



JANE BARROS ALMEIDA

EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES:

A Experiência da Educação na Comuna de Paris (1871)

Campinas- São Paulo
Março de 2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - IFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

JANE BARROS ALMEIDA

EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES:

A Experiência da Educação na Comuna de Paris (1871)

Orientador: Prof. Dr. Jesus José Ranieri

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Sociologia.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DEFENDIDA PELA ALUNA E ORIENTADA PELO PROF. JESUS JOSÉ RANIERI NO DIA 28/03/2014

Campinas- São Paulo
Março de 2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/338

AL64e Almeida, Jane Barros, 1979-
Educação e luta de classes : a experiência da educação na Comuna de Paris (1871) / Jane Barros Almeida. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Jesus José Ranieri.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Educação. 2. Conflito social . 3. Paris (França) - História - Comuna, 1871. I. Ranieri, Jesus José, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Education and classstruggle : the experience of education in the Paris Commune (1871)

Palavras-chave em inglês:

Education

Social conflict

Paris (France) - History - Commune, 1871

Área de concentração: Sociologia

Titulação: Doutor em Sociologia

Banca examinadora:

Jesus José Ranieri [Orientador]

Roberto Leher

José Claudinei Lombardi

Wanderson Fabio de Melo

Raquel Guzzo

Data de defesa: 28-03-2014

Programa de Pós-Graduação: Sociologia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Tese de Doutorado, em sessão pública realizada em 28 de março de 2014, considerou a candidata JANE BARROS ALMEIDA aprovada.

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida e aprovada pela Comissão Julgadora.

Prof. Dr. Jesus José Ranieri

A handwritten signature in black ink, written over a horizontal line.

Prof. Dr. Roberto Leher

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line.

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line.

Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line.

Prof. Dr. Wanderson Fabio de Melo

A handwritten signature in blue ink, written over a horizontal line.

RESUMO

Esta tese realizou uma análise, a partir da relação entre educação e luta de classes, tendo como objeto de estudos a experiência da Educação na Comuna de Paris de 1871. Esta curta experiência foi capaz de revelar a contribuição da educação no processo de construção de uma consciência de classe dos trabalhadores, mediante os debates e disputas políticas em prol de melhores condições de vida e direitos, travados no período anterior à Comuna, a antessala, quando a educação assumiu papel central ao canalizar os elementos de descontentamento e denúncia do projeto aplicado pelo Império de Napoleão III, ao mesmo tempo em que revelou elementos de um novo projeto de sociedade. A experiência da educação na Comuna de Paris foi capaz de apontar rupturas com o projeto de educação republicano, no sentido de indicar elementos para uma educação verdadeiramente democrática, emancipadora, omnilateral, laica, integral, crítica e reflexiva, para ambos os sexos. Assim como resignificou a ideia de público através da educação, desvinculando-o da lógica atribuída pelo particularismo burguês. A educação pública e popular criticou o papel do Estado, delegando aos trabalhadores organizados a tarefa de direção e formulação do novo projeto educacional. Avanços capazes de revelar a importância da educação no interior da luta dos trabalhadores, na construção de um novo projeto societal.

Palavras-chave: Educação; Luta de Classes; Comuna de Paris.

ABSTRACT

This thesis conducted an analysis, starting from the relationship between education and class struggle, using as the object of study the experience of education at Paris Commune in 1871. This short experience was able to reveal the contribution of education in building a class consciousness of workers through the debates and political disputes in favor of better living conditions and rights, conducted in the period that preceded the Commune, the precursor, when education assumed a central role, channeling the elements of discontent and denunciation of the project implemented by the Empire of Napoleon III, at the same time that it revealed elements of a new project of society. The experience of education at Paris Commune was able to indicate breaks with the republican educational project, in order to suggest elements for a truly democratic, emancipator, comprehensive, secular, critical and reflective education, for both sexes. It also redefined the idea of public, through education, separating it from the logic given by bourgeois particularism. The public and popular education criticized the role of the state, delegating to the organized workers the task of leadership and formulation of the new educational project. Advances able to reveal the importance of education within the struggle of workers in the construction of a new societal project.

Keyword: Education; Class Struggle; Paris Commune.

SUMÁRIO

	AGRADECIMENTOS.....	XVII
1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	ITINERÁRIO METODOLÓGICO.....	22
1.2	O UNIVERSO DO DEBATE, A GENERALIDADE.....	27
1.3	EXPOSIÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	29
2	A COMUNA DE PARIS DE 1871: OS ANTECEDENTES, A CONQUISTA E O LEGADO.....	33
2.1	ANÁLISE HISTÓRICA E CONJUNTURAL DA COMUNA.....	34
2.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA EUROPA NO SÉCULO XIX: A ERA DO CAPITAL.....	36
2.3	OS ANTECEDENTES DA COMUNA DE PARIS NA FRANÇA.....	46
2.3.1	O processo de consolidação do antagonismo de classe: Bonaparte como o remédio amargo da burguesia e o surgimento da socialdemocracia.....	51
2.3.2	A consolidação do Bonapartismo e do Estado Burguês.....	58
2.3.3	O Império Napoleônico e as condições objetivas e subjetivas para a Comuna de Paris.....	62
2.3.4	A reforma urbanística de Hausmann.....	63
2.3.5	Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) e o Movimento das reuniões públicas.....	66
2.3.5.1	<i>O movimento das reuniões públicas.....</i>	69
2.3.6	A declaração de guerra a Prússia.....	76
2.4	18 DE MARÇO DE 1871, OS TRABALHADORES TOMAM O CÉU DE ASSALTO – A COMUNA DE PARIS.....	78
3	ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA COMUNA DE PARIS DE 1871.....	85
3.1	COMUNA DE PARIS: A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA MODERNA DE UMA REVOLUÇÃO OPERÁRIA OU O CREPÚSCULO DA REVOLUÇÃO DE 1789?.....	86
3.2	COMO COMPREENDER A DERROTA DESSA INICIATIVA: O DEBATE A RESPEITO DA INEXISTÊNCIA DE UM PARTIDO.....	96
3.3	OS LIMITES E AS INSPIRAÇÕES DA COMUNA: PARA ALÉM O DEBATE SOBRE PARTIDO.....	102
3.4	O PROCESSO PEDAGÓGICO DA COMUNA DE PARIS: AS LIÇÕES IMPORTANTES.....	108

4	A ANTESSALA DA EDUCAÇÃO NA COMUNA DE PARIS.....	113
4.1	DA LEI GUIZOT AO PROGRAMA DA ASSOCIAÇÃO DOS(AS) INSTRUTORES(AS) E PROFESSORES(AS) SOCIALISTAS: A GÊNESE DO PROJETO EDUCACIONAL DOS TRABALHADORES.....	116
4.1.1	A Lei Guizot: liberais e socialistas em defesa do ensino.....	120
4.1.2	A Primavera dos Povos e o debate educacional: a Lei Falloux e o Programa da Associação Fraternal dos instrutores, instrutoras e professores socialistas.....	124
4.1.2.1	<i>A Lei Falloux.....</i>	125
4.1.2.2	<i>Programa da Associação fraternal dos instrutores, instrutoras e professores socialistas.....</i>	129
4.2	O II IMPÉRIO E O “LIBERALISMO” DE BONAPARTE: A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO PROLETÁRIO NO DEBATE EDUCACIONAL ANTE AS “BRECHAS” DA POLÍTICA LIBERAL.....	138
4.3	O FÉRTIL TERRENO PEDAGÓGICO: ELEMENTOS IMPORTANTES QUE INFLUENCIARAM A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO EDUCACIONAL.....	142
4.3.1	O projeto educacional de Víctor Duruy.....	149
4.3.2	A Liga de Ensino de 1866-67.....	152
4.3.3	As Exposições Universais, parte importante do processo para a construção de um programa educacional emancipador: a educação como arsenal dos trabalhadores.....	155
4.3.4	O debate sobre o ensino público, laico, gratuito e obrigatório entre os comunistas e socialistas na Associação Internacional dos Trabalhadores (1860-1870).....	161
4.3.5	As Reuniões Públicas.....	165
4.4	EM SÍNTESE: A ANTESSALA PARA A COMUNA, DADOS EDUCACIONAIS DE PARIS EM 1870-71, ELEMENTOS PARA O DEBATE EDUCACIONAL.....	172
5	A EDUCAÇÃO PÚBLICA E POPULAR DA COMUNA.....	177
5.1	BLANQUI E PROUDHON: AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS E A INFLUÊNCIA NA COMUNA.....	180
5.1.1	Blanqui: o ser revolucionário.....	180
5.1.2	Proudhon: o reformista?.....	188
5.2	A EDUCAÇÃO NA COMUNA: UM PROJETO REVOLUCIONÁRIO.....	196
5.2.1	A questão de gênero e a educação na Comuna.....	202
5.2.2	A questão da laicidade.....	204
5.2.3	A educação integral.....	206
5.2.4	<i>L’Education Nouvelle e Société des Amis de l’Enseignement: duas principais propostas na Comuna de Paris.....</i>	210
5.2.5	A complexidade do real: a (des)organização do ensino na Comuna.....	215
5.3	A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA: AS BASES PARA UMA	

	CULTURA POPULAR.....	219
5.4	OS PRINCIPAIS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS QUE CONTRIBUÍRAM COM A FORMULAÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E POPULAR.....	225
5.5	A EDUCAÇÃO NA COMUNA DE PARIS: UM PROJETO REVOLUCIONÁRIO.....	231
6	EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA.....	237
6.1	EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO: UM DEBATE PARA ALÉM DA FORMALIDADE CONCEITUAL.....	239
6.2	A EDUCAÇÃO DOS <i>COMMUNARDS</i> : EXPRESSÃO DE UMA NOVA CONCEPÇÃO DE MUNDO, UMA NOVA CULTURA – OMNILATERAL....	246
6.3	A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DOS <i>COMMUNARDS</i>	253
6.4	A FALÊNCIA DO ESTADO EDUCADOR: O SOTERRAMENTO DO CREPÚSCULO REPUBLICANO.....	262
6.5	A EDUCAÇÃO PÚBLICA E POPULAR: DUAS FACES DO MESMO PROJETO.....	269
6.6	A EDUCAÇÃO, A LUTA DE CLASSES E OS PROCESSOS DE “TOMADA” DE CONSCIÊNCIA DO PROJETO EMANCIPATÓRIO.....	274
7	CONCLUSÃO.....	283
	REFERECÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	291

A Edmundo Fernandes Dias (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Estes cinco anos foram intensos, de muito trabalho, de pouco tempo, de muita luta, mas de descobertas importantes. Anos de grandes mudanças, deslocamentos geográficos e de novas vivências. Realizar uma tese sem bolsa foi uma experiência nova e ao mesmo tempo bastante difícil, apenas minimizada por encontrar no caminho pessoas que me ajudaram a retomar o eixo, rever o sentido, e seguir, sempre adiante.

Trabalhar com o professor Edmundo Dias, foi um dos presentes deste trabalho. Um educador, camarada, como ele sempre dizia, que via no conhecimento uma ferramenta de luta por uma outra sociedade, justamente por isso a coerência, revelada na sua relação com o mundo, com os alunos, com os orientandos. Ele nunca impunha, mas sim convencia, encontrava novas formas de me fazer abandonar ideias fixas, reconduzindo-me a novas rotas, criava estratégias, sem deixar ao lado o rigor teórico. Gostaria de dedicar-lhe esta tese, não por achar que está a altura da sua produção e reflexão teórico-político, mas pelo imenso carinho e respeito que sempre tive por ele, assim como pelo que pude aprender, durante este período de partilha.

Este trabalho não teve início há cinco anos, mas são reflexões que me seguem desde o início dos estudos teóricos e da perspectiva socialista. Pensar como a educação, do ponto de vista sociológico, pode ser capaz de contribuir para a construção do processo de tomada de consciência de classe dos trabalhadores, é uma das grandes questões que me acompanha. Mas não tenho dúvida que foi a convivência com o professor Roberto Leher, no período em que morei e trabalhei no Rio de Janeiro que me fez acreditar na possibilidade de um doutoramento, com este eixo.

Agradeço aos meus amigos de vida, aos meus camaradas da LSR/CIT, que se mantiveram ao meu lado, mesmo nos momentos de angústias e incertezas sobre a possibilidade de término desta pesquisa. A Mariana Campos e Alexandre Arnaud por me hospedarem nos dois meses que estive em Paris, que com solidariedade e profunda amizade, criaram condições para que eu conseguisse trabalhar freneticamente por este período. Aos camaradas da Associação dos

Amigos da Comuna de Paris, que abriram suas portas, sobretudo a Claudine Rey. Ao Ricardo Festi e Filipe Raslan, meus queridos amigos de vida e de profissão, pelas sugestões, pela leitura atenta do texto e paciência diante das minhas dúvidas e questões. A minha amiga Paula Almeida, pela postura solidária, carinhosa e cuidadosa no trabalho de revisão.

Agradeço o professor Jesus Ranieri, que de modo generoso e solidário aceitou ser orientador de uma tese que já se concluía, e somente por isso, foi possível garantir o seu término.

Contudo, não poderia deixar de agradecer meus grandes amores, meus pais, Ana e Zeca, e meu irmão Renato. Que sempre ao meu lado, cada um ao seu modo, me dão força e amor para buscar e construir os meus caminhos. Sem eles quase nada teria sido possível.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta tese é estudar o papel da educação no interior da luta de classes, no que se refere às possibilidades de contribuição desta para o processo de construção da consciência da classe trabalhadora. O processo de passagem da *classe em si* para a *classe para si* (MARX, 2010) pressupõe uma série de elementos e condições objetivas e subjetivas capazes de possibilitar que os sujeitos apreendam a realidade numa perspectiva da totalidade social, organizando-se para superar a contradição inerente à sociedade capitalista. Todavia, focar-se-á no papel da educação por compreender que esta, por sua “natureza” específica, inserida numa dimensão mais subjetiva, poderá possibilitar leituras mais viscerais e, portanto, mais detalhadas, possibilitando, pelo prisma educacional, uma compreensão dos embates e das disputas entre os projetos de classe antagônicos.

Como objeto de estudos desta relação acima citada, apresenta-se a experiência educacional da Comuna de Paris de 1871. Não se trata de um objeto escolhido de modo aleatório, mas, sim, centralmente, por ter sido esta a primeira experiência histórica em que os trabalhadores assumiram a direção da sociedade que objetivavam construir. Alguns educadores e pesquisadores, como José Claudinei Lombardi, Oswaldo Coggiola, Roberto Leher, Paulino José Orso, iniciaram este debate, no entanto, intenciona-se compreender o processo na sua totalidade, com vistas a identificar o projeto educacional forjado no interior da luta de classes, recuperando os antecedentes e os elementos capazes de caracterizar e evidenciar a contribuição da educação para o processo de construção da consciência revolucionária. O intuito destes escritos é resgatar a dimensão positiva e a potencialidade de um projeto educacional construído pelos trabalhadores “em armas”, ou seja, pelo sujeito responsável e dirigente deste processo de lutas que durou 72 dias até a Semana Sangrenta. A Comuna foi a primeira experiência histórica na qual a educação pública foi formulada e organizada pelos trabalhadores e trabalhadoras, assumindo um caráter popular.

No início desta pesquisa, apesar dos esforços despendidos, foi possível constatar certa escassez de pesquisas e materiais bibliográficos nesta temática. Não no que se refere a Comuna de Paris, mas a respeito da temática educacional. Não foi possível encontrar, de modo satisfatório inicialmente, bibliografia que apresentasse, problematizasse e aprofundasse a experiência da educação na Comuna de Paris. Essa escassez impõem três possíveis interpretações: (1) relacionada ao fato de ter sido esta um experiência curta, que impossibilitou o desenvolvimento de políticas em relação à questão da educação; (2) a inexistência de um maior aprofundamento analítico a respeito do tema diante de um esquecimento “político” e intencional do que foi o processo desencadeado pela Comuna de Paris em relação à educação pública para todos; (3) ou ainda a hipótese de que, dada a conjuntura e o contexto, as lutas travadas contra Versalhes e os capitalistas do mundo para manter a Comuna fizeram com que a educação não assumisse um caráter prioritário.

Contudo, ao longo do processo investigativo, apesar destes três pressupostos não se excluírem mutuamente, foi possível inferir que o “esquecimento” político foi dotado de intencionalidade. Inicialmente, até o Exame de Qualificação, o projeto original era ter como objeto a educação na Comuna e os primeiros anos da experiência educacional soviética, ou seja, uma ampliação do período histórico com o objetivo de analisar os elementos de continuidade e ruptura entre os dois projetos educacionais. Isto se fundamentava, sobretudo pelo fato de não existir material suficiente sobre a educação na Comuna, capaz de proporcionar uma reflexão mais adensada acerca da relação em questão: educação e luta de classes. Contudo, as contribuições apresentadas pela banca de professores no Exame de Qualificação assim como a estratégia de ir a campo em Paris evidenciaram a possibilidade de um maior aprofundamento desta experiência histórica e das relações sociais que emergiram no que se refere à dimensão educativa.

No ano de 2010, algumas questões iniciais desta tese foram apresentadas no “Seminário dos 140 anos da Comuna de Paris” organizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no mês de setembro. Naquela ocasião, travou-se um contato com a

presidente da Associação dos Amigos da Comuna de Paris, Claudine Rey, que se mostrou bastante solícita e interessada no tema da pesquisa. O evento proporcionou a estada de cerca de dois meses em Paris, pesquisando fontes primárias e secundárias na Associação dos Amigos da Comuna de Paris e na Biblioteca Nacional da França (BNF), onde foi possível encontrar obras e documentos-chave para recompor a experiência educacional da Comuna de 1871. Tal fato reacendeu a curiosidade científica e reafirmar a tese de que o “esquecimento” pode ser um instrumento de dominação ao não possibilitar elementos concretos capazes de contribuir para novas reflexões sobre as relações sociais na contemporaneidade, o que reafirma o potencial e a dimensão revolucionária desta experiência.

Apesar do “esquecimento” ter sido um dos pressupostos constatados, a pesquisa realizada em Paris, no que se refere às fontes primárias, auxiliou na reconstrução e análise da experiência de educação dos *communards*. A análise de documentos de Associações, Ligas, jornais da época, foram capazes de revelar a importância e a centralidade desta temática. Assim como foi utilizada fontes secundárias, leituras e análises referenciadas em obras de pesquisadores como George Duveau, F. Froumov. , Maurice Dommanget, ou mesmo, Dalotel, Faure e Freiermuth, dentre outras. Apesar de todas as ponderações passíveis por serem estas obras do início e meados do século XX, foram determinantes para a análise sociológica do objeto e período em questão. A experiência da educação na Comuna de Paris (1871), título desta tese, não se resume a relatos e experiências pedagógicas dos *communards*, como legitimamente poderia ter sido o percurso escolhido, mas sim objetivou compreender os projetos políticos em curso, a intencionalidade do projeto educacional, expresso através dos documentos, periódicos e estudos realizados sobre o período. Trata-se de uma escolha metodológica, compreendida, neste momento, como sendo a mais condizente com o objetivo proposto.

Ao focar da relação entre educação e luta de classes, esta tese objetiva provar ao longo dos capítulos, que houve na Comuna de Paris o embrião de uma proposta revolucionária de educação; proposta esta que foi capaz de potencializar a luta ampliada

no interior da Comuna e, inclusive, no processo anterior que culminou da experiência em questão. Recuperar esta experiência histórica e analisar esta proposta de educação que se propunha revolucionária poderá trazer elementos que colaborem para pensar a realidade atual da educação para os trabalhadores, de modo a possibilitar um instrumental analítico que contribua para a compreensão do papel da educação no interior da luta de classes, no que se refere aos processos de avanços na consciência do conjunto da classe trabalhadora, numa concepção estratégica de superação da sociedade capitalista.

Trata-se de um debate importante a considerar a literatura produzida em torno do debate educacional sobre as possibilidades redentoras e suas perspectivas progressista, a exemplo do Relatório Jacques Delors da Unesco e de suas derivações epistemológicas. A temática mostra-se relevante mesmo no interior da perspectiva do Materialismo Histórico, âmbito no qual ainda temos pouco acúmulo sobre o que de fato ocorreu na Comuna de Paris, em relação ao debate educacional, seus feitos, limites e perspectivas. Ao estudar a experiência educacional da Comuna de Paris, extrapolam-se os limites nacionais e históricos específicos. Partir da perspectiva marxista, segundo a qual a classe trabalhadora é mundial, pela sua condição estrutural, potencializa a compreensão do processo que já no século XIX desafiou a classe dominante do mundo todo. Trata-se de uma experiência histórica de caráter universal, um projeto emancipador.

1.1 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

O processo de construção desta tese, iniciada em março de 2009, data seu início anterior mesmo à formalidade do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Doutorado em Sociologia da Unicamp, ainda na graduação em Ciências Sociais iniciada no ano de 2000 na mesma universidade. O curso de Ciências Sociais possibilitou um instrumental teórico e epistemológico a pensar a prática em que me inseria. Ao longo dos anos, uma questão foi se mostrando cada vez mais presente: o debate sobre a tomada de

consciência. Neste itinerário, trabalhos foram sendo realizados de modo a despertar a curiosidade científica ao mesmo tempo em que me via ainda mais inserida em debates e intervenções concretas na vida, que provocavam estas reflexões.

A necessidade de articular estas questões com a temática educacional se fez ainda mais presente ao final da graduação, no momento em que me insiro em um grupo de estudos sobre Gramsci coordenado pelo professor Edmundo Dias e pela professora Maria de Fátima Felix Rosar. Neste momento nasceu meu primeiro trabalho monográfico, de final de curso, intitulado *“Reflexões Preliminares sobre o Pensamento de Gramsci para Análise da Educação Brasileira”*, no qual, pela primeira vez, busquei a junção entre a temática educacional no interior do debate sociológico. Este trabalho despertou a necessidade de aprofundar os estudos a respeito da educação na perspectiva sociológica, todavia referenciada na literatura marxista. Este desejo me levou a ingressar no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), um dos últimos grupos de “trabalho e educação”, referenciados em materialismo histórico, existentes atualmente em universidades brasileiras. Naquele momento, pude entrar em contato com um debate educacional, produzindo como dissertação intitulada *Educação ao longo de toda a vida: uma proposta de educação pós-moderna da UNESCO. Trabalho e conhecimento como forças produtivas do Capital*, cujo debate teórico e epistemológico entre marxismo e pós-modernidade teve como foco um projeto educacional da Unesco denominado Relatório Jacques Delors.

O trabalho foi realizado com o apoio (bolsa) da CAPES, de modo que a dedicação ao trabalho investigativo pôde ser integral, levando-me a realizar intercâmbios com outras universidades e professores. Cursei disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, uma delas ministrada pelo Professor Roberto Leher, o que me levou a uma aproximação do seu grupo de pesquisa e do trabalho de extensão realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), chamado *“Outro Brasil”*, local em que trabalhei por 2 anos na coordenação, onde o foco era formação política para os movimentos sociais, uma articulação entre o conhecimento produzido no interior da

universidade e o conhecimento acumulado pelos ativistas e militantes dos movimentos sociais. Foi possível, então, retornar à questão que me provocava desde os primórdios da graduação: o real papel da educação no interior da luta de classes e sua contribuição para o processo de tomada de consciência.

Essa experiência mobilizou a elaboração do projeto de doutorado, apresentando como foco central os estudos sobre a relação entre educação e luta de classes. Ao longo do processo de preparação foi possível constatar no universo de pesquisa da pós-graduação, seja em educação seja na sociologia, a escassez de trabalhos sobre esta temática. Os anos de 1990 e os anos 2000 foram décadas em que a aplicação das políticas neoliberais e o gerenciamento destes conflitos deram a tônica das reflexões epistemológica, de modo hegemônico. O debate na perspectiva mais crítica referenciado no materialismo histórico encontrava boa parte da sua produção nos estudos acerca da educação e da formação profissional. Foi quando percebi a necessidade de resgatar experiências históricas contra-hegemônicas, com o objetivo de colocar no centro do debate as possibilidades concretas, históricas e epistemológicas de discutir a educação sobre outros marcos, com o objetivo de mobilizar novos instrumentais ou, ainda, instrumentais “esquecidos” para repensar a atualidade.

Duas experiências históricas surgem no centro: a Educação na Comuna de Paris e a Educação Sandinista. O objetivo era estudar a educação em processos mais ampliados de lutas sociais, de caráter insurrecional, de modo comparativo. Todavia, ao longo do processo, mediante debates e discussões intensas, já no programa de pós-graduação em sociologia da Unicamp, o meu então orientador, professor Edmundo Dias, convenceu-me de que a experiência Sandinista não seria a melhor opção analítica, o que nos levou a um outro caminho, estudar a educação na Comuna de Paris e a educação soviética nos primeiros anos da Revolução Socialista de 1917.

Esta tese de doutoramento foi realizada sem auxílio financeiro de instituições de pesquisa. Diferentemente do mestrado, não foi possível dedicar-me integralmente a esta

pesquisa, sendo necessário dividir o tempo entre salas de aulas e o trabalho investigativo. Tais elementos objetivos contribuíram para a mudança da rota pós-qualificação, em fevereiro de 2012. Não foi, todavia, o único elemento. A banca contribuiu de maneira central para a recondução do trabalho. Meu orientador e eu decidimos centrar a análise na educação na Comuna de Paris, pois seria possível adensá-la e apresentar elementos genuínos, ainda não investigados desta experiência histórica, no sentido de mobilizar fatos e dados à compreensão da relação entre educação e luta de classes. Como parte deste plano estava incluído um período de 4 a 6 meses em Paris, para realizar o trabalho de campo, investigativo, a partir do contato realizado com a Associação dos Amigos da Comuna de Paris. Ao longo dos meses seguintes, constatei que não seria possível conseguir uma licença do meu trabalho como docente em instituições privadas. A viagem a Paris foi realizada com meus recursos, no período de recesso escolar, possibilitando apenas 2 meses de pesquisa.

Apesar do curto tempo, a pesquisa realizada na Associação dos Amigos da Comuna de Paris e na Biblioteca Nacional da França foi determinante para a continuidade do trabalho. Durante o processo investigativo, foi possível constatar, em um dado momento, que as fontes se citavam e se entrecruzavam; foi possível inferir que o material recolhido, apesar do curto tempo, seria capaz de remontar e revelar o cenário desta experiência educacional dos *communards*. A busca por livros-chave muito raros em sebos, e o fato de encontrá-los, a exemplo do livro de George Duveau (1948) e de S. Froumov (1958), foi central para estimular o trabalho de pesquisa. Todavia, este estímulo positivo à tese, que me trouxe de volta ao Brasil, encontrou um breve espaço de tranquilidade.

Ao retornar em fevereiro de 2013, retomamos as reuniões de orientação, onde eu e o professor Edmundo Dias organizamos um plano de trabalho, e um esqueleto da pesquisa, estes momentos eram sempre muito intensos, de discussão, convencimento, debates, momentos ricos e inesquecíveis. Pude ver o exercício de muita paciência e de generosidade intelectual, do professor para comigo. Em meados de 2013 perdemos o professor Edmundo Dias, sem dúvida um grande sociólogo, pesquisador e lutador

socialista, com quem aprendi, de modo peculiar, a impossibilidade da neutralidade científica. Desde então o trabalho segue, com base no planejamento que elaboramos, mas, sem dúvida, aquém do que poderíamos ter realizado conjuntamente.

De todo modo, a questão mobilizadora se faz ainda mais presente, pois a história de vida do professor Edmundo soma-se às questões que me mobilizam sobre a contribuição da educação para o processo de tomada de consciência de classe.

Esta tese de doutoramento, como já exposto, debruçou-se em fontes primárias, documentos da época, jornais, boletins, Programas de Associações, e também em referências bibliográficas, fontes secundárias centrais para o tema em questão. Valeu-se, ainda, de estudos e levantamentos bibliográfico de historiadores, sociólogos, filósofos, além dos clássicos do materialismo histórico. O sujeito real, a sociedade, é o nosso pressuposto e o nosso ponto de partida. Este sujeito real, para garantir a sua existência e a existência coletiva, necessita entrar em contato com a natureza a fim de transformá-la de acordo com as suas necessidades através do trabalho. O primado ontológico de Marx é de que os homens produzem os meios de vida através do trabalho. O trabalho é concreto, é objetividade e subjetividade e, por isso, ontológico ao ser social. É neste sentido que ele se faz central como categoria de análise no contexto do materialismo histórico. O materialismo histórico nos possibilita avançar para além dos limites impostos pelo mundo da aparência, do fenômeno, em busca da totalidade, da realidade e da verdadeira natureza dos fatos. Ellen Wood aprofunda bem esta questão ao afirmar os pressupostos,

Não temos que aceitar os pressupostos pós-modernistas para compreender todas essas coisas. Muito ao contrário, esses fatos clamam por uma explicação materialista. (...). Um enfoque materialista tampouco significa que tenhamos que desvalorizar ou denegrir as dimensões culturais da experiência humana. Uma compreensão materialista é, em vez disso, um passo essencial para liberar a cultura do estrangulamento da transformação de tudo em mercadoria. (WOOD, 1999, p. 17-18).

1.2 O UNIVERSO DO DEBATE, A GENERALIDADE

A Comuna de Paris de 1871 foi a primeira experiência em que a classe trabalhadora conquistou o poder, ainda que parcialmente, por 72 dias. Este fato histórico foi resultado de um período de consolidação da República Liberal iniciada a partir das revoluções burguesas do século XVIII, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Este período de consolidação resultou em inúmeros conflitos, disputas, alianças políticas, terreno este em que se construiu o antagonismo de classe, fazendo com que os trabalhadores fossem processualmente percebendo a necessidade de construir sua independência de classe. A Era de Ouro do Capital, como denominada por HOBSEBAWM (2011), aguçou estas contradições ao demandar o desenvolvimento das forças produtivas como condição para o desenvolvimento capitalista, fazendo com que o Estado liberal se revelasse, como nunca antes, um comitê executivo da burguesia (MARX, 2003a), comandado pela figura peculiar de Luís Bonaparte, o bonapartismo. Este, para manter o poder da França, enquanto potencial nacional, iniciou um processo de guerra e conflitos bélicos, ao mesmo tempo em que promoveu uma série de reformas, dentre elas urbanas e sociais, com o objetivo de controlar o ímpeto revolucionário das classes, tidas pela burguesia como “perigosas”. Esta política transformou-se em sua própria cova, pois acirrou as contradições, provocou brechas e possibilitou as condições para que os trabalhadores *tomassem o céu de assalto* – A Comuna de Paris.

A partir desta experiência, inicia-se um debate sociológico a respeito do caráter da Revolução ou, ainda, da Comuna de Paris. Historiadores debatem e precisam a definição da Comuna. São diversas as linhas teóricas e apreensões sobre a experiência. Roberto Ceamanos Llorens (2004), dentre outros, traz a tona uma discussão sobre a polêmica a cerca da caracterização da Comuna: tratava-se do crepúsculo das Revoluções Burguesas, evidenciando seu ápice, ou apontaria a aurora da Revolução Socialista de 1917, indicando os elementos de uma nova era. Mesmo Jacques Rougerie (2001), defensor da primeira

tese, acaba por ponderar ao longo da sua obra e da sua análise elementos que indicam o caráter emancipador, a aurora de um novo tempo. Talvez TROTSKY (2002) tenha definido de modo mais preciso como sendo “a aurora ainda que pálida” de uma nova era, identificando a partir desta definição os limites da Comuna, o que explica seu curto tempo de experiência indicando as lições, e sua potencialidade, revelando os elementos a serem incorporados na luta e na organização dos trabalhadores.

Este processo da Comuna de Paris realiza-se em um período claro de transição entre a subsunção formal para a subsunção real do trabalho ao capital, revelando quem eram os trabalhadores responsáveis pela condução deste processo. Não eram trabalhadores da grande indústria, na grande maioria eram artesões e trabalhadores manuais, muito próximos ainda do trabalho artesanal. Todavia, vivenciavam processos coletivos de organização, como os sindicatos, as associações e, nos anos de 1860, participaram da primeira Associação Internacional dos Trabalhadores. Este período de intensas transformações e conflitos coloca os trabalhadores na defensiva. O pós-1848, a Primavera dos Povos e a derrota sangrenta da classe trabalhadora, fez com que os trabalhadores, durante alguns anos, diante da repressão, tivessem que encontrar brechas e repensar as táticas da sua auto-organização. Neste processo, a educação e a religião aparecem como catalizadores do descontentamento, assim como *locus* de embate contra o Império Napoleônico.

O processo que antecedeu a Comuna de Paris, visto pelo prisma educacional, foi capaz de revelar como os projetos educacionais e as políticas públicas existentes objetivavam, conjuntamente com a igreja, manter o controle da luta de classes por meio do controle das consciências e do sentimento revolucionário. O próprio pensamento operário do século XIX revelava estas contradições, entre o arcaico e o moderno, entre o desejo de emancipação e as amarras conservadoras e morais. Este elemento pôde ser identificado no Programa da Associação Fraternal dos(as) instrutores(as) e educadores(as) socialistas de 1849. O movimento operário deu a tônica do debate educacional no século

XIX, nas Exposições Universais, nas Reuniões Públicas, nas Ligas de Ensino, entre outros espaços que fomentaram o debate.

A educação dos *communards* inaugurou de fato uma nova época, o Programa de educação defendido, apesar de todos os limites, apresentou elementos de ruptura com o acúmulo anterior, indicando um afastamento concreto das políticas republicanas. A implantação da educação pública, universal, controlada pelos trabalhadores, para ambos os sexos, integral e radicalmente laica, indicaram esta ruptura. O processo de ampliação e alargamento da concepção de educação, incorporando a cultura na sua estrutura, revelou a partir desta experiência as contradições e os embates capazes de explicar o processo de construção de uma nova consciência, uma consciência revolucionária.

A experiência da Educação na Comuna de Paris, apesar do curto tempo, foi capaz de apontar elementos para a compreensão do papel da educação no interior da luta de classes. Ao apontar a possibilidade de uma educação omnilateral, popular, pública, verdadeiramente democrática, superando objetivamente a ideia de público associada ao particularismo burguês, revela sua contribuição na perspectiva da emancipação humana, além de uma relação verdadeiramente dialética entre educação e sociedade, num momento peculiar, em que os trabalhadores se organizavam em torno de um projeto de ruptura com a sociedade capitalista, de superação a propriedade privada e de formação de um novo sujeito social, livre de fato.

1.3 EXPOSIÇÃO DOS CAPÍTULOS

Com o objetivo de expor com mais detalhes e rigor o debate acima apresentado de forma sintética, os capítulos foram organizados, de forma a possibilitar uma compreensão processual e pedagógica do tema aqui tratado. A organização dos capítulos não corresponde necessariamente à ordem da pesquisa, da análise, mas, sim, objetiva expor as reflexões de modo mais claro e sistematizado.

No capítulo, intitulado “*A comuna de Paris de 1871: os antecedentes, a conquista e o legado*”, serão apresentados os elementos que antecederam a Comuna analisando o que se convencionou chamar de *A Era do Capital*, no contexto europeu, em meados do século XIX, assim como as influências e o papel da França neste processo e no contexto histórico. Em seguida, focar-se-á no caso francês, nos processos de luta de classes e na construção do antagonismo, bem como na consolidação do Estado Burguês, que culminou no fenômeno denominado bonapartismo. Serão também apresentadas as características do Império Napoleônico na tentativa de expor os elementos objetivos e subjetivos que inspiraram a Comuna de Paris, tendo como foco as reformas urbanísticas de Georges-Eugène Hausmann, a declaração de guerra à Prússia, o Movimento das Reuniões Públicas e o surgimento da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT). Por fim, será apresentado a Comuna de Paris e sua síntese histórica. Certamente um capítulo de cunho mais descritivo, apesar de referenciado em leituras e autores que evidenciam a intencionalidade, contudo como forma de possibilitar subsídios as análises apresentadas nos capítulos subsequentes.

Em seguida no capítulo, “*Análise Sociológica da Comuna de Paris de 1871*”, serão identificados em grandes linhas as principais características da Comuna e sua caracterização, buscando compreender os embates, limites e potencialidades, assim como será examinado o processo de formação de consciência da classe trabalhadora neste período, como condição para a identificação dos sujeitos em luta, caracterizando os projetos políticos de maior influência no processo revolucionário. Por fim, serão sistematizados os elementos pedagógicos no que se refere às lições apresentadas e concluídas a partir desta experiência histórica, e a definição dos elementos conjunturais em que a proposta de Educação foi forjada pelos trabalhadores.

O quarto capítulo tem como título “*A Antessala da Educação na Comuna de Paris*” e apresentará, a partir das análises realizadas anteriormente, a leitura da luta de classes sob o prisma educacional do período que antecedeu a Comuna com vistas a compreender o acúmulo anterior de modo a possibilitar uma análise mais profunda sobre as rupturas e

continuidades. Para tanto, serão analisadas as Leis Estatais, as políticas públicas, assim como os demais espaços, programas políticos e ligas forjadas pelos trabalhadores no que se refere ao debate educacional, no período que se localizou entre a Monarquia de Junho e o II Império de Napoleão III (1830-1871). Por fim, como conclusão do Capítulo, será apresentada uma análise da conjuntura educacional de Paris às vésperas da Comuna, com o objetivo de analisar a possível existência de elementos revolucionários, capaz de considerá-la como a aurora de um projeto socialista de sociedade.

