69), a partir de Debord, argumenta que o espetáculo corresponde à aparência que dá sentido e completude a uma sociedade fragmentada. O espetáculo é a forma mais desenvolvida de uma sociedade que chegou ao ápice do fetichismo da mercadoria, onde felicidade e consumo são sinônimos. Sintetizando Debord, Arbex define o espetáculo como a forma de ser da sociedade de consumo.

A respeito do fetichismo da mercadoria, Debord salienta que

⁹⁶ Entendido não como um conjunto de imagens, mas como uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens (DEBORD, 1997, p. 10).

O princípio do fetichismo da mercadoria, a dominação da sociedade por coisas suprasensíveis, embora sensíveis, se realiza completamente no espetáculo, no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens, que existe acima dele, e que ao mesmo tempo se fez reconhecer como o sensível por excelência (1997, p. 28).

Para Marx, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem determinadas características conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes fossem naturais (por exemplo, seu valor, que parece inerente, natural a estes objetos materiais ou mercadorias). A esta “síndrome” (BOTTOMORE, 2001, p. 149), que impregna a produção capitalista, o pensador alemão chamou de fetichismo, tendo se preocupado basicamente com o que chamou de “fetichismo da mercadoria”, analisado no primeiro livro de *O capital*.

O capitalismo, sistema econômico-social engendrado pela burguesia, conferiu ao mercado e suas incertezas uma centralidade até então sem precedentes, reduzindo tudo ou quase tudo à condição de mercadoria. A vida social passou a se desenvolver sob o compasso do valor de troca, com as mercadorias assumindo “*sutilezas metafísicas e caprichos teológicos*” (MARX *apud* KONDER, 2002, p. 47). Eis então que surge o que Marx chamou de fetichismo da mercadoria⁹⁷.

Assim analisa Leandro Konder este fenômeno:

As mercadorias parecem ter vida própria, dão a impressão de moverem por si mesmas. Nossos olhos são condicionados para enxergarem coisas que se movimentam, objetos por trás dos quais desaparecem os sujeitos que promovem os deslocamentos. A própria linguagem cotidiana reforça o condicionamento, quando nos leva a dizer: o pão subiu, a manteiga abaixou, o açúcar sumiu, o leite melhorou, os fósforos pioraram etc. (*Ibidem*).

Exortados ao consumo, condição inexorável da sociedade burguesa, os homens não apenas desejam mercadorias como também se enxergam como mercadorias (transformando-se em objeto de compra e venda) e passam a considerar como valores de troca, coisas que não são mercadorias: “*Coisas que em si e para si não são mercadorias, como, por exemplo, consciência, honra, etc., podem ser vendidas por seus donos por dinheiro; e assim, através do preço, adquirem a forma da mercadoria*” (MARX *apud* KONDER, *Ibidem*, p. 48).

Num mundo cada vez mais reificado, estimular a reflexão sobre o que nós somos e problematizar os “modelos de felicidade” disponíveis no mercado são tarefas urgentes, que muito contribuem para romper os grilhões da alienação, frear a atomização social e apontar para novos caminhos, ideológicos e materiais, onde as pessoas não têm preço e as relações sociais não são valores de troca. Ponto para Quino!

⁹⁷ MARX, 2008, pp. 92-105.

Tira 6: A “igualdade”⁹⁸

A tira seguinte (Tira 6) é de uma ironia lancinante e permite inúmeras leituras. *Susanita*, ríspida como de praxe, parte para o ataque à *Mafalda*, questionando sua concepção de igualdade. *Mafalda*, defensora incansável da igualdade, da justiça, ao lado de seu irmão *Guile*, não consegue dizer uma palavra, tal a agressividade de *Susanita*. A personagem mais aristocrata da turma jamais reivindica a igualdade, mas pelo contrário, afirma em inúmeras tiras que o mundo efetivamente não é para “todos”. Na tira em questão, por estar com muita fome, *Susanita* evoca o “direito de igualdade”, apropriando-se de um discurso que tipicamente é de *Mafalda*, bem como daqueles que criticam a “igualdade burguesa”. Uma vez que “todos são iguais”, *Susanita* esbraveja não aceitando que apenas ela sinta fome sem que outros não sintam o mesmo.

A igualdade, um dos pilares da concepção de mundo burguesa, foi consagrada na Revolução Francesa, em consonância com o ideário iluminista e com a ideologia liberal. Todavia, a igualdade defendida pelos representantes da Ilustração restringia-se ao caráter jurídico, ou seja, todos os homens deveriam ser “iguais perante a lei”. Preservando a propriedade privada, e logo, as desigualdades econômicas, a burguesia francesa implodiu a sociedade estamental do *Ancien Régime*, pulverizando os privilégios do clero e da nobreza (não-pagamento de impostos, leis e tribunais especiais, garantia de altos cargos no Estado, etc.) e colocando “no papel” que todos seriam “iguais” a partir de então.

Não é difícil para um aluno de História perceber que nem a igualdade jurídica garante realmente direitos iguais na sociedade burguesa, onde, parafraseando George Orwell em “*A Revolução dos Bichos*”, “*todos são iguais, mas alguns são mais iguais que os outros*”. Ainda que a crítica do escritor britânico estivesse direcionada para o stalinismo, que deturpou o socialismo soviético, é possível utilizá-la para problematizar o modelo burguês de sociedade, que diferentemente de todas as outras classes dominantes ao longo da História, colocou ao

⁹⁸ QUINO, 2002, p. 385.

alcance de todos (em termos legais, constitucionais) o direito à igualdade, mas restringindo-a, no nível da prática social, a um reduzido número de indivíduos. Em outras palavras, a questão nevrálgica da igualdade jurídica burguesa – ser igual perante a lei – é a compreensão de que as leis traduzem a correlação de forças entre as diferentes classes sociais e, se compreendem reivindicações/demandas dos grupos subalternos, na grande maioria das vezes materializam e consolidam os interesses dos grupos dominantes, de forma a preservar o *status quo*.

Tiras 7 e 8: A valorização do lucro⁹⁹



As Tiras 7 e 8 têm *Manolito* como protagonista e o lucro como tema. A sétima tira mostra *Felipe*, *Mafalda* e *Manolito* escolhendo uma brincadeira. *Felipe*, já cansado de brincar de “caubói”, propõe a seus amigos algo diferente: brincar de pirata. *Manolito*, extremamente entusiasmado com a idéia, sem ao menos dar voz aos outros dois, apresenta seu “plano” para a brincadeira. O problema é que na interpretação de *Manolito*, piratas não são os mercenários do mar, que atacam embarcações, pilham mercadorias, apreciam rum e têm pernas de pau. Sua visão materialista e gananciosa entende como piratas aqueles indivíduos/grupos que almejam o lucro acima de tudo, utilizando-se de inúmeros artifícios (no caso, o aumento da taxa de juros) para acumular cada vez mais riqueza.

⁹⁹ QUINO, 2002, p. 407 e p. 396, respectivamente.

A oitava tira traz novamente *Manolito* e *Mafalda*. O filho de *Don Manolo* aparece no primeiro quadro da tira, cabisbaixo, com as mãos no bolso, com o olhar distante e triste. A amiga pergunta o que houve e *Manolito* explica que o problema é simplesmente o fato dele não ter muitos milhões! *Mafalda* tentando animá-lo, diz que ele terá estes milhões no futuro e em seguida, o questiona se ele tem dúvidas a respeito disso. O “pequeno *Manolo*”, após confirmar que sabe um dia terá muito dinheiro, explica para a amiga que a grande questão, o que o está afligindo, são os juros que ele não está ganhando “hoje”, sobre os milhões que não tem no momento. “*Quem vai me dar?*”, termina ele.

A valorização do lucro é tema recorrente nas tiras em que aparece *Manolito*. O capitalista da turma (e o único que trabalha – no *Armazém Don Manolo*, de seu pai) não consegue pensar o mundo sem cifrões, preços, dinheiro, acumulação, investimentos, rentabilidade. Até mesmo numa simples brincadeira *Manolito* consegue um jeito de enxergar dividendos, lucro.

Se o lucro¹⁰⁰ é uma variável econômica cujo surgimento é difícil de precisar, sem dúvida será com a burguesia que tal variável alcançará um status de importância incontestável, tanto a nível econômico quanto no âmbito social. Marx e Engels dizem que “os que no regime burguês trabalham não lucram e os que lucram não trabalham” (MARX e ENGELS, 2007, p. 54). Logo, indo ao encontro do que dissemos anteriormente, na sociedade burguesa o lucro representa elemento fundamental, sendo “vendido” ideologicamente como uma oportunidade ao alcance de todos, ainda que na prática, apenas uma minoria goze deste “ganho”.

O Século XVIII viu o capitalismo se consolidar¹⁰¹ com a Revolução Industrial (depois de três séculos de transição do sistema feudal para o modo de produção em que o capital é o principal meio de produção) e a burguesia controlar o aparelho de Estado¹⁰² e a produção cultural (tendo o liberalismo como ideologia fundamental), através da Revolução Francesa, quando pôs fim ao feudalismo e ao absolutismo e inaugurou uma sociedade de novo tipo, dando início ao que os historiadores chamam de Era Contemporânea (de 1789 aos dias atuais).

¹⁰⁰ Marx utilizava, normalmente, lucro como mais-valia total (sobretotal).

¹⁰¹ Obviamente, a consolidação do capitalismo foi um longo processo histórico, “finalizado” apenas no século XIX.

¹⁰² Apesar de tomar o poder em 1789, na França, a burguesia, de uma maneira geral, só se tornaria a classe politicamente dominante no XIX – nos séculos XVII e XVIII era a classe econômica preponderante.

Esta nova sociedade irá consagrar as relações capitalistas de produção¹⁰³, o individualismo, a igualdade jurídica, a inviolabilidade da propriedade privada e, principalmente, colocará na ordem do dia a valorização do lucro e a acumulação de capital, palavras quase “sagradas” há pelo menos duzentos anos.

É inegável a atualidade da Tira 7, tendo em vista a crise financeira mundial de 2009 (com início em 2008), a maior desde 1929, precipitada justamente no setor imobiliário, onde as hipotecas constituem um mecanismo extremamente perverso a serviço dos bancos, que não hesitaram em executá-las em massa para não diminuir sua margem de “lucro”. *Manolito*, o especialista em finanças da turma, pode não saber muito de piratas do mar, mas compreende bem os piratas de terno e gravata, aqueles cujos “canhões” são os juros, as hipotecas, e outras armas bastante destrutivas.

A Tira 8, que assim como a anterior toca na questão dos juros, aborda a ganância, a fome voraz pelo lucro, sobretudo o lucro “em potencial”. Na sociedade burguesa contemporânea é comum a lamentação quando “oportunidades de negócio” são perdidas, quando se deixa de ganhar (o que para muitos significa o mesmo que perder), quando o tempo não se traduz em dinheiro, como diz a máxima consagrada pelo capital. *Manolito* sofre pelo que ainda não ganhou (mas que tem certeza de que irá ganhar), e sofre mais ainda por “deixar para trás” preciosas oportunidades de agiotagem.

Os juros, no mundo contemporâneo, representam as verdadeiras “armas de destruição em massa”, matando milhares de pessoas e escravizando nações, de maneira “cirúrgica, eficiente e à distância”, sob a égide do capital financeiro. A frase de Brecht em “*A ópera dos três vinténs*”¹⁰⁴, nos parece bastante oportuna: “*O que é o assalto a um banco comparado à fundação de um banco?*”¹⁰⁵.

Tiras 9 e 10: A propriedade privada¹⁰⁶

¹⁰³ O que provoca a associação quase que imediata de “sociedade burguesa” com “sociedade capitalista”. Tal associação é bastante comum em livros didáticos de História, por parte dos docentes e, sobretudo, dos alunos. Não é menos comum encontrar tal correlação como algo “dado”, em textos/conferências de diversos intelectuais.

¹⁰⁴ Uma releitura de “*A ópera dos mendigos*”, de John Gay.

¹⁰⁵ Na íntegra: “*Nós, pequenos artesãos burgueses, que trabalhamos com o bom e velho pé-de-cabra, as modestas caixas dos pequenos comerciantes, estamos sendo engolidos pelos grandes empresários, atrás dos quais estão os bancos. O que é uma gazua comparada a uma ação ao portador? O que é o assalto a um banco comparado à fundação de um banco? O que é o assassinato de um homem, comparado com a contratação de um homem?*” (BRECHT, 1992, p. 103).

¹⁰⁶ QUINO, 2002, p. 388 e p. 368, respectivamente.



A tiras 9 e 10 abordam o tema da propriedade privada de uma maneira extremamente divertida e crítica. Na nona tira, através de *Mafalda*, *Libertad* e *Susanita*, Quino mostra com clareza, em apenas três quadros, o panorama sócio-político da Guerra Fria, quando o mundo estava dividido entre os blocos capitalista e socialista e o medo do espectro vermelho assombrava a classe média de vários países, inclusive na América Latina. O receio de que os comunistas, caso tomassem o poder, se apropriassem das residências e a dividissem entre cinco, seis ou mais famílias tirou o sono de muita gente em *nuestra America*.

Na casa de *Susanita*, as três meninas brincam de construir casas, castelos, com um jogo de peças de montar, que pertence à burguesinha da turma. De repente, *Libertad*, a pequena radical da turma, pergunta à *Mafalda* (enquanto *Susanita* está distraída) se ela já percebeu que é comum nas reportagens de tevê, políticos serem perguntados se defendem ou não a propriedade privada. Após *Mafalda* responder que já havia notado, *Libertad* se dirige à *Susanita* e pergunta se ela é a favor ou contra a propriedade privada. Então, eis que *Susanita* rapidamente junta todas as peças de seu jogo, e encolhida no canto da sala, com expressão de temor, pergunta: “Depende... propriedade privada de quem?” *Mafalda* e *Libertad*, como de praxe, ficam sem palavras, diante do egoísmo gigantesco da amiga aristocrata.

Na décima tira, de apenas dois quadros, *Manolito*, em primeiro plano, lê um livro em voz alta: “*Ninguém vale pelo que tem mas pelo que é*” (e Quino sublinha os verbos “tem” e “é”). No segundo e último quadro da tira, o filho de *Don Manolo*, com as mãos num gesto de

“*não me venha com essa*”, questiona o próprio livro, ao mesmo tempo em que parece repetir para si mesmo: ninguém pode ser se não tem!

Numa tira com apenas uma personagem e dois quadros quase idênticos, Quino mostra a força de seu texto, capaz de provocar no leitor uma pausa reflexiva fundamental para a leitura crítica da realidade. *Manolito*, o mais ganancioso da turma, num raro momento de leitura, toca em uma questão histórico-filosófica de grande importância: o ser e o ter. Ao contrário do livro (que pode ser de auto-ajuda, religioso ou apenas um livro escolar), que defende que os valores éticos e morais estão acima das posses materiais, *Manolito* afirma categoricamente que possuir algo (propriedade) está acima de qualquer outro tipo de valor, e que logo, só é possível ter valor, “ser alguém”, ser notado, se a pessoa tiver posses materiais. Na visão materialista de *Manolito*, os “caras da *Wall Street*”¹⁰⁷ é que “são” de verdade alguém, assim como o milionário *Rockefeller*.

