

A “CRÍTICA ‘MAFALDIANA’ ” À SOCIEDADE BURGUESA NUMA LEITURA MARXISTA: HQ’S¹ E CONTRA-HEGEMONIA NA AULA DE HISTÓRIA

Carlos Eduardo Rebuá Oliveira²

Resumo: A partir da leitura crítica de *Mafalda*, obra do cartunista argentino *Quino*, e alicerçados no conceito de hegemonia em Gramsci, buscamos analisar as possibilidades de se construir coletivamente sentidos contra-hegemônicos no ensino de História através do que chamamos de “crítica ‘Mafaldiana’” aos elementos característicos da sociedade burguesa. As contribuições de Gramsci no que diz respeito à educação (a relação dialética entre hegemonia e educação), e sua discussão acerca dos aparelhos privados de hegemonia e da guerra de posição, constituem pilares fundamentais das análises. Em termos metodológicos, foram selecionadas seis tiras de *Mafalda*, presentes na obra *Toda Mafalda*, no intuito de subsidiar as reflexões aqui esboçadas.

Palavras-chave: hegemonia; contra-hegemonia; *Mafalda*; sociedade burguesa; ensino de história

Abstract: Starting with a critical reading of *Mafalda*, written by *Quino*, the Argentinean comics writer, and based on Gramsci’s hegemony concept, we are trying to analyse the possibilities of collecting ideas against hegemony within the teaching of History, through which we call “‘Mafaldian’ criticism” to the characteristic elements of the bourgeois society. Gramsci contributions to education (The dialectic relation between hegemony and education) and his discussion about private means of hegemony and the war of position, are fundamental pillars of the analysis. In methodological terms, we have selected six cartoons of *Mafalda*, chosen from *Toda Mafalda*, with the purpose of reinforcing the reflections herein.

Keywords: hegemony; against hegemony; *Mafalda*; bourgeois society; teaching of history

A hegemonia em Gramsci

O conceito de hegemonia corresponde a um dos mais polêmicos e difíceis de definir, dentro do pensamento marxista. Lênin, Stálin, Bukharin, Mao Tse-tung, Gramsci, Perry Anderson representam nomes importantes que dedicaram à hegemonia uma atenção especial, permitindo interpretá-la como liderança e/ou como domínio.

Todavia, o pleno desenvolvimento deste conceito como conceito marxista deve-se, sobretudo, a Antonio Gramsci (1891-1937), intelectual italiano fundador do partido

¹Abreviação para *História em Quadrinhos*.

²Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Endereço: Rua Maria Izabel dos Santos, 263, Nova Macaé. Macaé-RJ. CEP.: 27945-560. Email: eduardorebua@yahoo.com.br. Telefones de Contato: (21) 9997-6968 / (22) 2757-2351. Obs.: este trabalho representa parte significativa da dissertação. A pesquisa, iniciada no primeiro semestre de 2009, encontra-se em fase de escrita.

comunista daquele país e um dos adversários políticos mais qualificados de Mussolini. Considerado por muitos estudiosos de Gramsci seu conceito chave e sua maior contribuição à teoria marxista, a "hegemonia gramsciana" era ainda um conceito pouco desenvolvido antes de sua prisão pelo Estado fascista, em 1926. Da concepção pré-cárcere de hegemonia como uma estratégia da classe operária e um sistema de alianças que o operariado deve dar início com o objetivo de derrubar o Estado burguês, Gramsci passa a compreender a hegemonia, já nas anotações da prisão (que dariam origem à sua maior obra, os *Quaderni*), como o modo pelo qual a burguesia estabelece e mantém sua dominação (hegemonia como projeto de classe). Analisando historicamente a Revolução Francesa e o *Risorgimento* italiano, Gramsci vai buscar entender como se construiu nestes países a chegada da burguesia ao poder e, sobretudo, a manutenção deste poder, definindo o Estado³, a partir principalmente de Maquiavel, como força mais consentimento, coerção mais consenso, sociedade política mais sociedade civil⁴.