Em seguida, no capítulo, *“A educação pública e popular da Comuna”*, serão identificados os intelectuais orgânicos, responsáveis pela construção do projeto e as influências teóricas dos que construíram a proposta de educação para os *communards*, ainda que a própria experiência da Comuna tenha superado as análises realizadas por ambos, a tese da conspiração blanquista como tática para tomar o poder e a visão reformista de Proudhon. Logo após, será apresentada a proposta educacional da Comuna, no sentido de identificar os princípios que a norteiam e os eixos programáticos apresentados. Serão também analisados os grupos políticos educacionais existentes no interior da Comuna que serviram como impulsionadores do projeto educacional de modo a identificar, constatar e confirmar os princípios e eixos. Neste mesmo sentido, os limites práticos e políticos provocados pelos contrarrevolucionários também serão apresentados. Por fim, objetiva-se mobilizar elementos capazes de revelar a dimensão popular da proposta educacional e a concepção omnilateral da proposta formativa, capazes de romper os “muros” da educação formal adentrando-se no mundo das artes.

No sexto e último capítulo, *“Educação e luta de classes: processos de construção da consciência”*, será realizado um debate teórico e epistemológico sob a luz da experiência concreta da educação na Comuna com o objetivo de identificar a relação entre a educação e a luta de classes, revelando como esta contribuiu para o processo de construção da consciência emancipadora. Num primeiro momento será apresentada a diferença entre instrução e educação, debate atual, mas sobretudo central no século XIX. Em um segundo momento, explicitar-se-á a concepção de educação formulada pela Comuna de Paris como

uma proposta de educação omnilateral. A relação entre o Estado e a Educação será analisada, assim como a relação desta com a emancipação humana, sob a luz da experiência “viva”. Esforços serão despendidos para compreender a relação estabelecida entre educação pública e popular, síntese autenticamente revelada pela experiência histórica dos *communards*. Como conclusão do capítulo, objetiva-se compreender o papel da educação na construção da consciência de classe dos(as) proletários(as).

Na conclusão desta tese serão apresentadas algumas reflexões, de modo ensaístico, com o objetivo de pensar, sob a luz desta experiência concreta, algumas lições para a atualidade, no sentido de evidenciar como as experiências históricas são capazes de auxiliar-nos na elaboração de novas práticas ou, ainda, de novas sínteses, capazes de revelar a existência de novas rotas e caminhos, por vezes “esquecidos” de modo intencional.

2 A COMUNA DE PARIS DE 1871: OS ANTECEDENTES, A CONQUISTA E O LEGADO

O objetivo deste capítulo é sistematizar e analisar elementos importantes para compreendermos a proposta de educação forjada no interior do processo de luta social que constituiu a Comuna de Paris. Nesse sentido, faz-se necessário compreender os antecedentes, a conquista e o legado da Comuna, pois trata-se do contexto histórico, social e político em que o projeto de educação se desenvolveu. O intuito destes escritos é compreender a potencialidade e os limites de um projeto educacional construído pelos trabalhadores “em armas”, ou seja, pelo sujeito responsável e dirigente deste processo de lutas, que duraram 72 dias até a Semana Sangrenta. Este objetivo, portanto, torna-se possível apenas mediante uma análise da totalidade do processo que se configurou como sendo a Comuna de Paris.

Pelas razões apontadas acima, faz-se necessário realizar um estudo analítico histórico e conjuntural, na perspectiva do materialismo histórico, destas lutas sociais mais amplas que fundamentaram a experiência da Comuna de Paris. A história da Comuna de Paris, sobretudo de seus antecedentes, configurou-se como sendo um período central para a classe burguesa se consolidar enquanto classe dominante. A primeira metade do século XIX foi o momento em que a burguesia experimentou diversas configurações para manter seus interesses de classe. Para tanto, estabeleceu alianças, provocou rupturas, mostrando sua capacidade de articulação entre suas frações, mesmo diante de interesses distintos, apesar de não antagônicos, para enfrentar a classe trabalhadora em franco processo de construção e consolidação de seu projeto histórico-social, enquanto classe dos produtores. Projeto este forjado por meio do seu trabalho, das relações sociais de produção existentes e do papel que desempenhou nesta estrutura produtiva, resultando na construção de um novo projeto hegemônico que culminou na Comuna de Paris de 1871.

Ao sistematizar os elementos que antecederam a Comuna analisar-se-á o que se convencionou chamar de *A Era do Capital*¹, período de consolidação do sistema capitalista, localizando-o no cenário europeu, em meados do século XIX, assim como as influências e o papel da França neste processo e no contexto histórico. Ao focar no caso francês, as análises serão centradas no processo de luta de classes e na construção do antagonismo entre elas, que culminou no fenômeno denominado bonapartismo e na consolidação do Estado Burguês, como estratégia da classe dominante para manter as relações sociais de produção intactas. Para tanto, serão apresentadas as características do Império Napoleônico, palco da elaboração de um novo projeto hegemônico da classe trabalhadora, na tentativa de expor os elementos objetivos e subjetivos que inspiraram a Comuna de Paris. Tendo, portanto, como foco as reformas urbanísticas de Hausmann, a declaração de guerra à Prússia, o Movimento das Reuniões Públicas e o surgimento da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT).

Por fim, será apresentada uma síntese da Comuna de Paris, da *tomada do céu de assalto* na tentativa de expor os elementos estruturais, históricos e conjunturais, capazes de configurar esta experiência e defini-la na sua totalidade.

2.1 ANÁLISE HISTÓRICA E CONJUNTURAL DA COMUNA

Graças ao desenvolvimento econômico e político da França a partir de 1789, a situação em Paris tem sido tal, que há cinquenta anos, seria impossível instalar na cidade uma revolução qualquer que não se revestisse de um caráter operário, isto é, sem que o

¹ Eric Hobsbawm conceitua como Era do Capital o momento de grande crescimento e expansão das forças produtivas, momento este em que o capitalismo realiza a passagem da subsunção formal à subsunção real do trabalho ao capital. Este período, datado dos anos de 1850, ocorre posteriormente a inúmeros ataques, e o massacre da classe trabalhadora em 1848, na tentativa de impedir um processo revolucionário que derrubasse o capitalismo como sistema social. Para saber mais, ler: HOBBSAWM, E. *A Era do Capital: 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

proletariado, que havia comprado a vitória com seu sangue, surgisse em seguida com suas reivindicações próprias. (ENGELS, 1981).

Engels, ao prefaciá-lo o texto de Marx, sintetiza um processo de lutas na França que desencadeou e resultou em 1871 na Comuna de Paris, a primeira experiência histórica em que a classe trabalhadora conquistou, parcialmente, o poder de Estado, mesmo que por um curto espaço de tempo. Nos dias da Comuna, os trabalhadores estavam, em maior ou menor grau, conscientes da necessidade de transformação da então sociedade capitalista, das relações de exploração e da ampliação de direitos sociais anunciados, mas nunca efetivados pela burguesia.

A “República Social” assumiu certa centralidade no programa defendido pelo conjunto da classe. Todavia, esta república social foi revestida por um significado capaz de ampliar seu sentido original e apresentar uma proposta de ruptura com as estruturas do capital. Limites foram identificados e debatidos por diversos autores e pesquisadores da Comuna, os quais serão tratados mais adiante. Certamente, a dimensão dos limites só puderam ser reconhecidos sob a luz da experiência e do seu desfecho. Talvez a Comuna de Paris tenha sido a primeira experiência na qual a burguesia, de modo mais agudo, percebeu a necessidade de se colocar como força reacionária, capaz de obrigá-la a organizar um projeto contrarrevolucionário, já iniciado desde as insurreições de 1848. A força desta tese é evidenciada através da Semana Sangrenta, em que a burguesia internacional se uniu para destruir qualquer resquício de um projeto alternativo de sociedade. A dificuldade da classe trabalhadora em responder a altura à contrarrevolução deve ser lida sob a luz da conjuntura da sua época, com vistas à compreensão mais aprofundada sobre os processos de construção da consciência revolucionária, assim como a intensidade do poderio da classe dominante.

É necessário recuperar, contudo, a síntese de Engels com o objetivo de entender a urgência e a necessidade histórica de ruptura com a sociedade produtora de capital, de grande miséria e injustiças sociais. A Revolução Francesa não cumpriu sua promessa de

liberdade, igualdade e fraternidade para todos os responsáveis pela superação das relações de produção feudal. Liberou e potencializou a consolidação da classe trabalhadora que em 1848, a partir da Primavera dos Povos, compreendeu a impossibilidade histórica da unidade entre os produtores e os donos dos meios de produção. É por isso que desde 1789 qualquer revolução teria que expressar este antagonismo de classe, e para que de fato pudesse expressar esta radicalidade estrutural não poderia prescindir do seu caráter proletário e operário.

Para entender a Comuna em 1871 é necessário compreender o cenário político em que se encontrava a Europa no século XIX e a fase de desenvolvimento do capitalismo.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EUROPA NO SÉCULO XIX: A ERA DO CAPITAL

O século XIX foi um período importante para a expansão comercial e para a consolidação do capitalismo industrial na Europa. Segundo Jean Baptiste Duroselle (1976), o século XIX foi o momento em que o processo de consolidação do sistema capitalista acirrou as diferenças e expôs os conflitos de maneira mais genuína até então. Para o autor, até metade do século havia um “esquecimento” consciente da classe proletária, revelando-se de maneira mais evidente na literatura deste período. De Balzac e Stendhal, que retratavam a nobreza, a Victor Hugo, que acentuou, segundo o autor, o “lumpemproletariado”. Duroselle (1976), ao utilizar a noção de esquecimento para tratar da temática do isolamento da classe operária na literatura, identificou este “esquecimento” como algo intencional. A literatura estaria ignorando o essencial, o fato de a igualdade de direitos, mesmo na França, aparecer como algo fictício. Entretanto, ao trabalhar com a noção de “esquecimento” acaba por fragilizar uma análise do papel consciente e ativo da classe burguesa, ao isolar a classe trabalhadora e “apagar” sua ação política.

Em sua totalidade a literatura ignora o essencial, ou não o deixa transparecer senão inconscientemente. O essencial é que a Igualdade de direitos, mesmo em um país onde ela é proclamada em princípio, como na França, não existe em absoluto. Há dois pesos e duas medidas. O arbitrário não existe nas classes ricas, mas pesa toda a sua força sobre a imensa desconhecida massa dos pobres. (DUROSELLE, 1976, p. 14).

Essa tese do “esquecimento” da classe proletária está intimamente relacionada com o seu processo de tomada de consciência, pois foi justamente ao longo do século XIX que esta se construiu de modo antagônico à burguesia. Apenas no século XIX foi possível desenvolver as condições capazes de possibilitar a formação da classe proletária ao ponto de esta reagir aos movimentos da classe dominante. E é justamente no começo desta caminhada, de construção da consciência de classe, a literatura da época, de modo consciente, ignorava os novos sujeitos. Neste período foi identificado o crescimento do rigor e do controle policial que proibiu e reprimiu, sobretudo na França, os clubes ou outras formas de organização destes novos sujeitos sociais. Como consequência, a partir de 1815, surgem as organizações clandestinas e as sociedades secretas em toda a Europa, a exemplo dos carbonários italianos e franceses, a Liga dos Justos na Alemanha, a Sociedade do Norte e do Sul da Rússia, entre outros. De modo paradoxal, há para o autor uma constatação de que este processo de construção da consciência de classe não se deu pela pobreza e pela miséria absolutas dos produtores da riqueza mundial ou, ao menos, não foi apenas esta dimensão que gerou e produziu as revoltas populares; mas, de modo dialético e contraditório, o impulsionador destas revoltas seria o “começo do progresso”, o desenvolvimento do capitalismo como sistema político e social (DUROSELLE, 1976, p. 15).

Para Duroselle (1976), entre os anos de 1815 e 1849, vivenciou-se a “Era das Insurreições” na Europa. Uma primeira onda de revoltas, em 1820, em vários países, representou, de forma desordenada, um esforço de luta contra o absolutismo e a opressão. Eram revoltas que tinham, de modo geral, como pano de fundo, a exigência de

que se outorgassem as Constituições. Países como Alemanha e Itália (ainda não unificados), Espanha, França e Rússia desencadearam estas revoltas. Obtiveram sucesso em parte destas tentativas, como no caso alemão e italiano. Numa segunda onda, nos anos de 1830, sociedades secretas, pequenas organizações de proletários e a burguesia liberal/industrial se uniram contra a Restauração Monárquica. Neste período a aristocracia financeira, conjuntamente com a burguesia industrial, em menor proporção, assume os tronos em boa parte da Europa. A grande burguesia retira o poder das mãos da monarquia absolutista ao mesmo tempo em que o afasta ainda mais dos proletários. Contudo, mesmo sendo derrotadas, as insurreições trouxeram à superfície ideias e temáticas que, com o tempo, foram associadas ao socialismo e denominadas como socialistas. As posições progressistas, antiabsolutistas e republicanas aproximaram em torno das reivindicações um setor descontente com a hegemonia da grande burguesia.

O ano de 1830 concedeu vitórias importantes à insurreição. (...) Não é de espantar que tais importantes precedentes tenham despertado a esperança dos democratas, nacionalistas, e até daqueles cujo nome aparece nessa época – os socialistas. Novamente surgem circunstâncias favoráveis... (DUROSELLE, 1976, p. 17).

Estas circunstâncias favoráveis foram rapidamente canalizadas pela burguesia que, ao se unir com parte da aristocracia financeira, impediu que os insurretos obtivessem o controle do processo. Era uma “revolução”² na qual a minoria comandava. Comando este só possibilitado pela luta desencadeada nas ruas com o apoio da maioria – que depois da vitória era esmagada e sucumbida. No entanto, este processo foi capaz de liberar as forças sociais mais progressistas, momento em que os republicanos socialistas e nacionalistas

² A ideia de revolução foi muito utilizada na literatura da época para expressar o movimento de insurreição ou mesmo levantes e disputas internas entre os grupos dominantes e externos a eles advindo das pressões exercidas pela classe trabalhadora. No entanto, o que ocorreu em 1830 foi, na verdade, um processo de contrarrevolução, com o objetivo claro de impedir que os trabalhadores aliados à pequena burguesia conquistassem o poder.

começam a perceber e a desejar novos processos insurrecionais. Estas forças, liberadas pelas insurreições de 1830, culminaram na Primavera dos Povos de 1848.

Em 1846-47, a crise da colheita³ foi considerada a última crise “*frumentaire*”. Associada à colheita do trigo e ao mundo agrário e arcaico, uma crise clássica do antigo regime pautado na economia agrária, fez com que a problemática da fome ressurgisse, devido ao aumento do preço do pão e derivados, levando os trabalhadores, e mais genericamente os mais pobres, novamente às ruas contra a grande burguesia aristocrática. Uma crise geral no comércio e na indústria na Inglaterra (1847-48)⁴, considerada a primeira crise industrial, foi responsável por bancarrotas e falências que afetaram as relações comerciais no continente europeu. Esta crise é considerada por David Harvey (1992) como sendo a primeira crise de superprodução associada à especulação financeira. Diferentemente da crise da má colheita de 1846-47, esta tinha uma clara relação com o desenvolvimento do capitalismo.

Havia, com efeito, tantas explicações da crise quantas eram as posições de classe (e muito mais). Os artesões de Paris e Viena tendiam a vê-la como resultado de um processo de desenvolvimento

³ A crise da colheita, ou melhor, da má colheita, é resultado de uma crise mais ampla, que expõe a fragilidade do capital produtivo, frente ao capital financeiro, e o frágil desenvolvimento das forças produtivas. Segundo René Rémond (2002): “Sendo irregular a renda da terra — as más colheitas sucedem-se às boas —, o que a trabalha não tem reservas suficientes, nem disponibilidade financeira para poder fazer frente à demanda e esperar por um ano melhor. Se a terra não lhe deu nada, ele é obrigado a tomar de empréstimo, para se alimentar, para comprar sementes, ou alguns produtos de primeira necessidade. Como o crédito não é organizado, ele tem de se dirigir aos usurários, aos notários, aos agiotas, que emprestam a juros excessivos. Sendo raro o dinheiro, os juros são tão elevados que em alguns anos o montante da dívida duplica ou triplica. Sem capacidade para pagar o que deve, o camponês vê a propriedade de sua terra escapar-lhe das mãos e passar para as do credor.” (RÉMOND, 2002, p. 95).

⁴ Karl Marx, em matéria que escreve para um jornal inglês em 1856, analisa esta crise de 1847: “A crise comercial geral que ocorreu na Europa no outono de 1847, e que durou até a primavera de 1848, foi acompanhada por um pânico no mercado financeiro de Londres, começando nos últimos dias de abril e alcançando seu clímax em 4 de maio de 1847. Durante estes últimos dias todas as transações monetárias foram levadas a uma completa paralisação, mas a partir de 4 de maio a pressão diminuiu e os negociantes e jornalistas congratulam-se sobre o caráter transitório e acidental do pânico. Poucos meses mais tarde a crise comercial e industrial europeia eclodiu publicamente, da qual o pânico monetário tinha sido apenas um sintoma e presságio”. (MARX, 1856).

capitalista violento que estava mudando a condição de emprego, aumentando a taxa de exploração e destruindo habilidades tradicionais, enquanto membros progressistas da burguesia podiam vê-la como o produto das ordens feudais e aristocráticas recalcitrantes que recusavam o custo do progresso. (HARVEY, 1992, p. 237)

Contudo, a tese de Harvey é de que a crise de 1847-48 criou uma crise de representação, “uma crise financeira e monetária que abalou bastante as ideias adquiridas sobre o sentido e o papel do dinheiro na vida social” (HARVEY, 1992, p. 240). Esta crise econômica associada à crise provocada pela má colheita, impulsionou os processos insurrecionais de 1848. Aliaram-se aos trabalhadores os republicanos liberais, parte importante da burguesia que se consolidaria ao decorrer do século XIX na Europa. Estas revoluções de 1848 representaram um ponto de inflexão na conjuntura europeia. Foi a primeira revolução potencialmente global (HOBBSAWM, 2011, p. 33)

Marx e Engels, aos trinta anos de idade, publicam o *Manifesto do Partido Comunista* (1848), tendo por base a conjuntura de lutas intensas em toda a Europa. Algumas características são possíveis de ser identificadas como comum entre estes processos. Segundo Eric Hobsbawm, todas saíram vitoriosas ao mesmo tempo em que foram derrotadas (HOBBSAWM, 2011, p. 37). Na França, podemos perceber esta derrota mais fatalmente na insurreição de junho de 1848. Em Habsburgo, depois da fuga do imperador, o exército se reorganiza e detona, em junho, uma insurreição radical em Praga. Na Alemanha e na Áustria, o velho regime retoma também o poder. Com exceção da França, onde a burguesia industrial se alia a parte da monarquia, todos os antigos governantes foram restaurados (HOBBSAWM, 2011, p. 39).

Outro elemento comum às revoluções de 1848 é que todas foram dirigidas pelos trabalhadores pobres. Apesar das diferenças regionais, em todos os países, os homens do campo têm prevalência em relação aos homens da cidade. Todavia, as cidades possuíam uma prevalência e importância política desproporcional à quantidade. “Dos delegados ao ‘pré-parlamento’ alemão da região Uhr, 45% representavam grandes cidades, 24%

pequenas cidades e apenas 10% o campo, onde vivia 73% da população” (HOBBSAWM, 2011, p. 35). A França representava a zona revolucionária, onde os trabalhadores estavam mais radicalizados. Todavia, quem fez as “revoluções” foram de modo inquestionável os trabalhadores pobres: em Berlim, havia apenas 15 representantes das classes cultas entre os trezentos mortos; em Milão, 12 estudantes entre os 350 que morreram. Os camponeses do sul da Itália entravam em marcha na mais simples oportunidade de lutar para repartir as propriedades. Em Paris, os líderes eram na sua maioria socialistas ou comunistas.

Os plebeus urbanos, segundo Hobsbawm, eram os novos proletários que se encontravam sob a influência da ideologia jacobina, socialista ou democrático-republicana. Mas sua participação nas eleições ainda era baixa se considerado os trabalhadores rurais pauperizados, que na Inglaterra eram bem radicalizados. Eram trabalhadores. Ainda não eram proletários, todavia. Hobsbawm traz elementos etnográficos que auxiliam a remontar este cenário e a definir esta caracterização. Para o autor, estes trabalhadores eram artesões pré-industriais; exceto os da Inglaterra, eram todos trabalhadores pobres e não especializados e, segundo o autor, “o proletariado industrial e os mineiros como um todo não haviam ainda desenvolvido a ideologia política” (HOBBSAWM, 2011, p. 50), faltava-lhes organização, maturidade, liderança, e também uma conjuntura histórica capaz de favorecer a construção de uma nova alternativa política.

Paradoxalmente, fora de Paris isso era raro na França jacobina, enquanto que na Alemanha a Liga Comunista de Marx fornecia os elementos de uma rede nacional para a extrema esquerda. Fora desse raio de influência, os trabalhadores pobres eram insignificantes. Evidentemente, não deveríamos subestimar o potencial do ‘proletariado’ de 1848, ainda que jovem e imaturo como força social (...) estava começando a ter consciência de si como classe. (...) A própria juventude e a fraqueza da classe trabalhadora, ainda emergindo da massa de trabalhadores pobres, mestres artesões independentes e pequenos comerciantes, evitou uma concentração exclusiva em

reivindicações econômicas (...) as reivindicações políticas, sem as quais nenhuma revolução se realiza (...) foram feitas no contexto da situação. (HOBSBAWM, 2011: 51)

Por fim, o que seria definido como elemento central é que as revoluções de 1848 não significaram uma disputa entre os velhos regimes e a força do progresso, mas, sim, entre a “ordem e a revolução social” (HOBSBAWM, 2011, p. 43). A forma encontrada pelas classes dominante e as forças hegemônicas de soterrar a possibilidade da revolução social foi a de incorporá-la, aniquilando as forças da própria antítese, com vistas à manutenção do seu poder, o que Gramsci (2002) chamaria de revolução passiva.

Expressão prática das necessidades da ‘tese’ de se desenvolver integralmente, até o ponto de conseguir incorporar uma parte da própria antítese, para não se deixar ‘superar’, isto é, na oposição dialética somente a tese desenvolve, na realidade, todas as suas possibilidades de luta, até capturar os supostos representantes da antítese (GRAMSCI, 2002, p. 318, v. 5).

Ou seja, acordos foram feitos entre a classe dominante, no caso específico de 1848 entre moderados, conservadores e liberais. Mesmo aqueles que tinham a República como uns de seus princípios, os liberais, avaliaram que não seria possível conquistá-la sem garantir que a classe trabalhadora repartisse este poder. Todavia, vale considerar que a classe trabalhadora não possuía elementos suficientes para organizar uma revolução nestes marcos. Fica evidente o desejo e a necessidade de superação da condição de subalternidade e de que a sociedade capitalista é uma sociedade cindida, talvez porque neste momento a classe trabalhadora como fruto da luta de classes tenha percebido que a igualdade tão almejada na Revolução Francesa não seria uma igualdade para todos, não inclui os trabalhadores, os mais pauperizados e que estavam pagando por um projeto de sociedade que ajudara a construir.

Outra conclusão importante sistematizada por Engels (1986), é que ficou evidente que o anterior modo de lutas, a partir de 1848, ficaria totalmente ultrapassado. Não seria

mais possível uma minoria dominante se sobrepor a uma maioria da sociedade, os processos insurrecionais não suportariam mais este modelo de luta. As revoluções não poderiam mais ser revoluções de minoria. A revolução, no sentido radical estrutural, só poderia ocorrer a partir de então quando a maioria consciente conquistasse o poder. De algum modo, Engels está indicando os limites objetivos das revoluções passivas, neste cenário de aumento das contradições entre trabalho e capital. A classe trabalhadora iniciava o processo de conscientização dos limites da sua aliança com a burguesia já em 1848.

Esta última era sempre o grupo minoritário capacitado e vocacionado para a dominação pelo nível de desenvolvimento econômico, e precisamente por isso, e só por isso, acontecia que na transformação a maioria dominada ou participava a favor daquele ou aceitava tranquilamente a dominação (ENGELS, 1986, p. 43).

Aqueles elementos presentes já no início do século XIX, exposto por Duroselle, agora ficam ainda mais fortes ao constatar que a igualdade prometida não havia se concretizado. Neste embate ficou claro para a burguesia que ela preferia a Ordem. “Quando se viram diante da revolução vermelha, os moderados, liberais e os conservadores uniram-se” por toda a Europa (HOBSBAWM, 2011, p. 47). A derrota dos trabalhadores foi, no paralelo, a vitória do projeto burguês liberal. A década de 1850 passou a ser um período de liberação sistemática da economia burguesa e das relações sociais de produção, uma resposta à Primavera dos Povos.

Apesar de o início do século XIX ter sido “tumultuado” pelos trabalhadores, do ponto de vista da burguesia, é notório que o século XIX foi a *Era do Capital* – a consolidação do capitalismo na sua faceta liberal. Um momento de prosperidade e crescimento da economia capitalista assim como de desenvolvimento das forças produtivas. Nesse cenário, configura-se a construção da consciência de classe burguesa,

da classe trabalhadora e dos extratos médios, que, em boa parte da Europa, aproximava-se do “sonho” burguês dos privilégios possibilitados pela então Era do Capital.

Durante este período, os empregos cresceram, contribuindo para “apagar” por hora o descontentamento popular, no entanto, e em maior proporção, as taxas e impostos também cresceram. Nesse ínterim, Alemanha e Itália foram unificadas, reformas constitucionais foram realizadas e liberdades civis conquistadas. O Comércio Mundial, segundo Hobsbawm (2011), entre 1850-1870, cresceu 266%. Nesse ponto a análise de Hobsbawm (2011) se aproxima da tese de Duroselle (1976), ao indicar que o desenvolvimento do capitalismo, ao mesmo tempo que diminui as revoltas, possibilitou elementos para o avanço na organização da classe trabalhadora em toda a Europa. Não por acaso, surge aí a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), com objetivo de unificar a luta da classe trabalhadora em todo o mundo.

A ampliação desta organização pode também ser constatada pelo surgimento de organizações sindicais e do próprio movimento trabalhista, resultado das mobilizações de 1848 e da influência do socialismo de 1860. Faz-se necessário resgatar o Primeiro Congresso da Internacional dos trabalhadores já nos anos de 1860, que contribui em maior e menor grau para a organização dos trabalhadores por todo o continente europeu. Nessa mesma década surge de maneira mais significativa no cenário Mundial dois países que se tornariam grandes potencias capitalistas: Japão e EUA.

Segundo Hobsbawm (2011), os sindicatos concentraram sua intervenção, nesse período, na Austrália, nos EUA e na Inglaterra. Lembrou que na Austrália o direito à jornada de trabalho de oito horas fora conquistado já em 1856. O grau de contribuição da Internacional neste processo, na opinião do autor, não é possível de ser mensurado, todavia, no período de sua fundação ocorreram greves massivas e significativas, como na Alemanha, em 1863, dirigida por Ferdinand Lassalle, na França, em 1868, e na Bélgica, em 1869. Essas greves impuseram à luta de classes novas formulações e conclusões sobre os

rumos que as lutas deveriam tomar. A própria ideia de socialismo aparece como uma proposta possível e concreta diante dos limites evidenciados na sociedade capitalista.

Daquele momento em diante, os movimentos da massa trabalhadora se tornariam organizados, independentes, políticos e socialistas. A influência da esquerda socialista pré-marxista havia sido quebrada e, em consequência, a estrutura da política seria constantemente modificada (HOBBSAWM, 2011, p. 186).

Neste processo, caminhava a construção dos sentimentos nacionalistas e a consolidação dos Estados-Nação. Na contramão de uma discussão socialista, ou mesmo anticapitalista, por mais que estas discussões ainda não estivessem colocadas de modo mais maduro para o conjunto da classe, era necessário controlar as revoltas e envolver ideologicamente o povo na era de ouro do capital e, conseqüentemente, num projeto de nação em que todos se unificassem em prol do desenvolvimento e do progresso. No entanto, mesmo este sentimento nacionalista fora incorporado de modo diferente por cada região. Nesse cenário, a França se destaca, segundo Hobsbawm (2011), por ser um dos países onde este sentimento assume um caráter popular progressista, enraizado no interior das lutas insurrecionais do conjunto da classe trabalhadora. O nacionalismo não se apresenta como central, mas é um dos elementos capazes de evidenciar o papel da Comuna de Paris num cenário de crescimento e fortalecimento do capital na “Era do Capital” assumida pelo século XIX na Europa e no mundo.

Esta era a conjuntura europeia às vésperas na Comuna de Paris: o capitalismo na sua face liberal em plena expansão à custa da classe proletária que se formava. Ao mesmo tempo em que crescia o acúmulo de capital, consolidava-se o descontentamento daqueles para os quais apenas restavam as migalhas do bolo. Enquanto o projeto burguês liberal se consolidava, evidenciava-se que os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade não eram um direito de todos. Em relação a isso e devido a conjunturas internas, os trabalhadores em vários lugares do mundo se revoltaram de maneira mais e menos

enfáticas, com maiores e menores repressões. Por isso, é necessário compreender a conjuntura peculiar da França, que permitiu que fosse este país a sede da primeira experiência de uma revolução de caráter proletário no mundo.

2.3 OS ANTECEDENTES DA COMUNA DE PARIS NA FRANÇA

Como já apontado acima, a primeira metade do século XIX foi caracterizada por um período de insurreições. Não é exagero localizar a França como sendo um dos palcos principais destes processos insurrecionais. De modo particular, após a Revolução Francesa, os trabalhadores já teriam iniciado, conjuntamente com os burgueses, uma escola insurrecional. A insurreição de julho de 1830 teve como razão principal as ações repressivas de Carlos X contra os trabalhadores e republicanos burgueses. Estas medidas, de fato, segundo Charles Tilly (1995), caracterizaram-se como um golpe de Estado: dissolução da Câmara de deputados, controle da imprensa e mudanças no sistema eleitoral. Como resposta, os insurretos tomaram Paris e instauraram um governo provisório. Contudo, os deputados liberais, representantes dos republicanos burgueses, “recorreram a Luiz Felipe de Orleans que aceitou ‘encabeçar’ a revolução” (TILLY, 1995, p. 224). Novamente, não muito diferente do que ocorreu na Revolução Francesa no século anterior, os trabalhadores foram alijados do processo.

A vitória da burguesia em 1830 (o trono de julho) representou a vitória da aristocracia financeira (banqueiros, reis das bolsas, donos de terras, ferrovias) – frente a monarquia francesa fundiária –, em que a burguesia industrial representava uma posição minoritária. Foram os banqueiros que comandavam a França, havia afirmado o banqueiro Jacques Lafitte (MARX, 2003b). Foi a vitória da burguesia financeira frente à aristocracia fundiária.

A burguesia financeira, todavia, não governava de modo independente da aristocracia fundiária. O bloco no poder representava a economia do século XVIII,

economia esta que aos poucos se mostrava incongruente frente às novas demandas do capital e entrou numa grande crise mundial nos anos de 1846-1847. A carestia de 1847 provocou lutas sangrentas na França e em todo o continente Europeu. Como já ora indicado no ponto em que se tratou da conjuntura Europeia, a carestia foi agravada pela má colheita de 1846-47 e pela crise da aristocracia feudal juntamente com uma crise geral do comércio e da indústria na Inglaterra, bancarrotas e falências que afetaram as relações comerciais em todo o continente europeu. Esta crise atingiu “em cheio” o Estado francês, ou seja, enquanto a aristocracia financeira se fartava da especulação e do endividamento do Estado o povo lutava pelos “bens de primeira necessidade” (MARX, 2003b, p. 70). Diante disso, a burguesia industrial se aliou à classe proletária para um levante em oposição à aristocracia financeira, exigindo uma reforma eleitoral.

As insurreições de 1848 na França foram desencadeadas pelos setores mais desfavorecidos com a coalizão de 1830. Segundo Tilly (1995), este setor era composto, na maioria, pelos trabalhadores qualificados de Paris e de outras cidades. A luta era em defesa da República Social e pelo direito de todos à vida digna e humana. Na França, a revolução de 1848 foi intitulada como revolução “social”. Para Engels e Marx (1986), não havia condições de construir ilusões sobre os governos provisórios que se formavam após estes momentos. Nenhuma alternativa real ao capitalismo poderia ser construída no bojo desta democracia propiciada pelos governos provisórios: “Nós contávamos com uma longa luta depois de eliminados os opressores, entre os elementos opostos que se ocultavam precisamente no seio deste mesmo povo” (ENGELS, 1986, p. 42).

Para Marx, o governo provisório que se ergueu destas barricadas de 1848 não poderia ser algo senão “um compromisso das diferentes classes que, conjuntamente, tinham derrubado o trono de julho, mas cujos interesses se opunham hostilmente” (MARX, 2003b, p. 72). Era uma aliança composta pelos burgueses republicanos, a oposição dinástica fundiária e a classe proletária, esta última com apenas dois representantes. Lamartine era o porta-voz da Revolução de Fevereiro, era o representante da burguesia

que estava no poder. Todavia, emergia uma nova fração, mais fiel com o estágio de desenvolvimento em que o capitalismo se encontrava.

A história foi capaz de mostrar o quanto estava ultrapassado o modo de luta até 1848 e o quanto as afirmações de Engels estavam corretas. Todas as revoluções até então significavam o “desalojamento” de uma dominação de classe por outra. Todas as classes que dominavam representavam pequenas minorias face a massa popular. Esta era o formato “revolucionário”, presente na história desde o século XVIII na Inglaterra. Uma vez conquistado o poder, o caráter revolucionário desaparecia, *“os radicais e seus êxitos desapareciam de novo da cena”* (ENGELS, 1986, p. 44). A revolução de 1848 mostrava que não era mais possível um pequeno grupo de conscientes e iluminados, facilitados pelo nível e pela localização no interior do processo de desenvolvimento econômico, desalojar a classe que se localizava no poder. Seria agora bem mais difícil tirar os radicais “de cena”, os trabalhadores seguiriam lutando.

Ficou evidente para a burguesia, dita republicana, que em momentos de “convulsão revolucionária” eram os trabalhadores que dominavam Paris, que ocupavam as ruas e dialogavam com as necessidades mais básicas da população francesa. Como primeira atividade era necessário acabar com esta força emergente. Para tanto, a burguesia propagou que não era possível proclamar a república com e através da marcha do proletariado, mas, sim, através do voto da maioria. Era necessário fortalecer a institucionalidade para esvaziar as ruas⁵.

Ao ditar a República ao governo provisório e, por meio do governo provisório, a toda França, o proletariado passou imediatamente ao primeiro plano como partido autônomo, mas, ao mesmo tempo, desafiou contra si toda a França burguesa. O que ele conquistou foi o terreno para a luta pela sua emancipação revolucionária, de modo algum essa mesma emancipação (MARX, 2003b, p. 74).

⁵ Interessante perceber como a questão do sufrágio universal fora utilizada em vários momentos na história como arma contra a luta pelo poder dirigida pelo proletariado parisiense.

As disputas internas geradas pelas frações burguesas foram paralisadas com o objetivo de conter os ânimos dos mais desfavorecidos. Assumindo o governo, ainda era necessário conter os efeitos imediatos da crise. A grande questão era: quem deveria pagar? Os trabalhadores, já “raivosos” por não estarem compartilhando o poder, não poderiam ser ainda mais provocados, inclusive, concessões foram feitas pelo ministério do trabalho. As Oficinas Nacionais foram propostas⁶ como forma de conter possíveis revoltas. Por fim, restou ao camponês pagar os impostos para salvar a burguesia da crise.

Apesar das concessões aos trabalhadores e dos altos impostos cobrados dos camponeses, o medo de uma insurreição social batia a porta da burguesia parisiense, a ordem era acabar com os possíveis insurgentes. Segundo Marx, “o Governo provisório queria despojar a república de sua aparência antiburguesa” (2003b, p. 81). Segundo o autor, a primeira medida foi desconstruir esta república com “*aura social*” conquistada em fevereiro de 1848. Decretaram a República burguesa como única forma de república possível, por isso, acabaram com o ministério do trabalho e eliminaram o representante dos trabalhadores, Louis Blanqui⁷.

Interessante a análise de Marx sobre o nível de consciência da classe operária naquele momento. Para ele, os trabalhadores, enquanto classe, ainda não se viam como capazes de ir além da república burguesa, a não ser “na representação e na fantasia” (MARX, 2003b, p. 90), reforçando sua tese de que a consciência dos trabalhadores, o seu desenvolvimento, estava relacionado ao desenvolvimento da burguesia industrial, ficando a cargo desta relação a possibilidade de dar visibilidade nacional a seu programa revolucionário. “A verdadeira república burguesa não é a vitória de fevereiro [de 1848], mas a derrota de junho” (MARX, 2003b, p. 91).

⁶ Oficinas Nacionais eram espaços de formação dos operários fabris, onde existiam cursos de formação e especialização, assim como serviam de espaço de troca e discussão política dos operários.