A propriedade privada, que para Marx era sinônimo de divisão social do trabalho¹⁰⁸, talvez seja o ponto mais polêmico ao se discutir os elementos característicos da sociedade burguesa. Propor sua abolição então é quase uma heresia. Segundo Marx e Engels, defender o fim da propriedade privada não é exclusividade dos comunistas (a Revolução Francesa aboliu a propriedade feudal, instituindo a propriedade burguesa). Para os pensadores alemães,

O que caracteriza o comunismo não é a abolição da propriedade em geral, mas a abolição da propriedade burguesa. Mas a moderna propriedade privada burguesa é a última e mais perfeita expressão do modo de produção e de apropriação baseado nos antagonismos de classes, na exploração de uns pelos outros. Nesse sentido, os comunistas podem resumir sua teoria numa única expressão: supressão da propriedade privada (2007, p. 52).

Na segunda parte do *Manifesto (Proletários e Comunistas)*, talvez a mais elucidativa, Marx e Engels respondem a seus críticos, explicando porque defendem o fim da propriedade privada, da família burguesa, da pátria, da nacionalidade. Ao falar da supressão da propriedade privada, afirmam:

Horrorizai-vos porque queremos suprimir a propriedade privada. Mas em vossa sociedade a propriedade privada está suprimida para nove décimos de seus membros. E é precisamente porque não existe para estes nove décimos que ela existe para vós. Censurai-nos, portanto, por queremos abolir uma forma de propriedade que pressupõe como condição necessária que a imensa maioria da sociedade não possua propriedade. Numa palavra, censurai-nos por queremos abolir a vossa propriedade. De fato, é isso que queremos (*Ibidem*, p. 54).

¹⁰⁷ Em alusão à uma tira em que *Manolito* se dirige aos empresários do capital financeiro dos Estados Unidos.

¹⁰⁸ “*Divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas; o que uma diz sobre a atividade é o que a outra diz sobre o produto da atividade*” (MARX *apud* KONDER, 2002, p. 41).

Na ideologia liberal, a propriedade privada representa elemento central, estando profundamente vinculada à concepção de indivíduo e de liberdade. O indivíduo é um indivíduo uma vez que é proprietário, assim como sem propriedade não pode existir liberdade, não se pode existir como cidadão, como sujeito de direitos políticos. Além disso, indivíduo, propriedade, organização política, liberdade, são todos compreendidos, na concepção liberal, como fenômenos naturais. (ACANDA, 2006, pp. 80-81).

A perspicácia de Quino mais uma vez surpreende, ao utilizar sua “interlocutora para assuntos burgueses”, *Susanita*, e seu “porta-voz do capital”, *Manolito*, para tocar numa questão extremamente delicada, quase um tabu entre a grande maioria dos indivíduos. Através do traço genial e, principalmente, da riqueza do texto, o cartunista argentino, sem a pretensão de mostrar o que acha da questão, indica que a grande dificuldade em relação à propriedade privada (sobretudo na tira de *Susanita*), à discussão sobre sua natureza, é justamente superar a perspectiva individualizante, egoística, que refuta vigorosamente qualquer projeto sintonizado com a construção de uma sociedade justa, plural, livre, na qual, como afirmaram Marx e Engels, o livre desenvolvimento de cada pessoa é a condição primeira para o livre desenvolvimento de todos (MARX e ENGELS, 2007, p. 59).

Tira 11: O progresso¹⁰⁹



A Tira 11 também representa um momento de leitura, desta vez com *Mafalda*. Em casa, lendo uma revista ou jornal, *Mafalda* lê em voz alta uma matéria que cita um informe da UNESCO, apontando a existência (à época) de mais de setecentos milhões de adultos analfabetos no mundo. No segundo quadro da tira, *Mafalda*, assustada com o que acabara de ler, pensa: “*Meu Deus, setecentos milhões!*”. E em seguida, ainda mais chocada, solta outra de suas “pérolas”: “*Como o progresso está atrasado!*” (assumindo uma postura “excepcional”, ao fazer uma associação bastante difícil para uma criança de apenas seis anos!)

¹⁰⁹ QUINO, 2002, p. 138.

O Século XIX, chamado de “o longo século XIX”¹¹⁰ pelo historiador britânico Eric Hobsbawm, é o período histórico em que os valores e o modo de vida burguês se consolidam. Classe revolucionária dos séculos XVII e XVIII (sobretudo), a burguesia conquistaria a hegemonia social apenas no XIX, século marcado pelo desenvolvimento econômico capitalista e pelos diferentes “ismos”: os triunfantes liberalismo e imperialismo, e os efervescentes nacionalismo e socialismo, sem falar no positivismo, que compreendia o progresso como algo inexorável, mas que se daria através de um processo gradual, contínuo, integrado.

A partir do século XIX, a idéia de progresso estaria umbilicalmente ligada ao projeto burguês de sociedade e ao modo de produção capitalista, sendo a Europa o modelo de civilização a ser seguido pelos países periféricos. Hobsbawm afirma que a burguesia do século XIX era “*uma geração que acreditava no progresso universal e constante*” (HOBSBAWM, 1979, p. 290). No entanto, se o século XIX trouxe a estrada de ferro, o dínamo e o telégrafo, o século XX revelou ao mundo as consequências mais desastrosas do “progresso”, com a eclosão das duas maiores guerras já vistas pelo homem, onde a ciência teve papel fundamental, criando armas de fogo de alta tecnologia, os gases venenosos (já na Primeira Guerra) e finalmente, a bomba atômica.

Falar em progresso, a partir de Marx, é compreender que se trata de um processo descontínuo, caracterizado pela desarmonia e por “saltos”, discrepâncias, de uma sociedade para outra, e que ocorrem através da luta de classes (BOTTOMORE, 2001, p. 303). A teoria do desenvolvimento desigual e combinado (LÖWY, 1998), desenvolvida por Trotsky, uma perspectiva antievolucionista, antieurocêntrica e que refuta a idéia do progresso linear, representa uma das contribuições teóricas mais caras ao marxismo. Trata-se de um instrumento analítico que defende que o capitalismo é um sistema de alcance mundial, que assume formas diferentes nos centros industriais avançados e nos países capitalistas dependentes, sob o domínio econômico imperialista. O desenvolvimento desigual destes países combina formas modernas (semelhantes às dos países industriais do “primeiro mundo”) e arcaicas num só processo sócio-econômico, numa união dialética do mais “avançado” com o mais “atrasado”. O Brasil representa um exemplo clássico, pois ainda hoje convivem em sua sociedade o “novo” e o “velho”, como o agronegócio capitalista que utiliza trabalho semi-escravo. Outro exemplo importante é a Índia, referência na tecnologia de ponta

¹¹⁰ Pois suas características mais significativas têm início nas revoluções do século XVIII (Industrial e Francesa), sendo modificadas apenas na primeira metade do século XX, com a Primeira Guerra Mundial.

em microinformática, com a grande maioria de sua numerosa população vivendo em condições de vida subumanas.

A tira de Quino toca exatamente nesta questão, com *Mafalda* afirmando, com pesar, que naquela época (décadas de 60 e 70), o progresso ainda estava bastante atrasado, com quase um terço da população mundial (que no período, ultrapassava três bilhões de habitantes) sendo de analfabetos. Hoje, cinquenta anos depois, o índice de analfabetismo no mundo permanece alto (mais de 800 milhões), ainda que a população, em relação ao período citado, tenha dobrado (mais de 6 bilhões de pessoas).

O capitalismo continua se expandindo de maneira desigual e combinada, com o progresso dos de “baixo” sendo um híbrido de avanço e atraso, sem, no entanto, existirem “dois mundos”, “dois Brasis”, como muitos insistem em afirmar. E retomando o velho Marx, é fundamental compreender que pobreza e riqueza, abundância e escassez, atraso e progresso, novo e velho, mantêm entre si uma relação dialética, e que o real, que é histórico, concreto e complexo, é a síntese de múltiplas determinações.

Tira 12: O livre-comércio¹¹¹



Na Tira 12, *Felipe* e *Manolito* seguram um gibi do *Cavaleiro Solitário* (“Zorro”), personagem predileto do primeiro, que resume para o amigo o episódio que está lendo. O inescrupuloso *Joe Crane* é um dos inimigos do herói dos quadrinhos, que agora vende armas aos *apaches* (índios norte-americanos). O *Cavaleiro Solitário*, defensor da justiça e dos mais fracos, toma conhecimento dos planos do vilão e prontamente afirma que impedirá a intenção maléfica de *Crane*. No terceiro quadro da tira, Quino mostra ao leitor a exata imagem do gibi que os meninos estão lendo, com a fala do *Cavaleiro*, para reforçar o último quadro, em que *Manolito*, indignado e com o punho cerrado erguido, esbraveja: “e quem esse mascarado pensa que é para tolher a liberdade de comércio?”.

¹¹¹ QUINO, 2002, p. 30.

Marx e Engels, no *Manifesto Comunista*, assim definem a liberdade na sociedade burguesa: “*por liberdade, nas atuais relações burguesas de produção, compreende-se a liberdade de comércio, a liberdade de comprar e vender*” (2007, p. 53).

O livre-comércio, conforme dito anteriormente, representa um dos pilares do pensamento liberal, ideologia burguesa fundamental na derrocada do Absolutismo na Europa. Também chamada de livre-mercado ou livre-iniciativa, esta proposta econômica contestou profundamente o mercantilismo e o protecionismo característicos da política econômica do Antigo Regime (XV-XVIII), se consolidando na passagem do século XVIII para o XIX. Seu pressuposto básico pode ser resumido na célebre expressão do fisiocrata¹¹² francês Vincent de Gournay (1712-1759): “*laissez faire, laissez passer, lê monde va de lui même*” (*deixe fazer, deixe passar, o mundo vai por si mesmo*), ou seja, o comércio e a produção devem ser livres, sem entraves, sem a intervenção do Estado (ou apenas uma intervenção mínima) e/ou outros agentes na economia. O livre-comércio, na concepção liberal-burguesa, estimula a competição¹¹³, o “espírito empreendedor”, permitindo o perfeito funcionamento do mercado, gerando crescimento econômico, redução da pobreza e a repartição de benefícios mútuos entre as partes que comerciam. No entanto, existe um enorme abismo entre a retórica do livre-comércio e sua prática: o livre-comércio dos países centrais do capitalismo não é o mesmo que propõem para os países periféricos. Che Guevara assim resumiu o que entendia por livre-comércio: “*livre competição para os monopólios; raposa livre entre galinhas livres*”.¹¹⁴

Obviamente, o liberalismo não é monolítico, tampouco esteve imune a transformações nestes últimos trezentos anos¹¹⁵. Ao analisarmos o livre-comércio, nos remetemos ao chamado “liberalismo clássico”, no intuito de minimamente historicizarmos esta concepção econômica. Como já explicamos as características do liberalismo na análise da Tira 5 (nota 37), não é necessário retomá-las aqui. Nosso interesse, neste momento, se restringe à

¹¹² Os fisiocratas eram os economistas do Iluminismo, defensores da idéia de que as leis da economia são naturais (independente da vontade humana) e que a economia deveria funcionar sem a interferência do Estado.

¹¹³ Tema que será tratado na Tira 15.

¹¹⁴ Lênin, na clássica obra “*O imperialismo, fase superior do capitalismo*” (1916), defende que o capitalismo se transforma em imperialismo quando a livre concorrência é substituída (parcialmente) pelos monopólios. No imperialismo, o capitalismo alcança tal desenvolvimento que algumas de suas características fundamentais se transformam em sua antítese (monopólio como o contrário da livre concorrência). Para Lênin, as características mais significativas do imperialismo são: concentração da produção e do capital; fusão do capital bancário com o capital industrial (originando o capital financeiro); exportação de capitais; associações monopolistas internacionais de capitalistas e partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes (LÊNIN, 1975, pp. 107-108).

¹¹⁵ Ao longo da História, o liberalismo passou por profundas transformações, sendo substituído algumas vezes por práticas econômicas intervencionistas (como o *New Deal*, e o *Welfare State*, nos marcos de governos capitalistas “democráticos”; pelos fascismos, regimes políticos autoritários de capitalismo monopolista; e ainda pelo socialismo) ou ganhando uma nova roupagem, como o termo neoliberalismo.

dimensão econômica do liberalismo, abordada por Quino na tira em questão, especificamente o livre-comércio, sem a pretensão de construir uma análise detalhada do assunto, fugindo dos objetivos desta pesquisa.

Manolito, grande representante do capital na turma de *Mafalda*, demonstra profunda indignação com o herói de *Felipe*, uma vez que ótimas oportunidades de negócios com os *apaches* foram perdidas, por causa da lealdade do *Cavaleiro* com os oprimidos. As guerras, como mostra Quino, sempre foram um comércio extremamente rentável para o capital, sendo bastante comum empresas bélicas fornecerem armamentos aos diversos “lados” dos conflitos.

O “*mini-Rockfeller*” não demonstra nenhuma compaixão com os índios, tampouco idolatra o protagonista da história. Sua atenção está totalmente voltada para o verbo “vender”, e a partir daí, sua adesão às idéias de *Joe Crane* é quase automática. Este sim é um verdadeiro “herói” para *Manolito*, que provavelmente faria o mesmo, se estivesse o *Armazém Don Manolo* funcionasse no meio-oeste estadunidense.

À época de *Mafalda* (anos 1960 e 1970), o liberalismo estava “em baixa” na América Latina, em grande parte assolada por ditaduras civis-militares que tinham como modelo econômico um capitalismo modernizador, intervencionista e autoritário. A revolta de *Manolito*, se analisarmos historicamente a produção de Quino, toca nesta questão, pois mostra o pequeno liberal defendendo com unhas e dentes o direito de vender produtos para quem quiser, sem controles, regras, intervenções.

Tira 13: A naturalização das diferenças¹¹⁶



A décima terceira tira traz mais uma vez *Susanita* e *Mafalda*, em cinco quadros. As duas amigas conversam sobre seus destinos de férias, vestidas com roupas que não costumam usar no dia-a-dia. *Susanita*, de óculos escuros e com a soberba que lhe é característica, comenta com *Mafalda* sobre os lugares para onde viajarão: esta para os lagos do sul e aquela

¹¹⁶ QUINO, 2002, p. 139.

para a praia. *Mafalda* se mostra feliz, só de imaginar quão divertida será a viagem. Então, a burguesinha *Susanita* tece mais um de seus comentários elitistas: “*Porque... a gente tem de considerar que não é qualquer um que pode pagar uma viagem de férias!*” (grifo do autor), gesticulando com o dedo indicador em sinal de “não”. E enfatiza: “*Não mesmo!*”. *Mafalda*, que não tolera o tom aristocrata da amiga, pergunta exaltada: “*Ah, e você acha isso maravilhoso? Pensa um pouco! É para ficar contente, é?*”. *Susanita* parece se assustar com a fala da amiga. O penúltimo quadro mostra *Susanita* pensativa, demonstrando certa culpa pelo que disse, enquanto *Mafalda* a observa, desapontada. Desculpas? Culpa? Não! *Susanita* não se importa, como de praxe, com as “questões da consciência”, expondo de maneira natural que não tem o que fazer em relação a isso, já que sente “por dentro” um enorme status quando fala este tipo de coisa, ou seja, quando naturaliza as diferenças.