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

Gramsci amplia a teoria leninista do Estado, defendendo que a hegemonia não se reduz à força econômica e militar, mas resulta de uma batalha constante pela conquista do consenso no conjunto da sociedade (grupos subalternos e potenciais aliados). Segundo o

³A definição de Estado em Poulantzas, que segundo Coutinho (2007: 186-187), retoma suas origens gramscianas em seus últimos escritos (afastando-se do formalismo estruturalista de Althusser), parece bastante pertinente: "*o Estado é a condensação material de uma correlação de força entre classes e frações de classe, no qual sempre se dá a preponderância ou hegemonia de uma classe ou de uma fração de classe.* (POULANTZAS, 1980: 147.)

⁴Ver Nota 13.

pensador sardo, a hegemonia corresponde à liderança cultural e ideológica⁵ de uma classe sobre as demais, pressupondo a capacidade de um bloco histórico (aliança de classes e frações de classes, duradoura e ampla) dirigir moral e culturalmente, de forma sustentada, toda a sociedade (MORAES, 2009: 35). Portanto, é impossível pensar a hegemonia sem pensar na luta de classes:

Falar em hegemonia e contra-hegemonia é pensar no antagonismo entre as classes sociais que, a partir de sua posição dominante ou subalterna no interior da sociedade e do Estado de classes, exercem, sofrem e disputam permanentemente o poder. (DANTAS, 2008: 91)

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

Entretanto, o comunista italiano reitera que estas concessões são sempre assimétricas, ou seja, que existe um grupo que dirige e outros que são dirigidos, logo, a renúncia da classe hegemônica não pode nunca permitir um desequilíbrio em sua relação com a classe subalterna, e mais que isso, um desequilíbrio a nível estrutural⁶ (GRAMSCI, 2002a: 47-48).

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

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

⁵A hegemonia, como é possível argumentar, não se reduz à legitimação, falsa consciência, ou instrumentalização da massa da população, cujo “senso comum” ou visão do mundo, segundo Gramsci, é composto de vários elementos, alguns dos quais contradizem a ideologia dominante, como aliás grande parte da experiência cotidiana. O que uma ideologia hegemônica, dominante, pode propiciar é uma visão do mundo mais coerente e sistemática que não só influencia a massa da população, como serve como um princípio de organização das instituições sociais. (BOTTOMORE, 2001: 178)

⁶Forças produtivas e relações de produção.

basta a ação coercitiva se o objetivo é um domínio por completo, um domínio hegemônico.

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

(...) dominante no plano econômico, e, por isso, também no político, difunde uma determinada concepção de mundo; hegemoniza assim toda a sociedade, amalgama um bloco histórico de forças sociais e de superestruturas políticas por meio da ideologia. Essa hegemonia entra em crise quando desaparece sua capacidade de justificar um determinado ordenamento econômico e político da sociedade. (GRUPPI, 1978: 90)

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

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

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

Quadrinhos e Educação

Apesar da recente profusão de trabalhos acerca das hq’s e sua relação com a educação, estudar os quadrinhos na sala de aula ainda representa tarefa difícil não apenas pela bibliografia acadêmica ainda incipiente, mas sobretudo pela dificuldade em se discutir tal linguagem sem incorrer no mecanicismo ou no utilitarismo, ou em outras palavras, estudar as hq’s sem enjaulá-las na categoria de “ferramenta”, de “carta na manga” do professor.

Corroborando a dificuldade acima apresentada encontra-se também o fato de muitas abordagens acerca das hq’s estarem descoladas do “mundo real”, circunscritas apenas ao nível teórico, sem sintonizar-se com o ambiente da sala de aula, com o trabalho docente.

As hq’s, enquanto potenciais “tecnologias da sala de aula”, não operam de maneira

dissociada do mundo real; não atuam como “receita de bolo” ou vara de condão, que descoladas da realidade objetiva e dos atores sociais que a engendram (artistas) e a interpretam (professores, alunos), permitam a plena realização do processo de ensino-aprendizagem, a assimilação dos conteúdos abordados. Por isso, não se busca com este trabalho a construção de um “manual” que possibilite a “aplicabilidade” acrítica, mecânica, das hq’s em sala de aula.

Marginais há algumas décadas, hoje os quadrinhos “entram” na escola, mas muitas vezes ficam “do lado de fora”, pois descontextualizadas e entendidas apenas como recreação, não permitem aos alunos “lerem” outros sentidos, experimentarem outra linguagem, analisarem a realidade de maneira divertida.

É mister compreender que os embates materiais e ideológicos pela construção de uma escola democrática, plural, crítica, 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.