⁷ No entanto, vale lembrar que esta República de Fevereiro só foi conquistada contra a burguesia financeira com a ajuda central dos trabalhadores. Foram estes que tomaram o Governo e o cederam à burguesia, um exemplo claro de como estas alianças os enfraqueciam.

Apesar das concessões e das medidas para impedir as revoltas populares, como se esperava, os trabalhadores se levantaram contra a burguesia em junho, exigindo que seus direitos fossem incorporados na nova república – a chamada República Social. Houve uma grande insurreição proletária, todavia, reprimida na mesma intensidade pela burguesia. Como bem apontou Edmundo Dias, “A combatividade sem capacidade diretiva favorece a derrota. A escolha dos aliados, dependendo da possibilidade ou não de articulação de objetivos vai na mesma direção” (DIAS, 2008, p. 119). Ou seja, a capacidade combativa dos proletários não era posta em questão, todavia, a incompreensão sobre os limites e possibilidades de aliança, a clareza sobre como e para onde deveriam conduzir as revoltas populares indicavam previamente a derrota dos trabalhadores, fazendo com que recuassem na possibilidade concreta de revolucionar.

A insurreição⁸ de junho de 1848 foi um ponto de inflexão na construção do antagonismo de classe e na consciência revolucionária da classe proletária. Foi possível identificar a impossibilidade de composição diante de interesses antagônicos, político e econômico. Para Marx foi a burguesia que obrigou o proletariado a se levantar, ou lutavam ou morriam de fome. Por mais paradoxal que seja, Marx defende a tese de que,

Só através da derrota de junho foram criadas todas as condições no seio das quais a França pode tomar a iniciativa da revolução europeia. Só empapada de sangue dos insurgentes de junho a tricolor se tornou a bandeira da revolução europeia – bandeira vermelha (MARX, 2003b, p. 95).

Foi com a vitória da burguesia industrial e com a concretização do caráter antiproletário da República de 1848 que se iniciou o processo de consolidação do Estado como aparelho de dominação de uma determinada classe sobre a outra. Com a

⁸ Do ponto de vista conceitual Marx e Engels trabalham com a ideia de revolução e insurreição no século XIX como similares. Apresentam o levante de 1848 como revolução e os movimentos de junho como insurreição, todavia, estão falando, em ambos os momentos, de processos de organização massivos contra o poder vigente, que em cada momento histórico assume uma nova face.

consolidação do poder da burguesia industrial surgiram os problemas e as novas disputas de classe e interclasse. A pequena burguesia se viu entregue aos interesses da burguesia na medida em que ficaram totalmente a mercê dos créditos cedidos pela burguesia financeira, perdendo seu poder de barganha. A burguesia industrial, por sua vez, abandonou os pequenos burgueses para não acirrar os conflitos desnecessários com a burguesia financeira. Os camponeses continuaram a pagar pelo ônus da crise e iniciaram por sua vez um processo de revanche contra a burguesia industrial. Processo este que culminou com a vitória destes, ao menos aparente, nas eleições de dezembro.

As eleições de 10 de dezembro de 1848 foi para Marx (2003b) o dia da “*insurreição dos camponeses*”, que possibilitou, através do voto, a derrota da burguesia industrial e do seu representante, Cavaignac. Esse último teve um milhão de votos contra seis milhões de Louis Bonaparte. Isso legitimou mais tarde o *coup d'état* de Bonaparte. Bonaparte viria a cumprir um dos mais importantes papéis na França no final do século XIX. O representante dos mais oprimidos passa a ser também o dos mais afortunados. Um “ser” supostamente acima de todas as classes, mas que na verdade serviu à manutenção do *status quo* social.

2.3.1 O processo de consolidação do antagonismo de classe: Bonaparte como o remédio amargo da burguesia e o surgimento da socialdemocracia

A Vitória de Bonaparte só foi possível pelos votos que obteve dos camponeses, a maioria da população francesa⁹. Segundo René Rémond (2002), na França, em 1846, os

⁹ É necessário precisar que Bonaparte conta com o apoio de um grupo que se forma a partir de sua localização no poder, que é a sociedade de 10 de dezembro. Este grupo o auxilia, é sua base de apoio do Golpe de 1848, os “dezembristas”, como eram chamados os membros da Sociedade, faziam parte do lumpemproletariado de Paris, termo utilizado por Marx no seu livro *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* para descrever a classe de indivíduos sem escrúpulos cujo único objetivo era enriquecer. Sua composição era constituída por pessoas de fortunas duvidosas, soldados desligados do exército, ex-presidiários, foragidos,

camponeses representavam cerca de 75% da população. Apesar do crescimento das indústrias e do próprio movimento operário, foram os camponeses, através do sufrágio universal, os verdadeiros responsáveis por determinar a direção política da França. A situação dos camponeses em toda a Europa, no século XIX, não apresentava diferenças substanciais. A dependência exclusiva do resultado das colheitas os colocavam em situação de constante endividamento, pois não tinham reservas suficientes para superar um ano de má colheita e esperar o próximo. O ano de carestia e a má colheita de 1846-47 agravou esta situação. Muitos destes acabam perdendo suas terras para os bancos, os proprietários mais abastados.

De todo modo, nas eleições de 1848-1849, foram os camponeses, através do sufrágio, que impuseram seu candidato – Luís Bonaparte. Em contraposição à concentração dos operários nos centros urbanos, os camponeses estavam espalhados, possuíam dificuldade em se comunicar e não se reuniam, impossibilitando a construção de um corpo mais uniforme capaz de exercer uma pressão política e ao mesmo tempo avançar na consciência de classe. Para Rémond, é necessário compreender

seu atraso intelectual e escolar, sua dependência em relação às autoridades sociais (castelãos e proprietários), espirituais (a igreja), políticas (o governo, a administração). O homem do campo tem o hábito secular de se submeter, de obedecer, e a resignação à desgraça é para ele uma segunda natureza (REMOND, 2002, p. 97).

Interessante a tese de Rémond sobre o papel por vezes contraditório do sufrágio em relação à luta de classes, evidenciando como a democracia formal, uma possível ampliação da participação, objetiva, de fato, pode esvaziar as ruas e as insurreições populares. Para ele, a última revolução urbana que teve sucesso foi a de fevereiro de

vagabundos, donos de bordéis etc. Bonaparte os utilizava para amedrontar setores da burguesia quando via seu poder ameaçado.

1848, antes, inclusive, do sufrágio universal, representando um sinal de que de agora em diante

o centro de gravidade política, pelo menos na França, passou da cidade para o campo; é o sinal de que Paris não pode governar contra a província, de que a população parisiense ao consegue mais impor a vontade a população rural (RÉMOND, 2002, p. 100).

A situação começaria a mudar, segundo Rémond, pós-Comuna de Paris, quando os camponeses começam a ser influenciados pelo movimento sindical, mudando o cenário das eleições municipais em 1877. Todavia, em 1848, no momento em que elegeram Bonaparte, ainda se assemelhavam mais ao cenário da massa disforme, da consciência atrasada e da submissão latente as autoridades.

Edmundo Dias (2008) demonstra como a ideologia foi capaz de se revelar neste momento como articuladora deste projeto favorável à burguesia – Luís Bonaparte. Em oposição a tese de ideologia como falsa consciência, este fato concreto evidencia o caráter sofisticado e a intensa relação entre ideologia e política, segundo Dias, Luís Bonaparte apareceu como sendo o sucessor do seu tio, Napoleão, que propiciou a “alteração agrária no período revolucionário (...) o conquistador e libertador dos camponeses” (DIAS, 2008, p. 126). Este fato, somando-se a fragilidade organizativa e de consciência dos camponeses, apontada por Rémond, garantiu uma vitória acachapante para Bonaparte. Contudo, mesmo sendo eleito como representantes dos camponeses, teve um grande papel auxiliar do projeto da burguesia francesa. Como representante executivo da República, interessou muito à aristocracia financeira, “a grande burguesia”, que viu na vitória de Bonaparte a possibilidade de restabelecimento do seu poder. Este vislumbrou a possibilidade de restabelecer a “restauração realista”. Em 1848 a Nova Gazeta Renana escrevia que

[...] o homem mais simples do mundo adquiria o mais complexo dos significados. Precisamente porque não era nada, podia significar tudo menos ele mesmo. Todavia, por mais diferente que fosse o sentido do nome Napoleão na boca das diferentes classes, cada uma dela escrevia com esse nome no seu boletim de voto (MARX, 2003b, p. 110-111).

Luís Bonaparte não era apenas um poder constitucional, mas foi, segundo Marx, a real possibilidade de impedir que a República burguesa se revelasse de forma amadurecida, na sua forma “acabada e peculiar” (MARX, 2003b, p. 116). O que se viu foi uma República que se assemelhou cada vez mais a uma monarquia, revelando-se muito favorável aos interesses da burguesia frente às lutas travadas na época. Ou seja, mesmo com a caracterização de que Bonaparte não era o representante clássico da burguesia republicana, lembrando que esta lutou para que dela fosse destituída qualquer característica social, era o responsável por impedir que os operários conquistassem o poder. Como resultado seria necessário que esta mesma burguesia se recompusesse e dividisse seu poder com outras de suas frações, incorporando, inclusive, setores mais conservadores ligados à restauração monárquica.

Marx (2003a) analisou como a burguesia possui uma incrível capacidade de se rearticular e unificar em nome do poder político. A burguesia republicana perde o seu espaço hegemônico, conquistado na insurreição de 1848, cedendo lugar para a burguesia realista, monárquica – ligada a realza, que representava a grande burguesia: a sua fração financeira e a fundiária. “Aqui, na república burguesa, que não ostentava o nome Bourbons nem o nome de Orleans, mas o nome de capital, tinham encontrado a forma de Estado sob a qual podiam dominar conjuntamente” (MARX, 2003a, p. 231). Durante este período foi construída a Constituição da República que, pela sua própria composição, não poderia ser nada que pusesse em risco este bloco no poder. Foram criados os direitos irrestritos dos indivíduos da mesma forma que trataram de limitá-los com a criação de leis orgânicas. Como síntese deste processo, os que de fato foram prejudicados com a nova recomposição do poder, para além dos trabalhadores, foram os camponeses.

Ao longo deste processo de embates e disputas que resultou na vitória de Luís Bonaparte, o problema central não havia se dissipado, ou seja, a crise de 1846-1847 necessitava ser resolvida e, para tanto, cobrada de algum setor da sociedade: alguém deveria pagar pela crise – e como já mencionado por Marx no texto “Guerra Civil em França”, estes foram os camponeses. Através de taxaço e impostos, os mesmos que garantiram a vitória de Bonaparte foram os escolhidos para solucionar os problemas do bloco no poder. Os trabalhadores, o proletariado insurgente já bastante atacado, necessitavam agora ser controlados. Para tanto, são colocados na clandestinidade os clubes populares e os partidos revolucionários, espaços de aglutinação, discussão e formação política, elementos necessários para recompor a organização proletária nas disputas contra a burguesia francesa. Segundo Marx, “por meio da hipoteca e da usura, os capitalista individuais exploram os camponeses individuais; pelo imposto do Estado, a classe capitalista explora a classe camponesa” (MARX, 2003b, p. 164).

Apesar de terem decidido quem arcaria com a fatura da crise, a preocupação com a capacidade de insurreição dos proletários se mantinha presente. Não apenas os clubes, ponto de reunião e centros de conspiração do proletariado, foram interditados como a Assembleia Nacional Constituinte havia proibido que os proletários se coligassem contra setores da burguesia e demais interessados pelo poder. Foi decretada a lei do ensino pelo partido da ordem, como forma de cristalizar a “falta de consciência” do povo francês. Representava a aliança dos católicos, jesuítas com os velhos voltairianos (MARX, 2003b, p. 167). A lei do ensino era claramente a concretização do poder da burguesia, da alta burguesia, frente à classe proletária. Esta tinha como objetivo concretizar o domínio político através do domínio ideológico e cultural. Formar e dominar os proletários e camponeses.

A república oficial era na verdade a ditadura burguesa. Qualquer defesa das instituições democráticas passou a ser identificada como “socialismo”. Socialismo doutrinário, socialismo revolucionário e até socialismo dos liberais: os burgueses identificam em Auguste Blanqui o pai do socialismo. Era necessário impedir qualquer

influência. Esta caça aos socialistas significou um ataque a trabalhadores, pequenos burgueses, republicanos e até mesmo aos camponeses. Estes ataques acabaram por unir estas classes e frações de classe em torno de um único partido – a “Montanha”, de 1849.

Contudo, é importante localizar os limites e a potencialidade desta aliança que surge nos anos de 1850 na França, gerando a socialdemocracia. O contexto econômico da França de 1850 era um só: prosperidade para a aristocracia financeira assim como para a industrial e o comércio, todavia, sob a custa dos 25 milhões de camponeses em crise frente a grande depressão. Segundo Marx (2003b), a boa colheita fez com que os preços dos cereais baixassem, para além das dívidas, impostos e usura. Para Marx, a história havia mostrado que os camponeses não eram capazes de uma iniciativa revolucionária e de reagir enquanto classe independente ao projeto burguês, mesmo depois de tantos ataques. Logo após a insurreição de junho de 1848, como já constatado, foi evidenciada a capacidade da burguesia de se articular internamente, apesar das diferenças entre suas frações, para combater o perigo eminente vindo da parcela mais radicalizada representada pelo proletariado. Esta insurreição mostrou para as outras classes os limites da unidade entre a grande burguesia, os republicanos democratas, a pequena burguesia e os camponeses, fazendo com que estes setores (pequena burguesia e camponeses) se aliassem novamente com o proletariado.

Às reivindicações sociais do proletariado, limou-se sua ponta revolucionária e foi dada a elas uma cara democrática; às exigências democráticas da pequena burguesia retirou-se a sua forma meramente política e afiou-se a sua ponta socialista. Assim nasceu a social democracia (MARX, 2003a, p. 245).

O proletariado diante da sua situação de fragilidade, após a derrota sangrenta de junho de 1848, em que os quadros dirigentes foram postos na clandestinidade, enxergava na pequena burguesia a possibilidade de restabelecer o seu papel na história. A pequena burguesia, diante do isolamento da grande burguesia acabara por encontrar nos

socialistas a possibilidade de fortalecer as suas posições democráticas e institucionais no interior da disputa política na Assembleia Nacional. Para Marx, está aí a explicação do surgimento da socialdemocracia francesa – a Montanha. As eleições de 10 de março de 1850 representaram a vitória dos socialistas, em números, a vitória da Montanha, e a derrota do Partido da Ordem¹⁰ e, por conseguinte de Bonaparte. Contudo, esta vitória não perduraria por muito tempo, seja pelos limites da própria composição política e ideológica deste partido social democrata – a Montanha, ou mesmo pelo poder da burguesia em se utilizar do aparelho estatal para não perder os seus dedos, ainda que tivessem idos os anéis.

Antes de ser derrotada pelo Partido da Ordem, ela teve êxito, inclusive, contando com o apoio dos camponeses, e reconquistou durante um breve período sua popularidade perdida (MARX, 2003a, p. 245). Segundo Marx, um dos limites da socialdemocracia se encontrava no fato de esta defender as instituições democráticas republicanas, não como forma de abolir a contradição capital do trabalho, mas de pactuar, atenuando o antagonismo para convertê-lo em “harmonia” (MARX, 2003a, p. 246). A vitória eleitoral da pequena burguesia, junto com os proletários, “os ditos socialistas”, fez com que a Montanha se sentisse animada com a possibilidade de conquistar o poder pelo voto, controlando, assim, setores revolucionários no interior do seu partido. Rapidamente o Partido da Ordem deu sua resposta: o sufrágio universal fora atacado, sendo ele o pretexto necessário para uma nova revolução. Para além do fim do sufrágio universal, através da lei eleitoral, a imprensa revolucionária também foi cassada com a taxaçaõ das matérias e dos jornais. Assim, a somatória entre lei eleitoral e lei de imprensa significou a retirada do Partido Revolucionário Democrático. Tratava-se de um golpe contra a democracia representada pelo sufrágio universal, e pelo fato deste ter possibilitado revelar o descontentamento com o poder vigente. A Montanha saiu às ruas, de maneira

¹⁰ O Partido da Ordem era representado por uma combinação formada por todas as frações e facções rivais entre as classes proprietárias, no seu antagonismo agora abertamente declarado contra as classes produtoras.

pacifista, ou em alguns lugares, como Lyon, mais agressiva devido a direção do proletariado; mas foi sufocada pela grande burguesia, pelo Partido da Ordem. Segundo Marx (2003a), não houve uma preparação para ir às ruas assim como não houve uma ação centralizada no parlamento. As ilusões institucionais fragilizaram a ação da socialdemocracia. O controle dos setores mais radicais do partido, o proletariado, levou à derrota da socialdemocracia.

Bonaparte não obteve sucesso em ser o representante dos mais oprimidos – os camponeses e os trabalhadores – e dos grandes financistas e industriais – os burgueses. O objetivo de se apresentar como um dirigente neutro, independente das classes sociais, estando a serviço de toda a França evidenciou os seus limites. As eleições de 10 de março de 1850 representaram a vitória dos socialistas, em números, e a derrota do Partido da Ordem e, por conseguinte, de Bonaparte. Esta movimentação, que colocou em questão a dissolução da república constitucional, obrigou as frações do Partido da Ordem e Luís Bonaparte, que havia aglutinado o voto dos camponeses na eleição anterior, unirem-se frente ao perigo iminente.

A tentativa de reação a Bonaparte e ao Partido da Ordem, por via eleitoral, mostrou-se limitada. Os socialdemocratas se resumiam a “bons companheiros de viagem”, não desejavam ir até as últimas consequências, abandonando o proletariado nas ações mais radicalizadas. A crença no sufrágio universal e na luta institucional revelou-se, já em 1850, como sendo a fratura exposta da socialdemocracia no mundo.

2.3.2 A consolidação do Bonapartismo e do Estado Burguês

Bonaparte, em 1849, apareceu como sendo representante do camponês. Todavia, não se tratou de representar o camponês progressista, que lutava e desejava mudar de situação, mas, sim, do camponês conservador, que vivia quase isolado a si mesmo e a sua família. No entanto, mesmo este camponês acabou por se endividar frente à política de

propriedade fundiária desenvolvida por Bonaparte¹¹, revelando seu descontentamento conjuntamente com outros setores da sociedade nas eleições de 10 de dezembro de 1850. Como resposta, o Partido da Ordem e Luís Bonaparte orquestraram um dos maiores golpes, até então, em prol da manutenção do *status quo*. Marx chama atenção para o fato de Bonaparte,

Como força do poder executivo autonomizada, sente como vocação sua assegurar a ordem burguesa. (...) A burguesia francesa exclamou também, depois do *coup d'état*: Só o chefe da Sociedade de 10 de Dezembro pode salvar a sociedade burguesa! Só o roubo pode salvar a propriedade, o perjúrio a religião, a bastardia a família, a desordem a ordem! (MARX, 2003a, p. 332).

Isso explica o que Marx identifica como sendo uma força que emerge para garantir o poder da burguesia, que pode parecer acima dela, inclusive, representante de outros interesses (dos camponeses), mas que, mesmo não sendo da sua vontade, necessita abrir mão do poder direto para não perder o poder. A burguesia entrega os anéis para manter os dedos intactos. Este foi o período de maior prosperidade para a burguesia e para o comércio. O início, segundo Hobsbawm, da Era de Ouro do Capital.

Luís Bonaparte não era o candidato prioritário da grande burguesia, todavia, podiam controlá-lo, inclusive, quando o colocaram com a tarefa de defender o fim da Assembleia Nacional, centralizando o poder na figura do presidente: Bonaparte. Para Marx (2003a), havia uma preocupação clara neste processo: afastar a burguesia republicana democrata, os pequeno-burgueses, todos aqueles que pudessem influenciar os rumos da nova república com ideias mais democráticas e causar alguma instabilidade neste bloco dos realistas no poder. Dissolveram a Assembleia antes de criarem as leis orgânicas, sem reação. Eram duas as que mais os preocupavam: as leis do ensino e do culto. Marx, de forma irônica e provocadora, expõe,

¹¹ Política esta que tinha como centro os impostos e a taxação da produção.

O sentido da constituição burguesa é a dominação da burguesia como produto e resultado do sufrágio universal, com ato inequívoco da vontade soberana do povo. Mas a partir do momento em que o conteúdo deste sufrágio, dessa vontade soberana, já não é a dominação da burguesia, terá a constituição ainda sentido? (MARX, 2003a, p. 176).

Não bastou a dissolução da Assembleia, era necessário limitar a participação popular. A intenção da burguesia, do Partido da Ordem, com a lei eleitoral, para além de derrotar de vez a Montanha, era também de isolar Bonaparte, sem o sufrágio, este não teria mais os votos dos camponeses para se eleger, todavia, isso já não era possível. A nomeação de outro presidente obrigaria uma discussão entre os partidos que existiam, podendo colocar em risco o domínio da grande burguesia. Isso porque, segundo Marx, não existia nenhum partido que sozinho representasse uma maioria declarada. Seria necessário um intenso debate e disputas internas, o que não seria necessariamente positivo para a grande burguesia. Por isso, o Partido da Ordem foi obrigado a tolerar Bonaparte, ou seja, derrotam a social democracia, a pequena burguesia e destroem os proletários, os ditos mais exaltados com o fim do sufrágio universal. Contudo, necessitavam de um nome capaz de dirigir este processo sem causar grandes estragos ou possíveis fissuras que colocassem em risco o domínio da burguesia. Esta lacuna, ocupada por Bonaparte, foi a oportunidade que necessitava para a construção do seu golpe.

Diante da crise de superprodução, sentida a partir de 1851, e as flutuações da própria produção de cereais, a burguesia se vê numa situação de muita crise, entre a revolução, as crises financeiras, as tentativas de golpe, as disputas internas. Bonaparte soube aproveitar este momento com o golpe de 18 de Brumário. Dissolveu a Assembleia Nacional, decretou novamente o sufrágio universal e controlou o poder em suas mãos, aniquilando qualquer possibilidade de resistência, assim como o Partido da Ordem, que representava obstáculos para a centralização do seu poder ou revolução. Vitória de Bonaparte! Em 2 de dezembro de 1851, este regime constitucional republicano foi banido

da França, e o Estado se revelou como sendo um escritório dos interesses da burguesia francesa. Por fim, Marx analisa o fenômeno do bonapartismo e o processo de construção da consciência e das condições para o triunfo do processo revolucionário.

Mas a revolução é radical. Ela ainda esta passando pelo purgatório. Cumpre a sua tarefa com método. Até 2 de dezembro de 1851, tinha terminado metade do seu trabalho preparatório; agora, completa a outra metade. Leva primeiro a perfeição o poder parlamentar, para poder derrubá-lo. Agora, conseguindo isso, leva a perfeição o poder executivo, o reduz a sua expressão mais pura, isola-o, enfrenta-se com ele, com o único alvo contra o qual deve concentrar todas as suas forças de destruição. E quando a revolução já tiver levado a cabo essa segunda parte do seu trabalho preliminar, a Europa ergue-se-á e rejubilará: bem escavado, velha toupeira! (MARX, 2003a, p. 322).

O que ocorreu em 2 de dezembro de 1851 foi o que os franceses chamam de *coup de tête*: esconde-se os efeitos da revolução de fevereiro e derruba-se as concessões liberais conquistadas e “arrancadas” com lutas seculares. Este período de 1848-51 serviu como lição e experiência para a classe proletária no sentido de colocar em pauta a necessidade de criar condições sob as quais somente a revolução moderna “seria séria”, em que a velha sociedade e as relações sociais pudessem de fato e concretamente ser superadas através de uma revolução proletária. Uma vez consolidada a república da burguesia, a definição mais robusta do Estado capitalista como sendo um escritório da burguesia tornou-se evidente, assim como o seu real caráter de classe. Nesse momento, desvela-se que não seria mais possível compactuar com uma classe que para se manter no poder necessitou se constituir como uma força reacionária. A tarefa colocada agora, para a classe trabalhadora, era a de recriar suas formas de organização para combater esta nova forma do inimigo da classe. O conceito de antagonismo de classes ganha uma clara base material e objetiva para se consolidar.

2.3.3 O Império Napoleônico e as condições objetivas e subjetivas para a Comuna de Paris

Entre os anos de 1850-1870, Bonaparte construiu, consolidou e arruinou o seu Império. Todavia, não se trata de uma análise da sua biografia, mas do estudo analítico do período histórico que antecedeu a Comuna de Paris, no qual forças sociais em disputa se articularam e se compuseram pela negação ou afirmação da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que, neste período, afirmou-se a impossibilidade histórica e objetiva do pacto social. Durante o período histórico de estruturação do bonapartismo, as disputas internas auxiliaram na consolidação do antagonismo de classe, possibilitando condições subjetivas para a construção efetiva da superação da sociedade de classes. Ao remontar e analisar o contexto histórico foi possível identificar, a partir da bibliografia consultada, três grandes eventos que de modo mais radical e profundo criaram condições para o que se convencionou chamar da primeira insurreição de fato operária na história: A Comuna de Paris de 1871.

Dentre estes fatos estão: (1) as reformas urbanísticas de Hausmann; (2) a organização dos trabalhadores: a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) e as reuniões públicas; (3) e a declaração de guerra à Prússia. Estes três fatos, ou elementos principais, compuseram a complexa teia de antecedentes que impulsionaram um movimento revolucionário, dirigido por uma classe que, sobretudo na França, já vinha num processo de construção e elaboração do seu projeto de poder.

Como forma de recompor este cenário, Philippe Lepaulard (2008) apresentou números e estatísticas para explicar as condições dos operários na França durante este segundo Império. Em 1859 Paris tinha cerca de 2 milhões de habitantes. Apesar da grande maioria da população ainda se concentrar no campo, quase 70% da população, os processos migratórios se iniciavam fortemente. A cada três trabalhadores, um era mulher. Os homens se concentravam na indústria de bebida e metal e as mulheres na de tecido e

vestimentas. Cem mil crianças trabalhavam na grande indústria e 77% tinham entre dez e doze anos de idade (eles deslizavam com facilidade pelas galerias). Em Paris 25 mil trabalhadores tinham menos de dezoito anos. A jornada de trabalho era superior a 12 horas, sendo o salário pago por hora de trabalho.

As condições de trabalho eram semiescravas. As disciplinas eram garantidas a partir das multas e taxas cobradas pelas faltas no trabalho, inclusive, segundo Lepaulard (2008), em casos de doença. Em 1860 as mortes ocorrem em função da jornada de trabalho superior a 16 horas, sobretudo das estações do ano mais rigorosas, como o inverno e devido à situação de miserabilidade provocada pelo aumento do custo de vida. 5% dos trabalhadores sobreviviam com uma renda de 6 francos por dia, a grande maioria recebia menos, entre 3 e 6 francos, cerca de 50% dos trabalhadores estavam endividados. 80% do orçamento dos trabalhadores estava destinado a alimentação, baseada no pão, nos amidos, e muito raramente sopa de carne.

Os acidentes de trabalho eram muito frequentes, não havia legislação de proteção ao trabalhador e os médicos eram insuficientes. Os acidentes mais frequentes, segundo Lepaulard (2008), eram: coluna quebrada, amputação, asfixia, doenças respiratórias, intoxicação pulmonar e doenças de pele. Segundo Marcel Cerf (2008), os trabalhadores estavam consumindo mais álcool do que pão. Com o aumento do desemprego, devido à crise em que a França se adentrava e com o que gastava com a guerra, essa situação era adensada. Em fevereiro de 1871, na situação limite, um decreto restringe o pagamento de salário somente à guarda nacional e mesmo assim pagando um franco e meio por dia.

2.3.4 A reforma urbanística de Hausmann

Para além dos operários, os camponeses, sugados pela política de impostos de Bonaparte, que resistiam no campo, encontravam-se em situação de extrema precariedade, fazendo com que alguns migrassem para a cidade em situações não mais

confortáveis das que já se encontravam. Essa situação é percebida pela burguesia, que tentou encontrar uma solução “para os seus problemas” com a reforma urbanística de Hausmann, iniciadas em 1853 e finalizadas em 1870. Durante este período, de 1850 a 1870, a cidade de Paris estava sendo construída para sediar as novas necessidades, tendo sua máxima expressão nas obras urbanísticas de Hausmann, como as estradas de ferro e a metalurgia, dentre uma reorganização arquitetônica com o objetivo de por fim às revoltas populares em Paris.¹² Para Bonaparte, o objetivo era remodelar a cidade para lutar contra a insalubridade, melhorar os eixos de comunicação e facilitar a manutenção da ordem pública. Segundo Beisson (2010), o discurso higienista objetivava controlar o movimento operário e as possíveis novas revoltas em Paris. Esta reforma urbana deu início à especulação imobiliária em Paris, com construções luxuosas na cidade para a burguesia, objetivando afastar os operários, que até então se localizavam nas áreas centrais, enviando-os para as periferias, com a “esperança” de afastar a revolta dos seus olhos.

Nos anos 60, o Império procura de fato, se conciliar com o mundo operário para contrabalancear sua posição liberal, dos republicanos e orleanistas. Na realidade, entretanto, é interessante a especulação, o desejo de oferecer uma situação de vida privilegiada a burguesia e a preocupação de criar eixos facilitando todas as vezes a circulação e a manutenção da ordem que joga um papel preponderante em matéria de urbanismo (BEISSON, 2010, p. 11).

Segundo Georges Beisson (2010), a lei de 16 de junho de 1859, ao dividir a capital em 11 comunas periféricas e as áreas centrais em 13 outras, dobrou o tamanho da cidade e acabou por acentuar este fenômeno de expulsão dos trabalhadores do centro. Foi dada a Paris a fisionomia que existe hoje: os ricos burgueses nos imóveis elegantes e monumentos do centro, e a classe trabalhadora nas mais modestas construções da

¹² No texto *Guerra Civil na França*, Marx (2003) apresenta Haussmann como prefeito do Departamento do Sena, no Segundo Império, ou seja, da cidade de Paris, responsável pela introdução de alterações no plano da cidade tendo como propósito esmagar as insurreições operárias.

periferia. Os operários se aglutinaram nos novos bairros criados, os mais periféricos, morando em condições deploráveis, em lugares pequenos e insalubres, pagando cerca de 250 francos por quarto, um valor absurdo pelo que recebiam em média por mês, o que obrigava que muitos morassem no mesmo espaço.

As consequências concretas desta obra urbanística, que foi findada em 1870, foram: moradias medíocres, aumento da densidade populacional, aumento do custo de vida para os habitantes; os pobres, trabalhadores, passaram a morar mais longe do centro e, portanto, dos locais de trabalho, os transportes públicos eram extremamente deficitários e não chegavam aos bairros periféricos. Essa hostilidade da burguesia em relação aos trabalhadores criou uma intensidade de reação que pouco surpreendeu. Para Besson, *“ela traduz um desprezo pelo povo e também um medo do movimento operário”* (2010, p. 13). Ficou claro como esta reforma acirrou o ódio de classe e potencializou a revolta dos trabalhadores. Concomitante, com o crescimento da classe operária necessária para garantir o desenvolvimento da produção industrial, surgem formas de garantir o máximo de extração da mais-valia (absoluta), conjuntamente com novas formas de controle ideológico ao próprio movimento sindical incipiente, colocando os trabalhadores em situação de completa miserabilidade com jornadas de trabalho exaustivas, assim como formas de controle da produção capazes de reproduzir relações análogas à semiescravidão, em que homens, mulheres e crianças eram mutilados e explorados em toda a sua dimensão humana.

A dimensão dúplice do trabalho foi tanto capaz quanto responsável por despertar o processo de consciência que levou a organização do movimento operário francês a buscar de melhores condições de trabalho. Todavia, é importante precisar que este não é um processo específico francês, mas, sim, uma possibilidade intrínseca e só possível através do ato laborativo. A dimensão criadora, positiva, possibilitou a construção de novas ferramentas capazes de concentrar e canalizar a força das operárias e dos operários franceses. Com isso, foram construídas organizações de trabalhadores, como câmaras sindicais, sociedades operárias, entre outras, para potencializar esta revolta. Construía-se,

assim, em 1864, a Primeira Internacional dos Trabalhadores, tendo como uma de suas seções mais fortes e representativas a seção francesa.¹³

2.3.5 Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) e o Movimento das reuniões públicas

Segundo Osvaldo Coggiola (2011), a tendência da unidade internacional dos trabalhadores já estava sendo construída no interior da classe proletária nos anos de 1830, conjuntamente com o processo denominado por Marx como de consolidação do antagonismo de classe. A própria ideia de socialismo, segundo Coggiola, teria surgido por volta dos anos 20 na França, em menor escala, e em maior proporção em Londres, onde Robert Owen se construiu como líder de um vasto movimento. A expressão de 1848 – “trabalhadores do mundo, uni-vos” – representou este movimento.

Já nas décadas de 1830 e 1840, os operários protagonizavam lutas revolucionárias contra o capital, destacando-se a insurreição dos trabalhadores têxteis de Lyon, em 1844. Durante uma das primeiras greves modernas, a dos operários da cidade inglesa de Manchester, em 1832, os trabalhadores de Lyon (França) em seu jornal, *O Eco das Fábricas*, faziam um chamado à solidariedade com seus irmãos de classe do “país inimigo” (COGGIOLA, 2011, p. 14).

Ou seja, já havia na França terreno propício para a construção da ideia de solidariedade internacional. Os estados nacionais já demandavam uma necessidade de articulação para garantir o acúmulo de capital, sendo assim, a luta dos trabalhadores e o socialismo só poderia se dar na conclusão dos trabalhadores mais avançados, a vanguarda, no plano internacional. Em 1864, em Londres, foi criada a Associação

¹³ Sobre este tema, ler o artigo Osvaldo Coggiola (2011) “A Primeira Internacional Operária e a Comuna de Paris”.

Internacional dos Trabalhadores (AIT). O objetivo da AIT era o de estabelecer um ponto central de comunicação e de cooperação entre as sociedades operárias de diferentes países, que seria um prolongamento da Liga Comunista, extinta em 1852. Esta Internacional dos Trabalhadores, ainda não comunista por contar com a presença de anarquistas importantes, como Bakunin, reuniu em Genebra sessenta delegados de diferentes países no ano de 1865. No Congresso de Bruxelas, em 1868, estavam claras as tendências francesas e a contribuição destes para a construção desta ferramenta política de organização dos trabalhadores.

Neste sentido, a AIT não seria a “planta de estufa de uma seita ou de uma teoria” ou “obra de um punhado de políticos hábeis”, mas uma organização que visava, a partir de um amplo e permanente debate entre uma pluralidade de tendências, delimitar um campo de ação comum, ou nas palavras de Marx, “fundir em um só grande exército toda a classe operária combativa da Europa e da América”. No congresso de Bruxelas (1868) a aliança entre marxistas e proudhonianos de esquerda, como Eugene Varlin, futuro herói da Comuna de Paris, permitiu a adoção de um programa coletivista (comunista) que propunha a propriedade comum dos meios de produção (COGGIOLA, 2011, p. 21).

Não havia dúvida de que este “sentimento” internacionalista da luta dos trabalhadores contribuiu para pensar a luta de classe no interior da própria França. Não por acaso, membros da Internacional se transformaram em dirigentes importantíssimo da Comuna de 1871. Como membros da seção francesa da AIT, os proudhonianos, seguidores de Pierre J. Proudhon, eram maioria, havia uma pequena dissidência entre eles, denominada proudhonianos de esquerda, que se aproximavam mais das teses de Marx e Engels. Segundo Coggiola (2011), os proudhonianos que defendiam as teses do mutualismo passaram, através da luta concreta e da realidade de classe, defender as ideias do coletivismo e da propriedade coletiva. A influência da Internacional na Comuna foi mais potencial que real e, por isso, tanto mais temida, segundo o autor. No entanto, esta potencialidade provocou os trabalhadores a compreender de modo mais maduro e

articulado a necessidade de construção da solidariedade internacional, no mesmo sentido que auxiliou a compreender a dinâmica global da sociedade capitalista.

A Comuna foi o ponto alto e também da virada do movimento organizado do proletariado na Europa, que vinha tomando formas mais definidas desde 1848. Foi um teste decisivo para a Associação Internacional dos Trabalhadores, que teve papel de destaque desde os primeiros momentos da Comuna. A 4 de setembro de 1870 quando o Império caiu e foi proclamada a república, a seção parisiense da AIT realizou uma reunião com a Câmara federal das Sociedades Operárias, que não decidiu pela derrubada imediata do governo republicano burguês, mas definiu lutar por uma série de reivindicações, entre elas a abolição imediata da polícia imperial, a supressão da chefatura governamental de polícia em Paris, a organização da polícia municipal, a revogação de todas as leis contra a imprensa e contra os direitos de reunião e de associação, o armamento imediato dos trabalhadores e o alistamento em massa para fazer frente à ofensiva da Prússia. Para garantir a luta e vigiar o governo, propunha a formação de “Comitê Central republicano de Defesa Nacional das Vinte Regiões de Paris”, que passou a existir lado a lado com o governo burguês de Trochu: a AIT, portanto, impulsionou o estabelecimento de uma dualidade de poderes, que foi o prelúdio da Comuna (COGGIOLA, 2011, p. 22-23).