A concepção de mundo (ideologia) de *Susanita* é a concepção burguesa, que entende o mundo a partir do individualismo e da meritocracia. Após enfrentar e sepultar a sociedade feudal, com seus privilégios de nascimento (que de partida, já separava os “capazes” dos “não-capazes”), a burguesia soube, como nenhuma outra classe, colocar ao alcance de todos, ao menos na teoria, a possibilidade de se tornar “alguém”, de ter direitos, privilégios, de ter “status”. Todavia, na visão burguesa de sociedade não há espaço para todos, ainda que no nível do discurso, este espaço esteja “livre” para ser ocupado por quem quer que seja.

Naturalizar as diferenças corresponde a uma característica marcante da sociedade burguesa e Quino soube abordar a questão de maneira crítica e contundente. É bastante comum nos programas políticos de partidos burgueses (no caso brasileiro, o PSDB representa um ótimo exemplo), o “discurso da competência”, ou seja, a idéia de que existem pessoas/grupos mais “capazes” e/ou “competentes” na realização de ações específicas: legislar, gerenciar/gerir¹¹⁷, governar, “fazer política”, etc. Chauí afirma a existência de uma “ideologia da competência”, que defende que “*não é qualquer um que pode em qualquer lugar e em qualquer ocasião dizer qualquer coisa a qualquer outro*” (2006, p. 77). Para a filósofa brasileira, tal ideologia, que atua com a figura do “especialista”, cria a clivagem social entre os competentes (que sabem) e os incompetentes (que obedecem).

Ao nível do senso comum na sociedade burguesa, são típicas frases como “*ter um carro desses não é para qualquer um mesmo!*”, ou então, “*uma mansão dessas é pra quem pode*”, que difundem e legitimam a ideologia burguesa no imaginário das demais classes sociais. Para que alguns acumulem capital, usufruam de bons planos de saúde e de

¹¹⁷ Termos típicos do discurso empresarial contemporâneo.

previdência, desfrutam de viagens inesquecíveis para a praia ou para os lagos do sul, é preciso que muitos não tenham condições alguma. É a boa e velha escassez regulando o preço das mercadorias e a taxa de mais-valia.

Tira 14: A desumanização¹¹⁸



A Tira 14 tem como protagonista o pai de *Mafalda* e compreende três quadros apenas, que mostram o patriarca da família chegando do trabalho, extremamente cansado. Os dois primeiros quadros não têm fala: no primeiro, aparece uma mão com um molho de chaves abrindo uma porta (não sendo possível saber quem é); no segundo, surgem *Guile* e *Mafalda*, que brincam e lêem, respectivamente, na sala de casa (ainda assim, não é possível saber, no segundo quadro, quem está chegando). O último quadro da tira mostra o pai das crianças exausto, moribundo, apático, devido à rotina estressante do escritório de seguros onde trabalha. *Mafalda* e *Guile* seguram suas mãos quase que o apoiando e o levam até *Raquel*, sua mãe. A única fala da tira é de *Mafalda*, que pergunta à mãe: “*todos os dias mandamos um pai, e é isto* (grifo do autor) *que esse maldito escritório devolve?*”

Mais uma vez a crítica de Quino mostra-se bastante atual, retratando a extrema exploração física e mental dos trabalhadores no capitalismo, alienados da produção e, logo, segundo Marx, desumanizados. Para o comunista alemão, o processo de trabalho, que é social, coletivo e nunca individual, é uma condição da existência humana, comum a todas as formas de sociedade. Esta atividade social do homem transforma a natureza e o próprio homem, humanizando-o.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (...) Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os

¹¹⁸ QUINO, 2002, p. 300.

indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX e ENGELS, 2009, p.87).

Leandro Konder, alicerçado em Marx, afirma que “*O trabalho é a primeira atividade do ser humano como ser humano. É pelo trabalho que passa a existir a contraposição sujeito/objeto. (...) O trabalho é a atividade pela qual o ser humano se criou a si mesmo; pelo trabalho ele transforma o mundo e se transforma*” (2002, p. 35).

No entanto, no modo de produção capitalista o trabalho humano assume feições desumanas, pois os homens, que produzem os bens materiais indispensáveis à vida, não se realizam como seres humanos em suas atividades: o produto de seu trabalho não é seu, assim como não são seus os meios de produção. A criação (produto) do trabalhador se apresenta a ele como algo estranho¹¹⁹ e o trabalho, na indústria capitalista, é encarado pelos trabalhadores como algo odiável, que lhes é imposto, que os oprime e exaure física e mentalmente.

O capitalismo caminha na contramão da humanização – esta é sua natureza. A organização do trabalho e da produção no capitalismo busca de maneira incessante a acumulação de capital, em detrimento da satisfação das necessidades humanas.

Quanto menos comeres, beberes, comprares livros, fores ao teatro, ao baile, ao restaurante, pensares, amares, teorizares, cantares, pintares, esgrimires etc., tanto mais tu *poupas*, tanto *maior* se tornará o teu tesouro, que nem as traças nem o rouco corroem, *teu* capital. Quanto menos tu *fores*, quanto menos externares a tua vida, tanto mais *tens*, tanto maior é a tua vida *exteriorizada*, tanto mais acumulas da tua essência estranhada (MARX, 2008, pp. 141-142).

Transformado em mercadoria, “coisificado”, o trabalhador “*se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz (...) se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria*” (*Ibidem*, p. 80). Para Marx, o trabalho não produz apenas mercadorias, mas produz também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, enquanto produz, efetivamente, mercadorias em geral (*Ibidem*).

Nos mesmos *Manuscritos econômico-filosóficos*, no *Caderno I*, quando analisa os salários, Marx compara o homem, na sociedade regulada pelo capital, a qualquer mercadoria: “*a procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como de qualquer outra mercadoria*” (*Ibidem*, p. 24). Sujeito da mesma forma à lei da oferta e procura

¹¹⁹ O mesmo se dá em relação aos capitalistas, que embora tirem proveito da alienação dos trabalhadores, também sofrem as conseqüências desumanizadoras da divisão social do trabalho. Os capitalistas também se alienam, uma vez que não têm a experiência cotidiana do trabalho produtivo e sua criação também se aliena deles, pois não se reconhecem de maneira clara nela. Em suma, o operário se aliena em sua atividade produtiva e o capitalista em sua atividade improdutiva.

(que torna miserável ou mesmo mata o trabalhador, em períodos de grande oferta), o homem não se diferencia de uma lata de leite ou de um sapato:

A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico e capitalista. (*Ibidem*)

Com o salário correspondendo ao mínimo necessário para que o trabalhador consiga desempenhar suas funções, sustentar sua família e se reproduzir (*Ibidem*), sendo que muitos não conseguem alcançar nem este “mínimo” e outros tantos, na informalidade, nem tem salários; sujeitos a péssimas condições de trabalho, que provocam profundos desgastes físicos (audição, visão, dores generalizadas, cansaço extremo, etc.) e mentais (depressão, pânico, insônia, falta de concentração, etc.); pressionados pela competição, cada vez mais estimulada pelas metas, pelo desemprego, pelos “mais capacitados”, pelos mais jovens; substituídos parcialmente ou totalmente em diversos setores por tecnologias que visam ao aumento da produtividade, da taxa de lucro; expostos a cargas horárias exaustivas que extraem sobretrabalho quase sem limites; perdendo ou tendo flexibilizados gradativamente seus direitos, os trabalhadores têm sido “devolvidos” para suas casas cada vez mais desprovidos de sua humanidade, de sua capacidade inventiva, cada vez mais mercadoria, mais “coisa” (a palavra *isto*, utilizada por *Mafalda*, corrobora esta característica), cada vez mais fragmentados, divididos enquanto classe.

A tira de Quino, que representa um trabalhador que pode ser da década de 1920 ou da nossa década, mostra, na perspectiva das crianças, os efeitos da exploração desumana do capital, que “devolve” no fim do dia, em frangalhos, um pai que pela manhã estava disposto, saudável, com energia. Para *Mafalda* e *Guile*, é revoltante receber seu pai desta forma: com olheiras, com a postura de um idoso, com a roupa amarrotada, com expressão de derrota. Reclamam com a mãe, que não trabalha num escritório (mas que também se desgasta nos afazeres domésticos) e é a única outra pessoa para quem eles podem expor sua indignação. A resposta para a pergunta de *Mafalda*, como foi dito, é bastante complexa. Ainda bem que Marx tomou sopa quando criança...

Tira 15: A competição¹²⁰

¹²⁰ QUINO, 2002, p. 344.



A décima quinta tira, assim como a segunda, tem *Mafalda* e *Miguelito* como protagonistas. Os dois, brincando numa praça (*Miguelito* com um carrinho puxado por uma cordinha), observam um jovem caminhando (a primeira tira é sem falas), com aparência séria. Nos dois próximos quadros, *Mafalda* pergunta a *Miguelito*: “*você já pensou que esses jovens que hoje sofrem porque os adultos não lhes dão oportunidade...* (neste momento *Miguelito* “se desliga” do que a amiga lhe diz e observa o rapaz, que já se distanciara deles) *são os mesmos que amanhã, quando forem adultos, não vão dar oportunidade para nós?*” O quarto quadro da tira mostra o rapaz sendo fortemente atingido na nuca pelo carrinho de brinquedo de *Miguelito*, o que provoca sua queda. No último quadro, o amigo de *Mafalda* (escondido com ela atrás de arbustos), cuja resposta havia sido adiada em virtude do arremesso certo, diz baixinho: “*não, nunca tinha pensado nisso*”.

De todos os elementos da sociedade burguesa analisados até aqui, talvez a competição, junto do individualismo e do consumo, represente uma das características mais presentes, ao nível do senso comum, quando se pensa/discute o mundo contemporâneo, a sociedade de matriz capitalista.

Dez entre cada dez especialistas em carreiras para o mercado colocam a “competitividade” como um dos atributos fundamentais para qualquer “candidato ao sucesso”, seja ele uma empresa ou um jovem formando do ensino superior. Em todos os *reality shows*, no Brasil e no mundo, os candidatos mais “fortes”, mais respaldados pelo “voto do público”, são aqueles que conseguem competir com mais arrojo e frieza. As corporações e economias nacionais mais invejadas e exaltadas nas revistas de finanças e no *main stream* empresarial são aquelas onde o nível de competição é extremamente alto. Times ou seleções de futebol, vôlei, basquete, bem como equipes de automobilismo e atletas de esportes individuais, normalmente têm sua trajetória vitoriosa associada ao alto nível de competitividade que possuem. Alguns acreditam que a competição é algo intrínseco ao ser humano, podendo inclusive ser comprovada biologicamente. Na sociedade burguesa, o lema

do Barão de Coubertin (“*o importante não é vencer, mas competir*”) não é muito bem-vindo, sobretudo porque a vitória, como dissemos, está geralmente associada ao nível de competitividade de cada um.

A fala de *Mafalda*, profundamente fatalista, corresponde a uma concepção de mundo infelizmente bastante difundida nos dias de hoje. Melhor do que concorrer é não medir esforços para eliminar todo e qualquer adversário que obstaculize seus objetivos. O filme “*O Corte*” (2005), do diretor grego Costa-Gavras, trata este assunto de forma magistral, ao narrar a história de um engenheiro francês bastante capacitado que é demitido de seu emprego. Desesperado após dois anos sem trabalhar, Bruno Davert decide “arremessar seu carrinho” (leia-se: assassinar) não apenas contra o atual ocupante de seu antigo cargo, mas também contra todos os postulantes a ele.

O “trote” nos calouros das universidades, escolas militares, dentre outras, é outro bom exemplo. Na contramão da célebre passagem bíblica “*não faça com os outros o que não gostaria que fizessem contigo*”, os trotes, entendidos como um rito de passagem bastante consagrado, defendem que seja feito com os novatos aquilo a que os ex-novatos, hoje veteranos, foram submetidos. No entanto, em diversos casos, a “vingança” dos veteranos é bem mais severa do que a que sofreram no passado, sendo comuns nos noticiários, histórias de violência que às vezes terminaram de maneira trágica.

Arremessar o carrinho contra o rapaz, um dos futuros responsáveis pelas oportunidades para as crianças de hoje, significa, para *Miguelito*, tentar impedir um novo ciclo de vinganças, trotes, “cortes”, semelhantes aos que o jovem agredido devia estar passando naquele momento (segundo dedução de *Mafalda*), por causa do egoísmo dos adultos. Obviamente *Miguelito* não só pensou sobre o que *Mafalda* lhe disse como tentou impedir, a seu modo, que no futuro não falem oportunidades para ele, *Mafalda*, e tantas outras crianças.

De maneira divertida, Quino mostra como muitas vezes, na sociedade contemporânea, as ansiedades, os receios e as concepções de mundo dos adultos são transferidas para as crianças, que passam a se preocupar com questões que não dizem respeito a seu cotidiano: desemprego, salário, contas, vestibular, carreira, “diferencial profissional”, etc. Idéias como “os melhores são selecionados ainda no berço”; “você começa a passar no vestibular no sexto ano do ensino fundamental”; “sem o inglês, e agora, mais um idioma, você não conseguirá nada no mercado”; “os mais ‘aptos’ chegaram onde estão porque foram pragmáticos, empreendedores, competitivos (Bill Gates, Steve Jobs, e outros gurus da área de tecnologias

não são recordes de vendas nas livrarias à toa)”; “no mundo dos negócios, no mercado, não há espaço para sentimentos”, são veiculadas a todo o momento nos noticiários televisivos, nos livros de auto-ajuda, nas revistas e jornais (sobretudo empresariais) e em muitas escolas e universidades.

Neste capítulo, objetivamos provocar discussões que permitam aos alunos fazer outras leituras e colocar as suas, na roda da polêmica, como exposto aqui. Não queremos construir um discurso único, um caminho num só sentido, mas exercitar a crítica na aula de História, problematizando o mundo de hoje a partir dos olhares de *Mafalda* e seus amigos, que continuam atuais, dentre outros motivos, porque não “vivem” num mundo fictício, não interpelam uma realidade fantástica, mas sim um mundo real, concreto, definido no tempo/espaço (décadas de 1960 e 1970, na América Latina), com todos os seus conflitos (Guerra Fria, embates entre regimes civil-militares e grupos de esquerda, movimentos de independência/libertação, etc.) e contradições.

A enorme criatividade de Quino e a envergadura de sua obra permitiriam inúmeras interpretações, leituras e outras tantas análises críticas, que podem ou não concordar com sua perspectiva. As quinze tiras aqui analisadas e “rotuladas” podem se somar a inúmeras outras, assim como podem ser reinterpretadas, coletivamente, no espaço diverso e contraditório da aula de História, inconcebível sem a crítica do real, sem a polêmica, sem o diálogo constante com o mundo de “fora” da escola; um mundo “doente” – segundo *Mafalda* – que merece, na sala de aula, a mesma importância dedicada pela baixinha argentina, cuja imagem ao lado do globo terrestre já se imortalizou.