Mafalda e sua turma

Recentemente, quis testar a popularidade de *Mafalda*, a fim de verificar se realmente a personagem de *Quino* (Joaquín Salvador Lavado) é conhecida tanto por adultos quanto por crianças (mesmo 37 anos após sua última publicação). Mostrei uma tira de *Mafalda* para uma aluna minha de apenas onze anos de idade (6º ano escolar), perguntando se ela conhecia aquela personagem. E eis a sua incisiva resposta: “- Claro que conheço, professor! Esta é a *Mafalda!*”

Criada em 1964 (inicialmente para uma propaganda de uma marca de eletrodomésticos), *Mafalda* é a personagem de hq’s mais popular da Argentina e uma das mais conhecidas do mundo. Sua curta trajetória vai de 1964 a 1973, através de três publicações: *Siete Días Ilustrados*, *Primera Plana* e *El Mundo*.

Os interlocutores de *Mafalda* também representam personagens extremamente ricas, como por exemplo, *Susanita*, a “burguesinha” fofoqueira, egoísta e briguenta cujo principal projeto de vida é casar 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; *Felipe*, o sonhador de imaginação fértil, vidrado em hq’s de aventuras, preguiçoso, tímido, apaixonado pela Brigitte Bardot e que não gosta de ir à escola (é o personagem com o qual *Quino* mais tem identidade); *Manolito*, o empresário-mirim da turma cuja visão de mundo é norteadada fundamentalmente pelo capital, principalmente quando tenta “vender” a qualquer custo os

“singulares” produtos do Armazém de seu pai, o *Don Manolo*, onde trabalha. Ambicioso, bruto, materialista, fã dos homens de *Wall Street*, porém de grande coração. Como *Susanita*, *Manolito* tem seu projeto de vida definido: ser dono de uma rede de supermercados! Além disso, odeia as opiniões politizadas de *Mafalda*. Completam a turma o simpático *Miguelito*, um filósofo vaidoso ao extremo que deseja o estrelato mais do que tudo; a pequena *Libertad*, uma miniatura de *Mafalda*, filha de *hippies*, entusiasta das revoluções, da cultura e das reivindicações sociais (é a última a aparecer na turma); *Guile*, o irmão caçula de *Mafalda*, que descobre um novo mundo a cada engatinhada e freqüentemente a surpreende com suas “transgressões”; e os pais de *Mafalda*, típico casal de classe média latino-americana, passivos, limitados intelectualmente, endividados – o pai é funcionário de uma companhia de seguros e a mãe é dona-de-casa.

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 sociais⁷, sendo bastante utilizada em livros didáticos no Brasil, sejam eles de Gramática, História, Geografia ou Filosofia.

Mafalda “nasceu” numa década bastante conturbada - a década de 1960 – e viu começar a década seguinte, também turbulenta. *Mafalda* “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 sua vida, *Mafalda* 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, 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

⁷Apesar de ser muito mais direcionada para o público jovem/adulto.

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. Quanto aos acontecimentos mais frívolos (para alguns!), a polêmica chegada do “homem” estadunidense à Lua, o fim dos *Beatles* (este fato afetou profundamente *Mafalda*...), o tricampeonato da seleção brasileira de futebol no México (o que também não deve ter agradado aos argentinos como *Mafalda* e sua turma!).

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), e uma criança excepcionalmente⁸ lúcida, crítica e profunda conhecedora da realidade na qual está inserida, que discute de igual pra igual com as pessoas mais velhas, na maioria das vezes colocando-as em posição de “xeque-mate”.

Após ser perguntado se é possível modificar algo através do humor, *Quino* afirmou certa vez: “*Não. Acho que não. Mas ajuda. É aquele pequeno grão de areia com o qual contribuimos para que as coisas mudem*”.⁹ Apesar da resposta categórica, é fato que a obra de *Quino* contribuiu (e contribui) bastante para a crítica do senso comum, para a politização através da arte e, sobretudo, para uma leitura das décadas de 1960 e 1970 que, longe de ser neutra ou contemplativa, se posiciona e questiona a todo o momento os fatos, os costumes, a partir da visão que *Quino* tem do mundo, visão que, apesar de não romper com a sociedade de classes, tampouco defender a superação do capital, em muitas circunstâncias possibilita leituras contra-hegemônicas da realidade. Mais à frente retornaremos a este ponto.