O potencial da AIT se deu pelo fato de estarem nesta Associação parte significativa da vanguarda dos trabalhadores que acabaram por fazer parte da direção do processo de construção de um novo poder – a Comuna. Os membros das seções parisienses da Internacional que fizeram parte, de saída, da Comuna, foram: Assi, Avrial, Beslay, Chalain, Clémence, Lefrançais, Malon, Pindy, Theisz, Vailant, Amouroux, Géresme. A estes somariam outros eleitos no decorrer da Comuna, como Serrailier, delegado de Marx e eleito a 16 de abril. A maioria da Comuna foi formada pelos adeptos de Auguste Blanqui, que não compunham a Internacional. Estes partilhavam a tese de que somente através de um golpe chegariam ao poder, um golpe organizado por uma minoria, por isso, possuíam

uma organização coesa e clandestina, e antes mesmo da Comuna já haviam tentado conquistar ou, ainda, tomar o poder. Entendiam que os trabalhadores, como ignorantes que eram, não teriam condições de assumir a vanguarda deste processo.

2.3.5.1 O movimento das reuniões públicas

A AIT foi construída em 1864 e neste mesmo período a França, sobretudo Paris, foi palco das mais importantes greves na Europa. Dentre as greves que ocorreram na França neste período, uma delas em Paris, relatada por Lissagaray (1995), foi a greve dos mineiros. Essa greve se tornou importante menos por sua genuinidade e mais pelo fato de ter exposto elementos capazes de exemplificar o processo de construção da consciência de classe para si: as reivindicações, os interesses inconciliáveis da classe trabalhadora e da burguesia, evidenciando como a vanguarda e a base da classe se relacionavam na construção e elaboração da síntese política. Diversas categorias se levantavam contra a burguesia e seus representantes, contudo, esta, em particular, colocou em questão a representação política da classe trabalhadora e a questão do poder. A greve dos mineiros em Paris acarretou a construção de um Manifesto que exigiu maior representação de trabalhadores no parlamento. A questão era menos a paridade em relação aos parlamentares burgueses e mais uma forma de contestar a ideia de igualdade política que vinha sendo propagada. O trecho do documento, um manifesto assinado por sessenta trabalhadores e redigido pelo cinzelador¹⁴ Tolain (membro da sessão francesa da Internacional), que relatou esta discussão,

Se estamos de acordo com os senhores na política, estaremos também em matéria de economia social? Repetiu-se até o cansaço: não há classes desde 1789, todos os franceses são iguais perante a

¹⁴É o artífice responsável por gravar letras ou caracteres em superfícies duras. Cinzelar: lavar com cinzel.

lei, mas para nós, que não temos outra propriedade para além de nossos braços, que sofremos todos os dias as imposições do capital, que vivemos as leis de exceção é bem difícil acreditar nesta afirmação (...). Nós cujos filhos muitas vezes passam seus primeiros anos no ambiente insalubre das fábricas ou da aprendizagem, nós cujas mulheres são obrigadas a abandonar o lar por causa de um trabalho excessivo, afirmamos que a igualdade descrita na lei é letra morta (...). Afirmamos que, após anos de paciência, chegou o momento oportuno (...). Em 1848 a eleição de operários consagrou por meio de um fato a igualdade política em 1864 essa eleição consagrará a igualdade social” (LISSAGARAY, 1995: 16-17).

Era necessário que os trabalhadores garantissem sua representação, sem alianças e pactos com a burguesia. No manifesto, é reivindicado o fato de que em 1848, nas revoluções liberais burguesas, os operários terem conseguido a igualdade política, agora em 1864 exigiam a igualdade social. Tratava-se de um debate que apontava os limites da emancipação política na sociedade burguesa, indicando, mesmo que de forma limitada, a necessidade da construção de condições para a emancipação humana, aqui apresentada como “igualdade social”, mediada pelo sufrágio universal. Veremos como a Comuna de Paris, mais adiante, incorporou o sufrágio nesta nova experiência. Neste momento, Lissagaray (1995) mostra o quanto estes trabalhadores foram capazes de ler a realidade de modo mais ampliado ao reconhecer as diferenças de classes entre estes e os representantes da burguesia liberal, que ao conquistar o poder com a ajuda dos trabalhadores abandonava-os, aliando-se aos monarquistas por medo de um levante operário. A Comuna de Paris já se anunciava.

O manifesto não teve apoio nem da imprensa nem do conjunto dos trabalhadores, segundo Lissagaray, outros 80 trabalhadores soltaram outro manifesto os acusando de serem “intempestivos” e de pautarem a questão social de maneira equivocada, “semeando a divisão e restabelecendo as distinções de castas” (1995, p. 17). Entretanto, os tipógrafos de várias firmas tiveram sua greve considerada ilegal e, por isso, foram condenados por “delito de coalizão”. Estava posta a concretude do manifesto, mostrando como a denúncia da desigualdade era real. Essa pressão forçou parte dos deputados a se

colocarem contra a lei de coalizão, fazendo com que os operários, segundo o autor, soubessem aproveitar o momento “para obter redução nas horas de trabalho e dar início a algumas sociedades operárias: bronzistas, joalheiros, funileiros, marceneiros, produtores de assentos, estampadores de tecido, etc.” (1995, p. 17). Aqui estava se construindo os instrumentos de classe capazes de possibilitar avanços neste processo de formação da consciência de classe destes trabalhadores.

Forçar o parlamento a ir contra a lei de coalizão foi uma vitória para os trabalhadores, sobretudo por ter possibilitado alicerces para o surgimento do movimento das reuniões públicas. Na prática, esta lei objetivava tornar a greve ilegal e havia sido decretada por Bonaparte em 24 de maio de 1864. Este manifesto dos mineiros é exemplar, pois foi escrito e produzido num período em que havia condições objetivas e subjetivas para forçar o término desta lei. As greves não começaram em 1864, mas o fato de o artigo que a interditava ter caído em 1864 fez com que os trabalhadores a usassem largamente. A polícia tinha que permitir apesar da irritação profunda do patronato. Como resposta, a repressão aumentou. Todavia, apesar das greves terem sido autorizadas, as reuniões, assembleias e associações eram ilegais, negadas e fiscalizadas. Na prática, podia-se fazer greve, mas não discuti-las e organizá-las.

As demandas dos ricos e o perigo dos pobres levaram Bonaparte a criar uma “Política Social” destinada aos proletários das cidades. O objetivo era um só: incluir os trabalhadores na sociedade burguesa. Em fevereiro de 1866 o imperador criou uma lei que autorizava as reuniões públicas políticas para aqueles que queriam deliberar sobre seus interesses industriais e comerciais. Alguns dias mais tarde uma circular do ministro do Interior recomendava aos perfeitos a autorização das reuniões com o objetivo de regular as relações entre patrões e trabalhadores. Em 6 de junho de 1868 foi de fato criada uma lei sobre as reuniões públicas. A lei autorizava que 7 cidadãos que gozavam de direito civil e políticos poderiam organizar as reuniões com temas políticos ou religiosos, com a condição de fazer conhecer a toda a autoridade, três dias antes, o lugar, o horário e

o tema. As reuniões não políticas não precisavam mais de autorização. Mas a restrição às associações se mantinham.

Segundo Dalotel, Faure e Freiermuth (1980), a preocupação central era a de evitar a todo custo o renascimento dos clubes, o que na prática era impossível; ao autorizar as reuniões públicas, autorizou-se na prática os clubes¹⁵, e aí está o problema central para a burguesia. De 1864 a 1868-69, o movimento operário cresceu muito. Foram criadas centenas de sociedades, que, segundo os autores, através da Jacques Rougerie, foi fixada em 40 mil membros.

Bonaparte propôs inúmeras formas de tentativa de controle. Em uma delas, um funcionário da administração pública deveria estar presente em todas as reuniões e produziria sobre elas um relatório. Esse mesmo funcionário poderia dissolver a reunião, seja por desordem ou desacordo com o conteúdo político. Os que desacatavam as regras eram presos e deveriam pagar multas altíssimas. Todavia, segundo Dalotel, Faure e Freiermuth (1980), mesmo estas medidas não impediu que o movimento das reuniões públicas crescesse e se tornasse um importante local de formulação da política dos trabalhadores. A política de enquadrar o movimento dos trabalhadores ao regime foi um erro total para os interesses da burguesia e abriu brechas para um processo de organização muito intenso. Para os autores, os militantes da AIT foram os primeiros a perceber o caráter de propaganda destes espaços. A resistência foi crescendo, sobretudo, depois das eleições de 1869. Mesmo com as dissoluções decretadas das reuniões pelos comissários de polícia, diante dos temas tratados, os presidentes continuavam e passavam por cima das deliberações oficiais, tinham o apoio da numerosa assembleia que se formava nas reuniões. Um alto funcionário da polícia, responsável por reprimir os espaços e garantir as regras formuladas pela lei, registrou em um dos relatórios:

¹⁵ Os clubes foram experiências de construção de um espaço onde os trabalhadores podiam debater suas questões e formular seu programa e política para a classe que se consolidava. Foi uma experiência trazida da vitória de 1848, que logo foi dissipada, na medida em que todo o caráter ou elemento dito “social” da república então proclamada fora extirpado.

Se a guerra acelerou a queda do Império, o governo foi condenado por clubes e será destruído pelo movimento popular, e não podemos prever quanto tempo levará para isso. A história da Lei, concluiu ele, deve ensinar os senhores da sociedade que a liberdade para discutir questões políticas e sociais é a arma mais poderosa e a mais perigosa que pode se deixar nas mãos das pessoas (DALOTELL; FAURE; FREIERMUTH, 1980, p. 33-34).

Segundo os autores, a história das reuniões públicas mostrou a quais elementos de surpresa estão submetidos os governos fundados no absolutismo político ao se constringer em aplicar alguma lei de caráter mais liberal. Apesar de se dizer liberal, tentava a todo instante controlar o movimento das reuniões, todavia, isso se tornou ainda mais difícil a partir do momento em que os socialistas se instalaram nas salas. Eles tinham dado uma tribuna aos seus piores inimigos: as reuniões foram o verdadeiro jornal a falar da revolução, seus organismos, a favor do que se multiplicou e se desenvolveu ideias precisas e populares.

Ocorreram, entre 1868-1871, 933 reuniões (DALOTELL; FAURE; FREIERMUTH, 1980). Dentre estas, 310 reuniões eleitorais e 94 reuniões plebiscitárias. Os lugares onde se realizaram estas reuniões eram bailes, cafés, concertos, teatros, circos, mercados de vinho, entre outros. A reforma urbana organizada por Hausmann remodelou a cidade de modo a interferir também na distribuição geográfica das reuniões. As reuniões públicas não podem ser compreendidas de modo a ignorar a divisão da cidade de Paris: as colônias operárias, a periferia e a vila mãe, central. Na cabeça da burguesia, a violência das ideias que agitavam uma sala deviam se dissipar juntamente com sua distância, com a construção da zona periférica. Mas não foi bem isso o que ocorreu.

Segundo Dalotel, Faure e Freiermuth (1980), a distribuição das reuniões foram as seguintes: no centro, 416 reuniões; na periferia, 474; e nos *banlieus* (bairros limítrofes da cidade de Paris), 43. Em média, havia de 1.500 a 4 mil pessoas numa reunião. O exílio para a periferia foi uma das razões que se somou ao combate ao Império e à burguesia

expropriadora. Os clubes eram representados pelo que agora ocorria nas reuniões públicas que eram bem críticas. A partir do trabalho de pesquisa feito nos arquivos da polícia sobre os que foram condenados, os autores identificaram que a da maioria dos oradores eram operários, trabalhadores. É evidente que os mais acostumados a oratória, jornalistas, advogados, homens de letras, estudantes e professores, são uma parte dos condenados. Os proletários fazem frente a esta discussão, mostrando que as reuniões públicas traduziram a intervenção das massas e não apenas dos seus tutores. Dois quintos dos condenados são trabalhadores e operários. No que se refere à filiação política, os blanquistas são bem importantes, mais de um terço, a AIT possuiu cerca de uma dúzia de condenados, um quinto do grupo. Os jacobinos não são mais de 10%. Os policiais escreviam relatórios sobre as reuniões e concluíram:

Hoje nós sabemos. Nós não podemos mais ter ilusões sobre as opiniões e tendências que regem a massa. Sobre 10 operários que não fazem outra coisa além de comer e beber, nove são socialistas ou serão (...). É bom, admitindo que o socialismo seja um perigo, não é bom sabermos que este perigo existe e que ele ameaça! (DALOTELL; FAURE; FREIERMUTH, 1980, p. 104).

No que se refere aos principais temas, é possível identificar certa relação da temática do direito democrático, com as heranças das bandeiras de 1848. Direito a reunião, direito ao trabalho, à educação e, o que merece destaque, direitos iguais para homens e mulheres, são consignas que fizeram parte da propaganda revolucionária. Uma máxima das reuniões: *“Liberdade, igualdade, fraternidade! Apenas o socialismo poderá dar consequência a este tema tão nobre”* (DALOTELL; FAURE; FREIERMUTH, 1980, p. 217). Muitos socialistas repetiam o refrão “instrução gratuita e obrigatória” e reforçavam para ficar mais claro, sem dúvida, o termo “laico”. Outros revolucionários, menos suspeitos, evitam gritar, mas se engajam por vezes em impasses reformistas do gênero: criação das escolas laicas. De modo recorrente, a discussão focalizou a defesa de uma instrução e uma educação “a partir dos princípios socialistas”.

De modo mais organizado politicamente, estavam nas reuniões públicas: os blanquistas, os jacobinos e radicais, assim como os membros da AIT, onde se encontravam os proudhonianos, de esquerda e direita, os socialistas e comunistas. Estes setores, como salientado, foram protagonistas destacados da Comuna de Paris. O sonho do Império em construir uma sociedade pacificada não foi concretizado: a liberdade de reuniões colocou em questão a existência legal dos sindicatos, das associações e dos clubes. A partir da lei que autorizou as reuniões públicas, foi possível identificar um crescimento considerável do número de sindicatos e organizações operárias. Estes se desenvolveram em grande número e consolidaram um sentimento hostil ao regime. A lei se colocou contrária aos propósitos de seus criadores ao oferecer aos inimigos do império a arma do discurso, da fala, principalmente para os socialistas. Nesse sentido, não é possível ignorar o papel revolucionário que cumpriu o movimento das reuniões públicas, inclusive como estopim subjetivo que permitiu a classe trabalhadora a identificar os limites e as armadilhas da declaração de guerra a Prússia.

Durante esse período de intensas lutas, Lissagaray (1995) relatou como Napoleão III reforçou o papel repressor do Estado ao reprimir e matar trabalhadores em greve, como forma de sinalizar que não estava aberto a negociações. Esse mesmo Estado atacou com o objetivo de destruir a dita *“esquerda mais fechada, guardiã dos princípios puros”*, que de alguma forma expressava-se nas reuniões públicas e demais espaços organizativos da classe. Depois de combalida a extrema esquerda, quem ocupava o lugar de oposição era a esquerda *“a moda Picard”*, que, segundo Lissagaray (1991), eram os republicanos oportunistas, *“loucos por um ministério”* (p. 30-35). Não é possível desconsiderar o fato de que Bonaparte declarou guerra a Prússia sem nenhuma objeção ou questionamento por parte destes parlamentares, mesmo quando a vanguarda organizada da classe apresentava muitas objeções e manifestações contrárias a esta guerra, saindo às ruas pedindo paz. Soltaram um manifesto contra a guerra, dialogando com os companheiros trabalhadores alemães e contra as mentiras do Império.

2.3.6 A declaração de guerra a Prússia

Entre os anos de 1850 e 1870, Bonaparte, como tática para afastar as correntes revolucionárias e ampliar o seu poder, instaura um período de guerra, utilizando-se do “princípio nacionalista” para seguir na construção do Império. Esta ideologia tinha por objetivo dar um sentido de unidade e de pertença ao conjunto dos trabalhadores franceses, com a intenção de aparentar dissolver as diferenças de classe, assim como de impor e provar o seu poderio bélico e político, uma forma de reafirmar seu poder hegemônico na Europa. “Napoleão, apesar de divulgar ocasionalmente que ‘império significa paz’, especializou-se em intervenções internacionais” (HOBBSAWN, 2011, p. 127). São dessa época as intervenções militares a Síria, China, México e Roma, chegando à guerra franco-prussiana, uma das mais importantes do período, cuja deflagração e desenrolar foi um dos determinantes da própria Comuna de Paris.

A declaração de guerra à Prússia foi, para Claude Willard (2001), a declaração de falência das elites dirigentes. Neste momento, para o historiador, a elite representada por Napoleão III entendia que uma guerra por território poderia canalizar o sentimento nacionalista francês, assim como possibilitar concretamente a expansão do império ao subjugar a Prússia. Todavia, distintamente, a guerra revelou a fragilidade do próprio exército francês, a incapacidade bélica e política de enfrentar a potência prussiana, assim como de revelar e emergir o descontentamento interno dos trabalhadores franceses com o regime.

A repressão orquestrada pelo Império de Bonaparte e pelo parlamento burguês, assim como o aumento de greves e lutas, acirrou as diferenças de classe e alimentou a necessidade de tomada de poder dos trabalhadores franceses. Este cenário repressor e de mentiras do Império liberal fez com que estes trabalhadores pedissem a vitória, que significava concretamente a instauração da República, ou seja, o fim do Império. Nesse momento, iniciou-se a tomada de poder, o que veio a ser chamada de Comuna de Paris. A

luta contra o Império e pela “coisa pública” levou os trabalhadores a lutarem não apenas contra o Império, mas também contra a burguesia “oportunista” republicana que se aliava politicamente às forças conservadoras.

Uma nova onda derruba as portas, enche as salas, expulsa ou sufoca os deputados. Gambeta, atirado à tribuna, tem de anunciar a destituição. O povo quer mais – a Republica! – e arrasta os deputados da esquerda para irem proclamá-la no Hotel de Ville. (LISSAGARAY, 1995, p. 42).

Esta burguesia oportunista republicana, que se proclamava como sendo de esquerda, trai o povo, negociando com o alto escalão do Império os créditos de guerra. Isso fez com que o povo se levantasse contrários a ela, ainda mais ao ver as mortes e os sacrifícios diante da guerra contra a Prússia em nome de um nacionalismo que não fazia sentido. O que estava em jogo, segundo Lissagaray (1991), era a tentativa do Governo de salvar Paris dos revolucionários. Como resultado da Guerra, a Alsácia é entregue à Alemanha e 1.620 franceses são retirados da pátria. Ao mesmo tempo, a República “social” foi confinada a Paris, o povo toma o poder, é formado um Comitê Central que reorganiza os serviços públicos e controla Paris. Foram chamadas novas eleições para 23 de março de 1871. Para Lissagaray, o movimento inicial que fora de pura defesa republicana logo “*assumia um tom social, pelo simples fato de ser conduzido pelos trabalhadores*” (1995, p. 105).

Em síntese, a junção dos fatos apresentada acima: a reforma Urbana de Hausmann, que “limpou” o centro de Paris dos “perigosos” trabalhadores, operários potencialmente revolucionários, acirrando e agravando as condições de vida da maioria da população parisiense; a construção da AIT e sua capacidade de influenciar uma vanguarda importante para o processo de organização das lutas dos trabalhadores, auxiliando na real compreensão da dimensão da luta contra a burguesia e, portanto, do antagonismo de classe; o fato de as reuniões públicas terem auxiliado e potencializado as greves e a organização dos trabalhadores a partir da formação e da formulação política

possibilitada pela existência destes espaços; por fim, a declaração de guerra à Prússia e a decisão de armar a guarda nacional, em um período crítico de muita miséria e privação da classe trabalhadora, acabou por servir como um estopim para a insurreição popular. Bonaparte acendeu este estopim.

Em 18 de março de 1871, foram os trabalhadores que dirigiram o processo revolucionário. Marx e Engels, em *A guerra civil na França*, afirmaram que Paris armada em 1870, frente a guerra contra a Prússia, era na verdade o obstáculo erguido no caminho da conspiração contrarrevolucionária, dirigida pela figura “arrivista” de Thiers. Para ambos, era evidente que a preocupação nunca fora a defesa da nação francesa, mas, sim, a defesa da burguesia nacional frente os trabalhadores armados. A política era desarmar o povo de Paris. No momento da tomada de Paris, Thiers enviou soldados para tomarem as armas dos trabalhadores franceses, aqueles mesmos trabalhadores que se armaram para defender a França da inimiga Prússia. Todavia, a intenção de Thiers era de desarmar o povo e impedir uma revolução popular, assim como havia feito em 1830 e em 1848¹⁶. Tarde demais, os trabalhadores conquistaram o poder. E ainda que tenham apresentado limites para conquistá-lo na sua totalidade, lançaram as bases para a ruptura radical com a sociedade republicana, capitalista. Ao tentar desarmar a guarda nacional e confiscar os canhões deflagrou-se um processo que se findou na experiência, de 72 dias, da Comuna de Paris.

2.4 18 DE MARÇO DE 1871, OS TRABALHADORES TOMAM O CÉU DE ASSALTO – A COMUNA DE PARIS

¹⁶ Em 1830-48 nas revoluções liberais burguesas. Em ambos os casos os trabalhadores se aliavam com os burgueses liberais na luta e terminavam sendo desarmados pelos mesmos na tentativa de conter uma revolta de fato popular.

Lissagaray (1995), ao relatar os acontecimentos da Comuna de Paris de 1871, evidenciou em sua narrativa histórica os verdadeiros sujeitos do processo revolucionário – os trabalhadores, e o povo de Paris, sem, ao mesmo tempo, ignorar a existência de uma vanguarda, assim como seus erros e limites. Seus escritos servem de base para os estudos de vários autores significativos para a análise da luta de classes, como Marx, Engels, Lênin, Trotsky, P. Luquet, entre outros. É uma obra que ocupa um lugar de destaque na análise história e política da Comuna de Paris. Karl Marx, em 1878, numa de suas cartas a Kaufmann exalta o fato de esta obra ser a melhor exposição até então realizada sobre a Comuna. A condição de vida dos trabalhadores e dos pequenos proprietários, como já analisadas, às vésperas da Comuna, era de extrema pauperização e radicalização, tanto que apenas entre 13 e 17 de março de 1871 ocorreram 150 mil protestos.

As mulheres partiram primeiro, como nos dias da revolução. As de 18 de março, curtidas pelo sítio, haviam recebido dupla ração de miséria – não esperaram seus homens. Rodearam as metralhadoras interpelando os chefes “é indigno o que estás fazendo aí” – os soldados se calam (LISSAGARAY, 1995, p. 81).

Paris tinha o controle das armas e o apoio dos soldados e da população já no dia 18 de março, a manhã do dia 19 é despertada com a vitória da Comuna frente os conservadores de Versalhes. Um Comitê, segundo Lissagaray, identificou-se e foi identificado pelos trabalhadores como Comitê Central da Guarda Nacional, composto por proletários, em grande parte desconhecidos pela grande maioria da população, uma vez que não se tratava de figuras públicas, parlamentares, representantes da burguesia. “Desde a manhã de 10 de agosto de 1792 que Paris não via a ascensão de tantos desconhecidos”, mas afirma o autor, seus cartazes são respeitados, seus batalhões circulam livremente e ocupam sem resistência “isso porque a medida é justa” (LISSAGARAY, 1995, p. 90).

Como medidas da Comuna, a guarda nacional foi reconhecida como única força armada; foi abolida a “polícia de costumes”, assim como suprimido o serviço militar obrigatório e o exército permanente; as dívidas com aluguéis foram abonadas, assim como os penhores devolvidos aos seus respectivos donos. É salutar o fato de que nos anos de 1860 50% dos trabalhadores estavam endividados (LEPAULARD, 2008, p. 10). O salário dos representantes da Comuna eram salários delimitados pelas suas necessidades, salário de trabalhador, e os mandatos eram revogáveis. O Estado e a Igreja foram separados e todos os bens do clero foram considerados bens nacionais, em 8 de abril foram retirados todos os símbolos religiosos das escolas; foi garantido o direito às mulheres ao estudo; os museus foram abertos a todos; a guilhotina foi queimada em praça pública como forma de protesto contra o antigo regime; as fábricas fechadas foram identificadas e a orientação era que os trabalhadores se preparassem para ocupá-las, de modo que os mesmos se organizassem em associações numa grande federação.

Segundo Marx (2003cc), a Comuna foi uma experiência concreta que comprovou a impossibilidade de ocupar o Estado burguês. Conforme o autor, ficou evidente a necessidade de destruição de suas estruturas. O fim da repressão controlada pelo Estado, a separação entre a Igreja e o Estado, a ocupação das fábricas, assim como o caráter de revogabilidade dos mandatos e a aprovação de que os salários dos representantes do povo seriam salários de trabalhadores, foram elementos que caminharam para a possibilidade de destruição do estado burguês, entretanto, tais medidas se revelaram insuficientes.

O comitê central se encarregou da tarefa de convocar as eleições para a direção da Comuna, os delegados distritais. Em meio a este processo foi procurado para entrar em negociação com os chefes de distritos, eleitos pela burguesia, que queriam negociar seu poder com a Comuna. Ao negar e recusar as negociações de duplo poder, os representantes do comitê central teriam mostrado o quanto não era mais possível compactuar com a burguesia. Lições estas conquistadas a duras penas, pela derrota de junho de 1848 e pelas lutas seguintes. “Em três linhas fazia justiça, vencia Versalhes, ganhava Paris”

(LISSAGARAY, 1995, p. 101). Ganhava Paris ao ganhar a consciência dos trabalhadores através de ações capazes de mostrar a verdadeira intenção e objetivo dos trabalhares no poder.

As eleições ocorreram no dia 26 de março, através do sufrágio universal. As urnas confirmaram o apoio das ruas. 287 mil pessoas votaram, e apesar de poucos votos até adversários foram eleitos: 16 liberais, 72 revolucionários (pequeno-burgueses, empregados, professores, contadores, médicos, advogados, jornalistas), 25 operários (15 da Internacional), na sua grande maioria jovens de no máximo 25 anos, e nenhuma mulher (LISSAGARAY 1995, p. 134). Comissões foram criadas: Militar, Finanças, Justiça, Segurança Geral, Trabalho e Comércio de Subsistência, Relações exteriores, Serviços Públicos e Educação. Estes números revelam a quantidade esmagadora de trabalhadores que compunham a direção da Comuna (operários ou da pequena burguesia). Durante o processo revolucionário, uma das medidas concretas foi a de romper com a máquina burocrática militar do Estado.

No sentido de reforçar estes elementos de destruição do estado democrático burguês, retomamos alguns elementos que ratificam esta tese. A Comuna fez isso ao destituir o exército permanente, acabando com o serviço militar obrigatório e criando a guarda nacional como única forma armada. Rompeu com a burocracia estatal ao definir um teto salarial para os funcionários da Comuna – salário de trabalhador para os trabalhadores – e expropriaram todos os bens da igreja, nacionalizando-os. Outra importante e central medida foi a decisão política de construir uma Educação laica pública e popular para todos e todas, possibilitando às mulheres o acesso a uma educação formal.

O Estado burguês fora substituído por uma Comuna, uma corporação de trabalho, tendo o caráter executivo e legislativo sem o parlamentarismo e sem o privilegio dos deputados. Era composta por conselheiros municipais eleitos por sufrágio universal nos distritos com mandatos revogáveis. Decretaram a separação entre o Estado operário e a Igreja, abrindo as instituições de ensino para todo o povo. Nesse sentido, e segundo

Lissagaray (1995), estava claro para quem dirigia o processo revolucionário, os trabalhadores de Paris, que, ao perceberem que as instituições burguesas não os serviam e não teriam função social frente a um governo não mais de exceção, deveriam construir novas bases para que todos e todas tivessem condições de vida dignas sem exploração e opressão de classe. Mesmo durante o grande tribunal de guerra dirigido por Thiers para condenar os ditos criminosos de Paris, a pergunta que foi feita, segundo Lissagaray, foi “onde estavam os seus grandes homens?” e a resposta foi “... não haviam. A força desta revolução é precisamente o fato de ter sido feita pelos homens comuns, e não por alguns cérebros privilegiados.” (1991, p. 363).

A Comuna resistiu por 72 dias. Segundo Lissagaray (1995), Thiers reuniu um exército de mercenários e conspiradores, cerca de seis mil homens, para atacar a Comuna, pago por Versalhes. Como nenhum soldado se apresentava para tal tarefa, a solução de Thiers foi procurar homens que compunham o lumpesinato, mercenários capazes de fazer as maiores atrocidades por dinheiro. Para além do exército organizado, é importante precisar que não se tratava simplesmente da luta de um exército mercenário contra os *communards*, mas sim da luta dos capitalistas no mundo todo contra os revolucionários de Paris. Mesmo diante do ataque e da fragilidade de defesa da Comuna, consequência de limites apontados mais adiante por alguns autores, os trabalhadores e trabalhadoras de Paris não se entregaram, lutaram até o fim pelo governo dos produtores. Paris subestimou a capacidade de crueldade do ataque de Versalhes. Todavia, tratava-se de uma guerra do mundo capitalista contra Paris.

A estas indecisões e moderação, Thiers responde com manobras e punho forte: bombardeio, corrupção, falso patriotismo, simulação de conciliação e isolamento de Paris. Com a paz definitiva selada com a Prússia em Frankfurt (18 de maio), Versalhes monta um exército de 170 mil homens, que parte para o ataque final contra a Comuna, com a conivência e auxílio dos exércitos prussianos. Pela primeira vez na história “o exército vencedor e o vencido confraternizam na matança comum do proletariado”, a contrarrevolução burguesa executa um concerto a quatro patas e inaugura a

repressão internacional do capital sobre o trabalho: “todos os governos nacionais (burgueses) são um só contra o proletariado.”¹⁷ (BARSOTTI, 2011, p. 9)

Segundo Lissagaray (1995), cem mil mortos e cinquenta mil presos foram apresentados pelos dados oficiais. Um grande número de patrões havia reclamado da falta de mão de obra, diante da carnificina. O autor reafirma o papel digno e revolucionário dos lutadores e lutadoras de 1871:

Não houve condenação dos atos de indelicadeza, nem decadência das mulheres, que, contudo, suportavam o fardo mais pesado. (...) Sem dúvida, entre os desterrados de 71 houve grupos inimigos e amargura (...), mas todos estavam juntos atrás do caixão de um companheiro, exaltando a bandeira vermelha” (LISSANGARAY, 1995, p. 343).

Esta indiscutível dignidade humana, trazida por Lissagaray, acaba por evidenciar o quanto este sentimento revolucionário, e a certeza da necessidade de superação da sociedade que até então existia – a capitalista – estava posta. Todavia, mostra-se limitado se somente visto por este prisma humanitário, no sentido de compreender os limites e as potencialidades deste processo. A barbárie da Semana Sangrenta, brevemente aqui relatada, esteve longe de conseguir expressar o horror humano e desumano produzido por Thiers e os versalences, que representavam nada mais, nada menos, que a burguesia de todo o mundo moderno. Esta se unifica em torno de um projeto contrarrevolucionário com o objetivo de impedir que a revolução se alastrasse. Os membros da Comuna de Paris não lutavam apenas contra o exército de Versalhes, mas, sim, contra a classe dominante capitalista do mundo todo. Marx, em *A guerra civil na França* (2003c), evidencia como os até então inimigos Prussianos se aliaram quando a tarefa seria a de destruir a classe proletária,

¹⁷ Paulo Barsotti cita: MARX, K. “A guerra civil na França”. In: Marx e Engels. São Paulo, Edições Sociais, Textos 1.

(...) depois da guerra mais tremenda dos tempos modernos, as hostes vencedoras e vencidas tivessem de se irmanar para o massacre comum do proletariado – este evento sem paralelo indica, de fato, não como pensa Bismark, a repressão final de uma sociedade nova que se subleva, mas o desfazer-se em pó da sociedade burguesa. O esforço heroico mais elevado de que a velha sociedade ainda é capaz é a guerra nacional; e agora provou-se que isso é um mero embuste governamental destinado a diferir a luta de classes e a ser posto de lado logo que esta luta de classes rebenta em guerra civil. A dominação de classe já não é capaz de se disfarçar sob um uniforme nacional; os governos nacionais, contra o proletariado, formam um! (MARX, 2003c, p. 431).

Apesar da grandiosidade do fato e de sua importância histórica, política e social, parte significativa da classe e, portanto, da vanguarda operária foi dizimada, acarretando retrocessos e potencializando algumas contradições. As lições da experiência da Comuna de Paris de 1871 devem ser tiradas para que novos processos semelhantes, de questionamento do projeto hegemônico, possam ser construídos e lograrem êxitos. Nesse sentido, não é possível prescindir de uma análise sociológica sobre seu caráter, seus limites e suas fortalezas, com vistas a uma construção mais elaborada e rigorosa do que ocorreu nos 72 dias desta insurreição popular, compreendendo este curto período como resultado de um processo histórico bem anterior, calcado nas experiências insurrecionais anteriores (1830, 1848), despertadas a partir da clássica Revolução Francesa de 1789.

O objetivo deste trabalho se mantém como sendo o de investigar a contribuição da Educação no interior da Comuna de Paris, mas, para tanto, uma análise de conjunto é condição para identificar as forças em disputa, as propostas e os projetos da Comuna de Paris na sua totalidade, que resulta dos projetos existentes no seu interior.

3 ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA COMUNA DE PARIS DE 1871

Do ponto de vista do processo histórico, foi possível compreender os elementos que antecederam a Comuna de Paris, assim como as condições e os determinantes que deflagraram, no caso específico francês, a mais importante insurreição proletária do século XIX. As questões econômicas e políticas, o processo de construção do antagonismo de classe, que desencadearam e resultaram nas reivindicações dos trabalhadores de Paris em 1871. O cenário conjuntural da Era de Ouro do Capital não foi reluzente para os trabalhadores, pois transtornado pelas contradições geradas pelo desenvolvimento da sociedade capitalista que, na sua gênese, pressupõe desigualdades insolúveis e interesses inconciliáveis. A condição de vida dos trabalhadores franceses, fruto da exploração do trabalho pelo capital, foi o estopim para a Comuna. Para melhor compreender as relações sociais, o presente capítulo analisará sociologicamente os elementos históricos e conjunturais apresentados no primeiro capítulo desta tese.

Em grandes linhas, identificaremos as principais características da Comuna, tendo como foco a caracterização desta como sendo a primeira experiência de revolução proletária da história, em que os trabalhadores vivenciaram, dentro das possibilidades, a ditadura do proletariado em sua forma inicial. Para tanto, este capítulo contextualizará a Comuna, buscando compreender os seus embates, limites e potencialidades, assim como irá examinar o processo de formação de consciência da classe trabalhadora neste período, como condição para a identificação dos sujeitos em luta, caracterizando os projetos políticos de maior influência no processo revolucionário. Num primeiro momento, remontar-se-á o debate a cerca de a Comuna ter sido um crepúsculo das revoluções burguesas ou, ainda, a aurora de uma nova era, representando a primeira revolução de caráter moderno, operário. Esta polêmica objetiva sistematizar os argumentos sociológicos e históricos com vistas a melhor caracterização do que foi este fenômeno. De modo contínuo, será apresentada uma discussão a respeito dos limites desta experiência

e os motivos da derrota política dos communards. Por fim, elementos pedagógicos, no que se refere às lições apresentadas e concluídas a partir desta experiência histórica para o movimento operário mundial, é condição para a compreensão da Comuna de Paris na sua totalidade, assim como para a definição dos elementos conjunturais em que a proposta de Educação foi forjada pelos trabalhadores.

3.1 COMUNA DE PARIS: A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA MODERNA DE UMA REVOLUÇÃO OPERÁRIA OU O CREPÚSCULO DA REVOLUÇÃO DE 1789?

A historiadora Danielle Tartakowsky (2001) elaborou um atualizado estado da arte sobre as análises, leituras e interpretações da Comuna de Paris. Neste, Lissagaray aparece como sendo o autor responsável pelos maiores clássicos: *A História da Comuna de Paris* e *as Oito Jornadas de maio por trás das barricadas*. Marx e Engels também realizaram estudos clássicos sobre a Comuna, como a *Guerra Civil na França*, de Marx, e a Introdução de Engels para a edição de 1891, assim como Lênin, que em *O Estado e a Revolução* faz uma brilhante análise sobre o papel da Comuna.¹ Os homens comuns, a vanguarda do movimento operário que comandou Paris por 72 dias, teriam sido os responsáveis por traçar o perfil da Comuna de Paris.

No entanto, esta não é a única interpretação deste processo revolucionário. Segundo Tartakowsky (2001), é possível identificar quatro grandes grupos analíticos: (1) o tema da Comuna como protótipo da Revolução de 1917, reivindicada por Leon Trotsky, a partir das leituras de Marx, e por outros, como Jacques Duclos, que mais recentemente, em 1970, escreveu *A comuna ao assalto do céu*; (2) leituras libertárias que se

¹ Para além da contribuição analítica, Lissagaray, Marx e Engels foram partícipes da luta. Estes são exemplos concretos do que Gramsci define como intelectual orgânico da classe; intelectuais orgânicos da classe trabalhadora capazes de contribuir para a formulação e a direção da política.

desenvolveram a partir de maio de 68 na França; (3) leituras nacionais: a Comuna como prefiguração da resistência francesa, como justificativa histórica da OAS, organização colonialista da extrema direita da Argélia, e (4) a Comuna como manifestação do avanço do feminismo. Há que se fazer a diferença entre as leituras 1, 2 e 4 em relação à leitura 3, que é caracterizada pelo cinismo reacionário e colonialista, logo, essa identificação comuna-OAS não é apenas abusiva, mas trata-se de pura mistificação legitimatória da burguesia.

