

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

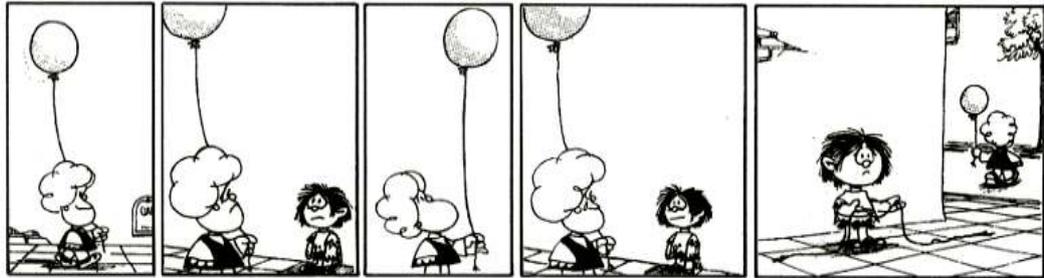


Figura 16: *Susanita*

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”). Extremamente preguiçoso, não gosta de ir à escola e está sempre adiando o momento de fazer as tarefas pedidas pela professora. Tímido, é apaixonado

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.

pela Brigitte Bardot e é a personagem que tem mais identidade com Quino (segundo o próprio autor).

*Manolito*⁷¹



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*⁷²



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 famoso trompetista “negro”) e filosofando sobre quase tudo que o cerca, inclusive conferindo

⁷¹ QUINO, 2002, p. 149.

⁷² QUINO, 2002, p. 180.

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*⁷³



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*⁷⁴



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 diversas fases do desenvolvimento da criança (mamar, engatinhar, andar, falar, etc.) bem

⁷³ QUINO, 2002, p. 313.

⁷⁴ QUINO, 2002, p. 307.

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*⁷⁵



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!⁷⁶) 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 faixas etárias e classes sociais⁷⁷, sendo bastante utilizada em livros didáticos, sejam eles de Gramática, História, Geografia ou Filosofia.

⁷⁵ QUINO, 2002, p. 10.

⁷⁶ Na internet, foram encontrados dois supostos nomes para o pai de *Mafalda*: *Pelicarpo* e *Tomas*, ambos sem nenhuma confirmação na obra de Quino.

⁷⁷ Apesar de ser muito mais direcionada para o público jovem/adulto.

Mafalda “nasceu” numa década bastante conturbada - a década de 1960 – e viu começar a década seguinte, também turbulenta. “Nasceu” durante o governo de *Arturo Frondizi* (1958-1962), derrubado em 29 de março de 1962, por um dos seis golpes civil-militares pelos quais aquele país passou no século passado. Durante trajetória, ainda presenciaria a chamada *Revolução Argentina*, iniciada através do golpe de 28 de junho de 1966 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, 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 excepcionalmente ⁷⁸ 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 Folha⁷⁹, “*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” 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

⁷⁸ 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.

⁷⁹ Ver p. 42.

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”⁸⁰



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.

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

⁸⁰ QUINO, 2002, p. 323.

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 burguesa⁸¹, 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 sociedade sem classes), conceito-chave do pensamento político de Marx⁸² 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

⁸¹ Da mesma forma que qualquer outra forma de Estado.

⁸² Para o filósofo alemão, a luta de classes leva necessariamente à ditadura do proletariado.

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 conceito⁸³) quanto ao liberalismo (que o definiu de modo minimalista⁸⁴); 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 contratual⁸⁵ 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 individualismo⁸⁶

⁸³ 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).

⁸⁴ *“Como o simples respeito por ‘regras do jogo’ também elas minimalistas”* (Ibidem).

⁸⁵ 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”.

⁸⁶ QUINO, 2002, p. 376 e p. 48, respectivamente.

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 competição⁸⁷ 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 burguês⁸⁸ (que expressa seus interesses) que surge em sintonia com as transformações

⁸⁷ A competição é o tema da Tira 15.

⁸⁸ 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 feudal⁸⁹.

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

⁸⁹ 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 transcendente⁹⁰ (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 existem⁹¹. 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:

⁹⁰ O liberalismo foi a primeira ideologia que ofereceu uma base não-religiosa para seu projeto de sociedade (*Ibidem*, p. 73).

⁹¹ 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”⁹².

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.

⁹² 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 consumo⁹³

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

⁹³ 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*⁹⁴ *do quadro de classes sociais você se enquadra*”. Tal máxima resume um aspecto marcante da

⁹⁴ 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 espetáculo⁹⁵ (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

⁹⁵ 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 mercadoria⁹⁶.

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!

⁹⁶ MARX, 2008, pp. 92-105.

Tira 6: A “igualdade”⁹⁷

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

⁹⁷ 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 lucro⁹⁸



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.

⁹⁸ 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 lucro⁹⁹ 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 consolidar¹⁰⁰ 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 Estado¹⁰¹ 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).

⁹⁹ Marx utilizava, normalmente, lucro como mais-valia total (sobretotal).