4. A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SENTIDOS CONTRA-HEGEMÔNICOS NA AULA DE HISTÓRIA

“História! Justo o que falta a uma perspectiva positivista de ensino, na qual “as coisas são porque são”. História que não se identifica a uma concepção evolucionista, mas que compreende continuidades e rupturas referidas à dinâmica da luta de classes, nos diferentes modos de produção. Portanto, antes de mais nada, é preciso banir suposições autoritárias, como a de que se conheçam todas as práticas e necessidades das classes populares. É preciso reconhecer o fato de que as coisas têm sido aceitas como são porque vistas de uma perspectiva única: a hegemônica.”

(Raquel G. Barreto)

4.1 - A crítica do real através de *Mafalda* e sua turma e o “comprometimento” do professor

A importância da crítica representa uma das preocupações mais importantes deste trabalho, que busca refletir sobre o ofício do professor de História e a possibilidade de se forjarem, coletivamente, na aula desta disciplina, sentidos contra-hegemônicos, ou seja, sentidos que vão de encontro ao projeto de classe burguês, à hegemonia desta classe. No entanto, é mister afirmar que ser crítico não significa necessariamente ser contra-hegemônico. Posições críticas a valores dominantes não necessariamente conformam uma contra-hegemonia. O Romantismo, por exemplo, movimento artístico, político e filosófico, surgido na Europa no fim do século XVIII, estabeleceu críticas importantes ao capitalismo, mas nem por isso foi contra-hegemônico, pois não propôs a superação do capital, não rompeu com o modelo burguês de sociedade, não forjou outra hegemonia. O mesmo se deu com o movimento da Contracultura na década de 1960, que criticou valores da cultura ocidental e construiu críticas às contradições e aos efeitos do capitalismo, sem no entanto, apontar para seu ocaso.

Conforme dito anteriormente, apesar de Quino não ser marxista¹²¹, de não defender o fim do capitalismo, o fim das classes, de crer que seus desenhos, seu trabalho, não sirvam de nada¹²², é possível que o professor de História (que também não precisa ser marxista para tal),

¹²¹ Segundo Quino, em entrevista a Osvaldo Soriano (1972), “*me sentiria muito feliz de poder crer em algo. Há pessoas que dizem que sou marxista, porém jamais li Marx; me da vergonha de dizê-lo, mas é assim. Não acredito em nada...*” (TRILLO, Carlos e SACCOMANNO, Guillermo, 1980, p. 162).

¹²² Dono de um pessimismo visceral, Quino, na mesma entrevista a Soriano (p. 160), afirma, após ser perguntado se seus trabalhos são essencialmente políticos, que sendo políticos ou não, seus trabalhos “*não servem de nada*”,

a partir das críticas incisivas de *Mafalda*, suscite/construa, na interação com os alunos, sentidos contra-hegemônicos, questionando, a partir da obra do artista argentino, os elementos característicos da sociedade burguesa analisados neste trabalho. Obviamente, para tal empreitada, é fundamental que o professor esteja comprometido com os interesses das classes dominadas (SILVA, s.d., p. 67), com a superação da dominação, sem os quais não é possível pensar em leituras contra-hegemônicas da realidade. Estar comprometido com os “de baixo” significa também compreender a História como processo e não como o simples relato de algo que já passou, e refutar todo e qualquer refúgio na assepsia de uma História com pretensão à neutralidade (PINSKY, 2009, p. 9).

Como obra de arte, *Mafalda* explicita as contradições do momento histórico em que foi produzida, mesmo que seu autor não tenha tido esta intenção ao desenhá-la. Ciente disto, é possível se apropriar da obra de Quino em sala de aula, não apenas para conhecer/compreender melhor os anos 1960 e 1970 na América Latina, mas também a fim de provocar reflexões acerca das rupturas e sobretudo permanências oriundas deste período histórico, problematizando a sociedade de classes, o capital, o imperialismo, o modelo burguês de sociedade (expondo suas contradições), e costurando vieses contra-hegemônicos, ou seja, discutindo caminhos, possibilidades de construção de uma outra sociedade, de um outro mundo (perspectiva contra-hegemônica).

A partir das reflexões de Barreto (1994, p. 65), defendemos a crítica como possibilidade de ruptura, a partir do questionamento, em sala de aula, dos elementos que sustentam, ideológica e materialmente, a hegemonia burguesa. Entendemos que a construção da polêmica na aula de História, pela via do lúdico, não é possível sem a crítica, entendida como o questionamento constante de diferentes idéias/sentidos, que não têm apenas um, mas muitos lugares (ORLANDI *apud* BARRETO, *Ibidem*, pp. 66-67); como o deslocamento de pontos de vista, que faz com que os problemas assumam sempre novos aspectos, tornando incerto o já dito (ECO *apud* BARRETO, *Ibidem*, p. 67), e como desconstrução teórica, negando o pressuposto de um sentido único (*Ibidem*).

Com Orlandi (1988, p. 44), entendemos que o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno e que existem, no espaço escolar, possibilidades de se criticar o que é apresentado como inexorável. É possível “*apontar outras formas de ver, assumindo perspectivas diferentes, elas também produzidas na história da luta de classes, cravadas nos conflitos, mais ou menos evidentes, que marcam as relações sociais*” (BARRETO, 1994, p.

que o que faz “*não muda nada*”. Para Quino, seu desenho tem caráter humanista e, se é político, é “*antes de mais nada, uma política da condição humana*”.

167). Sob o conceito gramsciano de hegemonia, Barreto é incisiva quanto à imperiosa construção de outros sentidos na escola, de diferentes olhares e falas:

O que está pronto é o que já foi produzido e legitimado. Está posto e é dito de um lugar claramente demarcado. Interessa aos grupos hegemônicos, chocando-se com as grandes maiorias que não ocupam as mesmas posições de ver/falar. Na *escola* (grifo da autora), o pronto tem produzido sucessivos fracassos. Logo, é preciso encará-lo a partir de variadas perspectivas, no sentido de viabilizar produções com outros sentidos, no movimento do singular (autoritário, ideológico) para o plural (confronto de posições): a ser feito/produzido (*Ibidem*).

Identificamo-nos com Barreto, em sua “proposta de ensino de leitura crítica” (*Ibidem*, p. 166), assumindo uma perspectiva de desafio, “*talvez chocante*” (p. 168), tendo em vista as atuais condições da escola no Brasil, sobretudo a pública: o quantitativismo dos índices em detrimento da qualidade do ensino; as péssimas condições de trabalho dos docentes, que vão desde a formação precária à remuneração quase que “simbólica”; a centralidade, ainda, do livro didático; o incômodo do aluno, que da escola o que mais abomina é a sala de aula; a distância professor-aluno, e a aparente resignação generalizada.

Nossa perspectiva é a de na sala de aula “*se trabalhar em conjunto para construir em processo*” (p. 170), solidariamente (*Ibidem*), onde professor e aluno aprendem¹²³ um com o outro (não numa busca por respostas, mas, sobretudo, na elaboração de perguntas), e ambos ousam pensar/construir uma escola diferente – onde teoria e prática não são dicotômicas – para então, pensar/construir um mundo diferente. Entendemos a diferença de perspectiva, a contradição, inerente às relações de ensinar-aprender, um campo fecundo para se estimular a polêmica, imprescindível para se produzirem rupturas. Mais uma vez, é óbvio que o professor (em nosso caso, de História) deve estar comprometido com a mudança, com os interesses das classes dominadas, tendo clareza de que é um cidadão concreto numa sociedade também concreta, não sendo prudente, como afirma Barreto, dar as costas a ela. Com Barreto, perguntamos: “*Nesta sociedade, embora não necessariamente lado a lado, vivem os alunos. De que lado fica o professor?*” (*Ibidem*).

Gramsci dedicou bastante atenção, com frequência, à função do mestre. O filósofo sardo entendia que o mestre, imprescindível dentro da escola, correspondia a um professor “consciente de sua função”, a um professor que assume seu papel dentro da escola. De acordo com Jesus (2005, p. 79), em Gramsci: “*ser ‘professor’ implica uma função material de transmitir conhecimentos – instruir – sem preocupação com a formação do homem – o*

¹²³ “(...) o ensino se produz para que os alunos aprendam, com professores que sabem algumas coisas, que sempre sabem muito pouco, e que, portanto, têm muito a aprender com a produção do possível, a ser expandido” (BARRETO, 1994, p. 171).

educar”. Nossa perspectiva no presente trabalho encontra eco nas palavras do intelectual gramsciano, que afirma que “*estar consciente dos contrastes significa voltar-se para o ambiente que cerca a todos, com o objetivo de captar seu sentido e seus limites. Ao mestre compete criar os pressupostos para a superação da sociedade atual, apresentando valores que possibilitem esta superação*” (Ibidem).

Com as histórias em quadrinhos, defendemos um “outro” tipo de diálogo entre o professor de História e o aluno, um diálogo que do lúdico pode alcançar o polêmico (sobretudo as histórias em quadrinhos críticas, como *Mafalda* e sua turma); um diálogo que não refuta, mas ultrapassa os limites da linguagem escrita, de parâmetros mais “duros”, *abrangendo as demais linguagens que fazem parte do cotidiano das pessoas, e cuja articulação é essencial à produção dos sentidos* (BARRETO, 1994, p. 171), sentidos que não se localizam apenas nos livros didáticos, na realidade concreta ou no imaginário/simbólico, mas nesta articulação.

A prática escolar, afirma Barreto, deve ser mais compromissada com o mundo exterior, menos fragmentada, mais aberta a novas formulações, e a escola, esta instituição na qual somos obrigados a ir desde pequenos, onde passamos grande parte do dia, onde somos avaliados, punidos disciplinarmente e onde reproduzimos rituais, deve “fazer mais sentido”, para todos (p. 172). Obviamente, não estamos aqui desconsiderando os aspectos positivos do processo de escolarização, e com isso, talvez, municiando os que querem liquidá-la, desterritorializá-la. Trata-se de uma reflexão crítica acerca do caráter coercitivo da escola e do “pouco sentido” que tem no imaginário dos alunos, sobretudo.

Entendemos que os embates materiais e ideológicos pela construção de uma outra escola, democrática, plural, crítica, compromissada, desalienante, ocorrem tanto nas ruas, nas passeatas, assembléias, greves, quanto na sala de aula, privilegiado espaço de disputas, de construção coletiva do saber e por que não, numa perspectiva crítica e emancipadora, também de sentidos contra-hegemônicos.

A crítica de Quino, através de *Mafalda* e sua turma, possibilita inúmeros pontos de entrada para a análise crítica da sociedade burguesa, expondo suas contradições. Uma aula de História sintonizada com tal percepção pode construir, coletivamente, sentidos contra-hegemônicos em relação à hegemonia burguesa, questionando elementos característicos deste tipo de sociedade, como o individualismo, a competição, a “democracia”, a “igualdade”, o livre-comércio, dentre outros. O professor, sozinho, não é capaz de construir uma contra-hegemonia, processo histórico complexo, plural e dinâmico. A perspectiva, como dissemos, é

sempre coletiva, compreendendo as histórias em quadrinhos como ponto de partida (e nunca de chegada) para uma análise crítica do real na aula de História e para atitudes críticas nas práticas sociais, em articulação com outras linguagens, outras formulações, outras abordagens da mesma forma críticas.

Temos a clareza de que as hq's não têm a capacidade de sozinhas, esgotarem as discussões e conteúdos da disciplina, ou ainda “transformarem” o aluno num indivíduo crítico como num passe de mágica. Como lembra Davies (1996, p. 3), a escola, o professor, o aluno, fazem parte de uma sociedade de classes,

cuja lógica maior é a constituição do indivíduo passivo, obediente, dócil, que encare a realidade atual como o “fim da História”, um indivíduo que não se veja como sujeito do conhecimento e da história, que seja espectador da história, que não perceba a história em sua totalidade e temporalidades múltiplas.

Propomos “um” caminho, pensado a partir da prática em sala de aula, no sentido de tornar o ensino de História mais crítico, polêmico e, principalmente, mais sintonizado com o mundo “de fora” dos muros da escola, como ela heterogêneo, contraditório e caracterizado como um espaço de disputas, onde alternativas ao modelo burguês de sociedade podem - e devem - ser pensadas, debatidas, forjadas. Em nossa perspectiva, *Mafalda* e sua turma representam um poderoso canal de diálogo com este mundo, que não é exterior à escola, um mundo que dialeticamente, está “fora” e “dentro” dela.

Nossas reflexões estão focadas na interação crítica professor-aluno, sob a perspectiva do professor, cuja atuação é chave para nossas pretensões. Na sociedade de classes em que vivemos, a História é feita não apenas pelas classes dominantes, mas pelo embate, material e ideológico, travado com as classes dominadas. Portanto, o ensino, o livro didático, não são “espelhos” dos interesses dominantes, tampouco o professor é um agente da ordem burguesa, podendo trabalhar em favor dos interesses populares em sala da aula (*Ibidem*). A perspectiva crítica do professor, sua formação teórica e política, assim como seu comprometimento com os grupos sociais subjugados, são fundamentais para que se construa um ensino de História crítico e emancipador. No entanto, obviamente as condições materiais do docente (remuneração, condições de trabalho, formação) influenciam no êxito ou no fracasso desta empreitada.

Da perspectiva do professor enquanto agente fundamental da construção coletiva de outras concepções de mundo, no limite, contra-hegemônicas, reivindicamos, a partir da teoria gramsciana, a concepção dos educadores como intelectuais, que agem no interior da

sociedade civil, mais especificamente na escola, destacado aparelho privado de hegemonia, sendo fundamentais para a hegemonia da classe ao qual se vinculam.

4.2 – Os educadores como intelectuais

Se o conceito de hegemonia notabilizou Gramsci como um dos mais importantes interlocutores de Marx, foi a discussão a respeito dos intelectuais que conferiu à sua obra um profundo caráter de originalidade. Presente de maneira não-sistematizada em Marx, Engels e Lênin, a questão dos intelectuais será estudada com profundidade em Gramsci, oferecendo novos e importantes elementos teóricos ao marxismo.

Na obra de Gramsci, os intelectuais são identificados como: “representantes da hegemonia”, “funcionários da superestrutura”, “agente do grupo dominante”. Os intelectuais não são as classes propriamente, mas grupos que se vinculam às distintas classes¹²⁴ e que representam a hegemonia, orquestrando o consenso ideológico (poder + hegemonia), soldando estrutura e superestrutura, elaborando a ideologia dos grupos ao qual se vinculam e a transformando em “concepção de mundo”, que adere a todo corpo social. Desta forma, os intelectuais são fundamentais para a hegemonia de uma classe.

Os intelectuais são agentes da sociedade política e da sociedade civil. Na primeira, gerem o Estado e a força armada; na última, estimulam e desenvolvem as ideologias das classes ao qual estão ligados, nos aparelhos privados de hegemonia: Igreja, **escolas**, partidos, meios de comunicação, etc. Para Gramsci, uma classe social adquire homogeneidade quando cria uma camada de intelectuais que exercem a coerção e a hegemonia, ou consenso (PORTELLI, 1977, p. 109).