Desse modo, ao analisar que a identificação da Comuna com as Organizações argelinas de extrema direita não possuiu nenhum lastro com a realidade, com base no relato que caracteriza o perfil da própria Comuna de Paris e as medidas tomadas, que são fatos públicos e notórios, podemos perceber que as outras leituras não são em si excludentes. As que se referem a ser esta um protótipo da Revolução de 1917 ou, ainda, ter representado avanços na luta feminista não são contraditórios e podem ser incorporadas dentro de uma análise que considere elementos mais profundos e complexos da luta de classes, como a própria questão de gênero. Mesmo as análises de que esta tenha sido uma experiência libertária não são antagônicas à leitura sobre o feminismo, ou mesmo de ter sido esta experiência a inspiração da Revolução de 1917. Todavia, vale considerar as diferenças estratégicas entre a leitura libertária em relação às leituras marxistas as que identificam como protótipo da Revolução de 1917, diferenças estas que merecem um maior aprofundamento, o que não caberá a esta tese.

Para além destas análises acima citadas, o historiador Roberto Ceamanos Llorens (2004) identifica que há mais uma leitura significativa sobre a Comuna, que ficou mais forte a partir de 1970. E talvez aqui haja de fato um antagonismo presente: o debate sobre a Comuna ser o crepúsculo do ciclo revolucionário de 1789 em oposição às análises que a identificam como sendo a aurora da Revolução Proletária de 1917, como já apontada por Tartakowsky.

Nesta leitura de Llorens há de fato diferenças estruturais e não processuais, como entre o debate libertário e marxista, pois, neste caso, ambos objetivam uma sociedade livre da política, auto-organizada, discordam, todavia, do processo para atingi-la. O que ocorre é que ao identificar a Comuna de Paris como o crepúsculo da Revolução de 1789, acentua-se seu caráter republicano no sentido de reforçar e consolidar as estruturas da democracia burguesa. Avaliação esta distinta por oposição a uma leitura que a identifica como protótipo da Revolução Socialista de 1917, na qual se objetivou a construção de uma nova sociedade e a ruptura com, ou, ainda, a destruição da, sociedade capitalista e das instituições da democracia burguesa.

Segundo Llorens (2004), as correntes que definem a Comuna como sendo o crepúsculo da Revolução Francesa de 1789, o fim de um ciclo que teve como marco a luta pela república social (1789, 1830, 1848), têm como um dos principais defensores desta tese Jacques Rougerie (1964). Este identificou nos *communards* trabalhadores de ofícios tradicionais e não modernos, não operários. Seriam eles a representação de uma classe insurgente, ou seja, estariam ainda se construindo como operários fabris, modernos, como “futuros” clássicos representantes do capitalismo liberal industrial. Ele argumentava que a proporção de patrões para trabalhadores era em média de 1 para 6, o que não significava uma forte força operária, reforçando a tese de que a maioria estava associada a ofícios tradicionais, mais próximo dos “artesãos”².

Rougerie sistematizou a discussão sobre ser esta a continuação da revolução burguesa ou o início da revolução operária em um artigo publicado na *Crítica Marxista*, em 2001, e fruto de uma de suas conferências, intitulada “Tradição e Criação da Comuna”. O texto inicia-se com a argumentação sobre a tradição focada nas lutas de 1792, em que

² Totalizemos! Em 1848, 346.000 assalariados para 58.000 patrões. Para comparar: em 1860, em uma Paris mais ou menos equivalente, aquela dos doze primeiros distritos novos, 338.000 para 68.000. Na “grande” Paris, compreendendo a periferia anexada, 403.000 assalariados para 68.000 patrões, e em 1872, 454.000 para 80.000. Nestes 22 anos, a relação entre operários e patrões permaneceu sempre mais ou menos de seis para um – teria mesmo decrescido ligeiramente em 1872. (ROUGERIE, 2001:134-135).

os jacobinos apareciam como os grandes revolucionários. Inclusive, no texto, ele aproxima os jacobinos dos blanquistas, identificando a existência de dois grupos ou “partidos” na Comuna: os blanquistas (jacobinos) e os internacionalistas (phroudonianos).

Esta tradição era identificada pelas consignas defendidas, conceitos, nomes dos jornais, a linguagem em si. A concepção de autonomia regional construída pela Comuna, a eleição dos dirigentes, a ideia de governo direto sem mediações/representações burocráticas, são identificadas como resquícios das experiências jacobinas. A tradição estaria posta por estes elementos citados. Mesmo a defesa da educação obrigatória e gratuita é entendida como sendo uma reivindicação feita pelos *sans-cullotes* e não cumprida já em 1789. A ideia de soberania popular também é identificada como elemento da tradição, resgatada da Declaração dos Direitos do Homem.

A cólera crescia a cada decepção. Foi de início um abatimento taciturno e um mutismo desconfiado, em seguida uma cena de violentas desaprovações misturadas com ameaças [referência à Revolução de 1830], depois uma horrível crise nervosa acompanhada de blasfêmias e de punhos levantados para o céu [1848], finalmente, a resolução furiosa de uma esperança desesperada [1871] (...), e é essa a última cena que acabamos de assistir (...). Eis como a revolução sempre continua (...).(ROUGERIE, 2001: cita MONTÉGUT, 138)

Rougerie (2001) reconheceu o fato histórico de 1871 como sendo um processo insurrecional, revolucionário. Contudo, entende o socialismo da época como um socialismo datado, socializante, no qual os antagonismos de classes poderiam ser ainda imprecisos. Os homens se sentiriam, segundo o autor, vítimas de uma apropriação indevida, um sentimento antigo, mas que tomava uma nova dimensão com a indústria e a manufatura. O autor não ignora o debate sobre os sindicatos e de como eles proliferaram na França, conjuntamente com seções da Internacional, as quais, segundo Rougerie (2001), já eram mais de vinte só em Paris. O que ocorre é que estes aparatos ainda não seriam suficientes para indicar o início, a aurora, de uma nova era.

Entretanto, Rougerie (2001) colocou em relevo as formas organizativas de um novo tipo na experiência da Comuna. Ao relatar o trabalho desenvolvido pela comissão de trabalho, onde viu muita positividade, reconheceu o fato de se debruçarem em oficinas para mulheres como elementos revolucionários, de caráter socialista, assim como revelou a importância da comissão de trabalho ao decretar a ocupação das fábricas. Não foi possível ignorar que a inclusão das mulheres na sociedade produtiva, e a ocupação das fábricas, que destruía na prática a existência da propriedade privada dos meios de produção, como elementos revolucionários e transicionais. Em síntese, o autor identificava elementos do socialismo, de renovação, todavia, pequenos e modestos diante das possibilidades e das condições objetivas de 1871. Concluiu evidenciando que no ciclo revolucionário de 1871, tradição e renovação estavam indissolavelmente entrelaçadas.

Llorens (2004) evidencia como, mesmo Rougerie, não foi capaz de sustentar esta tese de que a experiência da Comuna foi uma expressão de puro continuísmo, ou ainda, de síntese superior, mas não discordante das concepções republicanas liberais. Rougerie constatou elementos de ruptura com a sociedade republicana, mesmo que não de maneira completa e mais ampliada. Em relação à caracterização que fez dos trabalhadores na França ao final do século XIX, o fato era que mesmo não sendo uma ampla maioria, os operários fabris na França de 1871 estavam sob o jugo das relações capitalistas de produção. Tratava-se de um processo de subsunção formal do trabalho ao capital. Ele flexibilizou sua tese, reconhecendo o que ele chamava de “*germe revolucionário*”, pela estrutura de poder e pela ruptura com o Estado burguês (LLORENS, 2004, p. 199).

Na contramão desta discussão e se localizado no polo que identifica a Comuna como sendo uma aurora da Revolução de 1917, Prosper-Olivier Lissagaray escreveu no final do século XIX no Posfácio de *A história da Comuna de Paris de 1871* que esta experiência deu aos trabalhadores a consciência da sua força, “*traçou a linha bem nítida entre eles e a classe devoradora, esclareceu as relações de classe com tal brilho que a história da Revolução Francesa iluminou-se e deve ser retomada pela base*” (LISSAGARAY, 2003, p. 97). Ou seja, a Comuna de Paris representou um ponto de inflexão na história da

luta dos trabalhadores na França, pois foi capaz de esclarecer as relações sociais que estavam sendo gestadas e postas em movimento no final do século XIX.

As experiências que antecederam a Comuna, as vitórias, as derrotas sangrentas, o Bonapartismo, os limites da socialdemocracia, foram momentos importantes capazes de consolidar e diferenciar os antagonismos de classe, e, portanto, fundamentais para a tirada de conclusões sobre os rumos do movimento operário que vinha sendo gestado neste processo. Este acúmulo possibilitou a primeira insurreição proletária em Paris, extrapolando os limites geográficos, “iluminando” outras experiências similares, trazendo elementos para se pensar a luta de classes e a transformação social em todo o mundo.

Claude Willard (2001), historiador do movimento operário, defende a tese do caráter operário da Comuna, corroborada por Marx, Engels, P. Luquet, Trotsky, entre outros, reiterando ser esta a primeira revolução operária da história mundial. Não foi a primeira vez que o proletariado foi a vanguarda do processo revolucionário, responsável pela sua condução. Mas foi a primeira experiência em que este, enquanto classe trabalhadora, além da condução do processo insurrecional, foi responsável pela elaboração, formulação e direção do processo e da conquista e de atos de destruição do Estado burguês. Isso sem titubear da necessidade de garantir a sua independência de classe. Para tanto, retoma uma análise sobre a composição da Comuna, que apesar de 84% dos *communards*³ presos serem trabalhadores manuais, de terem sido os trabalhadores a maioria no Conselho Geral eleito e de ter tido, na leitura do autor, uma legislação operária,

(...) A classe operária daquela época foi uma classe intermediária entre os artesãos *sans-culotte* – que fizeram as revoluções anteriores (a média de assalariados por empresa era de quatro) – e os trabalhadores na indústria surgida no Segundo Império. A maior fábrica em Paris tinha 1.500

³ Será utilizada a palavra *communard*. Optou-se por este uso a partir da leitura mais atenta das traduções para o português das obras de Marx, inclusive, na tradução de *Amor e Capital*, uma biografia da família Marx, os tradutores optaram pelo uso de *communards*.

operários. Era, pois, uma classe operária filha de seu tempo, de um capitalismo em plena ascensão. Uma classe operária ainda mal estruturada que, segundo as palavras de Marx, se lançava ao assalto do céu. Essa imaturidade ao lado do caráter espontâneo da revolta de 18 de março, explica a falta de preparação e as rivalidades paralisantes, das quais tratarei mais tarde, da Comuna de Paris. (WILLARD, 2001, p. 17)

Uma classe operária “filha do seu tempo”, ou seja, uma classe operária ainda não plenamente desenvolvida, classe esta em momento de transição do que havia no passado, os artesãos, para o operariado industrial do futuro. Contudo, já se percebia como sendo um sujeito revolucionário, e já sentia as amarras produzidas pela democracia burguesa ao impedir que tivessem representatividade, assim como na repressão das revoltas e insurreições inicialmente por ela encampadas, a exemplo de 1830, 1848 e 1851. Até meados dos anos de 1860, apesar dos avanços da consciência, a classe operária era a minoria entre os trabalhadores franceses, todavia, foi o período necessário para fortalecer os antagonismos de classe e para que os trabalhadores pudessem compreender os limites entre as políticas de aliança entre trabalhadores e burgueses. Vivia-se, sobretudo, a transição da subsunção formal para a subsunção real do trabalho ao capital, momento este coerente com a classe operária, “filha do seu tempo”. A necessidade desta ressalva auxilia na caracterização do caráter da Comuna, que se ainda não operária na sua plenitude, contudo, certamente proletária na sua totalidade.

Armando Boito (2003), para afirmar a dimensão operária da Comuna de 1871, descreveu a perspectiva operária ao identificar elementos de transição para o socialismo. Identificou, mesmo na curta experiência dos 72 dias, elementos transicionais como a destruição do Estado, a tomada das fábricas pelos trabalhadores, a revogabilidade dos mandatos, assim como o fim do exército permanente. Estes elementos reafirmariam a tese de que havia indícios socialistas já na Comuna de Paris – sendo que o principal destes, justamente, o protagonista deste processo revolucionário: a vanguarda dos trabalhadores, os operários (BOITO, 2003, p. 61).

O caráter operário da Comuna não fora definido por estes autores somente pela questão numérica ou mesmo pelo fato de serem estes a maioria que compunha a Guarda Nacional em armas, em defesa dos interesses do povo de Paris. E nem mesmo o fato de estes trabalhadores armados serem maioria consciente no processo em questão. Mas, sobretudo, como afirma Boito (2003), pela ação realizada no momento em que se conquistou o poder. O Estado burguês iniciou seu processo de definhamento através das medidas e ações políticas aplicadas e comandadas pela classe proletária, que tinha como sua vanguarda o operariado parisiense. Era a experiência inicial da ditadura do proletariado,

A classe operária não poderia limitar-se simplesmente a se apossar da máquina do Estado tal como ela se apresenta e servir-se dela para seus próprios fins (...). Depois de cada revolução, que assinala um passo adiante na luta de classes, revela-se com traços cada vez mais nítidos o caráter puramente repressivo do poder do Estado. (Marx, 1986, p. 70)

Lênin, em *O Estado e a Revolução* (1987), chama atenção para esta análise de Marx ao apontar que a experiência concreta da Comuna de Paris foi capaz de evidenciar “como” o poder deveria ser conquistado. A discussão presente no *Manifesto Comunista* escrito em 1848 foi retificada no prefácio de 1872, em que Marx faz uma correção a respeito do caráter do Estado burguês, constatando que as experiências da Comuna apontaram a impossibilidade de apropriar-se da máquina estatal existente e colocá-la em funcionamento a serviço dos trabalhadores. Para Marx, a máquina estatal deveria ser destruída. Segundo Lênin, esta posição foi ainda melhor definida em uma de suas cartas a Kugelmann, na qual indicava que não se tratava de um processo lento e gradual, o objetivo dos trabalhadores em armas seria um só: destruir o Estado.

O Estado burguês fora substituído por uma Comuna, uma corporação de trabalho, tendo o caráter executivo e legislativo sem o parlamentarismo e sem o privilégio dos deputados. Era composta por conselheiros municipais eleitos por sufrágio universal nos

distritos com mandatos revogáveis. Decretaram a separação entre o Estado operário e a Igreja, abrindo as instituições de ensino para todo o povo,

emancipadas de toda intromissão da igreja e do Estado. Assim, não somente se punha o ensino ao alcance de todos, mas a própria ciência se redimia aos entraves criados pelos preconceitos de classe e o poder do governo (MARX, 1986, p. 73).

Para Marx a Comuna fora essencialmente uma revolução proletária, expressando um governo político dos trabalhadores, resultado de uma luta de classes apropriada, a forma política “afinal descoberta para levar a cabo a emancipação econômica do trabalho” (MARX, 1986, p. 78).

Como sempre havia sido, tanto na escravidão e na servidão, quanto na escravidão assalariada! E, a partir do momento em que é maioria do povo quem reprime por si mesma seus opressores, já não é necessária uma ‘força especial’ de repressão! Neste sentido, o Estado começa a extinguir-se. Em vez de instituições especiais de uma minoria privilegiada (a burocracia privilegiada e os chefes do exército permanente), essa função pode ser realizada diretamente pela maioria, e quanto mais intervenha todo o povo na execução das funções próprias do poder estatal, tanto menor é a necessidade de tal poder. (LÊNIN, 1987, p. 87)

Lênin, ao analisar de modo mais sistemático os textos de Engels sobre o Estado, em uma das cartas de Engels a Bebel, afirma que a Comuna “já não era um estado propriamente dito”. Ou seja, a Comuna ia deixando de ser um Estado, uma vez que não havia mais o papel repressor contra a maioria da população, mas dirigido à minoria, os exploradores, embora, como visto, com limites, por não objetivar Versalhes. Para Lênin (1987), a carta de Engels a Bebel deixa claro que houve na Comuna uma ruptura com o Estado burguês; em vez de uma força especial de repressão, entrou em cena a própria população. Caso a Comuna tivesse se consolidado, segundo o autor, não seria necessário

suprimir as instituições burguesas, elas se extinguiriam por si mesmas. Não como resultado de um desejo metafísico, mas, sim, como fruto da consciência produzida pelo embate da luta de classes, na medida em que não teriam mais função social.

Este processo de destruição do Estado burguês reforça o que Marx definiu como sendo a ditadura do proletariado. Apesar de não ter conceituado a Comuna como sendo esta expressão, a “ditadura do proletariado”, corrobora a tese sobre o caráter proletário da Comuna, a partir das medidas políticas adotadas, como a construção de uma “corporação de trabalho”, em que o poder legislativo e executivo formavam um todo, como já apontado, não se expressando de modo fragmentado e desarticulado como no Estado liberal burguês. Quem executava, elaborava e formulava, sendo o proletariado, enquanto classe, o formulador, e maioria, deste processo. Neste sentido pauta-se a questão da democracia, ao analisar como ela seria possível num contexto do poder proletário.

Para Marx e Engels (1986), a Comuna de Paris foi a primeira experiência de democracia operária na História. A destruição do Estado implica, para os autores, necessariamente a destruição da democracia burguesa. Essa democracia nada mais é do que o Estado que cria condições de subordinação da maioria à minoria, ou seja, uma organização chamada a exercer a violência sistemática de uma classe sobre a outra (LÊNIN, 1987, p. 124). A democracia operária parte do oposto, do governo de uma maioria sobre uma minoria, o que significa na prática a desconstrução da noção de democracia burguesa. No entanto, trata-se de um processo rumo à construção de uma sociedade sem classes, o que Lênin aponta em *O Estado e a Revolução* como sendo a sociedade comunista. Este processo não precede de elementos formativos e processuais. Por isso, Lênin recupera Engels ao falar sobre uma nova geração que ao “*educar em condições sociais novas e livres, possa desfazer-se de todo o velho traste do Estado*” (1987, p. 124). Sem dúvida, essa foi uma das aspirações da Comuna ao decretar a Educação pública popular e laica para todos e todas.

Esse governo operário, apesar de seus membros serem, na grande maioria, operários ou derivados de associações representativas, representava uma base grande de camponeses pobres. Na Revolução de 1871, na Comuna de Paris, tanto para Marx, Engels e Lênin, o proletariado não era a maioria do povo, portanto, para ser de fato popular, deveria englobar tanto o proletariado como o camponês, pois ambos formam o povo (LÊNIN, 1987, p. 84). Para Lênin (1987), o que unifica e os caracterizam como povo é o fato de serem oprimidos, escravizados e explorados pela máquina burocrático-militar do Estado. Para esta aliança caminhava a Comuna de Paris, que não alcançou seu objetivo por uma série de razões de caráter interno e externo. Essas razões se associam ao fato de não ter um partido – certamente, com forma original, advinda da experiência da luta de classes do período – capaz de ser reconhecido pelas massas e possuir experiência política para conduzir o processo, assim como o grau de desenvolvimento em que as forças produtivas se encontravam. Soma-se a estas razões a classe operária ser “filha do seu tempo”, refletindo as condições objetivas e subjetivas deste específico período histórico.

Apesar de não ter sido findado o processo de revolução popular, pelas razões objetivas e subjetivas, a Comuna foi capaz de dar passos importantes no que diz respeito ao como fazer, como destruir o Estado burguês, demolindo-o. Essa experiência possibilitou um salto analítico em relação à luta da classe trabalhadora para conquistar o poder; na prática, a conquista do poder estatal e sua destruição, recheando de concretude as ações a serem tomadas de modo a garantir esta demolição.

3.2 COMO COMPREENDER A DERROTA DESSA INICIATIVA: O DEBATE A RESPEITO DA INEXISTÊNCIA DE UM PARTIDO

Em 10 de abril Thiers⁴ e Versalhes iniciaram a guerra contra Paris. Alguns autores (Marx, Engels, Trotsky, Lissagaray, P. Luquet, Claude Willard, dentre outros) dentro da perspectiva de que a Comuna de Paris representou elementos importantes e concretos para construção do novo, produziu balanços e avaliações sobre o que esta experiência insurrecional de 1871 foi capaz de apontar para as gerações futuras. Estes autores foram hábeis em apontar dialeticamente os limites, assim como indicar o potencial revolucionário desta experiência, em que, pela primeira vez na história, os trabalhadores chegaram ao poder. Apesar da Comuna de Paris ter sido caracterizada como um importante marco histórico para a luta dos trabalhadores, a constatação dos limites se deu na mesma proporção do reconhecimento da sua positividade. Esse debate é central na medida em que se a identifica como sendo um evento de grande importância para a história e para as lições do movimento operário, em que a compreensão dos limites é necessária para conquistar avanços e novas vitórias.

Um dos primeiros eixos de exposição das lacunas centra-se no debate sobre o partido da Comuna, ou mesmo na inexistência deste. Marx e Engels (2010) nos anos de 1848 escreveram o *Manifesto do Partido Comunista* – este foi o título original, sendo depois traduzido como *Manifesto Comunista*. Tratou-se da primeira vez em que a temática “partido” assume entre os revolucionários uma sistematização mais precisa. Em um dado momento do *Manifesto*, perguntou-se: “Qual a relação dos [partidos] comunistas com os proletários em geral?” (MARX e ENGELS, 2010, p. 51). A partir de então esboçaram argumentos para evidenciar que os comunistas não se descolam do conjunto dos proletários, não se configurando como sendo uma força a parte da classe trabalhadora,

Os comunistas se distinguem dos outros partidos operários somente em dois pontos: 1) nas diversas lutas nacionais dos proletários, destacam e fazem prevalecer os interesses comuns do proletariado, independentemente na nacionalidade; 2) nas diferentes fases de desenvolvimento por que passa a luta entre proletários e burgueses, representam, sempre e em toda parte, os interesses do

⁴ Dirigente da burguesia Francesa. Comandante das tropas que invadiram e derrotaram a Comuna.

movimento em seu conjunto, (...) o objetivo imediato dos comunistas é o mesmo que o de todos os demais partidos proletários: constituição do proletariado em classe, derrubada da supremacia burguesa, conquista do poder político pelo proletariado”. (MARX e ENGELS, 2010, p. 51)

Este debate sobre partido expresso no *Manifesto Comunista*, apesar de trazer elementos centrais para a sua definição, ainda é incipiente, pois não eles haviam vivenciado a experiência da Comuna de Paris, assim como os limites da primeira Associação Internacional ainda não havia sido constatado de conjunto⁵. Contudo, a centralidade do argumento se mantém atual: a necessidade de organizar a classe trabalhadora para conquistar o poder e derrubar a classe burguesa. Marx e Engels (1986) identificaram como um dos principais limites da Comuna a debilidade da organização dos trabalhadores enquanto classe, o que limitou a conquista do poder de forma duradoura. Para ambos, Paris foi *lócus* da primeira experiência da ditadura do proletariado, entretanto a inexistência de um partido com um programa capaz de conduzir a transição para o socialismo fragilizou a estratégia dos communards, que acabaram derrotados pela burguesia de Versalhes. Lênin, como já apontado, identificou a falta de maturidade da classe para formular estrategicamente um programa político à altura dos desafios colocados. P. Luquet (1968) nos seus escritos sobre a Comuna de Paris foi mais incisivo no que se refere aos limites, tal visada foi possível pela distância cronológica e pelo maior tempo de análise. A elite operária, como descreve o próprio autor, mostrou-se inapta no sentido de comandar este processo de transição, reforçando a tese de que teria faltado um partido para a Comuna.

É salutar o debate apreendido por vários autores, como os acima citados, sobre a caracterização de maturidade e imaturidade da classe. Ao analisar estes elementos de modo descontextualizado da obra destes autores, pode-se ter uma impressão um tanto quanto positivista no sentido de ler a história a partir de uma compreensão

⁵ Para ler mais sobre o tema, consultar o artigo “Partido, Vanguarda e Classe” de Érico Sanchs: <http://www.marxists.org/portugues/sachs/1968/mes/partido.htm>.

desenvolvimentista. Contudo, a orientação do materialismo histórico e dialético, como base filosófica e política, autoriza a interpretação destes conceitos de imaturo ou maturo, como sendo expressão das condições objetivas e subjetivas dadas para realizar uma determinada leitura da conjuntura em questão. Ao indicar que a classe trabalhadora francesa não construiu um partido, entende-se que no referido contexto histórico, de modo autêntico, a classe proletária não havia planejado de modo estratégico o processo de transição do capitalismo para o socialismo. Não construindo uma ferramenta capaz de expressar esta síntese e de ser reconhecida pelo conjunto da classe, como esta expressão. Todavia, esta análise apenas se torna possível após o distanciamento histórico e epistemológico do período em questão, com base em novas experiências e no desenvolver das relações sociais travadas a partir do determinado fenômeno.

Ao trazer ao centro das reflexões sobre a Comuna o debate do partido, Marx, Engels, P. Luquet, Trotsky, entre outros, apresentaram uma leitura de partido antagônica à concepção hegemônica, parlamentar burguesa. Trata-se de um instrumento capaz de representar um determinado nível de consciência de classe, sobretudo da classe trabalhadora, no sentido de construir essencialmente o processo de ruptura com a sociedade capitalista, a construção de uma nova hegemonia. Gramsci (2013) ao estudar e definir o Partido constata a convergência de três elementos fundamentais para caracterizá-lo. Primeiro, um “elemento difuso de homens comuns, médios, cuja participação é dada pela disciplina e pela fidelidade, (...) sem este grupo o partido não existiria (...), mas é também verdade que o partido não existiria somente com eles” (GRAMSCI; in: SADER, 2013, p. 16). Se constituiriam como uma força na medida em que houvesse quem garantisse centralização, coesão e disciplina. O segundo elemento é o “elemento principal de coesão que centraliza no plano nacional, que torna eficiente e potente um conjunto de forças, que, sozinhas, valem zero ou pouco mais” (GRAMSCI; in: SADER, 2013, p. 16). Este elemento centralizador, capaz de garantir a coesão, denomina-se dirigentes. Para Gramsci, é mais fácil montar um exército do que formar capitães. O terceiro elemento, segundo Gramsci, é o elemento médio, que unifica o primeiro, os

homens comuns e médios, e o segundo “os dirigentes”, de modo que este contato não seja apenas físico e sim “moral e intelectual” (GRAMSCI; in: SADER, 2013, p. 17).

Contudo, para além destes elementos, é necessário que este partido represente intelectual e moralmente o nível de consciência mais elevado da classe trabalhadora, todavia nunca apartado desta, a partir de consignas e um programa que indique, estrategicamente, os rumos para a emancipação humana. Que organize e unifique, de modo a expressar e ser reconhecido pelo conjunto dos trabalhadores, não necessariamente a totalidade, como representante de suas demandas. Segundo Edmundo Dias (2000), “O partido de uma classe subalterna não pode deixar de dominar a realidade; caso contrário, ou será esmagado ou será impotente. A posição em relação ao poder marca a radicalidade do partido” (p. 172).

O partido deve continuar a ser o órgão de educação comunista, o foco de fé, o depositário da doutrina, o poder supremo da harmonia e conduz à meta as forças organizativas da classe operária e camponesa. Apesar disso, o partido não absorve a totalidade da classe, pois ele não pode deixar de ter uma disciplina política que nem todos os trabalhadores possuem (DIAS, 2000, p. 164).⁶

P. Luquet (1968) ao analisar a situação específica dos communards, busca a causa da fragilidade estratégica a partir dos grupos ou, ainda, intelectuais orgânicos que dirigiram o processo de lutas na Comuna de Paris. Para compreender a tese de P. Luquet (1968), faz-se necessário retomar a análise sobre os principais grupos organizados politicamente no interior deste processo: os blanquistas, seguidores de Auguste Blanqui, e os proudhonianos, influenciados pela filosofia de Joseph Proudhon. Os blanquistas se organizavam em torno de um partido, uma espécie de grupo de conspiradores, não se

⁶ O debate sobre o papel da vanguarda, indicado por Gramsci (SADER, 2010) será melhor desenvolvido alguns anos depois da experiência da Comuna de Paris por Lênin, na sua obra *O que fazer?* (1902) e nos debates travados com Rosa Luxemburgo, da social democracia alemã. Para ler mais sobre o tema: <http://www.marxists.org/portugues/sachs/1968/mes/partido.htm>. O que evidencia que durante a Comuna várias questões teóricas ainda não haviam sido postas com tamanha clareza.

constituindo em uma organização de massas justamente por acreditar que a revolução seria feita por uma elite operária diante da incapacidade intelectual das massas, não havendo, diante das apreciações de Gramsci (2010), o terceiro elemento mediador. Segundo Luquet, para os blanquistas, as massas eram incultas e, por isso, o governo não seria derrubado por um processo de conscientização dos trabalhadores, mas, sim, por uma conspiração. Não haveria um programa para a revolução econômica, esta deveria estar subordinada à revolução política. Isso explicaria a demora em controlar o banco da França, como tática deste processo de transição. Ainda segundo Luquet, os proudhonianos subordinaram a revolução política à revolução econômica – a destruição do Estado capitalista. Proudhon e seus seguidores repugnam a revolução violenta, por isso, “ele concita os governantes a proceder, por eles mesmos, a liquidação social e a suprimir, uma após outra, todas as engrenagens dessa grande máquina que tem o nome de Governo ou Estado” (LUQUET, 1968, p. 11). Proudhon era, para Marx, um típico reformista. Sobre o uso da violência, Lissagaray tem uma resposta muito interessante, mesmo que não intencional, a Proudhon. Em 1848, disseram ao povo:

O sufrágio universal toma toda insurreição criminosa: o voto substitui o fuzil. E, quando, o povo vota contra os seus privilégios, eles se encolerizam, todo governo é faccioso se levar em conta a vontade popular. O que resta ao povo, se não o argumento peremptório, a força? Ele por fim a tem. (LISSAGARAY, 2002, p. 98).

Em síntese, refletir sobre a inexistência de um partido à Comuna, passa pelos elementos objetivos e subjetivos apontados acima. Sem riscos de uma leitura teleológica da história, faz-se necessário precisar para além da influencia dos proudhonianos e blanquistas, superado em várias dimensões pela experiência concreta dos *communards*, a caracterização do perfil da classe trabalhadora neste momento histórico em pleno processo de transição dos modos de subsunção, além do peso quantitativo dos camponeses na França, expressa as condições existem de construção da própria AIT, assim

como dos limites do enraizamento desta no movimento operário francês, já aparentados no capítulo anterior.

3.3 OS LIMITES E AS INSPIRAÇÕES DA COMUNA: PARA ALÉM O DEBATE SOBRE PARTIDO

Para além do debate sobre partido, outras questões foram apresentadas no intuito de tirar as lições necessárias ao fortalecimento da luta de classes dos proletários, a partir da experiência concreta. Apesar de focos diferenciados, questões como a liberdade de imprensa, a organização das eleições pelo sufrágio universal, o problema do nacionalismo francês, a política para os bancos e reféns foram identificados como lacunas significativas.

Para Lissagaray (1995), a permissão da liberdade de imprensa e a fragilidade na construção de um novo conjunto de ideias capazes de representar solidamente o novo projeto social foram os principais problemas da Comuna. Segundo Lissagaray, os jornais de Versalhes espalhavam calúnias e mentiras sobre a Comuna, inclusive, em Paris, propagandeavam essas ideias. O objetivo era convencer a população francesa de que os communards não passavam de usurpadores e antidemocráticos. A primeira nota do *Journal L'Officiel*, da Comuna, questionou como poderia haver uma “imprensa tão injusta, ao ponto de caluniar, injuriar e ultrajar estes cidadãos? Nunca será permitido trabalhar por sua emancipação?” (LISSAGARAY, 1995, p. 105). Lissagaray (1995) traz relatos literais de vários jornais, dentre eles *Le Figaro* que, “pintavam Paris como o pandemônio de todos os bandoleiros da Europa” (p. 146), espalhando mentiras sobre o processo com o objetivo de desgastar e desconstruir a construção de uma nova democracia, que surgia na Comuna e que não deveria se espalhar. Estes relatos denotaram o quanto era frágil a avaliação do poder do inimigo, a caracterização do mesmo, não sendo estes apenas os versalhenses, mas a classe dominante do mundo todo, como bem citou Marx em *A guerra civil na França* (2010). Seria possível pensar em alguma possibilidade de justiça vinda de Versalhes e da classe burguesa mundial? A ingenuidade de se surpreender com os ataques

orquestrados pela imprensa aponta a frágil compreensão da articulação entre as ideias dominantes e as classes dominantes. Como bem apontou Gramsci (SADER, 2010), o partido da classe trabalhadora deve conhecer bem a realidade, sob a pena de perder a luta.

Lissagaray (1995) critica um certo romantismo, residual, e a frouxidão na condução destes processos, como o acima citado, e, a exemplo da Comissão de Justiça, em que criticou o fato de não condenar os magistrados de Versalhes, que do “alto de uma outra classe” condenava os operários à morte. De acordo com Lissagaray (1995), às comissões de justiça, trabalho e comércio, e educação cabia a tarefa de “divulgar a filosofia da Revolução” (p. 177). Tarefa esta de grande importância tanto para a construção da nova sociedade que estava sendo gestada quanto para a disputa ideológica com as concepções e ideias da sociedade capitalista. Sobre a delegação de Educação, subscreve que a mesma teria a “obrigação de escrever um das mais belas páginas da Comuna” (LISSAGARAY, 1995, p. 188), mas apresentou limites, assim como as outras. Tirou os crucifixos das escolas e fez um apelo a todos que haviam estudado questões educacionais para que colaborassem com a Comuna, de modo mais revolucionário, incluíram o ensino a mulheres como obrigatório, proibiram o empréstimo dos livros, acabando com os privilégios e abriam os museus ao povo. Reafirma Lissagaray (1995) que nada se saberia sobre educação sem as circulares municipais. Apesar de não terem um programa completo, prescreveram que utilizaram o método experimental científico, donde partiam sempre dos fatos físicos, morais e intelectuais (LISSAGARAY, 1995). Tais elementos serão melhor detalhados no quinto capítulo desta tese. A comissão de trabalho havia sido composta quase que exclusivamente por socialistas revolucionários⁷. Entretanto, esta tarefa, a de construir as bases para uma nova sociedade através da luta ideológica por via das comissões, foi muito prejudicada diante da necessidade de combater o exército de Versalhes. Para Lissagaray

⁷ Neste momento Lissagaray não define os socialista revolucionários, todavia, ao longo da construção do seu texto, define-os como sendo membros da pequena burguesia, profissionais liberais, que aderiam à causa da Comuna: pequenos burgueses, empregados, professores, contadores, médicos, advogados, jornalistas.

(1995), salvo a delegação do trabalho e comércio, “onde se tentou fazer alguma coisa, as outras delegações fundamentais foram insuficientes” (p. 182).

Além de não censurar a imprensa burguesa e liberal, e a insuficiência do trabalho nas comissões em garantir a consolidação de uma nova filosofia ou ainda ideologia socialista, Lissagaray (1995) constatou que os decretos produzidos, as usurpações de poder e a frouxidão das deliberações serviram de pretexto para a fração radical-liberal eleita na Comuna. A própria eleição foi identificada por Lissagaray (1995) como uma questão a ser reconsiderada. De fato, as eleições de 26 de março mostraram o quanto o povo de Paris apoiava a Comuna, contudo, seu processo de organização e a eleição de uma pequena fração de liberais fez com que a Comuna perdesse tempo com um certo legalismo burguês – do sufrágio universal – em vez de se armar contra Versalhes e expropriar o Banco da França. Não que uma coisa excluía a outra em princípio, entretanto, excluiu, pois se tratava de uma concepção de construção de um novo poder ainda sobre influência do debate democrático burguês.⁸ De modo concreto, enquanto organizavam as eleições, segundo Marx (2003c), retardou a possibilidade de avançar sobre Versalhes e ocupá-la, abrindo flancos para um contra-ataque.

O esforço da legalidade subsumiu a necessidade em dar um golpe definitivo no governo de Versalhes. Se, por um lado, as eleições eram uma forma de legitimar o poder operário, por outro, evidenciavam a fragilidade da direção revolucionária neste processo, elementos que indicam as razões da semana sangrenta, uma vez que a ditadura do proletariado, através do Comitê Central, dava condições legais e democráticas, no que se refere ao desejo da maioria, de tomar as decisões necessárias para enfraquecer o poder da burguesia deposta. Entretanto, Trotsky (2002) afirma que a “Comuna foi a negação viva da democracia formal, porque, em seu desenvolvimento, ela assinou a ditadura da Paris operária...” (p. 166)

⁸ Segundo P. Luquet (1968), para os blanquistas, as massas eram incultas, e por isso o governo não seria derrubado por um processo de conscientização dos trabalhadores, mas, sim, por uma conspiração. Não haveria um programa para a revolução econômica, esta deveria estar subordinada à revolução política. Isso explicaria a demora em controlar o Banco da França como tática deste processo de transição.