A crítica “Mafaldiana” aos elementos característicos da sociedade burguesa¹⁰

⁸Excepcional 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.

⁹Em famosa entrevista, traduzida para o português pelo site <http://www.mafalda.net/>.

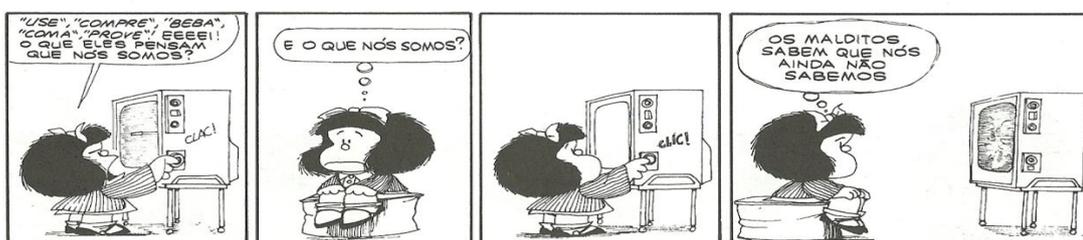
¹⁰Chamamos de elementos característicos da sociedade burguesa aqueles traços distintivos que permitem caracterizar o modo de vida burguês (muitos deles presentes nos livros didáticos, nos conteúdos programáticos da disciplina de História) na contemporaneidade. O fato, por exemplo, da propriedade privada 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



Tira 1 (A “Democracia”)



Tira 2 (O individualismo)



Tira 3 (O estímulo ao consumo)



Tira 4 (A “igualdade”)

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: 38)



Tira 5 (A valorização do lucro)



Tira 6 (A propriedade privada)

As tiras¹¹ acima, 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. Por enquanto, apenas comentaremos brevemente as tiras, para em seguida analisarmos mais detidamente a contra-hegemonia, a relação entre hegemonia e educação, a ideologia em Gramsci e a construção de sentidos contra-hegemônicos na aula de História.

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.

Esta tira, profundamente polissêmica, permite ao professor de História estimular a discussão sobre o que caracteriza a democracia burguesa (sufrágio universal, liberdades políticas, império da lei, competição política¹²), problematizando com os alunos¹³ (i) se realmente vivemos uma democracia (nos termos em que foi pensada pelos gregos¹⁴); (ii)

¹¹A dissertação compreende um número muito maior de tiras, como também outros elementos característicos da sociedade burguesa, tais como o progresso, o livre-comércio, a desumanização, dentre outros.

¹²De acordo com a visão de Marx (BOTTOMORE, 2001: 98).

¹³A discussão acerca dos elementos característicos da sociedade burguesa, de maneira geral, está presente no ensino de História a partir do 7º ano de escolaridade.

¹⁴Lembrando que na Grécia antiga, mulheres, escravos e estrangeiros não eram considerados cidadãos, e logo,

para quais grupos sociais a democracia de hoje serve; (iii) se direitos políticos são a mesma coisa que direitos sociais, civis; (iv) como é possível que um povo seja soberano, dentre outros questionamentos.

Um exemplo prático da crítica tecida por *Quino* nesta tira é a atual situação da burguesia na América Andina, com destaque para a Bolívia e a Venezuela. Tanto em *Caracas* como em *Santa Cruz de La Sierra*, os grupos econômicos e políticos que durante duzentos anos mantiveram seus países em condição de subserviência ao domínio estrangeiro, centralizando a riqueza (sobretudo na Bolívia), aumentando paulatinamente o fosso entre pobres e ricos e massacrando as populações nativas, ao assistirem a ascensão de governos progressistas¹⁵, eleitos democraticamente e com uma ampla soma de votos, deram início a uma feroz campanha de desestabilização destes governos, fazendo acusações que vão desde as mais racistas até a acusação de “falta de democracia” por parte do governo.

Não foi incomum assistir na grande mídia latino-americana matérias que entrevistavam, por exemplo, uma ex-dona de joalheria, que não tem mais condições de ir para *Miami* passar férias, ou reportagens que mostram um “típico” boliviano de olhos azuis e pele branca, dizendo com sotaque em inglês que estão destruindo a “sua” Bolívia, ou ainda esbravejando, à la *Susanita*, que já que todos são “iguais”, já que se trata de um governo democrático, não é justo ele ter que pagar mais impostos.