É importante frisar que os aparelhos privados de hegemonia não são monopólio da classe dominante que a exerce: as classes dominadas que também desejam conquistá-la, segundo Gramsci, ocupam espaços dentro do aparelho que permitem a construção de “trincheiras” e logo, de uma guerra de posição (MORAES, 2009, p. 40). Compreendendo a guerra de posição como movimento de elaboração de contra-hegemonia, é possível entender que uma formação crítica, que promova a desalienação e a autonomia dos educandos, apontando para outros caminhos, outras concepções de mundo, permite conquistar posições importantes nos embates contra a hegemonia dominante (guerra de posição), e no limite, fortalecer a contra-hegemonia. Na escola – que segundo Gramsci, é o principal organismo, na

¹²⁴ Todas as categorias de intelectuais que Gramsci distinguiu têm em comum o fato de se vincularem, em menor ou em maior grau, a uma classe determinada (PORTELLI, 1977, p. 105).

sociedade civil, de formação de intelectuais¹²⁵ - os educadores, também intelectuais (pois desenvolvem a cultura, o conhecimento), desempenham função primordial no tocante à construção/manutenção da hegemonia da classe ao qual se vincula.

De todos os aparelhos privados de hegemonia, sem dúvida a escola representa um dos mais importantes na construção/difusão de consensos. É perfeitamente possível encontrar uma pessoa que não tenha religião, que não integre uma instituição religiosa, bem como alguém que não seja filiado a um partido político ou associado a um sindicato. No entanto, é bastante difícil alguém não ter frequentado a escola, em algum momento de sua existência.

O comunista italiano vai se preocupar em discutir a organização da escola, uma vez que a considera uma das mais destacadas instituições que movimentam as ideologias que circulam na sociedade civil, legitimando as idéias dos grupos dominantes ou enfrentando-as, com o objetivo de criar uma nova sociedade¹²⁶. Gramsci preocupava-se profundamente com a formação de novos intelectuais, organicamente vinculados aos “de baixo”. Tais intelectuais deveriam, dentre outras funções, tornar mais organizados os problemas destes grupos subalternos, para então ser possível a construção de um novo bloco cultural e social, de uma reforma intelectual e moral (SOARES, 2000, p. 191).

Das reflexões e preocupações educacionais de Gramsci, surge a proposta da “escola unitária”, vinculada à perspectiva pedagógica marxista, que compreende o trabalho como princípio educativo. A escola unitária defende a unidade entre instrução e trabalho, objetivando não apenas a formação de homens capazes de produzir, de dominar uma técnica, mas sobretudo, capazes de serem dirigentes, governantes. Compreendendo o trabalho manual e o trabalho intelectual como inseparáveis, Gramsci vai atacar duramente o dualismo educacional proposto por Giovanni Gentile¹²⁷, que destina os filhos dos trabalhadores ao trabalho e ao preparo para as atividades manuais e profissionalizantes, enquanto aos filhos da burguesia estaria reservada a formação literária e científica (intelectual).

Na concepção de educação há muito dominante, os governantes e os governados, assim como os educacionalmente privilegiados (sejam esses indivíduos empregados como educadores ou como administradores no controle das instituições educacionais) e aqueles que têm de ser educados, aparecem em compartimentos separados, quase estanques. (MESZÁROS, 2008, p. 69)

¹²⁵ Semeraro salienta que para a tarefa de formação de intelectuais, além da escola, também contribuem “o partido, a fábrica, a igreja, a atividade política, a participação nas organizações, nos movimentos sociais e culturais etc.” (2006, p. 139).

¹²⁶ Para Antônio Tavares de Jesus, “um dos aspectos essenciais da sociedade civil é o de criar e difundir os elementos que compõem a estrutura ideológica – entre os quais o principal deles, a escola – como instrumentos de hegemonia” (1989, p. 55).

¹²⁷ Ministro da Instrução Pública de Mussolini, entre 1922 e 1925.

A escola unitária é uma escola do “saber-trabalho desinteressados”, não imediatista, não utilitarista, não tecnicista, de longo alcance, científica, humanista, moderna. Segundo Nosella, na escola unitária é onde se “*estuda a história, a problemática, os horizontes técnico-sociais e políticos do mundo do trabalho e não onde os operários aprendem a operar as máquinas da burguesia*” (NOSELLA, 2004, pp. 42-50).

Retomando a abordagem acerca dos intelectuais, para Gramsci, não existe uma classe autônoma, independente, de intelectuais: cada modo de produção possui uma classe fundamental, que por sua vez possui sua própria camada de intelectuais ou tende a construí-la. Segundo ele, os intelectuais são, ao mesmo tempo, dirigentes, sábios, organizadores e **educadores**, sendo esta última característica de extrema importância para este trabalho.

Gramsci, rompendo com leituras elitistas da realidade social, inclusive dentro do próprio marxismo, vai defender que todos os homens são intelectuais¹²⁸ - não existe atividade humana que seja unicamente manual, não existe indivíduo que não pense o mundo, que não interprete/interpele a realidade, que não participe de uma concepção de mundo. Não existem não-intelectuais, mas tipos distintos de intelectuais.

Se todos os homens são intelectuais, nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais (GRAMSCI, 2010, p. 18). No entanto, desempenhar diferentes funções intelectuais, diz Semeraro (2006, p. 138), não deve justificar hierarquias tampouco divisão de classes na sociedade. Assim como fez com o conceito de hegemonia, Gramsci amplia¹²⁹ também a concepção do intelectual e a importância que ele dedica a este grupo social, tem relação direta com seu modo de conceber a hegemonia, isto é, como a articulação dialética da força com o consenso, sendo este o “campo” de atuação dos intelectuais.

O pensador italiano entendia os intelectuais como uma camada social diferenciada, ligada à estrutura (as classes fundamentais no domínio econômico) e cuja função primordial é criar e administrar a superestrutura que irá conferir um caráter de homogeneidade a estas classes, bem como a direção do bloco histórico (PORTELLI, 1977, p. 105).

Gramsci dividiu os intelectuais em dois tipos: orgânicos e tradicionais. Enquanto aqueles (os empresários no Capitalismo atual, por exemplo) seriam o grupo social que surge em estreita ligação com o aparecimento/desenvolvimento de uma classe determinante no

¹²⁸ É comum encontrar, a respeito desta opinião de Gramsci, o termo “filósofos”, em vez de “intelectuais”.

¹²⁹ “*Eu amplio muito a noção de intelectual, não me limitando à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais... Justamente na sociedade civil operam os intelectuais*” (GRAMSCI *apud* SEMERARO, 2006, pp. 147-148).

modo de produção econômico¹³⁰, estes (os eclesiásticos, orgânicos no Feudalismo, por exemplo) seriam um grupo que no passado já fora uma categoria de intelectuais orgânicos de uma determinada classe e que hoje formam uma camada com independência e autonomia relativas (COUTINHO, 2007, p. 175).

Os intelectuais tradicionais são aqueles ainda “presos” a uma formação sócio-econômica superada, estão “fora” do seu tempo e se consideram independentes, “neutros” (SEMERARO, 2006, p. 134). Ainda de acordo com Semeraro, para Gramsci, os intelectuais tradicionais eram aqueles cristalizados no campo do Sul da Itália: o clero, os funcionários, a casa militar, os acadêmicos, “*voltados a manter os camponeses atrelados a um status quo que não fazia mais sentido*” (*Ibidem*).

Leandro Konder (2010, p. 109) entende o intelectual tradicional como aquele ligado a instituições herdadas, mas não criadas pelo capitalismo (a Igreja e o sistema escolar, por exemplo). Nesta concepção, os padres e os professores seriam, portanto, intelectuais tradicionais¹³¹. Por sua vez, o intelectual orgânico é aquele ligado a instituições criadas pelas classes fundamentais do capitalismo (burguesia e proletariado).

Os dois tipos de intelectuais têm como função conferir homogeneidade à consciência da classe ao qual se vinculam, organicamente (no caso dos intelectuais orgânicos) ou por adesão (no caso dos intelectuais tradicionais). Com isso, frisa Coutinho, estes intelectuais “*preparam a hegemonia dessa classe sobre o conjunto dos seus aliados*”, sendo agentes da consolidação de um bloco histórico (2007, pp. 175-176).

De acordo com Jesus, ser orgânico significa ser permanente, não-conjuntural, coerente, unido, necessário. O intelectual orgânico é aquele que “*reflete conscientemente os pontos de vista do grupo social ao qual está vinculado*”, atuando com relativa autonomia em relação à classe ao qual se liga (JESUS, 1989, p. 65). Já Hugues Portelli (1977, p. 105) utiliza o termo “estreito” como sinônimo de orgânico. Gramsci definia o intelectual orgânico como um híbrido de especialista (na sua área) e político, como **educador** e ao mesmo tempo dirigente (JESUS, 1989, p. 72).

Assim como são importantes para a hegemonia de uma classe, os intelectuais orgânicos também o são para a contra-hegemonia (por exemplo, os intelectuais orgânicos do proletariado, na sociedade capitalista), desenvolvendo a consciência de classe (transformação de “classe em si”, para “classe para si”, como defendia Marx), forjando uma nova cultura

¹³⁰ Para organizar o Estado e o comércio, no modo de produção capitalista, a classe dominante (burguesia) desenvolveu um tipo particular de intelectual.

¹³¹ Intelectuais tradicionais, que, por sua vez, podem vir a se tornar orgânicos (JESUS, 1989, p. 69).

através de sua direção. Enquanto os intelectuais orgânicos da classe dominante garantem a hegemonia, tentam preservá-la, sendo responsáveis pelo consentimento e pela adesão, os da classe subalterna tentam limitar o poder de coesão dos primeiros, aprofundar as crises, provocar contradições, organizar sua classe. É comum as classes subalternas “importarem” intelectuais, sobretudo os “grandes intelectuais”. Estas classes são bastante vulneráveis às investidas de cooptação das classes dominantes, devido não apenas a esta “importação” de intelectuais, mas também em virtude da “consciência de classe” pouco desenvolvida de seus intelectuais (PORTELLI, 1977, p. 106).

De acordo com Semeraro (2006, p. 134), ser orgânico é fazer parte de um organismo vivo e em expansão. Para ele, os intelectuais orgânicos estão ligados, ao mesmo tempo, ao mundo do trabalho e às organizações políticas (o partido, por exemplo) e culturais (a escola, por exemplo) mais avançadas, que seu grupo social desenvolve para dirigir o conjunto da sociedade. Ocorre, segundo ele, uma interpenetração entre conhecimento científico, filosofia e ação política, sendo o intelectual orgânico um construtor, organizador e **educador** contínuo, no processo de construção/manutenção da hegemonia da classe ao qual se vincula. São orgânicos os intelectuais que

(...) além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, **educativas** e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. **Conscientes de seus vínculos de classe**, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; **no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem**; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social (SEMERARO, *Ibidem*, p. 135, grifos nossos).

Gramsci compreendia os intelectuais tradicionais como aqueles que são tradicionais em relação a um novo bloco histórico, a uma nova classe dominante, ao qual não estão organicamente ligados. Estes intelectuais preexistem a esta nova classe e ao novo modo de produção. Em síntese, os intelectuais tradicionais são aqueles ligados organicamente a classes desaparecidas ou em vias de desaparecer. A respeito deste tipo de intelectuais, afirma o revolucionário italiano:

Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas (GRAMSCI, 2010, p. 16).

O filósofo marxista criticava os intelectuais tradicionais, por representarem uma continuidade histórica, por sua aversão a mudanças e porque considerava que tais grupos provocavam a desagregação dos trabalhadores, do campo e da cidade. No entanto, defendia que nenhuma classe hegemônica pode prescindir do apoio destes intelectuais, “disputados” tanto pelos grupos dominantes quanto pelos dominados¹³². Para ele, os intelectuais tradicionais devem ser absorvidos ou suprimidos pela “nova” classe que se pretende hegemônica.

A discussão acerca dos intelectuais em Gramsci é bastante complexa e a escrita labiríntica dos *Cadernos* aumenta o grau de dificuldade. É importante frisar que para Gramsci, os dois tipos de intelectuais não são modelos fechados, tampouco posições fixas, isto é, a divisão orgânicos/tradicionais é móvel, relacional, uma vez que um intelectual tradicional hoje pode vir a se tornar orgânico amanhã, da mesma forma um intelectual orgânico a uma classe que perdeu a hegemonia, pode se tornar tradicional em relação à nova classe hegemônica (JESUS, 1989, p. 69).

Ambos os intelectuais, orgânicos e/ou tradicionais, exercem uma atividade que é coletiva, e não individual. “*Hoje, são os intelectuais como massa e não como indivíduo, que nos interessam*” (GRAMSCI *apud* JESUS, *Ibidem*, p. 71). Esta atividade intelectual, independente dos meios utilizados para se conquistar a hegemonia, é responsável por uma **ação pedagógica**, um trabalho educativo, fundamental tanto para se manter o *status quo*, para reforçar o domínio (grupos dominantes), quanto para construir outra hegemonia, para elaborar uma consciência coletiva homogênea (grupos subalternos).

Em Gramsci, hegemonia e educação mantêm entre si uma relação dialética. Para o pensador sardo, toda relação pedagógica é hegemônica, assim como qualquer relação hegemônica é necessariamente pedagógica (*Ibidem*, pp. 122-123). Sobre a primeira afirmativa (as relações pedagógicas como hegemônicas), Jesus (p. 19) diz que a educação representa um processo para a concretização de uma **concepção de mundo**, cuja importância é fundamental tanto na manutenção de uma hegemonia, quanto na sua renovação (contra-hegemonia). A educação pode “funcionar” tanto como instrumento de dissimulação a serviço das classes dominantes, como também pode explicitar para os dominados as contradições existentes, permitindo-lhes “*reagir a todas elas e tentar a contra-hegemonia*” (p. 60).

Em relação à segunda afirmativa (as relações hegemônicas como pedagógicas), Jesus pontua que “*tanto a hegemonia como a contra-hegemonia exigem um desempenho*

¹³² Engels representa um bom exemplo de “conversão”, de filiação ideológica a uma classe social que não a sua de origem: de ascendência aristocrata, dedicou suas atividades teóricas e práticas à causa dos proletários.

pedagógico mantenedor-reformador da relação total de poder, de acordo com a situação histórica” (Ibidem). Para ele, a natureza pedagógica das relações hegemônicas se confirma teoricamente pelo próprio significado de hegemonia desenvolvido por Gramsci: direção intelectual/moral e dominação, exercida por uma classe sobre as demais, através da sociedade política e da sociedade civil, dialeticamente ligadas. Na prática, esta natureza pedagógica também é confirmada, uma vez que somente uma **ação pedagógica** é capaz de forjar uma nova cultura sintonizada com os objetivos da nova classe hegemônica, e é capaz de “transformar” **concepções de mundo** norteadas pela superstição e pelo folclore, em concepções de mundo histórico-críticas (p. 72).

A caracterização do intelectual orgânico (especialista + político; **educador** + dirigente) em Gramsci permite confirmar o que dissemos acima, pois na construção da hegemonia de uma classe, o elemento subjetivo, **consensual**, **ideológico**, diretivo, é fundamental.