Marx e Engels (1986) corroboram a tese de Lissagaray, apontando os elementos de fragilidade de uma leitura mais estratégica do processo. A política do sufrágio universal assim como a não censura dos jornais burgueses ou o fato de não ter tomado para si o Banco da França se tornaram obstáculos importantes à vitória e à consolidação da Comuna. A questão financeira e o não controle dos recursos e da riqueza da França, fez com que Versalhes soubesse utilizá-lo com maestria ao necessitar utilizá-lo contra os *communards*. A seção francesa da internacional (AIT) foi dirigida pelos proudhonianos, isso explicaria parte do problema, pois, às vésperas da Comuna, não possuíam um programa definido com metas, objetivos, reivindicações e clareza de medidas radicais frente à necessidade estratégica de ruptura com o sistema capitalista⁹. Todavia, o número de blanquistas na França e dos seguidores de Blanqui era bastante significativo, como veremos mais adiante, no quarto capítulo.

As lacunas encontradas no programa econômico, a exemplo do Banco da França, que não foi expropriado, violentamente, pelos *communards*, já haviam sido apresentadas nos textos de Marx e Engels, a exemplo do *Manifesto Comunista* (2010), no qual aparece a necessidade de “centralização dos créditos na mão do Estado por meio de um banco nacional com capital do Estado e monopólio” (MARX e ENGELS, 2010, p. 58). Ainda que não houvesse uma reflexão sobre o papel do Estado, na mão dos proletários organizados, só possível pela experiência da Comuna, havia clara indicação sob a necessidade de ter o monopólio dos bancos. Entretanto, estas teorias ainda não haviam se enraizado em parte da classe trabalhadora, dirigente da Comuna de Paris, ainda estavam demasiadamente centralizadas da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), não fazendo ainda parte da consciência coletiva dos trabalhadores.

⁹ Para além da inexistência de um programa, o tempo utilizado, cerca de dez dias para a realização pelo sufrágio universal da eleição dos membros da Comuna fez com que alguns burgueses tivessem sido eleitos, mesmo que depois tenham abandonado os postos. Para ele, durante a organização das eleições, o Comitê Central não tomou nenhuma atitude por respeito ao sufrágio e acabou por não tocar nos bilhões do Banco da França e nem na propriedade privada, mesmo num momento em que, segundo Luquet, o exército revolucionário achava-se desprovido de tudo. Ainda, referenciando-se em Luquet, não houve uma limitação em relação à liberdade de imprensa, o que foi apontado também por Lissagaray, facilitando a tempestade de calúnias espalhada por Versalhes.

Em sua indignação cega, a Comuna não enxergava os verdadeiros reféns, que saltavam aos olhos: o Banco, o registro de propriedades: o Tesouro, a Caixa de Depósito e Penhores e, com isso, tinham em seu poder os genitais de Versalhes. (LISSAGARAY, 1995: 156)

A política de refém, também negada pelos communards, foi duramente criticada por diversos autores, dentre eles Trotsky. O fato de Thiers e outros dirigentes da burguesia não terem sido perseguidos quando os trabalhadores parisienses tomaram o poder, foi identificado como sendo um problema. Todavia, só não foi mais grave por ter deixado de visualizar os reféns centrais, que não poderiam ter sido subjugados. Os bancos e o capital financeiro. Toda ideologia tem sua base material e necessita de recursos para sua consolidação. Para Lissagaray (1995), assim como para Marx (2003c), não tocar no Banco da França era um princípio para os communards. Arrecadavam dinheiro através da solidariedade internacional e entre os próprios membros da Comuna para tocar as comissões e as tarefas necessárias.

Enquanto a Comuna obtinha apenas o suficiente para não morrer, o Banco da França aceitava 257,63 milhões de francos em letras de câmbio emitidos contra ele por Versalhes para combater Paris. (LISSAGARAY, 1991, p. 178)

Trotsky (2002), em debate com Kautsky, para além de corroborar com as teses acima, aponta mais um elemento capaz de identificar as lacunas dos communards, o nacionalismo francês. Segundo ele, o nacionalismo francês conseguiu suplantar parte do germe internacionalista existente da luta de classes que estava se consolidando nas consciências. O patriotismo francês conseguiu dominar boa parte dos dirigentes da Comuna, o que dificultou a inserção da Internacional dos Trabalhadores para além da seção francesa, como já mencionado.

Questões como a liberdade e imprensa, as eleições que foram organizadas, a política de reféns, a fragilidade política e organizativa das comissões, a não expropriação do Banco da França aparecem como elementos da discussão sobre o que Lissagaray chamou de “frouxidão” nas deliberações. Tratou-se de uma falta de clareza das táticas engendradas para a estratégia em curso – que era o governo dos trabalhadores, ou, ainda, a ditadura dos trabalhadores. Todavia, independentemente dos limites, a Comuna provou a possibilidade de conquista (construção-destruição) do poder pelos trabalhadores, sendo estes limites elementos a serem estudados para os processos futuros. Nesse sentido, e com esse espírito, Trotsky defendeu a tese de que a Comuna influenciou a tomada do poder pelos trabalhadores da Rússia em 1917. Para ele, a heroica Comuna e sua queda deram condições para a dedução dos erros e acertos desta experiência histórica, para que estes já não se repetissem.

Veneramos a lembrança da Comuna a despeito de sua experiência demasiadamente restrita, da falta de preparação de seus militantes, da confusão do seu programa, da ausência da unidade entre os seus dirigentes, da indecisão dos seus projetos, dos problemas excessivos na execução e dos desastres espantosos que deles fatalmente resultou. Saudamos na Comuna – segundo uma expressão de Lavrov – a aurora, ainda pálida, da primeira república proletária. (TROTSKY, 2002, p. 151).

Para Trotsky (2002), a despeito desta experiência restrita e da falta de preparação dos seus militantes, da ausência de um programa e de unidade entre os dirigentes, o que podemos entender como a ausência de um partido capaz de aglutinar e compor uma unidade da classe, a Comuna teria sido a “aurora, ainda que bem pálida, da Primeira República Proletária” (p. 151). Ou seja, no debate sobre a Comuna ser o crepúsculo das insurreições republicanas, tese esta já flexibilizada pelo seu grande defensor Rougerie (2001), *versus* a tese da aurora da Revolução de 1917, Trotsky talvez seja o autor que melhor define, de maneira mais sutil, ao mesmo tempo que altamente rigorosa, o que se

configurou a Comuna de Paris – ou seja, a aurora, ainda que bem pálida, da primeira república proletária. Pálida diante da inexistência de um partido, de uma classe operária “filha do seu tempo”, da inexistência de um programa estratégico, mas que todavia foi capaz de apontar o caminho, os elementos de ruptura radical com o Estado burguês capitalista.

3.4 O PROCESSO PEDAGÓGICO DA COMUNA DE PARIS: AS LIÇÕES IMPORTANTES

A compreensão da Comuna como sendo a primeira revolução proletária traz elementos para discutirmos os protagonistas deste processo e o seu projeto, consciente ou não, interrompido bruscamente pela Semana Sangrenta empreendida pelo exército de Thiers, quando foram mortos 30 mil pessoas, dentre estes, homens, mulheres, crianças, trabalhadores parisiense. Segundo Lissagaray (1995) “Em junho de 1872 estava terminada a grande obra de repressão” (p. 322). Entre pena de morte, deportações, detenção, reclusão, trabalhos forçados, multas e tudo mais, somaram “13.450 condenações, dentre estes 157 mulheres”, (p. 322) num total de 36.309 prisioneiros(as).

Sistematizar os antecedentes históricos a Comuna de Paris é importante para compreender o processo de formação da classe operária e da consciência dos trabalhadores forjada no projeto de luta em curso. O clareamento dos antagonismos de classe possibilitou condições subjetivas para construção do poder, na revolução de 1871, e para entender a inconsistência do projeto burguês como sendo universal, revelado de maneira gritante pela própria Era de Ouro do Capital. Contudo, este mesmo processo evidenciou os limites desta classe operária em traçar um programa claro e em criar condições de enfrentamento à classe dominante. Este período de franca expansão do comércio, da indústria e do desenvolvimento das forças produtivas foi central para o fortalecimento da classe dominante, ao mesmo tempo em que revelou o quanto a classe trabalhadora não fora incluída neste projeto de expansão/acumulação, no que se refere às benesses possibilitadas pelo desenvolvimento das forças produtivas. Pode-se concluir

que a Comuna é também fruto do processo de acirramento da exploração do homem pelo homem.

Todavia, não fruto apenas das condições objetivas, mas subjetivas também. A compreensão do processo de construção da consciência de classe dos trabalhadores é de extrema importância. Ao sistematizar o processo de lutas que antecedeu a Comuna Paris, foi possível identificar que as conclusões sobre as alianças de classe e os limites da luta institucional só foram possíveis de serem construídas a partir dos embates sangrentos e das derrotas imputadas pela burguesia aos trabalhadores. Ou seja, não se trata de conclusões teóricas e analíticas que partem do mundo das ideias, metafisicamente, mas, sim, a partir de experiências calcadas na luta cotidiana e no sangue que fora derramado por lutadores e lutadoras ao longo destes anos. Para além destas experiências vivenciadas, surgiram novas ferramentas que auxiliaram na organização e na construção do processo de tomada de consciência da classe proletária. O surgimento da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), a derrubada da lei que impedia as reuniões públicas e autorizava as greves, obtida em 1868, potencializou a capacidade organizativa dos trabalhadores parisienses, ao mesmo tempo em que socializou e expandiu a crítica ao sistema capitalista, a república liberal sob a face de Louis Bonaparte.

Foi possível constatar que as tentativas da burguesia de manter o poder e o controle via bonapartismo foram insuficientes frente o desejo da classe trabalhadora de lutar pela sua vida, por direitos e justiça. Com o auxílio de Roberto Ceamanos Llorens (2004), através do diálogo com Jacques Rougerie (2001) foi possível compreender os elementos de ruptura da experiência da Comuna de Paris com o processo de luta pela República que se apresentou ao longo do século XIX. Ao destituir o exército permanente e a burocracia estatal, ao forjar um comitê de trabalho, na prática, inicia-se um processo de destruição do estado burguês e de construção de uma nova forma de socialização do poder. A Comuna se caracterizou como sendo uma corporação de trabalho, onde quem executa é o mesmo que formula e legisla, não sendo estes os iluminados especialistas, mas, sim, trabalhadores com mandatos revogáveis e eleito pela base. Como bem apontou

Lissagaray (1995), o que começou como sendo a luta em defesa da República Social revelou-se como sendo uma luta revolucionária por uma sociedade de produtores, o que na prática significou o soterramento da república liberal como projeto político e social. Foi identificado, pela primeira vez na história, os limites da luta democrática burguesa, e que mesmo com todas as ponderações aqui apresentadas, por Marx e Engels (1986-2003), P. Luquet (1968), Lênin (1987) dentre outros, em relação as fragilidades do programa político, a Comuna de Paris foi a primeira experiência histórica de conquista do poder, ainda que parcial, pelos trabalhadores. Sendo assim, a Comuna foi o coroamento deste processo conclusivo dentro das suas possibilidades e limites impostos pelo próprio desenvolvimento das forças produtivas que existia ao final do século XIX. Daí a classe operária, “filha do seu tempo”, ser uma necessidade nodal de precisão conceitual e conjuntural. Esta classe, apesar de todo o avanço conclusivo, ainda representava o processo de transição da subsunção formal à real do trabalho ao capital. A maior fábrica continha 1.500 trabalhadores, o operário dirigente, inclusive da Internacional, era um cinzelador, ou seja, a classe operária estava sendo construída para assumir o seu papel de vanguarda mundial do processo revolucionário.

A própria Internacional (AIT) teve a primeira chance de testar a sua influência e seu poder de contribuir na construção da luta internacional dos trabalhadores. Internacional esta que na sua fundação continha uma diversidade de correntes e vertentes teóricas e políticas: os anarquistas, os que se aproximavam de Marx, os blanquistas, os phroudonianos, sendo estes últimos os representantes das forças que conduziram a Comuna de Paris, como bem apontou P. Luquet e que de maneira incontestável teve influência nos rumos da Comuna, tanto nas vitórias quanto nos limites.

Este processo, por si só, apresenta-se como um grande processo pedagógico e formativo, em que todos e todas as envolvidas se transformaram e transformaram a sociedade concomitantemente. A compreensão dessa excepcional experiência histórica em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária requer a investigação do projeto de

sociedade engendrado pelas lutas dos communards, entre as quais se destaca o projeto de educação defendido e praticado no interior da Comuna – foco desta pesquisa.

Para tanto, e a partir das referências, análise e síntese produzidas, faz-se necessário, sob o prisma educacional, compreender as contribuições e lições cabíveis a partir da experiência dos communards. O real papel na educação, a partir de uma experiência concreta, no desenvolver da luta de classes e na contribuição do processo de tomada de consciência de classe, da classe trabalhadora. Apesar da curta experiência dos 72 dias e das leituras de Lissagaray (1995) sobre os limites das Comissões existentes na Comuna, frente à necessidade primeira de defesa das tropas de Versalhes, esta tese explora novos olhares capazes de ampliar a leitura sobre o papel da educação na experiência em questão. Com o auxílio de alguns autores, foi possível adensar a leitura e a análise deste processo: George Duveau (1948), nascido em 1903, historiador e sociólogo francês, que, entre outras coisas, escreveu sobre o pensamento operário e a educação do século XIX; Maurice Dommanget (1964; 1970), nascido em 1888, sindicalista, professor, historiador e pesquisador do movimento operário francês, tem, dentre suas obras, o livro *L'enseignement, l'enfance et la culture sous la Commune (O ensino, a infância e cultura na Comuna, em tradução livre)* e Froumov (1958), que escreveu *La Commune de Paris et la démocratisation de l'École (A Comuna e a democratização da escola, em tradução livre)*. Outros pesquisadores e pesquisadoras contribuíram significativamente para a análise sobre a Educação na Comuna, todavia, foram os acima citados que apresentaram um eixo norteador para a investigação.

Para além da bibliografia encontrada, documentos das Associações, Ligas, Clubes, Decretos e Encartes auxiliaram a remontar o cenário, assim como o material organizado pela *Association des Amies de La Commune de Paris*¹⁰. Estas fontes auxiliaram na compreensão de que estudar a experiência da educação na Comuna só seria possível mediante a compreensão do período que a antecedeu, de modo a compreender o

¹⁰ Site: <http://www.commune1871.org/> (29/12/2013, às 13:58).

processo de construção do programa educacional, seus limites, potencialidades, assim como estratégias utilizadas para tal. Nesse sentido, apresentar-se-á no próximo capítulo a antessala da educação na Comuna de Paris.

4 A ANTESSALA DA EDUCAÇÃO NA COMUNA DE PARIS

A análise histórica e sociológica da Comuna de Paris nos permite compreender a importância deste processo insurrecional no que se refere às rupturas e construções de um novo projeto de sociedade. A situação objetiva em que se encontravam os trabalhadores desencadeou respostas à altura das condições de vida degradante, encontradas no período seguido à Era de ouro do Capital¹. As promessas advindas da Revolução Francesa, inconclusas, deixaram o desejo no ar de uma “verdadeira” República. A coisa pública de fato de todos, a República Social, a qual, na experiência da Comuna, mostrou-se muito mais social e menos República, evidenciando elementos de um processo transicional, socialista. A República Liberal, no auge da sua formulação, em meados do século XIX, evidenciou a impossibilidade de concretizar os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade para todos.

No período que antecedeu a Comuna de Paris, um tema surge com devida centralidade no interior da sociedade, a discussão sobre a instrução e a educação dos franceses e, posteriormente, em menor ênfase, das mulheres francesas também. Isso ocorreu não apenas devido a uma preocupação humanista e humanizadora, mas também em decorrência do estágio de desenvolvimento das forças produtivas em que se encontrava a Europa e, sobretudo, a França. O século XIX foi marcado como sendo o período histórico do processo modernizador do capital, do início da industrialização moderna e, portanto, de uma necessidade emergente do desenvolvimento das forças produtivas. Formar os trabalhadores, educá-los e potencializá-los, afinal, a mão de obra precisava estar a altura do período histórico.

¹ Período iniciado durante os anos de 1850, na Europa, fruto do desenvolvimento das forças produtivas. Trata-se, ainda, do título de um dos livros do historiador marxista inglês Eric Hobsbawm, publicado no Brasil pela Paz e Terra no ano de 2011.

Uma consequência significativa dessa penetração da indústria pela ciência era que, dali em diante, o sistema educacional tornara-se crucial para o desenvolvimento da indústria (...). Daquele momento em diante, era quase impossível que um país onde faltasse educação de massa e instituições adequadas para educação avançada viesse a se tornar uma economia “moderna” e vice-versa (...). (HOBBSAWM, 2011, p. 79).

Dos mais conservadores aos mais progressistas, a educação e a instrução apareciam como sendo ferramentas necessárias para a sociedade francesa. A grande questão, que de fato expõe as diferenças de classe, era como garanti-la, para quem garanti-la e que tipo de conteúdo socializar, ou seja, trata-se no caso dessas questões do projeto de educação a ser aplicado.

Este capítulo tem como objetivo fazer a leitura da luta de classes pelo prisma da educação, compreendendo-a como parte do processo da totalidade social que produz (ainda que em menor ênfase) e é produto das relações sociais de produção. Nesse sentido, este capítulo foi impulsionado pela necessidade de compreender qual projeto político de formação humana estava posto no período que antecedeu a Comuna, assim como analisar as estratégias, os sujeitos envolvidos e as políticas formuladas.

A antessala da Comuna, da Monarquia de Julho ao Império de Napoleão III, foi um espaço protagonizado pelos trabalhadores no que se refere ao debate pedagógico e educacional, ainda que apareça como uma necessidade do próprio capital em de reproduzir. A pressão social existente para promovê-la advém de setores que dela necessitam como ferramenta de luta para a superação da condição de subalternidade, na qual se encontrava. A luta de classes, observada pelo prisma educacional, revela as contradições na construção do processo de consciência da classe proletária de modo peculiar, pois propaga pedagogicamente os anseios por uma nova sociedade, mesmo utilizando-se de categorias arcaicas que se atrelam a existência, naturalizando e aprisionando os sujeitos às velhas estruturas.

Este processo de apego e abandono das estruturas arcaicas acaba por fazer com que no caminhar, elas coexistam como aliadas, no interior do mesmo projeto de classe. O período que vai da Monarquia de Julho a II República foi exemplar para a reconstrução deste momento histórico, se tivermos como foco a temática educacional, pois trata-se do momento em que a educação assume maior importância no estágio em que se encontra a sociedade capitalista. Nesse momento, a classe trabalhadora, o setor organizado, alia-se a setores da burguesia para derrotar os realistas², símbolo do absolutismo arcaico, derrotado pela revolução Francesa enquanto projeto societário. Contudo, vivenciam também o abandono e as traições daqueles que acreditavam ser solidários à mesma causa. Como bem apontou Marx, em *A guerra civil na França* (1986), este foi o período em que foram vivenciadas e experimentadas as condições para a consolidação do antagonismo de classe. Analisar este momento, a partir do prisma educacional, possibilitará elementos para a leitura mais rigorosa do processo de construção da consciência de classe e a contribuição da educação, revelando o quanto de contradições, conflitos e união de opostos estiveram presentes.

O período que se inicia após a II República, o II Império, foi marcado pelas políticas liberais de Napoleão III como parte de um plano de recuperar a supremacia francesa, desenvolver as forças produtivas e controlar os conflitos internos. Percebeu-se, com o crescimento e a consolidação da classe trabalhadora, que seria necessário construir consensos para impedir que este setor se levantasse contra o Império. A Era de Ouro do Capital, que permitiu todos os ataques genocidas aos trabalhadores, em 1830 e em julho de 1848, evidenciava seus limites e a impossibilidade de incorporar todos ao projeto dourado. Esta situação levou o Estado a tomar medidas não clássicas como forma de prevenção, algo que se mostrou impossível de impedir: a organização popular. Concessões foram feitas, de modo tático, para controlar o ímpeto revolucionário dos “de baixo”. A construção de políticas educacionais para os trabalhadores, a permissão das instituições e

² Os realistas são os grupos ligados e representantes da monarquia e da realeza, representada na França pelos Orleanistas e pelos Bourbons.

instrutores laicos, a lei que passa a autorizar as greves e as reuniões públicas, assim como a autorização da participação de operários e trabalhadores nas Exposições Universais, foram as “brechas” por eles muito bem aproveitadas para forjar um programa educacional capaz de representar uma oposição sólida à sociedade capitalista. A tentativa de controle das classes “perigosas” não contava com a canalização de um projeto anticapitalista pelo viés educacional. Estudar o II Império, a partir do recorte educacional, auxilia a compressão dos elementos em disputa da época presentes na defesa do projeto que se propõe revolucionário.

Por fim, como conclusão do capítulo, apresentar-se-á uma análise da conjuntura educacional de Paris às vésperas da Comuna, com o objetivo de analisar a possível existência de elementos revolucionários apresentados pela experiência da Comuna de Paris, capaz de considerá-la como a aurora de um projeto socialista de sociedade.

4.1 DA LEI GUIZOT AO PROGRAMA DA ASSOCIAÇÃO DOS(AS) INSTRUTORES(AS) E PROFESSORES(AS) SOCIALISTAS: A GÊNESE DO PROJETO EDUCACIONAL DOS TRABALHADORES

A Revolução Francesa, já em 1789 provocou um debate a respeito do tipo de educação necessária para uma sociedade iluminista, moderna e capitalista. A construção de uma República não se findaria com a Revolução, pelo contrário, nos anos posteriores enfrentaria uma séria de disputas, embates e contrarrevoluções, para se consolidar enquanto um projeto político de sociedade. A nova classe emergente, a burguesia, foi responsável pelas promessas universais de igualdade, liberdade e fraternidade para todos e todas. Este processo, ao adentrar o século XIX, revelou para o conjunto da sociedade, tendo os anos de 1848 como auge, a impossibilidade histórica destas bandeiras universais para todas as classes sociais existentes. Contudo, o projeto Republicano, base para a construção de uma proposta emancipadora, liberou as forças produtivas e consolidou o

antagonismo de classe, sendo crucial para colocar na agenda um debate sobre as liberdades individuais e a luta contra o obscurantismo clerical.

Nesse sentido, é possível apontar a contribuição de Condorcet e Lepelletier (1994; 2003) a respeito da defesa do projeto de uma escola primária laica, acessível a todos e gratuita. A defesa da escola laica se restringia à defesa da não existência da educação religiosa nos estabelecimentos educacionais, todavia, não se tratava de uma posição ateia ou mesmo antirreligiosa (FROUMOV, 1958, p. 35). Condorcet exigia que o Estado organizasse uma rede de ensino, e Lepelletier apontava um plano de educação nacional e um projeto de imposto especial, que taxasse principalmente os ricos, para garantir a educação para todos. Segundo o Relatório de Condorcet,

A instrução primária é definida como aquilo que é necessário a cada indivíduo para seja capaz de construir sua autonomia e usufruir a plenitude dos seus direitos, assegurando a capacidade de ocupar sua função de juiz ou de funcionário do estado, não deixando de passar por matérias e métodos simples de calcular um terreno ou um edifício. (CHAPOULIE, 2010, p. 97).³

Segundo Benigno Cáceres (1964), para Condorcet, a instrução nacional era um dever de justiça, pois só ela poderia estabelecer entre os cidadãos a igualdade de fato, uma igualdade política reconhecida pela lei, que deveria “ser independente de toda autoridade política e laica em virtude dos princípios que asseguram a cada um a liberdade de consciência e gratuidade em todos os níveis” (CÁCERES, 1964, p. 15)⁴. O objetivo era introduzir elementos científicos na formação dos novos cidadãos franceses como forma

³ Para uma maior fidelidade documental e buscando proporcionar uma leitura mais fluida do texto da tese, optou-se por traduzir as citações em francês para o português, e incluir o original em nota de rodapé. “L’instruction primaire est définie comme ‘ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits’ et ce qui assure la capacité à remplir les fonctions de juré ou d’officier municipal’ et ce n’est qu’en passant, à propos de matières à enseigner, que sont mentionnées ‘les méthodes simples de mesurer exactement un tenait, de toiser un édifice’.

⁴ “Pour Condorcet, l’instruction nationale est d’abord un devoir de justice. Elle seule père ‘d’établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l’égalité politique reconnue par la loi.’ Elle doit être indépendante de toute autorité politique, laïque en vertu des principes qui assurent à chacun la liberté de conscience, et gratuite à tous les degrés”.

de minimizar a influência do obscurantismo clerical, dando um caráter universal, preparando-os para a construção de uma nova nação. Todavia, após o período do Termidor⁵, em 1794, a burguesia reacionária reassumiu o comando e rejeitou os projetos de ensino obrigatório e gratuito, mas realizaram a primeira separação entre igreja e escola. A situação se agravou, sobretudo do ponto de vista educacional, no momento em que Napoleão Bonaparte, através de um golpe, nomeou-se imperador e, em 1801, estabeleceu uma aliança entre Estado e Igreja, restabelecendo nas escolas o ensino da religião e o culto, com o apoio de Condorcet, retrocedendo em relação ao avanço anterior.

Este processo se adensa no período da Restauração (1814-1830), no momento em que o clero assume, oficialmente, absoluto controle das escolas e do ensino. Durante este período, até que se instaurasse a Monarquia de Junho, houve uma forte disputa entre os setores monarquistas e os liberais pelo controle do poder. “Ao fim da Restauração, os representantes do Partido Liberal e dos membros do clero, reclamavam, mas por razões diferentes, a necessidade de instrução e a liberdade de ensino” (LÉON e ROCHE, 2003, p. 72)⁶. De um lado os liberais, inspirados pelas teses iniciadas por Condorcet e Lepelletier (antes do golpe de Napoleão Bonaparte), defendiam a instrução inspirados pela necessidade de progresso, ao modelo inglês, e o direito das teses liberais influenciarem os rumos da instrução da nação. Por outro lado, os clérigos defendiam a instrução e a liberdade do ensino confessional, por acreditarem no caráter moralizante do ensino primário, favoráveis à manutenção do *status quo*. A instrução apareceu como elemento central capaz de garantir a construção de um terreno de apoio e consentimento para os respectivos projetos políticos. A disputa política iniciada no interior da Restauração revela

⁵ No dia 27 de julho de 1794 (Termidor), pelo novo calendário revolucionário, foi o momento em que o partido da planície, a alta burguesia existente no processo desencadeado pela Revolução Francesa, dá um golpe e assume o poder, afastando a influência dos setores mais radicais e populares, que dialogavam com os *sans-culottes*, onde se encontravam parcela dos trabalhadores que construíram o processo revolucionário. A alta burguesia havia suportado o domínio do governo jacobino, de tendência popular, libertou-se de tal domínio e estabeleceu um governo dos ricos.

⁶ “À la fin de la Restauration, les représentants du parti libéral et les membres du clergé réclament, pour les raisons différentes, l’institution de la liberté de l’enseignement.”

a existência de um “cabo de força” entre os setores mais conservadores da burguesia (a realista) e os setores mais liberais (a burguesia financeira, industrial).

Todavia, foi possível identificar um ponto de inflexão a partir dos anos de 1830 na França. A primeira grande revolta do século XIX ocorreu em 1831, quando os tecelões de Lyon saíram às ruas com o lema: “Viver trabalhando ou morrer em combate”⁷, sendo duramente reprimidos (BATAILLE e CORDILLOT, 2010, p. 9). Esta consigna revelava a situação-limite dos trabalhadores diante da exploração da sua força de trabalho, em que lutar aparecia como sendo a solução mais eficaz. Esta batalha acabou por aproximar parte da esquerda republicana e social dos proletários. Para além disso, são entre os anos de 1830 e 1840 que surgem os movimentos socialistas na França, influenciando parte dos trabalhadores e setores da juventude. Este é um momento de propagação da doutrina de Saint-Simon, quando recrutavam os jovens estudantes da burguesia para a criação de diversos projetos novos e modernos, em que a economia e as teorias sociais estavam presentes num contexto de laboratório de ideias.

Antoine Léon e Pierre Roche (2003), no livro *Histoire de l'enseignement en France*, iniciam uma reflexão a partir de uma afirmação de Émile Durkheim, que mencionou o fato de que o século XIX não teria produzido nada de muito rico em termos de educação. Para responder a este argumento os autores apontam que “este julgamento (...) parece negligenciar certas contribuições originais, como, por exemplo, a existência dos médicos educadores⁸ e os representantes do pensamento operário e socialista” (LÉON e ROCHE, 2003, p. 70)⁹.

O período que antecedeu a Monarquia de Julho, apesar de externar o embate entre os liberais e os realistas, pela pauta educacional, apresentou um cenário de lutas e

⁷ “Vivre en travaillant ou mourir en combattant”

⁸ Os médicos educadores – centralmente, quatro: Itard, Séguin, Marier Mosntessori e Delroly – criaram um método pedagógico para as crianças deficientes, preparando condições para que no início do século XX surgissem um dos principais movimentos educacionais: a educação nova.

⁹ “Ce jugement (...) paraît négliger certains apports originaux comme, par exemple, celui des médecins éducateurs et celui des représentants de la pensée ouvrier et socialiste.”

embates no qual os socialistas e os proletários iniciaram um processo organizativo no interior da sociedade. São estes que irão influenciar e tencionar o debate educacional em torno de um projeto que dialogasse com os setores mais oprimidos da sociedade. Léon e Roche (2003) identificaram estes elementos e trouxeram-nos à tona como prisma de leitura para o debate educacional do século XIX na França.

4.1.1 A Lei Guizot: liberais e socialistas em defesa do ensino

A partir do trabalho de pesquisa realizado e exposto no primeiro capítulo desta tese, foi possível identificar a mudança da conjuntura histórica com a Insurreição de 1830. A Monarquia de Julho, uma espécie de monarquia constitucional, foi fruto de uma articulação entre a alta burguesia, a aristocracia financeira e a burguesia liberal, que tinham como objetivo inicial afastar as classes dominadas e a Monarquia francesa, os realistas, contudo acabam por recorrer a um antigo monarquista, orleanista, para encabeçar o poder. Contradições à parte, foi uma forma de afastar os mais “radicais” do processo, os trabalhadores e os republicanos radicais que se somaram aos liberais nas lutas de 1830, contra os realistas. Logo, trataram de isolá-los para não correr o risco de o poder mudar de mãos, ainda que isso significasse conceder espaço para os realistas. Já neste momento e refletindo as preocupações de conservar o poder nas mãos “corretas”, os liberais, numa lógica modernizadora, como forma de diferenciação da política realista da restauração, apresentava uma série de preocupações em relação à formação dos trabalhadores frente às novas necessidades do capital industrial. Conservar para modernizar, uma contradição em termos que, do ponto de vista educacional, revelava-se na Lei Guizot.

Parte da burguesia liberal esboçou tentativas para que as massas fossem instruídas. Todavia, segundo George Duveau (1948), estudioso do movimento operário do século XIX, que escreveu *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde*

République et le Seconde Empire, a proposta de instrução encontrava um duplo obstáculo: de um lado, a burguesia conservadora; de outro, camponeses e trabalhadores, que não viam a escola no seu horizonte. A burguesia conservadora se aproximava, e muito, das concepções aristocráticas e atrasadas da monarquia francesa. Para estes, a ignorância dos trabalhadores era uma “salva guarda” dos seus privilégios, um povo instruído “é um povo desordeiro”. Entendendo a desordem como risco à “ordem” dominante, um desejo de ruptura com a atual condição de vida. Além disso, uma parte significativa dos trabalhadores e camponeses acreditava que a instrução, mesmo elementar, poderia levar as crianças a terem ambições impossíveis de satisfazer, dada as condições em que se encontravam. Entendiam que as crianças deveriam ganhar logo algum dinheiro e não perder tempo indo para a escola, culpavam a situação de miséria como imperativo (DUVEAU, 1948).

Nesse período dos anos de 1830-40, surge uma vanguarda dos trabalhadores que não assumia o discurso temeroso em relação à possibilidade de educar os seus filhos. O movimento socialista francês surge neste período e pauta a instrução e a educação para todos como uma bandeira política. Para estes, seria necessário afastar a ignorância e educar os trabalhadores para que lutassem pelos seus direitos. Nesse momento, essa vanguarda já começava a compreender que a burguesia liberal não se diferenciava substancialmente da monarquia realista e que teriam que “brigar” pelos direitos prometidos pela Revolução Francesa. O progresso da indústria provocava medidas favoráveis ao desenvolvimento da educação popular, aqui entendida como educação para o povo. Para os liberais, tratava-se de uma imposição da necessidade objetiva de desenvolvimento das forças produtivas, em que a mão de obra, a força de trabalho, assume centralidade. Contudo, ambos, socialistas e liberais, não entendiam que a Igreja, na figura do clero e na concepção confessional e moral da educação, deveria ser banida.

Em 28 de junho de 1833 foi lançada a primeira carta de ensino primário na França, denominada Lei Guizot. François Guizot foi ministro da instrução pública na época e aprovava a partir desta Carta que toda cidade, município, deveria ter uma escola primária,

assim como remunerar um mestre, que poderia ser laico ou eclesial, sob o comando do prefeito. Todavia, não obrigava a ser gratuito e tampouco, obrigatório o ensino.

Se foi previsto que os indigentes serão acolhidos gratuitamente, esta lei não contém nenhuma cláusula sobre a obrigação escolar, e isso evidencia seus limites, ainda que no todo ela responda parcialmente ao chamado do partido do “movimento” e constitua uma primeira etapa do processo de escolarização das crianças na França. Mas, por seu turno, os republicanos mais avançados se colocam, todavia, com muita força na defesa de uma educação pública, obrigatória e gratuita (BATAILLE e CORDILLOT, 2010, p. 10).¹⁰

Mesmo com estas limitações, o número de escolas primárias cresceu em toda a França. Segundo Dureau (1948), de 308 municípios existentes, apenas 67 não possuíam escolas comunais, e apesar de a maioria dos municípios terem escolas em seu território, a educação de meninas foi negligenciada. Em grande parte, estas escolas eram coordenadas e dirigidas pelos religiosos, o número de escolas congregacionistas aumentou muito entre os anos 30 e 40. Contudo, foi o que até então existiu de mais progressista e liberal em matéria de ensino na França, ainda que fortemente marcado pela relação Estado-Clero, que não se dissociou ao longo dos anos de 1840.

Os trabalhadores organizados, socialistas na sua grande maioria, influenciados pela doutrina de Saint-Simons, não possuíam um sentimento anticlerical. Exceto por Blanqui e Dezamy, que já nos anos 30 propagandeavam a necessidade da “liberdade de consciência” e, portando, de crença religiosa, no sentido de construir uma defesa em torno do materialismo ateu; mas eram raros os socialistas que partilhavam desta tese. “Muitos socialistas acreditavam em Deus e sonhavam com uma república regida pelos ‘princípios

¹⁰ “S’il est prévu que les indigentes seront accueilles gratuitement, cette loi ne comporte aucune clause d’obligation scolaire, et as portée reste de ce fait limitée, même si au total elle répond partiellement aux attentes du parti du “mouvement” et constitue une première étape dans le processus de scolarisation des enfants de France. Mais de leur côté, les républicains les plus avancés se prononcent désormais avec force pour une éducation publique, obligatoire et gratuite”

evangélicos” (FROUMOV, 1948, p. 20)¹¹. Um artigo divulgado em 1844 no jornal *L’Atelier* expressava a posição dos trabalhadores católicos:

Depois de 1830, e durante alguns anos, o medo existente em relação ao clero se mostrava modesto, a velha hostilidade contra o catolicismo desaparecia rapidamente; os livros antirreligiosos que tanto fizeram sucesso durante a Restauração não eram mais procurados e uma feliz reação era operada sobre os espíritos. Mas o poder, que considera uma vantagem a influência do clero, rapidamente é recuperado, começa-se a acreditar que existia um abismo entre esta situação e as revoluções, as reivindicações cresciam com tamanha e louca rapidez, sendo vistas hoje o como ameaças ao poder vigente. (DUVEAU, 1948, p. 29).¹²

Apesar da posição de defesa da moral cristã, enquanto valor universal, não material, desenvolvem uma crítica à relação deste poder, confessional, com o poder temporal, identificando, como consequência, o abismo existente entre as reivindicações políticas dos trabalhadores existentes e o poder vigente. O risco e a ameaça existentes daqueles que estão no poder se apropriarem dos valores cristãos de maneira oportuna estariam presentes e numa perspectiva crescente. A doutrina de Blanqui e seus seguidores, no que se refere ao ateísmo e ao Estado laico, não conseguiu adentrar as massas e influenciar o conjunto dos trabalhadores nos anos de 1840, todavia, os republicanos radicais, os socialistas e os liberais tinham entre suas reivindicações o direito a educação primária para todos e todas, como veremos presente nos momentos posteriores do Governo Provisório, de julho de 1848, ou mesmo durante a Segunda República, através da Lei Falloux e da Liga dos Educadores Socialistas. Estes, os

¹¹ “Beaucoup de socialistes croyaient en Dieu et souhaitaient une république régie par les ‘principes évangéliques’”

¹² “Après 1830, et pendant quelques années où, tenu dans la crainte, les clergés ses monstra modestes, la veille hostilité contre le catholicisme s’évanouissaient rapidement; les livres antireligieux qui eurent tant de succès sous la Restauration n’étaient plus recherchés et une heureuse réaction s’opérant dans les esprits. Mais le pouvoir, ayant songé à profiter de l’influence du clergé, celui-ci, aussitôt qu’il se vit recherché, commença à croire que l’abime des révolutions était à tout jamais fermé, et ses prétentions croissant avec une rapidité qu’on peut appeler folle, il est venue aujourd’hui à être presque menaçant.”

blanquistas, viriam a lograr êxito posteriormente e influenciar os rumos e as formulações futuras dos trabalhadores franceses em relação à educação. Mas até a Segunda República, o elemento do humanismo cristão se fez presente entre os liberais e os socialistas, todavia, esses últimos defendiam a moral cristã, e não necessariamente o aparato da igreja para a manutenção do poder hegemônico.