A Tira 2 trata do individualismo, outro fundamento do modelo burguês de sociedade. Brincando com a idéia do *self-made man*, os milionários que prosperaram “sozinhos”, e com a idéia do “vencer na vida”, *Quino* critica, com seu humor refinado, o individualismo, extremamente valorizado e insistentemente estimulado nas sociedades capitalistas.

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

não podiam participar das Assembléias da polis nem exercer cargos públicos.

¹⁵Como fizeram, por exemplo, as elites chilenas em relação a *Salvador Allende* e brasileiras em relação a *João Goulart*.

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 competição 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.

A terceira tira traz de forma genial a questão do consumo, que 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 Tira 3 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. Em poucas tiras *Mafalda* “nomeia” tão claramente um grupo social (no caso, a burguesia, dona dos meios de comunicação, das empresas – o “eles”), e com tanta raiva (“malditos”), sendo fundamental a atuação do professor no sentido de estimular a reflexão sobre a sociedade de tipo burguês, onde o consumo é condição inexorável.

Em relação ao “nós”, uma primeira leitura indica que *Mafalda* está 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 tira seguinte (Tira 4) 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 liberdade 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.

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*” (MARX & ENGELS, 2007: 53)

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 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*.

A Tira 5 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.

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 lucro¹⁶ 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 & ENGELS, 2007: 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 consolidar 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 Estado e a produção cultural (tendo o liberalismo¹⁷ 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).

Esta nova sociedade irá consagrar as relações capitalistas de produção¹⁸, o

¹⁶Marx utilizava, normalmente, lucro como mais-valia total (sobretotal).

¹⁷Ideologia de caráter burguês que surge em sintonia com as transformações histórico-sociais engendradas por esta classe, a partir do século XVII. 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. Sua expressão mais recente é o neoliberalismo.

¹⁸O que provoca a associação quase que imediata de “sociedade burguesa” com “sociedade capitalista”. Tal

individualismo, a igualdade jurídica, a inviolabilidade da propriedade privada e, principalmente, colocará na ordem do dia a valorização do lucro e a acumulação de capital¹⁹, palavras quase “sagradas” há pelo menos duzentos anos.

É inegável a atualidade desta tira, 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 sexta tira aborda o tema da propriedade privada de uma maneira extremamente divertida e crítica. Através de *Mafalda*, *Libertad* e *Susanita*, Quino em apenas três quadros, mostra com clareza 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.

A propriedade privada 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

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.

¹⁹Não cabe aqui a discussão sobre as relações existentes.

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. (MARX & ENGELS, 2007: 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 querermos abolir uma forma de propriedade que pressupõe como condição necessária que a imensa maioria da sociedade não possua propriedade. Numa palavra, censurai-nos por querermos abolir a vossa propriedade. De fato, é isso que queremos. (MARX & ENGELS, 2007: 54)

A perspicácia de *Quino* mais uma vez surpreende, ao utilizar sua “interlocutora para assuntos burgueses”, *Susanita*, 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, 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 & ENGELS, 2007: 59).

Contra-hegemonia no ensino de História e a relação hegemonia/educação

O conceito de contra-hegemonia não foi formulado por Gramsci. Corresponde a uma interpretação do conceito de hegemonia de Gramsci a partir de uma perspectiva crítica, atualizada e, sobretudo estratégica, por parte de inúmeros marxistas (os brasileiros Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho, por exemplo), objetivando traduzir/demarcar, em termos de luta ideológica e material, um projeto antagônico de classe, em relação à hegemonia burguesa. O termo, que se consolidou pelo uso, significa que a luta é contra uma hegemonia estabelecida, uma luta que objetiva a construção de uma nova hegemonia, e que por isso, corresponde a um projeto de classe distinto.

Para Eduardo Granja Coutinho,

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

E recuperando Raymond Williams, a partir de Chauí²⁰, frisa que a hegemonia “*Deve ser continuamente renovada, recriada, defendida e modificada e é, continuamente, resistida, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são suas*”. (COUTINHO, 2008: 77)

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

É fundamental pontuar que ser crítico não significa necessariamente ser contra-hegemônico. Posições críticas a valores dominantes não necessariamente conformam uma contra-hegemonia. O Romantismo 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.