A ampliação do conceito de intelectual feita por Gramsci e a importância que ele atribui a esta categoria é o resultado do seu modo de conceber a hegemonia. Se para exercer o poder a classe dominante usa a **ideologia** como um ato político, de modo inverso, a dinâmica do processo educativo é política, uma vez que as relações pedagógicas se tornam necessárias para a dominação com o **consenso**. Se, portanto, o exercício da hegemonia supõe a existência de instituições e processos pedagógicos, os intelectuais são condição necessária, embora não suficiente, à tarefa de implantação e manutenção da mesma hegemonia. É nesse sentido que as relações hegemônicas são pedagógicas (pp. 72-73, grifos nossos).

Com base no que foi dito anteriormente, entendemos que a chave para se entender a relação hegemonia/educação está na ideologia e no consenso. Toda pedagogia compreende uma dimensão hegemônica (ou contra-hegemônica), pois constrói/refuta/legitima consensos em torno de determinadas ideologias (concepções de mundo). Da mesma forma, toda hegemonia (e contra-hegemonia) é uma ação pedagógica, pois não basta a força para que uma classe se torne hegemônica e/ou mantenha sua hegemonia – o vetor-consenso da dominação de classe é indispensável, ou seja, “educar” as ideologias de acordo com seus interesses. Corroborando nossa leitura, Jesus pontua que

As relações estabelecidas desde a infra-estrutura até a superestrutura, sendo **ideológicas**, isto é, interpretadas e representadas segundo os interesses de uma classe, tornam evidente a importância da função educativa para a manutenção/renovação da hegemonia. Enquanto para os dominadores a dominação deve ser mantida e justificada, para os dominados ela deve ser problematizada e superada. Em ambas as situações, a educação estará organicamente presente ou cooperando para incorporar novos grupos ou indivíduos à classe então hegemônica, ou para preparar a contra-hegemonia (1989, p. 123).

Nas instituições e processos pedagógicos, diversos intelectuais desempenham funções distintas, desde as político-burocráticas (ao nível das políticas educacionais – sociedade política) até as técnico-formativas (ao nível molecular da escola – sociedade civil). Desempenhando estas últimas estão os educadores¹³³, que na concepção que defendemos, uma vez “conscientes” de sua origem e de seu vínculo de classe (“classe em si”) e, sobretudo, comprometidos com os interesses desta classe (“classe para si”), podem agir como intelectuais orgânicos a esta classe. Se na leitura gramsciana, o intelectual é também um educador, o educador, “*conectado com as lutas políticas*” (SEMERARO, 2006, p. 133) de sua classe, pode desempenhar efetivamente a função de intelectual orgânico, mesmo em “*tempos de pós-modernidade*” (*Ibidem*).

4.3 – Intelectuais orgânicos hoje: os “educadores-intelectuais” orgânicos aos dominados e os embates contra-hegemônicos

A partir da segunda metade do século XIX, na Europa, quando a burguesia, que sepultara o Antigo Regime, buscava fortalecer sua hegemonia sobre os demais grupos da sociedade, as transformações econômicas, políticas e sociais, oriundas das mudanças no mundo da produção e das diversas agitações políticas, traziam para o cenário da luta de classes protagonistas importantes, com destaque para o movimento operário. As transformações rápidas de grande magnitude exortavam os intelectuais a não mais se limitarem ao mundo do abstrato, das palavras, e assumirem posições, “escolherem um lado”, abandonando qualquer pretensão de neutralidade científica. Obviamente, muitos intelectuais continuavam acreditando que era possível mudar o mundo metafisicamente.

A filosofia da práxis se desenvolve nesse contexto, tendo em Marx e Engels seus pilares fundamentais. Envolvidos diretamente nas lutas operárias, os intelectuais alemães forjavam um outro tipo de intelectual, ao mesmo tempo crítico, cientista e revolucionário; “novos” intelectuais, “*politicamente compromissados com o próprio grupo social para fazer e escrever a história e, por isso, capazes de refletir sobre o entrelaçamento da produção material com as controvertidas práticas da produção simbólica*”, intelectuais que precisavam estar “*sintonizados com as dinâmicas sócio-político-econômicas do seu tempo*” (*Ibidem*, p. 130).

¹³³ Obviamente, muitos educadores desempenham funções de caráter político-burocráticas. No entanto, para nós, educadores são os profissionais que atuam diretamente na instituição escolar, sobretudo lecionando.

O materialismo histórico de Marx e Engels entendia que conceitos e teorias não eram produzidos espontaneamente, desvinculados do real, dos processos histórico-econômicos. Para eles, o “intelectual-político” deveria estar cada vez mais próximo das revoltas dos dominados, analisando as contradições da sociedade e contribuindo decisivamente para uma maior compreensão do mundo, e, por conseguinte, para sua transformação em favor dos injustiçados. O apoio dos intelectuais seria fundamental para a conquista da hegemonia pelo proletariado, para a construção de um projeto alternativo de sociedade, através do diálogo constante entre a filosofia – que segundo o jovem Marx, encontra nos trabalhadores suas armas materiais – e o proletariado – que encontra na filosofia suas armas espirituais (MARX *apud* SEMERARO, *Ibidem*, p. 132).

Gramsci, corroborando a visão de Marx, vai defender com pujança a necessidade da vinculação estreita entre intelectuais, política e classe social. O autor italiano entendia que a compreensão de si e do mundo se dá pela participação ativa nas lutas hegemônicas e que a filosofia e a educação devem se transformar em práxis política (*Ibidem*). “Intelectual militante” que foi, Gramsci tinha clareza da centralidade do intelectual na contemporaneidade¹³⁴, sendo contrário a toda e qualquer compreensão dos intelectuais como uma casta privilegiada, descolada do povo, defendendo profundamente a socialização do conhecimento e ressignificando a sua função, compreendendo-os como “*intimamente entrelaçados nas relações sociais, pertencentes a uma classe, a um grupo social vinculado a um determinado modo de produção*” (p. 133).

Em Gramsci, o novo intelectual - orgânico à dinâmica da sociedade e à conquista da hegemonia de sua classe – é caracterizado pela interpenetração entre conhecimento científico, filosofia e ação política (p. 135), sendo, como já dissemos anteriormente, um construtor, organizador e educador permanente. Para o filósofo marxista, a organicidade destes novos intelectuais está relacionada, sobretudo, a seu forte vínculo com as classes “de baixo”, sua cultura, história, política. Intelectuais orgânicos e o que Gramsci chamava de “povo-nação”, mantém entre si uma relação dialética.

Estes intelectuais, que “sentiam” efetivamente a vida e as demandas dos subjugados, eram chamados por ele de “intelectuais populares”, em contraposição aos “intelectuais convencionais”, a serviço das classes dominantes e especializados na administração/controla da sociedade. Enquanto estes últimos buscam a centralização do poder, a coerção (direta ou

¹³⁴ De acordo com Semeraro, estão presentes nos escritos de Gramsci diferentes tipos de intelectuais, como por exemplo: os intelectuais urbanos, industriais, rurais, burocráticos, acadêmicos, técnicos, profissionais, pequenos, intermediários, grandes, coletivos, democráticos, etc. (*Ibidem*).

indireta) e difundem um universalismo de caráter abstrato, os primeiros objetivam democratizar o poder, expandir os direitos, pelo fim da violência e dos mascaramentos das contradições.

A concepção inovadora de Gramsci acerca dos intelectuais influenciou diretamente, no século XX, uma série de intelectuais, marxistas ou sintonizados com sua perspectiva crítica e emancipadora, que efetivamente “tomaram partido”, se engajando em diferentes lutas políticas, desde os embates em partidos operários, movimentos sociais, guerras de independência, lutas contra regimes civil-militares ou ainda pela democratização dos direitos sociais. Contudo, como afirma Semeraro (p. 139), nas últimas décadas, sob efeito direto do fim do socialismo real, do avanço neoliberal (a nova ortodoxia econômica) e da difusão da cultura pós-moderna, um novo perfil de intelectual, “não-comprometido”, surgiu no horizonte político-social, sendo hoje o mais difundido em nossa sociedade.

A partir da Crise da década de 1970, o capitalismo – em seu contraditório processo de recomposição - provocou transformações significativas no que diz respeito à produção (reestruturação), às práticas políticas (neoliberalismo) e à função dos intelectuais, alterando a dinâmica da luta de classes. No mundo do trabalho, a “revolução” da informática e da microeletrônica “diminuiu” os centros de produção, tendo efeito direto sobre o tamanho da classe operária e, sobretudo, a sua organização. Abrangente como nunca fora antes, o capital, agora mais sofisticado e flexível, transformou o conhecimento, através da indústria cultural, em *commodity*.

Difuso por toda parte (o capital), parece ter chegado a realizar o seu sonho mais ambicioso: tornar-se poder impessoal, “inconsciente social”, máquina que marcha por própria conta, separado do trabalho vivo e do incômodo das revoltas operárias. Sem rosto e sem lugar, o novo soberano hoje se impõe feito oráculo hermético pelos indicadores econômicos anunciados todos os dias e por um dilúvio de informações que anulam a reflexão e a interlocução. Longe dos problemas da emancipação humana e imune às investidas da política, essa forma de poder encontra sua lógica mais acabada na cultura pós-moderna que aprofunda o processo de esvaziamento do concreto pelo abstrato, reduzindo-o à invisibilidade e ao simulacro (p. 140).

Para Semeraro, é nesse contexto - do neoliberalismo na economia e da pós-modernidade na cultura – que o intelectual “comprometido”, militante, educador, orgânico à classe trabalhadora (popular), perde espaço para o “novo” tipo de intelectual, agora gestor, cético, pragmático, vinculado à mídia, à publicidade, ao marketing, à “vídeo-esfera”. “*As convicções de princípio, a visão de conjunto e a revolução são suplantadas pela incerteza e o pensamento da ‘errância’, pelo gosto do particular e o narcisismo privado*” (p. 141).

Num mundo marcado pela profusão de “rótulos” (“sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”, “era da imagem”, “era do capital cultural/intelectual”, etc.), onde a imagem se desloca para o centro e o real “depende” da mídia para poder “existir” (o que ela não veicula não “existe”); numa conjuntura onde as tecnologias estão presentes em distintas esferas da vida humana, “atraindo” muitos intelectuais a seu serviço, e onde o intelectual deve saber articular diferentes linguagens (imagem, som, etc.), é comum o “sepultamento” do intelectual político-pedagógico, ligado à escrita, à escola, ao partido, às organizações populares (p. 142).

A “vídeo-esfera”, que busca entreter e seduzir em detrimento de educar, valoriza, difunde e legitima a desconstrução, o fragmento, a indefinição, no lugar da busca pela totalidade, pelo universal, do olhar histórico-dialético. A contemporaneidade é marcada pela existência de uma intelectualidade “midiática”, “ficcional”¹³⁵, que se enquadra na categoria gramsciana dos “intelectuais convencionais”, funcionais às elites e alinhados com o capital, hoje, sob a égide do capital financeiro. Como efeito desta “nova onda”, temos a procura desenfreada, por parte de inúmeros intelectuais, de um profissionalismo desvinculado da crítica e “alimentado” pela concorrência cada vez mais forte (p. 143).

O capital, em seu atual estágio, tem interesse apenas numa inteligência “*tecnológico-utilitarista*” e não uma formação ético-política, nos termos de Gramsci. Para Semeraro (*Ibidem*), na política e na filosofia ocorre algo semelhante, com a desqualificação do pensamento crítico e a produção em massa de “cientistas”, tendo como resultado prático a “perda de espaço” dos humanistas para os gestores, dos estadistas para os estatísticos, dos educadores para os midiáticos, dos debates democráticos pelas pesquisas de opinião, das organizações sociais para os lobbies.

De acordo com o autor gramsciano, é fundamental a reflexão crítica sobre a atualidade do “novo intelectual” esboçado por Marx e Gramsci, o intelectual político-pedagógico, militante, crítico, pesquisador, orgânico às classes subalternas. No “hoje” pós-moderno, marcado pela virtualidade, pelos “fins” com letra maiúscula (“Fim da História”, “Fim da luta de classes”, “Fim da ideologia”, “Fim da geografia”, etc.), pela atomização da produção e do conhecimento, estão colocadas para os intelectuais orgânicos populares – que não desapareceram – novas e urgentes tarefas.

Assim como para o filósofo alemão e o marxista sardo a ciência e a tecnologia não eram “inimigas” (tendo, ambos, utilizado modernos meios de investigação/comunicação),

¹³⁵ Que segundo Semeraro, “*discursa sem dizer nada*” (p. 143).

hoje, diz Semeraro, as novas ferramentas que estão ao alcance dos intelectuais não podem ser “jogadas fora” (p. 144), mas devem ser analisadas criticamente. Segundo ele, “*o intelectual deve estar atualizado e desenvolver pesquisas inovadoras sem se deixar ‘taylorizar’ e comprar (...)*”, como também “*deve alcançar as fronteiras mais avançadas do conhecimento e da tecnologia sem nunca perder as referências às lutas hegemônicas da sua classe*” (pp. 144-145). O mais importante para Gramsci, salienta o autor, é a elevação moral e intelectual das massas, superando o monopólio do conhecimento das elites, que na chamada “era digital”, pode aumentar ainda mais a distância dominantes-dominados.

Com Semeraro (p. 146), reivindicamos a atualidade das reflexões de Gramsci sobre os intelectuais, cujo cerne está na distinção entre os intelectuais a serviço das elites – funcionais à sua dominação - e os intelectuais orgânicos aos “de baixo”, aos dominados, que lutam contra esta dominação. Na “*extensa ‘guerra de posição’*” que caracteriza o mundo de hoje, os intelectuais orgânicos aos subjugados, estão convencidos de que a verdade é revolucionária. Desta forma,

Não abdicam a **formar consciências críticas** e a construir um “bloco histórico” (uma articulação dialética) entre estrutura e superestrutura (economia e cultura), entre sociedade civil e sociedade política, de maneira a superar a relação vertical entre governantes e governados e a separação entre intelectuais e massa (*Ibidem*, grifo nosso).

Gramsci, que ampliou os conceitos de Estado, partido e intelectual, compreendia este último, em síntese, como orgânico, democrático e popular, ou seja, como um agente que impulsiona toda a sociedade (e não apenas uma parte dela), que objetiva o fim da dominação e que se afiniza com a cultura e os projetos hegemônicos dos dominados, respectivamente. Sobre uma de nossas preocupações no presente trabalho – o comprometimento/vinculação do professor com as classes dominadas (com vistas a construir interpretações contra-hegemônicas da realidade) – afirma Semeraro, de maneira incisiva:

Não importa onde o intelectual desempenha a sua função, se no partido, no Estado, no sindicato, nos movimentos populares, nas organizações sociais e culturais ou na academia. **O que conta para Gramsci é a sua vinculação de classe, a relação democrática que o intelectual estabelece e o horizonte ético-político que descortina, quer dizer a capacidade de promover um projeto socializador que reconheça os subjugados como sujeitos políticos** (p. 148, grifo nosso).