4.1.2 A Primavera dos Povos e o debate educacional: a Lei Falloux e o Programa da Associação fraternal dos instrutores, instrutoras e professores socialistas.

Em capítulos anteriores foi possível analisar o papel dos processos insurrecionais de fevereiro de 1848, chamado Primavera dos Povos, em que os trabalhadores se organizaram em toda a Europa contra a burguesia financeira e as elites locais, os vitoriosos da Monarquia de Julho, no sentido de reivindicarem a concretização de uma República Social, na qual todos e todas pudessem ser incluídos nas benesses produzidas pelo capital, pelo desenvolvimento industrial. A revolução foi desencadeada pelos setores que “ficaram de fora” do poder em 1830, os trabalhadores qualificados, organizados. Estes se aliaram a burguesia republicana e setores da aristocracia fundiária (que havia perdido espaço para a aristocracia financeira). Vitória em 1848, mas ainda parcial. Destituíram a Monarquia de Julho e fundaram um Governo Provisório a partir de uma ampla composição de classe.

Durante o Governo Provisório, de ampla composição classista, foi criada a Lei Carnot, de Hippolyte Carnot, responsável pela pasta de Instrução Pública, na qual fora declarado o ensino gratuito obrigatório e livre para todos e todas, instituindo um valor mínimo de 600 francos para os instrutores primários¹³ (DUVEAU, 1948). Excluiu-se o

¹³ Às vésperas da Revolução de 1848, a França contava, em 1847, com 23 mil instrutores primários. A ampla maioria, cerca de 18 mil deles, recebia menos que 500 francos. Com a crise de 1847, o preço do pão e do custo de vida era muito alto, agravando a situação.

catecismo do programa escolar, foi decretado que o ensino religioso ocorreria fora da escola, todavia, entendia a religião como princípio moral educativo, apelando aos instrutores para que colaborassem com o clero (FROUMOV, 1948, p. 21).

Este Governo provisório durou pouco, apenas alguns meses, assim como a Lei Carnot, não conseguindo se efetivar. O suficiente para a burguesia perceber que seria necessário afastar os trabalhadores do poder e qualquer área de “República Social”. O governo plural e de base policlassista apresentava ameaças à consolidação da república burguesa, de caráter liberal. Os trabalhadores e os republicanos radicais representavam uma ameaça para a consolidação do Estado capitalista burguês.

4.1.2.1 A Lei Falloux

Em junho de 1848, os trabalhadores organizaram uma insurreição para garantir sua representatividade no poder. O Governo Provisório, aos poucos, foi mostrando a real hegemonia que o compunha, expulsando processualmente os trabalhadores dos postos de comando. Os insurgentes de junho foram duramente derrotados pelos até então aliados republicanos. Como bem apontou Marx, esta foi a verdadeira vitória da República Burguesa, a derrota dos trabalhadores de junho. Na tentativa de afastar qualquer caráter social da República, seria necessário restabelecer o controle sobre a educação e a instrução pública. O caráter livre da educação, ou mesmo o afastamento da catequese das instituições escolares, deveria ser revisto.

Os burgueses, que antes da revolução [1848] se permitiam “jogar” com os voltarianos¹⁴, uniram-se em grande maioria aos clérigos. Thiers, inteviu em 1845 contra o clero, declarando naquele momento que estes rejeitavam os instrutores laicos. A comissão mudou o projeto de lei sobre as escolas, Thiers, de modo fulminante, diz: “Eu prefiro os instrutores que tocam os sinos aos que

¹⁴ Voltaire, filósofo do século XVIII, iluminista, contribui para a discussão sobre as liberdades civis e o religiosas, tecendo em suas obras críticas ao clero e demais instituições de poder. Para ler mais: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/art04_25.pdf.

ensinam matemática (...) O remédio mais eficaz será confiar e assegurar a educação primária ao clero (...). Eu estou pronto a dar ao clero todo o ensino primário” (FROUMOV, 1948, p. 21).¹⁵

Para o projeto republicano burguês, proferido neste momento por Thiers¹⁶, o clero não era necessariamente um inimigo de classe. Pelo contrário, poderia, através de uma aliança política, garantir o controle dos setores mais populares. O projeto era construir um ensino moderno, com vista a potencializar o desenvolvimento das forças produtivas, mantendo a moral cristã, no sentido de doutrinar estes trabalhadores para manutenção da harmonia social. A Lei Parieu foi decretada em 11 de janeiro de 1850, com o objetivo de castigar os professores que faziam a propaganda de um governo republicano, submetendo-os ao controle do prefeito e da igreja católica (LÉON e ROCHE, 2003). O temor da reação dos trabalhadores, era tamanha, ao ponto de construir formas de perseguir qualquer possibilidade de questionamento da atual ordem social. Qualquer pensamento progressista, não necessariamente socialista ou anticapitalista, era identificado como ameaçador por conter germes de uma crítica à “ditadura” da burguesia.

A Lei Carnot foi então substituída pela Lei Falloux (1850). A Lei Falloux, de 15 de março de 1850, foi a síntese mais elaborada, capaz de expressar pelas lentes da educação o estágio da luta de classes na França em 1848. No mesmo sentido, que evidencia o temor e o papel da burguesia na consolidação e manutenção do *status quo*. Conhecida como a Lei da Instrução Pública, instituiu a liberdade de ensino secundário e incorporou disposições da Lei Guizot, que obrigava os municípios, cidades, a construírem as escolas primárias, prevendo também a abertura de escolas de adultos e aprendizes. Em locais com mais de 800 habitantes poderiam ser construídas escolas de meninas, caso houvesse

¹⁵ “Les bourgeois qui, avant la révolution, se permettaient de jouer aux voltairiens, s’unirent pour la plupart aux cléricaux. Thiers, intervenu en 1845 contre le clergé, déclarait à présent qu’il rejetait les instituteurs laïques. À la commission chargée du projet de loi sur les écoles Thiers fulminait: ‘J’aime mieux l’instituteurs sonner de cloches que l’instituteurs mathématicien’ (...)’le remède le plus efficace serait assurément de confier l’instruction primaire au clergé’ (...) je suis prêt à donner au clergé tout l’enseignement primaire.”

¹⁶ Mais adiante será Thiers o líder de Versalhes responsável por dirigir a Semana Sangrenta, que derrotou a Comuna de Paris.

recurso financeiro (FRANÇA, 1850). Concedeu o ensino primário aos congregacionistas, os quais se tornavam instrutores e influenciavam diretamente as autoridades administrativas, levando a revogação das licenças de uma série de instrutores laicos. A universidade se manteve como um sistema mais complexo, orientado pela Igreja. Segundo Duveau (1948), Falloux era o homem responsável por “reorganizar a casa”, salvar a ordem e reforçar a autoridade das igrejas nas cidades. A própria escolha dos instrutores, passou a ser submetida ao poder central das comunas. Segundo Maurice Agulhon,

A favor do clericalismo, uma peça mestre do sistema conservador, uniram-se [Estado e Igreja] para se contrapor de modo extremamente sólida a defesa da laicidade da escola e do Estado ao programa democrático. (AGULHON, apud BATAILLE e CORDILLOT, 2010, p. 72)¹⁷

Esta lei assumiu um caráter retrógrado ao se aliar com os setores mais conservadores da sociedade para afastar o “eminente” perigo de uma revolução por parte dos trabalhadores e camponeses. Entendiam que a educação seria o espaço estratégico para “arrumarem a casa”, no sentido de restabelecer a suposta “ordem”. Nesse período, centenas de escolas congregacionistas foram abertas. Segundo Froumov (1958), entre 1850 e 1863, o número de escolas aumentou de 10.312 para 17.206, fazendo com que em 1.863, 40% das escolas primárias, estivessem sob o controle dos congregacionistas. Trabalhou-se na lógica de que para defender a França dos franceses trabalhadores, para que a propriedade privada se mantivesse intacta, era legítimo entregar a França na mão dos seus antigos “inimigos”, o clero e o Partido da Ordem, “... o Partido da Ordem proclamava que a inconsciência e o abrutamento da França são condição de sua existência” (FROUMOV, 1958, 23)¹⁸.

¹⁷ “En faisant du cléricalisme une pièce maîtresse du système conservateur, unissait par contrecoup de façon extrêmement solide la défense de la laïcité de l'école et de l'État au programme démocratique.”

¹⁸ “le parti de l'ordre proclamait que l'inconscience et l'abrutissement e la France par la force sont la condition de son existence.”

É importante contextualizar o momento histórico em que a Lei Falloux assumiu, de modo claro, a reação conservadora da burguesia frente à classe trabalhadora. Em 1850 ocorrem as eleições legislativas, como já visto no primeiro capítulo desta tese, em que os trabalhadores, sobretudo os de influência socialista, foram eleitos, mostrando que o movimento, ainda que mais fragilizado, não se findou diante da postura reacionária da burguesia ao destruir a insurreição de julho de 1848. Ainda segundo Bataille e Cordillot (2010), de fevereiro de 1848 até julho havia um consenso sobre as questões educacionais no sentido de definir as bases para uma educação condizente com a construção de uma nova República. A partir de julho de 1848 a vitória do setor conservador e moderado obrigou a esquerda a definir um programa alternativo, no qual a questão educacional assumia um lugar privilegiado. A percepção dos limites impostos por um governo de coalizão classista auxiliou os trabalhadores, sobretudo a vanguarda, a identificar a necessidade de construção de um projeto educacional, autônomo e independente destes setores da hegemonia burguesa. “É um momento em que a reflexão de conjunto deve ser feita de modo mais aprofundado e global, a imagem do programa redigido pela Associação fraternal dos instrutores, instrutoras e professores socialistas”¹⁹ (BATAILLE e CORDILLOT, 2010, p. 73), estes passam a ser uma referência importante para o conjunto dos trabalhadores franceses. Esta Associação, mais tarde, deu origem ao movimento sindical da educação.

Este Programa da Associação expressou a concepção destes mesmos trabalhadores a respeito de a educação ser ensinada na nova sociedade. Esta nova configuração, necessária para garantir a aplicação dos preceitos da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, era apresentada como sendo a verdadeira república, na qual o socialismo e seu caráter social se confundiam. O consenso a partir deste Programa era de que o que se vivenciava não expressava a construção ideal de uma sociedade republicana. Por fim, no que se refere a Lei Falloux, a extensão do sucesso que ganharam os

¹⁹ “le moment est venue où la réflexion d’ensemble doit se faire plus profonde et plus globale, à l’image du programme rédigé par l’Association fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes”

congregacionistas provocou reações. A Lei Falloux explicou a violência do contra-ataque laico sobre o Segundo Império (DUVEAU, 1938, p. 37).

4.1.2.2 Programa da Associação fraternal dos instrutores, instrutoras e professores socialistas

A Associação fraternal dos instrutores, instrutoras e professoras socialistas cumpriu um papel central na elaboração de uma síntese, um Programa Político que acabou por revelar a leitura e a concepção de mundo e educação existentes na vanguarda dos trabalhadores organizados e socialistas, no final dos anos 40, expressando parte importante do movimento operário francês. Esta síntese apresentou elementos para a identificação do nível de consciência de classe e do projeto revolucionário existente. Para além disso, é uma fonte primária importante para a compreensão do pensamento socialista francês nos anos de 1840. O programa fora escrito por Gustave Lefrançais, Pauline Roland e Perot, os quais, para além de pedagogos, segundo Duveau (1948), eram militantes operários revolucionários, sendo esta Associação parte integrante da União das Associações Operárias na França.

Tratava-se de um programa de educação para todos os níveis da formação, que se inicia na creche (do nascimento aos 3 anos de idade) e vai até a universidade, dando ênfase a educação primária, secundária e profissional. Defendiam o ensino público, universal, para ambos os sexos. O documento não apresentou com ênfase ou centralidade a defesa do caráter gratuito e obrigatório, no entanto, em várias passagens subtendem-se estas dimensões. Parece-nos que ao defender o caráter absolutamente público da educação a gratuidade passa a ser consequência. A defesa da educação ampliada também às meninas no ensino público tem na obrigatoriedade uma condição para desconstruir a mentalidade sexista, fortemente presente no seio da sociedade no século XIX. O Programa identificava as fissuras de classe existentes e a necessidade de superação desta cisão a partir da educação, independentemente da sua condição objetiva e de origem; para

ambos os sexos, identificava a clivagem existente na educação devido a origem de classe e ao projeto liberal de sociedade. Nesse sentido subtende-se que o novo programa terá como estratégia superar esta condição, possível apenas através do ensino oferecido para todos e todas gratuitamente.

O Programa, já no primeiro parágrafo, anuncia sua orientação política, auxiliando a remontar o debate sobre o socialismo e os socialistas dos anos de 1830 e 1840. Já no primeiro parágrafo declarou:

Em presença de Deus e da Humanidade, nós, democratas socialistas, nos associamos com a intenção de garantir a participação aos benfeitores de uma educação republicana a todas as crianças e adultos, homens e mulheres, que poderão se beneficiar desta educação.²⁰ (ASSOCIATION, 1849, p. 3).

Os socialistas deste período compreendem Deus como ser universal, atribuindo a existência humana elementos metafísicos e atemporais. Isso explica, em parte, o fato de nos anos de 1830-1840 os socialistas, na sua grande maioria, não serem defensores da educação laica. Contudo, ao analisar o Programa foi possível constatar de modo mais preciso o que viria ser esta “presença de Deus” na humanidade.

Um novo dogma, desenvolvido a partir do dogma trazido por Jesus, há mais de dezoito séculos, foi revelado ao mundo pela Revolução Francesa. Este dogma, essencialmente, contem a moeda republicana: **Liberdade, Igualdade e Fraternidade**, sendo tão encarnado no povo francês que por sorte será impossível de lhe arrancar sem lhe remover a vida.²¹

²⁰ “En présence de Dieu et de l’Humanité, nous, démocrates socialistes, nous associations dans le but de faire participer aux bienfaits d’une éducation république tous les enfants et tous les adultes, hommes e femmes, qui pourront profiter de cette éducation.”

²¹ “Un dogme nouveau, développement du dogme apporté par Jésus, il y a dix-huit siècles, a été révélé au monde par la Révolution Française. Ce dogme, essentiellement contenu dans la vie dans la devise républicaine: Liberté, Egalité, Fraternité, est désormais incarné dans le peuple français de telle sorte qu’il serait impossible de le lui arracher du cœur sans lui ôter la vie.”

(...) Segundo os princípios gerais da fé socialista, nenhum ensino religioso dogmático fará parte de nossa educação pública, sob pena, desta educação, de tomar o espírito de seita. Mas isso não significa que não poderemos dar as crianças alguma instrução religiosa.²²

(...) A moral desenvolverá no seu interior os princípios do cristianismo: “Amai-vos uns aos outros” e “Não faça ao outro o que você não gostaria que fizessem a você”. Se dermos as crianças alguma noção religiosa racional, essas noções devem sempre assumir uma forma sensível, sentimental e metafísica.²³ (ASSOCIATION, 1849, p. 4; 6 e 8)

Não se trata de uma defesa do cristianismo, do clero nem tampouco da igreja enquanto instituição, mas, sim, dos valores humanistas universais presentes na doutrina cristã. Segundo, os “princípios gerais da fé socialista” repudiará o dogmatismo e as seitas, evidenciando o distanciamento das leituras impositivas, dogmáticas e a-históricas da sociedade. O catecismo é abolido a partir do Programa, dando espaço para uma nova “profissão de fé”: os princípios mártires da Revolução Francesa, os quais deveriam ser o novo dogma e a nova “religião” do socialismo. É necessário compreender a tênue relação entre a ideia de Deus, do socialismo e da democracia republicana.

O Grupo Greppo, defensor de um catecismo social, escreveu uma contribuição sobre este tema em 1848. Redigido por Louis Greppo, *Catéchisme social ou exposé succinct de la doctrine de la solidarité* (1848), tinha como preocupação explicar de modo didático para os trabalhadores o que seria o socialismo e quais seus princípios. É possível afirmar, pela proximidade teórica e temporal, que este foi um dos materiais de apoio para a construção do Programa da Associação, capaz de revelar o pensamento hegemônico na época em relação à vanguarda dos operários franceses. No documento produzido por Greppo, o Socialismo é fortemente identificado com os “dogmas” centrais da Revolução

²²“Les principes généraux de la foi socialiste, aucun enseignement religieux dogmatique ne saurait faire partie de notre éducation publique, sous peine, pour cette éducation, de tomber dans l’esprit de secte. Mais il ne s’ensuit pas que nous ne puissions donner aux enfants aucune instruction religieuse.”

²³“La morale, développée là est tout entière dans ces deux préceptes du christianisme: ‘Aimez-vous les uns les autres’ et ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qui vous fût fait à vous-même’. Si l’on donne aux enfants quelques notions religieuses, ces notions doivent toujours avoir une forme sensible, sentimentale, bien plutôt que métaphysique.”

Francesa, sendo esta a definição máxima da construção de uma nova sociedade. A atual República francesa não é reconhecida como sendo o modelo de sociedade perseguida após a Revolução das Luzes, por não garantir na prática a concretização dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. A miséria dos trabalhadores e sua condição de semiescravidão acabava por revelar a necessidade de superação deste atual estágio social. Ao caracterizar a sociedade francesa em 1848, descreve:

O que se produziu para a felicidade da humanidade? Nada além de desgosto, de convulsão social e política, revoluções periódicas, a luta incessante da violência contra o direito, a opressão do fraco pelo forte, por todos os lados guerra e coerção, em nenhuma parte, felicidade e liberdade (GREPPO, 1848, p. 7).²⁴

Logo, o socialismo seria o único modelo de sociedade capaz de “fazer desaparecer os males da sociedade, que a fazem chorar”²⁵, e possível de ser conquistado a partir da junção de “todas as forças e toda a inteligência”²⁶ (GREPO, 1848, p. 5). Uma leitura humanista e romântica, mas que, neste momento, identifica a não existência de uma sociedade republicana de fato, pois esta só é compreendida a partir dos preceitos e dogmas revolucionários, que serão garantidos através do socialismo.

O Programa socialista apresentado por Greppo (1848) define em linhas gerais a concepção de família, trabalho, religião e educação na sociedade socialista. O direito ao trabalho é compreendido como sendo um dos direitos fundamentais, como direito a vida, portanto, um dever do Estado de garanti-lo. A família, na leitura socialista, é um dos postulados morais e estrutural da sociedade, por isso, defendida como elemento integrador e célula central. O socialismo pode ser garantido através da junção das forças e

²⁴ “Qu'a-t-elle produit pour le bonheur de l'humanité? Rien que des déchirements, dès convulsions politiques et sociales, des révolutions périodiques, la lutte incessante de la violence contre le droit, l'oppression du faible par le fort, partout la guerre et la contrainte, nulle part le bonheur et la liberté”

²⁵ “faire disparaître de la société les maux qui la déchirent”.

²⁶ “L'association de toutes les forces et de toutes les intelligences”.

da inteligência de todos os trabalhadores. Para tanto, e como meio de garantir este segundo quesito, a instrução e a educação aparecem como armas estratégicas para esta luta, e defende-se a educação pública, gratuita e obrigatória. No que se refere à religião, reafirmam a liberdade de consciência, dando o direito de cada professor deixar pública sua religião e praticá-la, contudo, deixam claro que não é função do Estado remunerar os padres e líderes confessionais, mas, sim, das suas instituições. Nesse sentido reafirmam que “a moral deveser ensinada nas escolas, na família e na sociedade inteira (...), nós queremos a liberdade de culto e de consciência, sem remuneração dos padres pelo Estado, e sem intervenção das doutrinas religiosas na vida pública do povo” (GREPO, 1848, p. 17)²⁷.

Este documento do Grupo Greppo esboçou as linhas gerais que definia o socialismo para os trabalhadores, a maioria cristã e adeptos da religiosidade católica nos anos de 1840, desenhando o pensamento hegemônico de uma importante vanguarda da luta contra a classe dominante francesa. Este documento endossa o conteúdo do Programa da Associação fraternal dos instrutores (as) e professores socialistas, sendo esta ainda mais representativa do ponto de vista de um setor da classe trabalhadora importante dos anos de 1840, o que reforça os elementos políticos apresentados como sendo expressão da consciência de classe deste período histórico.

A dimensão religiosa presente no Programa dos educadores de 1849 se aproximava de uma concepção humanista cristã, associando os elementos de uma moral “socialista” coerente com os valores universais, de solidariedade, generosidade e altruísmo. Sem, no entanto, retirar a ideia de Deus como centro do processo formulador. Tanto que afirmam no Programa a necessidade de “*destruir a superstição (...). Um pouco de filosofia, como diz François Bacon, nos distanciará da religião; muita filosofia nos trará*

²⁷ “morale doit être enseignée dans les écoles, dans la famille et dans la société en général (...) nous voulons la liberté de religion et de conscience, sans rémunération des prêtres par l'État, et sans l'intervention des doctrines religieuses dans la vie publique des gens”.

de volta” (ASSOCIATION, 1849, p. 10)²⁸. O socialismo é apreendido enquanto um projeto de sociedade, que terá como centro a ciência e a filosofia, capaz de impor uma nova moral. Moral esta expressa a partir da única forma de governo apresentada como legítima – A República. Uma República que deverá realizar plenamente a Liberdade, a Igualdade e a Fraternidade.

A concepção de socialismo construída de modo hegemônico, apesar de híbrido, não impede os socialistas da educação em constatar de modo enfático as contradições de classe. O caráter de classe é constantemente reiterado ao longo do documento, sobretudo nos prólogos e no momento em que apresenta a proposta de educação secundária. O antagonismo de classe, identificado a partir do projeto de educação “liberal”, traz elementos ao longo do Programa capazes de apontar de modo enfático a necessidade de superação da estrutura social vigente.

A instrução Universitária, baseada no liberalismo e não na igualdade social, perpetua através da educação a divisão da sociedade em duas classes, o proletariado e a burguesia; às crianças pobres, a instrução primária; aos burgueses, a instrução secundária (...). A educação socialista guiará a educação do homem a partir das suas habilidades, sem se importar com a condição e com o lugar que a família ocupa, de modo que ele retorne à sociedade a qual a infância foi confiada, não aquela ou outra especialidade, ainda que ele tenha ido bem alto, mas um homem cuja inteligência será recebida a partir de toda a capacidade que ela comporta, que poderá preencher, então, corretamente a função para a qual suas habilidades foram dirigidas. (ASSOCIATION, 1849, p. 5)²⁹

²⁸ “détruire la superstition (...) Un peu de philosophie, comme Bacon dit François, nous distancie de la religion; beaucoup de philosophie nous ramènera”

²⁹ “L’instruction universitaire, basée sur le libéralisme et non sur l’égalité sociale, perpétue par son enseignement même la division de la société en deux classes, le prolétariat et la bourgeoisie, l’instruction secondaire. (...) L’enseignement socialiste, au contraire, se basant sur l’Égalité, guidera l’éducation de l’homme suivant ses aptitudes, sans tenir aucun compte de la condition de l’homme suivant ses aptitudes, sans tenir aucun compte de la condition dans laquelle sa famille sera placée, afin que, lorsqu’il rendra à la société l’enfant qui lui aura été confié, ce soit, no telle au telle spécialistes, ainsi qu’il a été dit plus haut, mais un homme dont l’intelligence aura reçu tous les développements qu’elle comportait, et qui pourra remplir alors convenablement la fonction vers laquelle ses aptitudes dirige.”

Sob as lentes educacionais, fica ainda mais evidente as diferenças de projeto em curso. De maneira menos clara, o projeto liberal em vigência não é identificado como sendo um projeto legitimamente republicano, justamente por não garantir as cláusulas pétreas defendidas pela Revolução Francesa. A impossibilidade de concretização destes princípios “republicanos” são fortemente constatados através da educação, na medida em que a educação para os burgueses e proletários sofre uma clivagem eminentemente profunda. A impossibilidade estrutural de pleno desenvolvimento das capacidades e habilidades dos trabalhadores é compreendida como um problema a ser superado e solucionado por um novo projeto de educação, capaz este de formular e apresentar um novo projeto de sociedade.

Nós acreditamos que não devem existir nem ricos, nem pobres, nem privilegiados e deserdados, nem superiores e inferiores, nenhuma outra hierarquia seja qual for necessária para o jogo de funções que nós reconhecemos como sendo todos iguais entre si (ASSOCIATION, 1849, p. 3)³⁰.

O fim das hierarquias passa também por desconstruir os elementos sexistas, reforçados pelo cristianismo, por isso, o Programa aponta que “os homens são iguais às mulheres, ambos possuem o direito igual e imprescritível ao desenvolvimento das suas faculdades psíquicas, morais e intelectuais” (ASSOCIATION, 1849, p. 3)³¹. Outro elemento importante que o Programa imprime é a relação entre trabalho manual e intelectual no ensino público, centralmente no ensino secundário. Apontando elementos para construção de uma Educação de tipo integral. “(...) não negligenciaremos nenhum conhecimento a ser adquirido pela criança, seja da indústria, da arte, ou da ciência”³² (ASSOCIATION, 1849, p. 9). Integral, no sentido da junção do trabalho manual e

³⁰ “Nous Croyons qu’il ne doit plus y avoir ni riches, ni pauvres, ni privilèges, ni déshérités, ni supérieurs, ni inférieurs, ni enfin d’autre hiérarchie que celle qui est nécessaire comme étant toutes égales entre elles.”

³¹ “Nous croyons que tous le hommes étant égaux et frères, ils ont tous un droit égal et imprescriptible au développement de leurs facultés physiques, Morales et intellectuelles.”

³² “ (...) ne négliger aucune des connaissances jusque-là acquises par l’enfant, soit dans l’industrie, soit dans l’art, soit dans la Science.”

intelectual, relacionando os conhecimentos e habilidades manuais dos trabalhadores e operários, a ciência, a filosofia e as artes. A educação integral visa a desconstruir a divisão social do trabalho, que se apresentava já desde o século XVIII, onde existem os que organizam, formulam e dirigem a sociedade e o processo produtivo; os que detêm os meios de produção; e os que produzem, através do ato laborativo manual as mercadorias, os que vendem a força de trabalho. A proposta de educação apresentada pela Associação é entendida como placo privilegiado no que se refere à disputa dos projetos de classe existentes. Nesse sentido, o Programa apresenta uma concepção de educação destinada aos sujeitos sociais, para todos e todas, numa perspectiva de superação da atual forma de divisão social do trabalho, como superação da sociedade de classes.

Na prática estes princípios revelam uma discussão concreta sobre o fim das classes sociais e defesa do socialismo enquanto projeto de nova sociedade e não da República, por mais social que ela seja. Por fim, reafirmam, sem o constrangimento da repetição, que a educação e o papel dos professores deverão estar baseado nos princípios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, como uma “fórmula sagrada”, segundo a qual se alicerçará o ensino e os princípios de vida de cada sujeito social.

O Programa apresentado pela Associação Fraternal, em 1849, remonta a partir do debate proferido a concepção de socialismo, ainda frágil, romântico e idealista, presente no seio do movimento operário francês da primeira metade do século XVIII. Neste cenário a educação assume papel estratégico para garantir o acesso dos trabalhadores ao conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pelo conjunto da sociedade, que na conjuntura apresentada é privilégio da classe dominante e dos seus representantes. As nuances, as contradições e os princípios são expostos através do prisma educacional, de modo a revelar o movimento real existente na construção da consciência e da subjetividade dos trabalhadores franceses. A religião é apresentada como sendo uma “moral” presente capaz de revelar ao conjunto da sociedade novos dogmas, como forma de professar a fé socialista, em nome de uma sociedade solidária, humana e capaz de garantir a felicidade para todos e todas. Todavia, o ensino dos dogmas religiosos

e das seitas são condenados como forma de impedir a apreensão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, necessários para o desenvolvimento do sujeito social. A educação laica, definitivamente, não aparece no programa dos trabalhadores franceses, mas aponta no horizonte como consigna a ser formulada.

Ao Final da Segunda República, findava-se o primeiro ciclo de construção inicial do programa de educação dos trabalhadores franceses. Gestado e formulado no interior de um processo conflitante, antítese e síntese, de muitas insurreições e conflitos ente as classes sociais que se configuravam e consolidavam nos meados do século XIX na França. Um programa marcado pela compreensão da necessidade de ruptura com o projeto em curso. O projeto burguês liberal de educação foi reconhecido pela vanguarda dos trabalhadores como sendo um projeto limitado, excludente, e que não garantia acesso das classes subalternas à instrução e educação básicas. A Lei Guizot, seguida da Lei Falloux, foi capaz de expressar, através da educação, o projeto de dominação e controle da burguesia, da classe dominante, sobre os trabalhadores e camponeses. Cada uma das leis, ao seu modo, evidenciou o estágio específico da luta de classes e do desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, das classes fundamentais do capitalismo. O vínculo necessário dos setores do poder com o clero se mantinha como estratégia para o controle; este, por sua vez, se via entranhando na consciência dos trabalhadores, que se reportavam a Deus como fundador do “espírito” e da moral socialista. Esta, por sua vez, identifica-se com os princípios Republicanos de Liberdade, Igualdade, Fraternidade. Contudo, repudiavam o ensino religioso dos dogmas e seitas nas escolas, assim como criticavam o uso da religião pela política para a manutenção do poder. Mas é salutar que a educação laica não aparece como sendo parte do programa de educação defendida pela vanguarda dos trabalhadores franceses.

Certamente, a concretude da luta de classes foi criando condições objetivas e subjetivas para a crítica ao projeto de educação dominante, assim como para evidenciar o caráter conservador e reacionário da burguesia. Todavia, a experiência dos trabalhadores de se verem excluídos do processo formativo, e de sentirem sensivelmente o poder das

escolas confessionais sobre seus filhos e filhas, assim como de perceberem o papel destas instituições escolares na perpetuação da pobreza e do *status quo*, reuniu forças para iniciar a construção de um projeto hegemônico pelos próprios trabalhadores. O Programa da Associação fraternal dos instrutores, instrutoras e professoras socialistas, fruto das condições objetivas e subjetivas existentes em meados do século XIX, que representou o esforço de construção de um novo projeto educacional para os trabalhadores, com vistas a superação das desigualdades.

4.2 O II IMPÉRIO E O “LIBERALISMO” DE BONAPARTE: A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO PROLETÁRIO NO DEBATE EDUCACIONAL ANTE AS “BRECHAS” DA POLÍTICA LIBERAL

O II Império representou um momento importante, de franca mudança, na construção de um projeto de educação pelos e para os próprios trabalhadores. Estes utilizaram a educação como arma para disputar as brechas cedidas pelo Império de Napoleão III, ao implementar a política liberal, como forma de garantir o desenvolvimento das forças produtivas francesas. A classe trabalhadora forjou, neste processo de lutas (avanços, retrocessos, vitórias pontuais e derrotas), um projeto de educação ainda fragmentado, mas com elementos marcantes, capazes de expressar o nível e consciência destes sujeitos em luta. A instrução e a educação neste período não foram apenas fruto do processo de embates, mas auxiliou, a partir de experiências práticas, com as reuniões públicas, Exposições Universais, a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), na apreensão de elementos para a leitura mais precisa e rigorosa da conjuntura francesa ao final dos anos de 1860.

Este Segundo Império se inicia na França, em 1851, depois do Golpe de Luís Bonaparte, que assume como Imperador. Os anos de 1848 e 1849 foram tumultuados para a classe dominante, que tentou a todo custo afastar a áurea social da República.

Como já apresentado, as eleições de 1850 com a vitória dos socialistas assustou a classe dominante. O temor da burguesia era tanta que as eleições futuras de 1852 foram adiantadas, impedindo qualquer reação mais organizada dos socialistas. A resposta foi o golpe de Estado de 1851 de Luís Bonaparte, decretando a entrada no Segundo Império. Retrocede-se em relação ao sufrágio universal, criminalizando os republicanos radicais e trabalhadores, provocando, a partir de então, uma reorganização destes setores da sociedade de modo clandestino. Segundo Marx (2003a), este Golpe, o Bonapartismo³³ expressou de modo claro o processo de consolidação da República burguesa. O pavor por parte da burguesia de perder seu poder para os republicanos mais radicais e os trabalhadores organizados fez com que os entregassem o poder nas mãos de um “salvador”, capaz de dialogar com os camponeses, impedir que os trabalhadores assumissem o poder e compor com a burguesia a manutenção do *status quo*.

A repressão massiva que ocorreu antes do Golpe de Estado fez com que o Segundo Império começasse silencioso, segundo Bataille e Cordillot (2010). O silêncio representava o medo de contestar, de ser deportado ou de perder a vida. Segundo os autores, “*a palavra se fazia rara, e somente os exilados podiam debater livremente*”³⁴ (p. 115). Logo no início dos anos de 1860, a crise mundial se faz sentir em Paris e Bonaparte necessitava conquistar apoio popular para se manter no poder. Tratava-se de um período em que o Império precisava construir uma rede de apoio na população, trabalhadores e camponeses, para manter seu projeto de desenvolvimento e dominação, uma vez que os católicos e protestantes já não estavam tão próximos, diante da necessidade objetiva de imposição de algumas medidas liberais, que minimizaram seu poder. Queria também o Estado, impedir que o debate interrompido pela força fosse retomado. Na tentativa de ganhar um caráter mais popular e aproximar novos aliados, há muito tempo já perdidos, Napoleão III acabou por construir um espaço suficientemente perigoso para a

³³ Conceito já definido e apresentado no primeiro e segundo capítulos desta tese.

³⁴ “La parole se fait rare, et seuls les exilés peuvent encore débattre librement.”

manutenção do *status quo*. A tentativa de controle não desaparecera, e o Estado se mantinha atento a todas as formas de articulação dos trabalhadores.

De início, anistiou todos os “criminosos” políticos e garantiu a volta dos exilados. Como vimos no primeiro capítulo, as greves foram autorizadas e, a partir de então, consideradas legais e legítimas, entretanto, criminalizaram a organização sindical. As reuniões públicas, autorizadas legalmente, dependiam do Estado e do poder local para serem realizadas. Entre os anos de 1850 e 1860, o número de greves e coalizões aumentou³⁵, e eram rapidamente reprimidas pelo regime, de modo a serem também rapidamente esquecidas. Estas, dentre outras contradições, criaram condições no interior do próprio capitalismo para a sua superação. Os instrumentos da crítica foram garantidos de forma não consciente pelos próprios “donos do poder”. As temáticas religiosas e educacionais assumem centralidade neste período. O debate sobre a laicidade do Estado se concretiza, sobretudo, mediante a defesa da educação laica.

A partir dos anos de 1860, a reflexão é aberta por milhares de republicanos e trabalhadores. Como era difícil e perigoso atacar o regime de frente, fazia-se frequentemente através de questões como a religião ou a educação, em que as críticas mais vivas eram formuladas contra o regime (BATAILLE e CORDILLOT, 2010, p. 115-116).³⁶

A temática educacional e religiosa ganhou espaço e se adensou à medida que canalizaram a crítica a todo o sistema e regime político. Neste sentido, são através destes dois pontos programáticos que uma nova concepção de sociedade e de sujeitos são externados e apresentados para o conjunto da sociedade. A educação e a religião são a

³⁵ “Nada menos de 100 coalizões durante os anos de 1853, 53 em 1858, 68 em 1854, 168 em 1855, 73 em 1856, 55 em 1857, 53 em 1858, 58 em 1859, 58 ainda em 1860, 63 em 1861, 44 em 1862, e 29 em 1863.” (BATAILLE E CORDILLOT, 2010, p. 143)

³⁶ “À partir du début des années 1860, la réflexion est rouverte, à la fois dans les milieux républicains et dans les milieux ouvriers. Comme il reste difficile et dangereux d’attaquer le régime de front, c’est solvant à traves des questions telles que la religion ou l’éducation que les critiques les plus vives sont formulées contre le régime.”

concretude presente, no cotidiano e na realidade do conjunto da classe trabalhadora e, justamente por isso, permitem a experiência de uma práxis potencialmente emancipadora, ao ser mediada com a teoria crítica e revolucionária acessada na época³⁷.