Conforme dito anteriormente, apesar de *Quino* não ser marxista, de não defender o fim do capitalismo, ou o fim das classes, é possível que o professor de História (que também não precisa ser marxista para tal) a partir das críticas incisivas de *Mafalda*, suscite/construa sentidos contra-hegemônicos, questionando, a partir dela, os elementos da sociedade burguesa.

Como obra de arte²¹, *Mafalda* explicita as contradições do momento histórico em que foi produzida, mesmo que seu autor não tenha tido a intenção disto 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 para 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).

²⁰Ver Referências.

²¹As hq’s são consideradas a nona arte!

Em sua leitura da hegemonia, Gramsci defendia a existência dois tipos de embate político: a *guerra de posição* (conquista da hegemonia civil) e a *guerra de movimento* (revolução permanente), estratégias específicas para condições da luta de classes específicas²². A primeira se daria em países onde a sociedade civil²³ estivesse estruturada (sociedades de “Estado ampliado” – o Brasil de hoje, por exemplo) e se constituiria numa “guerra de trincheiras”, com recuos e avanços, através dos aparelhos privados²⁴ de hegemonia (escola, partido, meios de comunicação, sindicato, Igreja), buscando conquistar posições de direção e governo dentro da sociedade. Já a segunda seria a forma possível nos países de frágil sociedade civil (sociedades de “Estado restrito” – a Rússia pré-Revolução de Outubro, por exemplo), correspondendo a uma irrupção rápida e violenta contra o Estado.

Os aparelhos privados de hegemonia não são monopólio da classe dominante que exerce a hegemonia: 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).

Sem dúvida, a escola representa um dos mais poderosos aparelhos privados de hegemonia. 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 caminhos²⁵, permite conquistar posições importantes nos embates contra a hegemonia dominante (guerra de posição), e no limite, fortalecer a contra-hegemonia.

A crítica “*Mafaldiana*”, no ensino de História, 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. Obviamente não se defende aqui que o professor sozinho seja capaz de construir uma contra-hegemonia, processo complexo e dinâmico. A perspectiva é sempre coletiva, compreendendo os quadrinhos como ponto de partida e nunca de chegada (tampouco creditando a eles a capacidade de sozinhos, esgotarem

²²Para maior compreensão da *guerra de posição* e da *guerra de movimento* é fundamental o entendimento dos conceitos gramscianos de “*Ocidente*” e “*Oriente*”, presentes na dissertação, mas não neste trabalho, devido à restrição de páginas.

²³Nos termos de Gramsci, a sociedade civil é a arena privilegiada da luta de classes, o *locus* dos aparelhos privados de hegemonia. A sociedade civil é um momento do Estado (entendido como o somatório dialético da sociedade civil com a sociedade política, o aparato burocrático-coercitivo), correspondendo também ao mercado, uma vez que compreende as relações sociais engendradas por ele. (COUTINHO, 2006: 41.)

²⁴Privados porque a adesão a eles é voluntária.

²⁵A prática como professor de História trouxe uma inquietação enorme, sobretudo em relação aos alunos dos anos escolares mais avançados e os de pré-vestibular: o enorme imobilismo, a quase total falta de interesse pela política e, sobretudo, a defesa de que não existem alternativas “fora” do capitalismo e outro tipo de sociedade que não a burguesa.

as discussões e conteúdos da disciplina); entendendo o espaço da sala de aula como espaço da contradição, da heterogeneidade, como espaço de disputas onde alternativas ao modelo burguês de sociedade podem ser pensadas, debatidas, forjadas.

Outra contribuição fundamental de Gramsci para nossas pretensões neste trabalho, é a compreensão de que hegemonia e educação mantêm uma relação dialética entre si. Para o pensador sardo, toda relação pedagógica é hegemônica, assim como qualquer relação hegemônica é necessariamente pedagógica (JESUS, 1989: 122-123). A educação é imprescindível para as relações de direção (consenso) e dominação (coerção) de uma classe (hegemonia), da mesma forma que uma classe só é hegemônica de fato, quando sua liderança ideológico/cultural é consensual²⁶.