¹⁰⁰ Obviamente, a consolidação do capitalismo foi um longo processo histórico, “finalizado” apenas no século XIX.

¹⁰¹ 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 produção¹⁰², 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*”¹⁰³, nos parece bastante oportuna: “*O que é o assalto a um banco comparado à fundação de um banco?*”¹⁰⁴.

Tiras 9 e 10: A propriedade privada¹⁰⁵

¹⁰² 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.

¹⁰³ Uma releitura de “*A ópera dos mendigos*”, de John Gay.

¹⁰⁴ 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).

¹⁰⁵ 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*”¹⁰⁶ é que “são” de verdade alguém, assim como o milionário *Rockefeller*.

A propriedade privada, que para Marx era sinônimo de divisão social do trabalho¹⁰⁷, 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).

¹⁰⁶ Em alusão à uma tira em que *Manolito* se dirige aos empresários do capital financeiro dos Estados Unidos.

¹⁰⁷ “*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 progresso¹⁰⁸



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!)

¹⁰⁸ QUINO, 2002, p. 138.

O Século XIX, chamado de “o longo século XIX”¹⁰⁹ 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

¹⁰⁹ 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-comércio¹¹⁰



Na Tira 12, *Felipe* e *Manolito* seguram um gibi do *Cavaleiro Solitário*, 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*, cowboy 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?”.

¹¹⁰ 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 fisiocrata¹¹¹ 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 competição¹¹², 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*”.¹¹³

Obviamente, o liberalismo não é monolítico, tampouco esteve imune a transformações nestes últimos trezentos anos¹¹⁴. 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

¹¹¹ 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.

¹¹² Tema que será tratado na Tira 15.

¹¹³ 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).

¹¹⁴ 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 diferenças¹¹⁵



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

¹¹⁵ 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/gerir¹¹⁶, 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

¹¹⁶ 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 desumanização¹¹⁷



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

¹¹⁷ 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 estranho¹¹⁸ 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

¹¹⁸ 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 competição¹¹⁹

¹¹⁹ 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*: “*you 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 faltem 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 marxista¹²⁰, de não defender o fim do capitalismo, o fim das classes, de crer que seus desenhos, seu trabalho, não sirvam de nada¹²¹, é possível que o professor de História (que também não precisa ser marxista para tal),

¹²⁰ 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).

¹²¹ 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 aprendem¹²² 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*

¹²² “(...) 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, assembleias, 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 classes¹²³ 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

¹²³ 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 intelectuais¹²⁴ - 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 sociedade¹²⁵. 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 Gentile¹²⁶, 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)

¹²⁴ 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).

¹²⁵ 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).

¹²⁶ 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 intelectuais¹²⁷ - 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 amplia¹²⁸ 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

¹²⁷ É comum encontrar, a respeito desta opinião de Gramsci, o termo “filósofos”, em vez de “intelectuais”.

¹²⁸ “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 econômico¹²⁹, 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 tradicionais¹³⁰. 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

¹²⁹ Para organizar o Estado e o comércio, no modo de produção capitalista, a classe dominante (burguesia) desenvolveu um tipo particular de intelectual.

¹³⁰ 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 dominados¹³¹. 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*

¹³¹ 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 educadores¹³², 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).

¹³² 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 contemporaneidade¹³³, 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/controlar da sociedade. Enquanto estes últimos buscam a centralização do poder, a coerção (direta ou

¹³³ 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”¹³⁴, 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),

¹³⁴ 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*”¹³⁵, 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 Barreto¹³⁶. Sua crítica aos elementos característicos do mundo burguês representa um pequeno, mas importante “grão de areia”¹³⁷, 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 imutável¹³⁸.

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

¹³⁵ Ver Referências.

¹³⁶ Ver p. 114.

¹³⁷ Ver p. 36.

¹³⁸ 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 Gruppi¹³⁹, 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).

¹³⁹ 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 intelectuais¹⁴⁰, 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”¹⁴¹ 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.

¹⁴⁰ “(...) *o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens*” (GRAMSCI *apud* MESZÁROS, 2008, p. 49).

¹⁴¹ 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 Jesus¹⁴², 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 subalternas¹⁴³, 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.

4.4 – Considerações finais

¹⁴² Ver p. 124.

¹⁴³ Ver p. 71.

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 inédito¹⁴⁴, 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 bastante divertida. Obviamente, outras leituras de *Mafalda* podem “encontrar” outros

¹⁴⁴ 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.

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 1¹⁴⁵, 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 crítica uma possibilidade real de ruptura), e no limite, para a contra-hegemonia. Crítica,

¹⁴⁵ Ver p. 61.

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. ; RIBEIRO, Marcus Venicio 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.
- BITTENCOURT, Circe (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 (Ed.). *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. (Org.). *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. (Org.). *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: 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, 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.). *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 (v. 1), 2010 (v. 2), 2007a (v. 3), 2007b (v. 4), 2002a (v. 5) e 2002b (v. 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. p. 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, p. 173-188.

_____. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

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, p. 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, 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*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

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. *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, 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.
- 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.
- 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.