A luta ao lado dos dominados, em tempos de pós-modernidade, coloca para os intelectuais orgânicos o necessário “retorno” a Gramsci, no sentido de retomar o cerne de suas reflexões sobre os intelectuais, “aprendendo” a “*lidar com a diversidade sem cair no*

relativismo”, a *“lutar contra os dogmas sem deixar de buscar a verdade”*, a *“respeitar a particularidade sem se pulverizar”*, a *“construir a unidade sem transformá-la em uniformidade”*, e a *“realizar a democracia popular contra os simulacros pós-modernos”* (p. 149).

“Nunca como hoje o Brasil precisou tanto de novos intelectuais ‘orgânicos’”, sentencia Semeraro. Sintonizados com esta perspectiva, e compreendendo, dialeticamente, os educadores como intelectuais (desenvolvedores da cultura, do conhecimento) e os intelectuais como educadores (compreendendo a ação pedagógica como fundamental para as lutas hegemônicas), defendemos que o professor, consciente de seus vínculos de classe – fundamentais para Gramsci - e comprometido com os grupos subjugados, pode atuar como intelectual orgânico a esta classe, no interior da sociedade civil (na escola, poderoso aparelho privado de hegemonia), construindo o consenso em torno do projeto da classe da qual fazem parte/se identificam; enfrentando as concepções de mundo (ideologias) hegemônicas, expondo suas contradições e elaborando coletivamente outras ideologias; materializando a elevação moral e intelectual das massas e finalmente, forjando, no limite, um movimento de contra-hegemonia.

O atual estágio da luta de classes necessita de “novos professores”, que assumam posições, se comprometam, “tomem partido”, escolham seu “lado”, “sintam” os anseios dos dominados, rompendo com a neutralidade cúmplice e o individualismo desmobilizador. Professores sintonizados com as dinâmicas históricas e as contradições do seu tempo, sendo críticos, cientistas e artífices de uma práxis transformadora. Intelectual-político, intelectual-popular, intelectual político-pedagógico. O “novo” intelectual de Marx e Gramsci faz-se mais do que nunca necessário nos dias de hoje, onde o pensamento crítico é desqualificado, a história como processo, a totalidade e a dialética são sepultadas e os projetos de emancipação humana ridicularizados.

Não há dúvidas de que na Educação Básica (que no Brasil compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio), as classes dominadas estudam em escolas públicas e os filhos da elite na rede particular de ensino, enquanto a classe média oscila entre ambas. Ao defendermos a necessidade do compromisso dos docentes com os subjugados, de sua ação junto a eles como intelectuais orgânicos, não estamos enxergando apenas a escola pública (ainda que nela as demandas sejam muito maiores e desafiadoras, sobretudo no que se refere à construção de um projeto hegemônico dos dominados), mas pensando a educação como um todo, entendendo que também na escola particular se constrói/legitima/refuta

consensos, sendo possível (ainda que seja bem mais difícil) elaborar coletivamente, concepções de mundo que estejam sintonizadas com a emancipação dos indivíduos, com sua desalienação, com a construção de um outro mundo. Com Emir Sader, que prefacia “*A educação para além do capital*”¹³⁶, de Meszáros (2008, p. 17), perguntamos: “*Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público -, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?*”

Objetivando o fim da dominação burguesa e pensando alternativas para os projetos hegemônicos das classes dominadas, defendemos a formação de consciências críticas (como afirma Semeraro) na aula de História, como um passo importante para a materialização destes objetivos. Em nossa perspectiva, *Mafalda* e sua turma representam “uma” possibilidade, através do lúdico, de construção de olhares críticos e, sobretudo, polêmicos, sobre a realidade, compreendendo a crítica como possibilidade de ruptura, nos termos de Barreto¹³⁷. Sua crítica aos elementos característicos do mundo burguês representa um pequeno, mas importante “grão de areia”¹³⁸, fundamental na denúncia deste tipo de sociedade, ainda que Quino não se posicione “abertamente” (de maneira incisiva) contra a burguesia e reproduza – como comprovam algumas de suas entrevistas e o conjunto da obra *Mafalda* – uma concepção de mundo moderada, que não entende a exploração do homem pelo homem como algo construído historicamente, mas como algo inerente a ele e imutável¹³⁹.

Formar consciências críticas, numa perspectiva contra-hegemônica é, antes de tudo, enfrentar, conscientemente e coletivamente, as ideologias hegemônicas, o consenso – vetor fundamental de qualquer construção hegemônica. O marxista húngaro István Meszáros chama de “internalização” o processo de assimilação de ideologias dominantes, como se fossem próprias de cada indivíduo, como se tivessem “nascido” deles:

Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi

¹³⁶ Ver Referências.

¹³⁷ Ver p. 114.

¹³⁸ Ver p. 36.

¹³⁹ Em nossa leitura, dentro do espectro político argentino, Quino está muito mais próximo da concepção de mundo Radical (vinculada à UCR – *Unión Cívica Radical*, partido político de classe média mais antigo das Américas), do que do Peronismo ou das esquerdas vinculadas ao marxismo, anarquismo, etc. Para Osvaldo Soriano, *Mafalda* – uma das melhores tiras já publicadas na Argentina – “confortava” a classe média, que via nesta “leitura político-social semanal”, alguém preocupado com o mundo, com o país, com a humanidade, enxergando em *Mafalda* suas próprias opiniões e angústias (TRILLO, Carlos e SACCOMANNO, Guillermo, 1980, p. 160). Para Soriano, “e isso foi, talvez, *Mafalda*: uma grande angústia ou um grande desejo de que o mundo fosse lindo e as pessoas fossem boas enquanto a nosso redor tudo parecesse desmoronar-se”.

atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (2008, p. 44).

Recuperando a concepção de hegemonia em Gramsci, entendida como a articulação dialética da força com o consentimento (domínio + direção), e as análises presentes no Capítulo 2 desta dissertação, reafirmamos, com Gruppi¹⁴⁰, que uma classe só é efetivamente hegemônica quando detém o consenso, quando exerce uma liderança ideológico-cultural (compreendendo a ideologia como um espaço de luta). Como dissemos anteriormente, em Gramsci, a hegemonia resulta de uma batalha constante pela conquista do consenso no conjunto da sociedade, nunca abrindo mão do exercício da coerção. Desta forma, uma classe conquista a hegemonia quando constrói uma liderança moral, intelectual e política, difundindo e legitimando suas ideologias por todo o conjunto da sociedade (“internalizando-as”), sintonizando seus interesses com os demais.

Para Meszáros (*Ibidem*), enquanto a internalização for “eficaz”, garantindo os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, o recurso à coerção pode ser adiado, deixado em segundo plano (porém nunca descartado), uma vez que corresponde a uma imposição de valores muito “dispendiosa” (utilizada em larga escala no desenvolvimento do capitalismo moderno e frequentemente retomada em tempos de “crise”). Sobre a educação e o consenso, o discípulo de Georg Lukács afirma que “*uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados*” (p. 45, grifo nosso).

Qualquer projeto de mudança, seja da escola ou da sociedade como um todo, não pode perder de vista a necessidade impreterível de se confrontar e modificar todo o sistema de internalização, em suas dimensões visíveis e ocultas. Romper com a dominação burguesa, com a lógica do capital, na educação, significa, de acordo com Meszáros, “*substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa ‘concreta’ abrangente*” (p. 47). Por isso, nossa perspectiva neste trabalho aponta para dois movimentos simultâneos que se vinculam dialeticamente: tornar o ensino de História mais crítico porque sintonizado com o “mundo concreto” e suas contradições (perspectiva micro), construindo, ao mesmo tempo e coletivamente, interpretações contra-hegemônicas da realidade, a partir do questionamento dos alicerces que sustentam a hegemonia burguesa (perspectiva macro).

¹⁴⁰ Ver p. 60.

Acreditamos que um ensino de História crítico pode representar, efetivamente, um instrumento de pressão sobre lógica a do capital, sobre a sociedade burguesa e seus discursos reformistas que sepultam as utopias e as alternativas de mudança radical. A partir da concepção gramsciana de que todos são intelectuais¹⁴¹, uma vez que todo indivíduo contribui, ainda que de formas distintas, para a formação de uma concepção de mundo, e que esta contribuição pode estar a serviço da manutenção, da mudança, ou a serviço de ambas, ao mesmo tempo, defendemos a imperiosa atuação dos “educadores-intelectuais” orgânicos aos dominados, pesando decisivamente na correlação de forças da sociedade de classes contemporânea, no esforço de fazer da mudança a regra e da manutenção a exceção.

Neste sentido, tanto em relação à manutenção quanto em relação à mudança de uma dada concepção de mundo, a questão primordial é a necessidade de modificar, de maneira duradoura, o modo de internalização historicamente dominante (p. 52). Para Meszáros, “(...) *através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado*” (Ibidem).

As instituições formais de educação constituem parte importante do sistema global de “internalização” (p. 44), atuando como “*cão-de-guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida*” (p. 55). Ao mesmo tempo, na perspectiva gramsciana, estas instituições – complexas e que compreendem diferentes concepções de mundo – podem se tornar trincheiras privilegiadas na luta contra o *status quo*, ainda que sozinhas, jamais sejam capazes de forjar uma radical alternativa emancipadora: “*sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias ‘aspirações emancipadoras’*” (p. 59).

A partir do conceito de internalização, Meszáros desenvolve a idéia da “contra-internalização”, sob influência do conceito de “contraconsciência”¹⁴² do historiador filipino Renato Constantino, que se esforçou na luta contra a internalização da consciência colonial em seu país, operada através da educação e de outras instituições culturais. Para Constantino (p. 57), a construção de uma contraconsciência descolonizada “*envolvia diretamente as massas populares no empreendimento crítico*” (grifo nosso), mediante a intervenção consciente no processo histórico.

¹⁴¹ “(...) *o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens*” (GRAMSCI *apud* MESZÁROS, 2008, p. 49).

¹⁴² Meszáros inclusive utiliza os dois conceitos como sinônimos.

A contra-internalização é uma atividade/movimento de enfrentamento dos processos alienantes de internalização (como por exemplo, a internalização das ideologias burguesas pelos trabalhadores), que segundo Meszáros, deve ser coerente, sustentada e não se esgotar na negação (fase importante que a constitui), definindo “*seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente ‘concretamente sustentável’ ao que já existe*” (p. 56). A negação necessária, afirma Meszáros, “*só é adequada para o papel assumido se for orientada efetivamente pelo ‘alvo global’ da transformação social visada, como uma ‘bússola’ para toda caminhada*” (p. 61). Em nosso trabalho, o “alvo global” é a sociedade burguesa e seus elementos característicos, tendo como “norte” a perspectiva contra-hegemônica.

Esta contra-internalização – que exige a antecipação de uma visão geral, abrangente e concreta (*Ibidem*) – tem na educação um instrumento primordial e na aula de História um espaço privilegiado, no sentido de desenvolver estratégias de enfrentamento das ideologias dominantes, apontando para uma outra hegemonia, uma hegemonia alternativa, dos dominados. Se como afirma Jesus¹⁴³, as relações pedagógicas se tornam necessárias para a dominação com o consenso, da mesma forma, estas mesmas relações são fundamentais na crítica dos consensos dos grupos hegemônicos e na elaboração/difusão de outros consensos, sintonizados com a perspectiva de classe dos “de baixo”, e logo, contra-hegemônicas.

Compreendemos os “educadores-intelectuais” orgânicos aos dominados como imprescindíveis no difícil embate contra a doutrinação ideológica do *establishment* e, sobretudo, contra a “internalização consensual” (p. 81) destas ideologias dominantes, por parte dos dominados, processo que permite tomar como dadas as concepções de mundo dominantes, naturalizando a imutabilidade da ordem estabelecida.

A escola é um espaço de disputas fundamental, que se por um lado, num movimento contínuo, “educa” os indivíduos no sentido de legitimar a dominação burguesa e a sociedade de classes, por outro - sob a ótica dos aparelhos privados de hegemonia – também está ao alcance das classes subalternas¹⁴⁴, caracterizando-se como uma arena de embates, materiais e ideológicas, onde outras “leituras” de mundo, críticas, alicerçadas no real, “alimentadas” pela contradição, vinculadas às perspectivas dos subjugados e focadas, no limite, na contra-hegemonia, são possíveis e, acima de tudo, necessárias.

¹⁴³ Ver p. 124.

¹⁴⁴ Ver p. 71.

4.4 – Considerações finais

Da ousadia em construir uma dissertação na “contramão”, surgiram inúmeros e grandiosos desafios. E não poderia ser diferente! Ao longo do trabalho expusemos alguns deles, mas é importante retomá-los de maneira mais sistemática nestas considerações finais que não têm a pretensão de ser “o final”.

O primeiro desafio corresponde à proposta de estudar as histórias em quadrinhos - a partir da prática como docente - na Academia, por diversas vezes avessa à materialidade do mundo exterior a seus muros. Não conhecia nenhum trabalho acadêmico sobre esta temática até ingressar no mestrado, e após iniciar a pesquisa, notei que quase não existem estudos sobre a arte sequencial que se preocupem com sua contextualização histórica, com suas condições de produção, estudos cuja fundamentação teórica seja sólida e que dialoguem com o real.

Em seguida, o grande desafio foi propor uma análise marxista dos quadrinhos, a partir da teoria de Gramsci, num movimento até agora inédito¹⁴⁵, e que por isso, gerou inúmeras dificuldades, exigiu um esforço reflexivo de grande envergadura e causou “incômodos” em diversos espaços, sobretudo no próprio ProPEd, onde os estudos com base no materialismo histórico são incomuns. Infelizmente, nas últimas duas décadas pelo menos, não apenas na Educação, mas também na História, nas Ciências Sociais, o marxismo tem sido ferozmente atacado pelos “profetas” da pós-modernidade e desacreditado pelos alunos. Na Educação, a profusão de estudos do cotidiano, desvinculados de uma leitura dialética da realidade, focados em estudos cada vez mais atomizados, hegemoniza as pesquisas, conferindo às teorias críticas, como o marxismo, um lugar marginal.

O terceiro desafio, explicado no Capítulo 1, foi modificar a amplitude/densidade das análises, objetivando a coerência com a teoria de Gramsci, sobretudo no que se refere à contra-hegemonia, entendida como um projeto de classe alternativo. O foco na crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa, a partir de *Mafalda* e sua turma, conferiu ao trabalho um caráter mais crítico e um vigor teórico fundamental. A escolha das tiras corresponde ao próximo desafio, uma vez que sua enorme quantidade (mais de duas mil), tornava a “busca” pelas tiras mais “adequadas” ao trabalho, uma tarefa minuciosa, ainda que

¹⁴⁵ Inédito no que se refere à abordagem gramsciana (até agora não foram encontrados outros trabalhos a partir da mesma perspectiva teórica). Como exemplos de trabalhos marxistas sobre quadrinhos, citamos o clássico livro “*Para ler o Pato Donald*” (1972), de Ariel Dorfman e Armand Mattelart e também “*Uma introdução política aos quadrinhos*” (1982), de Moacyr Cirne. Como exemplo de trabalho mais recente, temos a dissertação de Erivelton Nonato de Santana, intitulada “*Ideologia e poder nas histórias em quadrinhos: aspectos do micro-universo feminino na Turma da Mônica*” (ver Referências), que se alicerça na teoria de Louis Althusser.

bastante divertida. Obviamente, outras leituras de *Mafalda* podem “encontrar” outros elementos que caracterizam o mundo burguês. Não temos a pretensão de ter esgotado as análises acerca desta temática.