Em outras palavras, a chave para se entender a relação hegemonia/educação está no consenso (ideologias). Toda pedagogia compreende uma dimensão hegemônica (ou contra-hegemônica), pois constrói/refuta/legitima consensos. 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 concepções de mundo de acordo com seus interesses.

O filósofo italiano refuta a noção de ideologia como falseamento da realidade, compreendendo-a como “(...) *uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas.*” (GRAMSCI, 1989: 16) Para Gramsci, a ideologia não reflete simplesmente o interesse da classe econômica, não é algo determinado pela estrutura econômica ou pela organização da sociedade, mas um espaço de luta (BOTTOMORE, 2001: 178), uma representação da realidade própria de um grupo social (LIGUORI, 2007: 94).

Uma vez que é impossível pensar a hegemonia e a contra-hegemonia “por fora” das classes, é imperioso frisar que o encaminhamento de ambas depende de convicções e motivações ideológicas (KONDER, 2002: 195).

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

Em síntese, ao defendermos a possibilidade do professor de História construir sentidos contra-hegemônicos na sala de aula, entendemos a escola como um destacado aparelho privado de hegemonia; a contra-hegemonia como um projeto de classe;

²⁶É importante pontuar que não existe, em nenhuma sociedade, um consenso total. Existem embates ideológicos, contradições entre ideologias, concepções de mundo. As ideologias não são valores consensuais. (LÖWY, 2006: 17).

corroboramos a idéia do vínculo dialético entre as relações hegemônicas e pedagógicas; afirmamos que uma análise dialética das concepções de mundo tem que começar com a distinção essencial entre as concepções que visam manter a ordem estabelecida e aquelas que visam transformá-la (LÖWY, 2006: 19); defendemos que o processo de ensinar-aprender é sempre coletivo, dialógico, contraditório, e que não pode prescindir da crítica, da análise do real, da transformação de idéias, princípios, em práticas concretas, e finalmente, não pode jamais perder de vista o projeto de emancipação humana.

“A História pressupõe, então, não só a ação dos líderes e a atuação dos de cima, mas também a ineliminável possibilidade da intervenção dos de baixo. Fortalecer essa intervenção era a meta, o ideal do pensador italiano.”²⁷ As palavras de Leandro Konder não deixam dúvidas a respeito de como Gramsci pensava o desenvolvimento histórico das sociedades, sua transformação e a partir de qual perspectiva.

A baixinha *Mafalda* pensa e age a partir “de baixo”, em seu duplo (múltiplos?) sentido (s). Defender outra educação possível, outra escola, é defender outra sociedade, e a “crítica ‘Mafaldiana’” sobre os problemas da sociedade contemporânea, onde todos são iguais, mas alguns são mais iguais que os outros²⁸, sem dúvida pode ajudar bastante o professor que “enxerga” o mundo a partir de uma perspectiva contra-hegemônica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros e Artigos

BIANCHI, Alvaro. **O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política**. São Paulo: Alameda, 2008.

BOTTOMORE, Tom (edit.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

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

COUTINHO, Carlos Nelson. **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.

COUTINHO, Eduardo Granja. *Processos contra-hegemônicos na imprensa carioca, 1889/1930*. In: COUTINHO, Eduardo Granja Coutinho (org.). **Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008, PP. 65-89.

²⁷“A questão da ideologia em Gramsci”, extraído do site *Gramsci e o Brasil*. Disponível em <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=298>.

²⁸Parafrazeando George Orwell, em “*A Revolução dos Bichos*”.

DANTAS, Rodrigo. Ideologia, hegemonia e contra-hegemonia. In: COUTINHO, Eduardo Granja Coutinho (org.). **Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008, pp. 91-118.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999 (vol. 1), 2000 (vol. 2), 2002a (vol. 3), 2001 (vol. 4), 2002b (vol. 5) e 2002c (vol. 6).

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1989.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

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

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Denis de. **A batalha da mídia: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009.

MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos**. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORWELL, George. **A Revolução dos Bichos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1974.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

QUINO. **Toda Mafalda**. Rio de Janeiro: Martins Fontes Editora, 2002.

_____. **Mafalda Inédita**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **10 anos com Mafalda**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RAMA, Ângela e VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

Internet

<http://www.mafalda.net/>

<http://www.acesa.com/gramsci/>

<http://www.quino.com.ar/>

Artigo recebido em 01/09/2010

Artigo aceito em 03/12/2010