O quinto desafio corresponde ao cuidado em estudar a obra de um autor, sem mantê-la sob o “cativeiro ideológico”, sem enquadrá-la em categorias analíticas rígidas, sem incorrer em anacronismos. Como dissemos anteriormente, o moderado Quino, que não é marxista, que não é peronista, que reproduziu um “discurso classe média”, que acha que seus desenhos não mudam nada e que o homem é “perverso” por natureza, pode sim contribuir para uma leitura crítica do mundo, através das “brechas” que abre com *Mafalda* e sua turma, no que se refere ao mundo burguês contemporâneo.

Em recente visita à Argentina, pude comprovar a enorme popularidade de *Mafalda*, mas sobretudo, pude perceber que o grande mérito da obra de Quino é justamente suscitar a polêmica através do lúdico, polêmica que, retomando a contribuição de Barreto (1994) no Capítulo 1¹⁴⁶, deve ser “exercitada”, estimulada em sala de aula pelo professor, sob o risco de que o espaço do lúdico “deslize” para a fuga, desgastando-se ou esgotando-se. Em conversa com uma das maiores pesquisadoras da arte sequencial daquele país, Laura Vázquez, e com seu marido, o cartunista Diego Agrimbau, ficou claro que não existe um consenso sobre o caráter ideológico de *Mafalda* e sua turma. A polêmica agradece!

Quino não desenha mais *Mafalda* desde o início da década de 70 – optou por não “terceirizar” as tiras, como fez Mauricio de Souza, com a *Turma da Mônica* por exemplo. Suas críticas – ainda que moderadas - foram feitas há mais de quarenta anos, numa conjuntura de *Guerra Fria*, num país assolado pelo medo e pela repressão. Infelizmente, diversas questões abordadas pelo cartunista insistem em se fazer presentes, daí a atualidade inegável de *Mafalda* e seu olhar atento e indignado sobre este mundo, que como diz *Mafalda*, “*tem cada vez mais gente e cada vez menos pessoas*”.

Como sexto desafio, temos o esforço de refletir sobre a relação educação/hegemonia, sem cair no mecanicismo e/ou no determinismo. Reafirmar a centralidade da escola nas lutas hegemônicas e seu caráter estratégico dentro da guerra de posição, significa compreendê-la não apenas como uma arena de disputas primordial, mas também como um espaço fundamental de atuação do que chamamos de “educadores-intelectuais” que vinculados organicamente aos dominados, podem efetivamente contribuir para a elevação moral e intelectual dos indivíduos, para a contra-internalização das ideologias dominantes (tendo na

¹⁴⁶ Ver p. 61.

crítica uma possibilidade real de ruptura), e no limite, para a contra-hegemonia. Crítica, contra-internalização, contra-hegemonia. Não se trata de um caminho linear tampouco de uma “fórmula” político-ideológica, mas de movimentos necessários e possíveis dentro do espaço escolar, sobretudo na aula de História, que desempenha uma função social de extrema importância, qual seja contribuir para o desenvolvimento de concepções de mundo críticas, transformadoras, e tornar as contradições sociais explícitas.

Gramsci, que segundo Leandro Konder (2010, p. 113), é provavelmente o mais fascinante dentre todos os marxistas que tentaram conciliar engajamento político e a absoluta liberdade de pensamento crítico, sendo sempre fiel a Marx, tem sido bastante “domesticado” (como dissemos no Capítulo 2), sobretudo na Academia, em “usos” - em sua maioria superficiais - de sua teoria, que “esterilizam” seu pensamento político e principalmente retiram da base de suas reflexões a perspectiva revolucionária, hegemônica.

É inegável a importância do autor dos *Cadernos* dentro do pensamento marxista, uma vez que conferiu ao estudo das superestruturas um lugar de destaque, sem refutar as condições materiais de existência, compreendendo a dialética em toda sua complexidade, travando fortes embates no campo da cultura e, principalmente, nunca se distanciando da luta, ainda que lutasse com papel e caneta dentro do cárcere fascista de Mussolini. A despeito das condições extremas, Gramsci legou ao marxismo e a todos aqueles que ousam transformar o mundo, reflexões que, profundamente vinculadas à práxis, contribuem decisivamente para a formação teórico-ideológica da classe trabalhadora e para o engajamento prático-político daqueles que desempenham o papel de intelectuais na sociedade. Seus estudos acerca da cultura, da subjetividade, das ideologias, renovaram o marxismo, colocando-o à altura de suas tarefas históricas.

A concepção de ideologia adotada por Gramsci está ligada a uma certa unificação das superestruturas em torno dos valores históricos do conhecimento e da cultura. O pensador italiano é, sem dúvida, um materialista; seu materialismo, porém, tem uma feição peculiar: **está permanentemente atento para a importância da criatividade do sujeito humano, para o poder inovador dos homens, tal como se expressa nas criações culturais** (grifo nosso) (KONDER, 2002, p. 107).

Este trabalho defende, com Gramsci, um materialismo que não exclui a sensibilidade, a criatividade, o diverso, e que compreende a cultura como uma dimensão fundamental da práxis humana. A partir de Konder (*Ibidem*, p. 108), um dos grandes intérpretes de Gramsci no Brasil, entendemos que não se pode ignorar a autonomia (relativa, porém inextinguível) que se manifesta nas criações culturais e nas opções ideológicas. As representações não podem ser reduzidas às condições de seus autores quando de sua criação, tampouco devem ser

entendidas como imutáveis na forma que assumiram no imaginário dos indivíduos. Por isso, Gramsci tinha clareza de que as representações, as idéias, as superstições, as teorias, devem ser pensadas historicamente (p. 109).

Dialeticamente, os sujeitos humanos existem intervindo no mundo, sendo modificados pela História ao mesmo tempo em que a modificam. De acordo com o marxista brasileiro, “*é impossível eliminar totalmente de modo irreversível a margem de opções que as pessoas são levadas a preservar e anseiam por ampliar*” (*Ibidem*). Em outras palavras, a hegemonia é algo dinâmico, onde sempre existem espaços de disputa (materiais e ideológicos), caracterizando-se como um instável equilíbrio de forças, onde o consenso nunca é integral. Desta forma, sempre existirá a possibilidade dos “de baixo” intervirem no processo histórico, de maneira consciente, pesando na correlação de forças em favor dos dominados, construindo uma contra-hegemonia, uma hegemonia alternativa: “*A História pressupõe, então, não só a ação dos líderes e a atuação dos de ‘cima’, mas também a ineliminável possibilidade da intervenção ativa e consciente dos de ‘baixo’.* Fortalecer essa intervenção era a meta, o ideal do pensador italiano” (*Ibidem*, p. 110). Para Konder (2010, p. 111), a solução proposta por Gramsci “*é que o sujeito é dominado pela história, mas tem em si o poder intrínseco de se realizar na ação e no conhecimento, e até de se reinventar através da ação transformadora. A única resposta compatível com o horizonte do marxismo é precisamente esta: nós podemos nos inventar.*”

Nesta imperiosa tarefa de tornar os indivíduos efetivamente e conscientemente sujeitos da História, os educadores, como pontuamos ao longo de todo trabalho, são agentes fundamentais, sobretudo aqueles que “enxergam” o mundo a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, que estão comprometidos com as lutas dos dominados, que assumem um lugar na luta de classes em favor dos subjugados, que se indignam com uma educação que não problematiza a realidade e não oferece alternativas de mudança ao que já existe. Educadores que compreendem que reduzida à coerção, nenhuma classe consegue consolidar seu domínio, e que os grupos dominantes têm sobrevivido e obtido, historicamente, êxito na exploração e na opressão dos “de baixo”, porque conseguem neutralizar áreas fundamentais do campo de batalha da cultura – como a escola – mantendo sua hegemonia (*Ibidem*, p. 108).

Defender outra educação possível, outra escola, é defender outra sociedade, apontando para a superação da atual, burguesa e desigual, onde todos são iguais, mas alguns são mais iguais que os outros. A crítica de *Mafalda* e sua turma aos elementos que caracterizam a sociedade burguesa - que também estão “dentro” da escola, como o individualismo, a

desumanização, a competição – representa, como dissemos anteriormente, um pequeno “grão de areia” que encontramos para somar nas lutas contra-hegemônicas, na esperança de que outros grãos se juntem a nós.

REFERÊNCIAS

- ACANDA, Jorge Luis. *Sociedade civil e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- ALENCAR, Francisco, RAMALHO, Lúcia C. e RIBEIRO, Marcus Venício T. *História da sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.
- ARBEX JÚNIOR, José. *Showrnlismo: a notícia como espetáculo*. São Paulo: Editora Casa Amarela, 2001.
- BARRETO, Raquel G. *Da leitura crítica do ensino para o ensino da leitura crítica*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ – Programa de Pós-Graduação em Educação, 1994.
- _____. *Leitura é problema de quem? As dimensões curriculares das leituras*. In: Redes Educativas e Currículos Locais. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem - UERJ, 2008, p. 1-16. Livro eletrônico.
- _____. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- _____; GUIMARÃES, Gláucia. *Diferentes linguagens na sociedade e na escola*. 2010. Mimeo.
- BIANCHI, Alvaro. *O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política*. São Paulo: Alameda, 2008.
- BITENCOURT, Marta Moraes. *As ponderações da Mafalda sobre cidadania e democracia*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, 2009.
- BITENCOURT, Circe. *Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana*. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993, p. 209. (Memória, história e historiografia – Dossiê Ensino de História).
- _____. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRAICK, Patrícia Ramos e MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRECHT, Bertolt. *Teatro completo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- BOTTOMORE, Tom (edit.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CAMPIONE, Daniel. *Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina*. In: COUTINHO, C. Nelson e TEIXEIRA, Andréa de P. (orgs). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, pp. 51-66.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CIRNE, Moacy. *Uma introdução política aos quadrinhos*. Rio de Janeiro: Angra/Achiamé, 1982.

COUTINHO, Carlos N. *Intervenções: o marxismo na batalha das idéias*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 41.

_____. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____; TEIXEIRA, Andréa de P. (orgs). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COUTINHO, Eduardo Granja. *Processos contra-hegemônicos na imprensa carioca, 1889/1930*. In: *Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência*. Org. de Eduardo Granja Coutinho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008, pp. 65-89.

DANTAS, Rodrigo. *Ideologia, hegemonia e contra-hegemonia*. In: *Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência*. Org. de Eduardo Granja Coutinho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008, pp. 91-118.

DAVIES, Nicholas. *Livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de História?* In: *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: v. 24, n. 128, p. 10-12, jan./fev., 1996. Disponível em: http://www.uff.br/feuff/index.php?option=com_content&view=article&id=34:textos-produzidos-pelo-professor-nicholas-davies-&catid=14:mural-de-trabalhos&Itemid=45. Acesso em: 10 dez. 2011.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Editora da UNB: Brasília, 2001.

FEIJÓ, Mário. *Quadrinhos em ação: um século de história*. São Paulo: Moderna, 1997.

FRANCO, Maria Laura P. B. *O livro didático de História no Brasil*. São Paulo: Global Ed., 1982.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GORENDER, Jacob. *Marxismo sem utopias*. São Paulo: Ática, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. In: GERRATANA, Valentino (Org.). Ed. Crítica. Turim: Einaudi, 1975.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Cadernos do cárcere*. Org. de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006 (vol. 1), 2010 (vol. 2), 2007a (vol. 3), 2007b (vol. 4), 2002a (vol. 5) e 2002b (vol. 6).

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

GUAZZELLI, Eloar. *Grafismos nos Pampas: breve histórico dos quadrinhos na Argentina*. In: VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo. *Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª arte*. São Paulo: Devir, 2009, pp. 133-151.

HOBBSBAWM, Eric. *A era do capital (1848-1875)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antônio. *O mundo das histórias em quadrinhos*. São Paulo: Moderna, 1994.

JAGUAR. *Ninguém é perfeito*. Rio de Janeiro: Desiderata, 2008.

JESUS, Antônio Tavares de. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

_____. *Em torno de Marx*. São Paulo: Boitempo, 2010.

LIGUORI, Guido. *Estado e sociedade civil: ler Gramsci para entender a realidade*. In: *Ler Gramsci, entender a realidade*. Org. de Carlos Nelson Coutinho e Andréa de Paula Teixeira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, pp. 173-188.

_____. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. *História e ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÊNIN, V. I. *O imperialismo, fase superior do capitalismo*. Lisboa: Edições Avante, 1975.

LÖWY, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A teoria do desenvolvimento desigual e combinado*. Revista Outubro, nº 1, pp. 73-80. Artigo publicado originalmente na revista Actuel Marx, 18, 1995. Disponível em: http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/01/out01_06.pdf. Acesso em: 18 set. 2010.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. *Histórias em quadrinhos: leitura crítica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. *A favor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2009.

MATTELART, Armand; DORFMAN, Ariel. *Para ler o Pato Donald*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MESZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOCHCOVITCH, Luna G. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 1992.

MONIZ, Edmundo. *Antologia política de Bertolt Brecht*. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

MORAES, Denis de. *A batalha da mídia: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009.

MOYA, Álvaro de. *História da história em quadrinhos*. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1993.

NADAI, Elza. *A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático*. In: Sociedade e Trabalho na História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 6, n. 11, set. 1985/fev. 1986.

NOGUEIRA, Marco A. *Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.18, n.52. jun. 2003.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez-UNICAMP, 1988.

_____. *Efeitos do verbal sobre o não-verbal*. Rua (Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade), Nº. 01, Unicamp. Campinas: São Paulo, 1995.

ORWELL, George. *A Revolução dos Bichos*. São Paulo: Círculo do Livro, 1974.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

QUINO. *Toda Mafalda*. Rio de Janeiro: Martins Fontes Editora, 2002.

_____. *Mafalda Inédita*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *10 anos com Mafalda*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007.

RAMOS, Paulo. *Bienvenido: um passeio pelos quadrinhos argentinos*. Campinas: Zarabatana, 2010.

SADER, Emir. *Gramsci: poder, política e partido*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SANTANA, Erivelton N. de. *Ideologia e poder nas histórias em quadrinhos: aspectos do micro-universo feminino na Turma da Mônica*. Dissertação de Mestrado. Salvador: Instituto de Letras da UFBA – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 2005.

SCHMIDT, Mario F. *Nova História Crítica: Moderna e Contemporânea*. São Paulo: Nova Geração, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

SILVA, Marcos A. da (org.) *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, s.d.

SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o estado e a escola*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

TRILLO, Carlos; SACCOMANNO, Guillermo. *Historia de la historieta argentina*. Ediciones Record: Buenos Aires, 1980.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª arte*. São Paulo: Devir, 2009.

VICENTINO, Cláudio. *História geral*. São Paulo: Scipione, 1997.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Lista de Sites

<http://www.mafalda.net/>

<http://www.acesa.com/gramsci/>

<http://www.quino.com.ar/>

<http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/>

<http://www.guiadosquadrinhos.com/>

<http://omelete.com.br/quadrinhos/>

Documentos

Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Fundamental): introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997.

Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio). Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília : MEC/SEMTEC, 2000.