Neste processo, uma nova camada de militantes operários e trabalhadores surgem, retomando o debate e as lutas silenciadas no final dos anos de 1840. Um dos estopins deste processo foi a brecha, entreaberta aos trabalhadores, pela necessidade do Império em se projetar no cenário industrial do século XIX, a partir das Exposições Universais. Isso se iniciou através de um acordo entre “... o Imperador e uma delegação composta em maioria de presidentes de associações de seguro mutual, que se rendeu a Exposição Universal de Londres de 1862”³⁸ (BATAILLE e CORDILLOT, 2010, p. 144). Essas associações de seguro mutual eram uma das poucas formas de organização dos trabalhadores possível na época. Funcionavam como um espaço onde a solidariedade de classe era exercida, mas também aglutinavam parte dos trabalhadores mais ativos politicamente. Não apenas as Exposições Universais marcam o renascimento do movimento operário, como também o Manifesto dos Sessenta em 1864, a descriminalização das greves a partir de 1865 e a Fundação da AIT em 1864. Ao mesmo tempo que se reorganizam, começavam a refletir sobre os meios de construir sua emancipação,

Para além das reivindicações imediatas, eles retornaram com as discussões interrompidas pela Segunda República e esboçaram uma reflexão mais profunda, neste contexto as questões ligadas a educação tiveram um novo e importante papel. Elas compreendem intuitivamente que, para fazer um homem novo, era necessário começar por refazer a escola (BATAILLE e CORDILLOT, 2010, p. 144-145).³⁹

³⁷ Retornaremos a este tema da teoria crítica e revolucionária presente no século XIX na França, no capítulo posterior.

³⁸ “ (...) l’empereur à une délégation composée en majorité de présidents de sociétés de secours mutuels de se rendre à l’Exposition universelle de Londres en 1862.”

³⁹ “Par-delà les revendications immédiates, ils renouèrent avec les discussions interrompues par la chute de la deuxième République et ébauchèrent une réflexion en profondeur, dans laquelle les questions liées à

O Segundo Império é um momento de retomada da organização da classe trabalhadora, que principalmente a partir da pauta educacional e religiosa, presente na agenda da segunda metade do século XIX, apontou a construção de um novo projeto de sociedade. A impossibilidade de criticar o regime de maneira mais frontal, diante do aparato repressor desenvolvido ao longo das últimas décadas, fez com que os trabalhadores desenvolvessem táticas que possibilitaram a construção de saídas estratégicas para a situação na qual se encontrava a classe dominada.

O terreno político existente foi fruto do processo anterior de lutas e embates durante a Monarquia de Julho e a Segunda República. No interior deste processo rico e contraditório, os trabalhadores se formaram, tiraram conclusões sobre o papel da educação e apontaram algumas questões que foram melhor trabalhadas e formuladas no interior dos espaços existentes e forjados, durante o segundo Império. Como base material e alicerce para a construção de um projeto educacional, neste período, serviram as Exposições Universais, as Reuniões Públicas, os Congressos da AIT e a Liga de Ensino. Apesar das iniciativas estatais e institucionais, como o projeto educacional de Victor Duruy, foram os trabalhadores os protagonistas do debate e da formulação de um novo projeto de educação. A ruptura com a política de coalisão de classe, a retomada da auto-organização dos trabalhadores possibilitaram um aceleração do tempo histórico e, portanto, do processo de tomada de consciência de classe dos trabalhadores franceses.

4.3 O FÉRTIL TERRENO PEDAGÓGICO: ELEMENTOS IMPORTANTES QUE INFLUENCIARAM A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO EDUCACIONAL

l'éducation tenaient à nouveau une place importante. Ils comprirent instinctivement que, pour faire un homme nouveau, il fallait d'abord commencer par refaire l'école"

Georges Duveau (1948) apresenta alguns elementos importantes, capazes de auxiliar na reconstrução de um cenário onde o programa de uma educação para os trabalhadores foi gestado, apontando o terreno em que fora construído. Duveau (1948) traz contribuições significativas para os estudos sobre o papel dos trabalhadores como protagonista dos debates educacionais do século XIX no que se refere aos intelectuais orgânicos, a vanguarda deste processo, identificando quem eram os trabalhadores que pensavam as questões e os problemas escolares antes dos anos de 1870. Nesse período, os ideais republicanos mais progressistas obtiveram algum êxito, ainda que momentâneo, em curtos períodos, até a reação violenta contra eles por parte da burguesia. As lutas travadas nos anos de 1830, o Governo Provisório em 1848, assim como os espaços forjados e criados nos anos de 1860, pelo Estado e pelos trabalhadores, possibilitou algumas “brechas” temporais, ainda que curtas, em que “o emprego das freiras não era ainda tão forte” (DUVEAU, 1948, p. 129)⁴⁰, contribuindo para a propagação de concepções mais críticas, e mesmo progressistas, na formação destes trabalhadores. Outro dado importante, segundo Duveau, foi que

(...) os operários que estudavam os problemas escolares não eram trabalhadores da grande usina, um trabalhador ligado a uma luta poderosa, ele não trabalhava nem em Anzin, Creusot e Roubaix⁴¹. Ele era em geral um trabalhador artista, como Aubry ou Ranvier, ou um trabalhador da construção civil, como Nadaud ou Fruneau⁴² (DUVEAU, 1948, p. 129)

Foi esta a parcela dos trabalhadores que iniciou uma discussão mais estratégica sobre o papel da educação e os problemas advindos da ausência dela. Na sua maioria, aproveitaram-se das brechas temporais, curtas lacuna, não tendo sido centralmente fruto de uma educação classicamente clerical, tampouco compunham os setores mais bem

⁴⁰ “À un moment où l’emprise des frères n’était pas encore très forte”

⁴¹ Regiões de grande concentração de greves e operários de empresas modernas, usinas, etc.

⁴² “(..) l’ouvrier qui étudie les problèmes scolaires n’est pas l’ouvrier de la grande usine, l’ouvrier attaché à une puissante compagne, il n’a travaillé ni à Anzin, ni au Creusot, ni à Toubaix. Il est en général un ouvrier d’art, comme Aubry ou Ranvier, ou un ouvrier du bâtiment comme Nadaud ou Fruneau.”

localizados, do ponto de vista objetivo, na esfera da produção⁴³. Eram trabalhadores ainda com características do antigo artesanato, que se modificavam diante das novas imposições da indústria moderna, todavia, localizavam-se neste processo de transição. Não foram os alunos das freiras que jogaram um papel central de condução no movimento operário da Segunda República e no Segundo Império, assim como não foram os trabalhadores da grande indústria os que assumiram o papel protônico de propagandear esta nova educação ou que se tornaram oradores nos clubes e reuniões públicas.

Estas escolas, as que não eram controladas pelos congregacionistas, eram a ínfima minoria, mesmo às vésperas da Comuna de Paris. Entre 1850 e 1863 o número de escolas congregacionistas, como já apontado, aumentou de 10.312 para 17.206 (DUVEAU, 1948, p. 23). Todavia, estas poucas experiências consideradas laicas, boa parte destas, partilharam de um método conhecido como Método Mutual. Estas escolas, as laicas e algumas protestantes, eram condenadas pela igreja católica. O método utilizado foi uma forma, segundo Duveau (1948), de aproximar trabalhadores da escola, mesmo em fase adulta, pois havia um ranço hostil às freiras, as quais eram vistas por eles como inimigas, o que os afastava dos bancos escolares.

Segundo Nathalie Brémand (2008), a educação mutual nasceu na Inglaterra no final do século XVIII. Constituída num método de divisão dos alunos por grupo comandados por um monitor e este por um mestre, configurando-se como um sistema de punição e recompensa. Apesar desta origem, e da estrutura hierarquizada, chegando a ser utilizada pela Igreja, em alguns países, como na Inglaterra, em 1822, e na França, em 1815, os seguidores de Saint-Simoniens, Proudhon, Fourier e militantes operários propagandearam o método mutual. Para Duveau (1848), foi ao inglês Joseph Lancaster, um modesto artesão de Londres, a quem foi atribuído o método, todavia, para este, a origem se deu no século XVII com Chevalier Paulet. Paulet se machucou na guerra e foi salvo por “gente

⁴³ Sobre a localização estratégica dos trabalhadores, o texto refere-se ao papel do operariado fabril produtivo, como sendo os de melhor localização no que se refere à condição objetiva que o possibilita, a partir da sua localização no modo de produção, a parar a produção de capital. Para maior compreensão, ler *Manifesto do Partido Comunista*, de Karl Marx (2010).

pobre”, e assim começou a ensinar as crianças “e os selvagens”, fazendo das crianças, monitoras, capazes de instruir outras crianças (DUVEAU, 1848, p. 131).

Apesar das diferentes versões sobre a origem, ambas as perspectivas compreendia-o como sendo um método simples, que contava com a figura de um instrutor, laico, capaz de contribuir para o reforço da solidariedade humana. Segundo Brémand (2008), tratava-se de um método que permitia uma relação mais próxima e humana entre professor e aluno. A autora apresenta que para os socialistas a questão central era menos a proposta de educação mutual e mais o método de aprendizagem. A relação era menos hierárquica, as tarefas de cada um, mais claras, e os adultos trabalhadores podiam exercer também a ação educativa, a partir do conhecimento adquirido pelo trabalho. O Ensino Mutual, segundo Dureau (1948), exercia um grande fascínio sobre o “espírito operário” por ser um método simples, que podia ser aplicado e replicado de modo numeroso, satisfazia o instinto de solidariedade humana “tocando os corações dos trabalhadores” e liberando os “instrutores e professores de características estritamente profissional, distante, duro (...)”, ele humaniza os mestres escolares (p. 137)⁴⁴.

As curtas lacunas temporais favorecem o surgimento, ainda que pontual, de elementos capazes de apontar um terreno fértil a construção de um novo projeto formativo, e mesmo de um programa a ser defendido pela classe trabalhadora francesa, através da sua vanguarda. A existência, ainda que minoritária, de escolas primárias, laicas, possibilitou a formação de alguns sujeitos curiosos e questionadores, ao possibilitar a confrontação com os dogmas clericais através de um método de educação que possibilitou, na prática, o iniciar de uma nova sociabilidade entre os professores e alunos. Estes trabalhadores estavam inseridos nas fábricas e na produção, ainda em grande maioria, no trabalho manufatureiro artesanal, não sendo pressionada objetiva e subjetivamente pela configuração imposta pela indústria moderna e pela subsunção real

⁴⁴ “Le professeur, de ce caractère strictement professionnel, distant, revêche, qui rend déplaisants tant de pédagogies.”

do trabalho ao capital. Este cenário levou parte significativa da vanguarda dos trabalhadores a dar centralidade ao debate educativo, ao ponto de acreditarem que a educação poderia garantir, através dela, a superação das diferenças de classe, uma vez que percebiam que estas, as diferenças, eram constantemente reforçadas pela educação hegemônica clerical implementada pela República liberal.

Que a escola realize a fusão das classes sociais, isso nós já sabemos, a forma mais cara de os trabalhadores tratarem isso é utilizando uma fórmula usada hoje de modo corrente, a escola única. Mas isso implica uma forte presença do Estado no domínio da educação, e, portanto, a supressão da liberdade de ensino. (DUVEAU, 1948, p. 191)⁴⁵

O desejo da classe trabalhadora era conseguir, através da educação, uma sociedade em que as diferenças de classe fossem superadas. De modo ainda limitado, apresentavam um debate a respeito da escola única para ambas as classes, como encaminhamento concreto a este desejo. Debate este, mais tarde, retomado pela AIT. Parte significativa dos socialistas defendia que a única forma de conquistarem avanços na educação seria através da intervenção do Estado, como garantia de gratuidade e de gestor da política educacional. Proudhon e seus seguidores se opunham a esta tese, delegando à família a centralidade desta tarefa (DUVEAU, 1948, p. 189). Mais adiante, esta polêmica será melhor apresentada. De todo modo, a questão central neste momento, os elementos de fertilidade que culminara na concepção de educação da classe proletária ao final dos anos de 1870, ou seja, as vésperas da experiência dos communards, para além da leitura de que a educação poderia superar, através dela, as diferenças de classe, aponta as raízes desta concepção. As poucas experiências de uma educação não dogmática, possibilitadas

⁴⁵ “Que l'école réalise la fusion des classes sociales, c'est, nous le savons, le voulu le plus cher de nous ouvriers qui tendent donc, pour employer une formule aujourd'hui d'usage courant, À l'école unique. Mais celle-ci implique une très forte emprise de l'Etat dans e domaine de l'éducation et, partant, la suppression de la liberté de l'enseignement.”

pelas experiências do método mutual, foram capazes de indicar o papel da ciência e da razão, como potencialmente revolucionários na formação humana.

Nossos trabalhadores se interessam pelo progresso científico com uma mistura de ardor e desconfiança. Raspail atirará lanças contra a medicina oficial, e preconiza os novos métodos de higiene para incorporar os interesses da cânfora, levantada de modo entusiástico pelas fileiras populares. Aubry denuncia o charlatanismo da medicina patenteada (...) a razão, aos olhos do doutor Cuveillier, apresentava-se como possuidor de alguns princípios fixos, dando, de uma vez por todas, a única forma de conhecer, de se aproximar do real (...). Uma concepção – dinâmica e revolucionária – da razão era apropriado para seduzir os trabalhadores (DUVEAU, 1948, p. 316).⁴⁶

O gosto pela ciência, pela natureza, pela vida rústica, é característica de uma parcela dos trabalhadores que está num processo de transição da agricultura para a indústria, da vida tradicional para o mundo moderno. O desenvolvimento da consciência dos trabalhadores seguiu no seio das contradições latentes do mundo objetivo. Para Duveau (1948), estavam mais instruídos para expor seus sentimentos de classe, para se apresentar diante dos patrões e burgueses, suas reivindicações e seus direitos. Neste sentido, a instrução e a educação assumiu papel importante. Defendiam a eliminação das escolas religiosas por serem vistas como obstáculos ao desenvolvimento dos trabalhadores, ao progresso da ciência.

A instrução é para eles uma peça matriz do arsenal revolucionário que eles construíram a fim de destruir o velho edifício social. Por vezes a instrução aparece como o grande remédio para resolver

⁴⁶ “Nous ouvriers s’intéressent avec une mélange d’ardeur et de candeur aux progrès scientifiques. Raspail, rompant des lances contre la médecine officielle, et préconisant de nouvelles méthodes d’hygiène par l’emploi intensif du camphre, suscite l’enthousiasme dans le rangs populaire, Aubru dénonce le ‘charlatanisme ruine de la médecine patentée (...) la raison, aux yeux du docteur Cuveillier, se présentait comme possédant quelques principes fixes, donnés une foi pour toutes, et qu’il suffit de reconnaître, pour atteindre le real (...) Une telle conception – dynamique et révolutionnaire – de la raison était propre à séduire nos ouvriers”

pacificamente os conflitos entre as classes: mais instruído o homem apela a razão e não a força (DUVEAU, 1948, p. 317).⁴⁷

A consciência hegemônica era de que “(...) o desenvolvimento da instrução resultará na paz entre as pessoas. O homem sábio é automaticamente um homem pacífico (...), insistem no caráter científico do ensino, mas o científico não exclui o ímpeto do coração” (DUVEAU, 1948, p. 315)⁴⁸. Segundo Duveau (1948), os trabalhadores coabitavam nos seus “espíritos”, na consciência, um bom senso tradicional, um sentimento moral de origem e uma concepção sociológica da moral, em que a razão e a ciência seriam um bom caminho para atingir a paz e a harmonia, uma vez compreendendo a sociedade e, portanto, a realidade das coisas e relações sociais estariam lançadas as bases para a construção de um sociedade capaz de superar a imposição da igreja sobre a política, a economia e a cultura.

A leitura sobre a fusão das classes através do fim da ignorância, a racionalidade que, por si só, seria capaz de construir uma nova sociedade, são o centro do processo de compreensão do papel da educação e da instrução nas disputas existentes. A composição social dos que protagonizaram o debate educacional refletia o processo de transição pelo qual passava a França em meados do século XIX. A grande tese de Duveau (1948) é que boa parte dos sujeitos que protagonizavam este debate não compunham a nova e moderna configuração operária na França, como já mencionado, eram trabalhadores muito ligados ainda à prática laboral do artesão. Jogaram um papel importante nas assembleias da Segunda República, foram boa parte dos delegados das Exposições Universais, militantes da Associação Internacional dos trabalhadores, “dando ao movimento político e social uma fisionomia própria” (DUVEAU, 1948, p. 312).

⁴⁷ “L’instruction est pour eux une pièce maîtresse de l’arsenal révolutionnaire qu’ils construisent a fin d’en finir avec le vieil édifice social. Tantôt l’instruction apparait comme le grand remède pour résoudre pacifiquement les conflits entre les classes: plus instruit, l’homme fait appel à la raison, non à la force”

⁴⁸ “L’homme savant est somatiquement un homme pacifique (...) Insistent sur le caractère scientifique que doit prendre l’enseignement. Mais le scientisme n’exclut pas les élans du cœur.”

4.3.1 O projeto educacional de Victor Duruy

A temática da educação era constantemente retomada nos fóruns, espaços permitidos e forjados para o debate. No entanto, a partir dos anos de 1860, a educação e a instrução dão um salto de qualidade enquanto preocupação política estatal. Não seria possível retomar e reconquistar o papel de Grande Nação e Império Francês, despreendendo-se da necessidade de desenvolvimento das forças produtivas, sobretudo no quesito qualificação da mão de obra. Foi neste contexto que, em 1863, foi apresentado por Victor Duruy, então Ministro da Instrução Pública um grande projeto de educação primária de adultos para ambos os sexos. Seria esta uma tentativa de conter e controlar os anseios dos trabalhadores pela via institucional? Uma forma de manter sob controle os anseios por uma nova educação, presente no interior do movimento que ressurgia?

O Ministro da Instrução Pública entre os anos de 1863 e 1869 elaborou um projeto que visava o desenvolvimento da educação primária, o ensino secundário especial com conteúdo moderno e realista. Encorajou os cursos de adultos e o ensino primário feminino (LÉON e ROCHE, 2003, p. 75). Duruy entendia que o progresso econômico do país exigiria esforços para a garantia da instrução pública. Ele se esforçou para minimizar a influência da igreja na educação pública. Segundo Dureau (1948), Duruy era muito popular entre parte significativa dos trabalhadores, pois não havia, mesmo entre os mais radicais, qualquer desacordo com os pontos por ele apresentados, o que reforçava a eficácia da política de Napoleão III em se aproximar e aliar-se aos trabalhadores. Para Dureau (1948), Duruy não era necessariamente “simpático” aos trabalhadores, mas pelo fato de propagandear uma “guerra ao clericalismo”, a seu modo, apresentava suas ideias de modo claro, “Captando assim, a atenção de numerosos trabalhadores” (1948, p. 314)⁴⁹. Bonaparte, a partir do seu ministro, pretendia se apresentar como “campeão da

⁴⁹ “Captent l’attention de nombreux ouvriers.”

instrução”, declarando que no seu país, de sufrágio universal, todos os cidadãos sabiam ler e escrever (p. 38).

A lei autorizava o ensino gratuito em algumas comunas, sob a decisão de cada conselho municipal e sua capacidade orçamentária. Todavia, esta lei, para ser implementada, necessitava do aval da igreja católica, presente nas comunas e responsável, por consequência da lei Falloux, por boa parte das escolas e instituições educativas. Por fim, em 1867, o que se constatou foi um certo avanço no que se refere à gratuidade do ensino, a melhora da situação dos instrutores, o surgimento de cursos para adultos e para meninas. Contudo, apesar das promessas e propostas que tinham apelo e apoio popular, em 1868, segundo Froumov (1958) o orçamento para a educação pública era na prática insignificante, chegando a 0,5% do orçamento total da França. A situação se agravava se comparado com 8% destinado a expedição mexicana, organizada por Bonaparte, e 1% para os cultos, “Ademais as crianças do povo aproveitavam pouco esta soma módica, alocado exclusivamente ao ensino secundário e superior” (FROUMOV, 1958, p. 39)⁵⁰.

O orçamento destinado à educação, no final dos anos de 1860, mostrava claramente a contradição entre o discurso político e a prioridade, importância dada pelo II Império às questões educacionais, sobretudo a educação primária, reforçando o caráter extremamente limitado do projeto liberal e a impossibilidade de garanti-lo ao mesmo tempo, e de manter o controle do possível assenso do movimento operário. Eram garantidos recursos para formar os intelectuais orgânicos da classe dominante, capazes de defenderem o projeto político do Império. Os dados orçamentários comprovam as denúncias, presentes em documentos operários, de que o ensino secundário era destinado somente à classe dominante e seus filhos, assim como o ensino superior. Eram estes os trabalhadores técnicos qualificados e os dirigentes, a ocupar as cadeiras no Império, aos demais bastavam o mínimo garantido pela igreja e espaços confessionais

⁵⁰ “Encore les enfants du peuple profitaient-ils peu de cette somme modique, alloué exclusivement à l’enseignement secondaire et supérieur.”

para reproduzirem mecanicamente os movimentos necessários à produção de capital, só possível no seio do processo de exploração.

Esta guerra ao clericalismo, desprendida por Duruy, expunha seus limites através do orçamento destinado à educação e da composição de classe das escolas secundárias e primárias. A noção de laicidade apresentada pelo projeto de Duruy expunha teoricamente o que se revelou na prática: a impossibilidade de afastamento absoluto da igreja e do clero do projeto de poder republicano. Nos estudos realizados por Benoît Mély (2004) foi identificado elementos deste debate em um texto de Victor Duruy, em que duas questões centrais foram assim colocadas:

Desenvolver por todos os meios nos alunos os instintos de generosidade, o amor inato às grandes coisas, (...) elementos poéticos do nosso caráter natural; e por outro lado, manter o “justo limite” da paixão pela igualdade, esta autoestima que alguns têm por si mesmo, certo sentimento de independência, que é profundamente enraizado em nós, para prevenir os afastamentos e destacamentos; devemos também reforçar o bom senso, o espírito prático, e fazer com que a juventude nas escolas aprendam a julgar com discernimento as coisas da vida, apreciar cada um o verdadeiro valor da vida. (DURUY, apud BENOÎT, 2004, p. 358)⁵¹.

Era preciso abandonar o “sufocamento” do indivíduo e a culpa pelo pecado original (dízimo da igreja, condenação da usura), todavia, era necessário controlar suas aspirações por liberdade – colocar os justos limites. Esta era a defesa clássica dos liberais “republicanos” há três anos antes da Comuna de Paris ser deflagrada. Estava posta a discussão pela classe dominante, segundo Benoît (2004), sobre a sociedade laica – algo

⁵¹ “Entretenir et développer par tous les moyens dont l’instituteur dispose ces instincts de générosité, cet amour inné des grand choses, que je pourrais appeler l’élément poétique de notre caractère naturel; S’attacher d’un côté, afin de maintenir dans de justes limites cette passion de l’égalité, cette haute estime de chacun pour lui-même, ce sentiment d’indépendance qui sont si profondément enracinés chez nous, pour en prévenir les écarts, raffermir le bon sens, l’esprit pratique, à faire que la jeunesse de nos écoles apprenne à juger sainement des choses de la vie, à apprécier chacune à sa véritable valeur.”

como a sociedade civil e a educação laica no interior da dita sociedade republicana. A classe dominante se via então com uma dupla tarefa: construir uma nova proposta de educação pública capaz de responder às demandas do Capital, ao mesmo tempo que controlar os ímpetus revolucionários do povo, através da educação das massas. Esta concepção de educação laica implícita no trecho acima não apresenta uma lógica anticlerical, distanciando-se da moral cristã. Esta imagem de Duruy, como bravo combatente do clero, escondia, na verdade, uma profunda discordância com a construção de um indivíduo crítico e autônomo, só possível através de uma formação científica e racional.

Encontrar uma solução para esta equação, controlar a classe trabalhadora e desenvolver as forças produtivas, como bem se revelou historicamente, não seria possível através de um cálculo cartesiano, os trabalhadores poderiam e acabaram por representar a variável conhecida e não totalmente controlável pelo projeto do capital. As forças sociais se encontraram em clara disputa.

4.3.2 A Liga de Ensino de 1866-67

Em meio à implementação e ao debate do Projeto Duruy, surge a Liga de Ensino em 1866-67. Esta Liga de Ensino se diferenciou do Programa da Associação Fraternal dos instrutores, instrutoras e educadores socialistas em 1849 já pela apresentação política dos componentes. Os educadores socialistas de 1849 contavam com um novo agrupamento com viés republicano. Jean Macé foi o presidente fundador da Liga de Ensino em 1866, um republicano, que lançou mão de um chamado para a construção de uma Liga Nacional de Ensino, a partir de uma experiência existente na Bélgica em 1864. A educação popular assumiu centralidade, por isso a preocupação em criar bibliotecas populares das comunas e departamentos e em construir cursos livres para adultos. Segundo Duveuau (1948), formada por ativistas de orientação republicana democrática, colocavam-se como defensores da educação universal, todavia, “a sociedade não é aberta a nenhuma partido,

ela não se ocupará de política, nem de religião” (CIRCLE, 1867, p. 5)⁵², como aparece na sua carta de princípios.

Num momento de consolidação do aparato repressor, para além dos espaços forjados pelos trabalhadores, era necessário se defender de qualquer acusação do Império. É salutar o fato de que, mesmo autorizadas, as Reuniões Públicas, do ponto de vista formal, em 1868, não poderiam debater política e, portanto, criticar o Império. Em 1852, depois do Golpe de Bonaparte, as Associações, fossem elas de caráter político, religioso ou literário, passaram a ser consideradas ilegais. Em um dos artigos que definia o projeto, apresentavam a impossibilidade da existência de “polêmicas” no interior da Liga, “... uma liga de ensino sem polêmica, onde não se pode reclamar o direito de polêmica, sem se retirar da associação que compunha”⁵³ (CIRCLE, 1867, p. 5). Defendiam a instrução primária, gratuita, obrigatória e laica. Em 1867, entregam um pedido a Victor Duruy demandando sua legalidade. E este pedido é negado por entender Duruy que entre os seus dirigentes existem líderes do espiritismo⁵⁴ e, por isso, assumiam ao cabo um caráter religioso, sobretudo não católico, decretando sua ilegalidade. Jean Macé trocou os nomes dos dirigentes e conseguiu fazer a assembleia geral em 1869. Apesar do discurso “apolítico”, a Liga se inseriu num cenário em que os elementos de disputa política estavam postos para além de declarados por esta instituição. A impossibilidade ontológica da neutralidade localiza a Liga de 1866-67, ao lado dos projetos progressistas de educação que contribuíram para a formulação de uma antítese ao projeto liberal de educação napoleônico.

O círculo mensal da Liga de Ensino lançou seu primeiro número em outubro de 1867, apresentando a reflexão sobre o sentido da palavra “liga”, entendida como sendo a

⁵² “ La société n’est l’ouvre d’aucun parti; elle ne s’occupera ni de politique, ni de religion;”

⁵³ “...une ligue de enseignement sans controverse, où il ne peut pas revendiquer le droit à la controverse, sans enlever l’association qui consistait”

⁵⁴ Emmanuel Vauchez e Pierre Leymarie são membros da direção, espíritas e amigos de Allan Kardec (líder do espiritismo francês). Apesar do caráter público de “republicanos”, a maioria dos seus membros não se assumia como tal. Para mais informações ler: <http://yannickdeshogues.free.fr/pdf/6LIGUE.pdf>.

expressão “da luta do bem contra o mal”, indicando a dificuldade de explicar com exatidão esta ideia de coalizão de esforços “individuais contra um inimigo comum” (CIRCLE, 1867, p. 3)⁵⁵. Em 1867, a Liga contava com 4.500 aderentes; em 1868, já contava com 6 mil membros. A preocupação com a educação científica contribuiu para a luta contra a educação clerical. Apesar de não levantarem com exatidão a discussão da educação laica, reforçam que a educação científica é superior a qualquer debate sobre sua laicidade. O Ensino que a Liga entendia como necessário está a frente de qualquer discussão doutrinária, não se poderia aceitar um outro nome que não o ensino científico, “a ciência não é laica, nem clerical: ela é a ciência”⁵⁶.

A contribuição da Liga para a construção de um programa educacional se realizou no sentido de possibilitar o debate a cerca do caráter científico e de uma educação popular, evidenciando a inexistência de um projeto nacional de educação para os trabalhadores e filhos dos trabalhadores. Segundo Dureau (1948), a Liga acabou por ser utilizada como uma verdadeira “*máquina de guerra contra os clérigos*” (p. 41)⁵⁷, ainda que o debate não tenha sido apresentado nestes moldes. 1860 foram os anos em que a oposição republicana e democrata lutava por uma educação primária, gratuita e obrigatória, diferenciando-se dos republicanos liberais, que temiam tamanha amplitude do tema e das suas consequências na luta de classes. Por mais que o debate tenha se dado no nível do discurso da neutralidade política, compreende-se esta impossibilidade histórica, sobretudo pelo contexto e pelo caráter de ilegalidade; dadas as associações que possuíam este caráter, a impossibilidade ontológica desta dita neutralidade reforçou a contribuição da Liga para a construção de um programa que uniu a dimensão pública, obrigatória, gratuita, da educação para meninos e meninas.

⁵⁵ “Ce mot LIGUE, qu’on a critiqué, avat as valeur, car ils s’agissait d’une veritable lutte, la lutte du bien contre le mal, et il eu éte difficile d’exprimer avec plus d’exactitude cette idée de la coalition des efforts individuels contre l’ennemi commun.”

⁵⁶ Para mais informações ler: <http://yannickdeshogues.free.fr/pdf/6LIGUE.pdf>.

⁵⁷ “Machine de guerre contre les cléricaux”.

4.3.3 As Exposições Universais, parte importante do processo para a construção de um programa educacional emancipador: a educação como arsenal dos trabalhadores

A síntese apresentada pela classe trabalhadora ao final dos anos de 1870 pode ser melhor compreendida a partir de uma análise das discussões e disputas presentes nas Exposições Universais, na Associação Internacional dos Trabalhadores e nos debates realizados pelas reuniões públicas (1868-1871). Espaços estes forjadas pela vanguarda da classe trabalhadora.

As exposições universais surgiram a partir dos anos de 1851. Até então, foi possível perceber, em países como Inglaterra e França, experiências de exposições de caráter nacional, regional, com o objetivo de expor os avanços técnicos e estéticos da produção industrial dos respectivos países. Apenas em 1851, as exposições assumem um caráter mundial. Apesar da supremacia inglesa no que se refere ao desenvolvimento industrial, a exposição contatava com a participação de muitos países, inclusive para além do continente europeu, como os da América Latina, com a participação de Chile, Argentina e Brasil, mas era totalmente controlada por países europeus.

Uma questão colocada por Édouard Vasseur (2005) em seu artigo *Pourquoi organiser des Expositions Universelles? Le succès de l'exposition universelle de 1867* evidencia o debate a respeito da função destas Exposições

“(...) as manifestações são um reflexo fiel da situação econômica e social de um país economicamente avançado ou constituem uma gigantesca *mise en scène* orquestrada em função de uma mensagem desejada pelo Estado organizador e participante e seus atores econômicos?” (VASSEUR, 2005, p. 575)⁵⁸.

⁵⁸ “(...) ces manifestations ont-elles été un reflet fidèle de la situation économique et sociale des pays économiquement avancés où ont-elles constitué une gigantesque mise en scène orchestrée en fonction d’un message voulu par les États organisateurs et participants et leurs acteurs économiques?”

Vasseur (2005) de modo bem interessante apresenta uma problemática cuja resposta já consta em seu seio. É possível identificar que as Exposições representaram de modo articulado as duas posições narradas, que não são contraditórias e excludentes. As Exposições objetivavam expressar o desenvolvimento industrial existente em cada país, no entanto, haviam elementos políticos propagandísticos em relação a imagem a ser projetada para o mundo, de modo a externar e espalhar a sua pretensa posição sobre o mercado econômico mundial.

Em 1851, a Exposição ocorreu em Londres pela iniciativa da Sociedade das Artes, Manufatura e Comércio. Contou com 17 mil expositores e 6 milhões de visitantes. No ano de 1855, aconteceu em Paris, onde havia 24 mil expositores e 5 milhões de visitantes. Em 1862, a exposição ocorreu novamente em Londres, com 27 mil expositores e 6 milhões de visitantes. A última, que antecedeu a Comuna de Paris, ocorreu em 1867 em Paris, teve 52 mil expositores e 11 milhões de visitantes⁵⁹.

É possível constatar um aumento significativo em relação à quantidade de expositores ao longo dos anos, todavia, é possível identificar, no ano de 1867, um salto grande em relação aos expositores e visitantes. Isso se explica pelo contexto histórico que representa um determinado estágio do capital, e coincide com “(...) a fase liberal de desregulamentação do sistema alfandegário protecionista criado pelos governos a fim de promover o desenvolvimento industrial nos países” (VASSEUR, 2005, p. 575)⁶⁰. Nesse sentido, estudar a exposição de 1867 possibilita aglutinar mais elementos para a compressão do que foi o Segundo Império, e o desejo de liberalização do regime por Napoleão III.

Esta política de imprimir um caráter liberal ao Império, levou Napoleão a fazer concessões aos trabalhadores e movimentos sindicais, ampliando sua participação nas

⁵⁹ «Expositions Universelles (1851, 1855, 1862, 1867...)», in: *Correspondance familiale*, vie économique, [En ligne]. URL : <http://correspondancefamiliale.ehess.fr/document.php?id=4370> .

⁶⁰ “ (...) la phrase Libérale de déréglementation du système douanier protectionniste mis en place par les gouvernements afin de promouvoir le développement industriel dans les pays”

Exposições Universais. Afinal, a principal mercadoria, a força de trabalho, seria objeto de julgamento, uma vez que a produção depende diretamente destes sujeitos que garantem a sua existência e sua ampliação, no que se refere ao processo de valorização ou, ainda, de criação de Capital. A presença dos operários obrigou, de certa forma, as Exposições a debaterem a formação da mão de obra. A tese do capital humano, ainda em germe, já estava presente no sentido de compreender a necessidade objetiva de garantir a formação de um setor fundamental para o desenvolvimento e crescimento do poderio industrial das Nações em questão.

Georges Duveau (1948) centra sua análise nas Exposições Universais do Segundo Império, principalmente a partir de 1862, quando o debate sobre instrução e educação aparece com maior peso político no interior das Exposições. As delegações eram organizadas por ramos da indústria. Em 1862, o debate sobre instrução ainda era incipiente, resultando em apenas 3 delegações que pautaram a discussão sobre a instrução geral: caldeireiros, tipógrafos de fundição e torneiros; e 8 delegações pautaram o debate sobre instrução profissional: operários que trabalharam com bronze, ceramistas, carpinteiros, marceneiros, motoristas, encanadores, luveiros (alfaiates). Entretanto, em 1867 o debate sobre a instrução dos trabalhadores assumiu centralidade. Foram 26 delegações a defender a instrução geral e 19 a instrução profissional (1948, p. 103). Palavra de ordem da exposição universal de 1867 – “*Sem educação, não há liberdade, sem liberdade, não há progresso*” (DUVEAU, 1948, p. 172),

Os operários delegados da Exposição de 1867 não fazem contato apenas com os camaradas que exercem a mesma profissão. Isso porque as diferentes vozes expressam a diversidade das delegações operárias, a eficácia dos grupos, acabaram por sorte na criação de um *bureau* central denominado O *Bureau* da Comissão Operária pertencente aos grupos profissionais mais diversos. Este *bureau* possui dezenove membros. (DUVEAU, 1948, p. 105)⁶¹.

⁶¹ “Les ouvriers délégués à l’Exposition de 1867 ne prennent pas seulement contact avec ceux de leurs camarades qui exercent la même profession. Pour que les vœux exprimés par les diverses délégation ouvrières puissants être groupés, commentés, décantés en quelque sorte, un bureau central est créé, le

Em setembro de 1867, durante a Exposição, a questão da aprendizagem e da escola profissional aparece na ordem do dia. O debate foi aberto, segundo Duveau (1948), a partir de um discurso de Tartaret (um dos operários presentes) indicando que a aprendizagem é uma demanda anterior mesmo a entrada dos alunos na escola profissional. O que anuncia uma preocupação existente com a formação deste sujeito da classe trabalhadora para além da educação especificamente profissional, denotando a necessidade deste de se inserir de modo mais autônomo na sociedade vigente. O debate provocou posições contrárias dos setores dominantes, no sentido de questionar o direito dos trabalhadores de abordar esta temática. Nesse sentido, Duveau apresenta as posições de Eugéné Varlin, operário presente e membro da Associação Internacional dos Trabalhadores:

Varlin, que desempenhava um papel central na construção da Internacional e na formação das salas sindicais, declarava-se cético sobre a importância de um ensino profissional nascido de um só golpe pela voz do legislativo, demanda que o problema da escola profissional não se apresenta de modo separado da escola primária. Varlin insiste, sobretudo, na necessidade da escola gratuita e obrigatória, a qual ele enxerga como instrumento essencial para o fortalecimento da classe trabalhadora. Varlin nos diz que todos os espaços contam para aqueles que desejam ampliar o horizonte do homem, apenas não quer que as preocupações profissionais assumam a centralidade, dando ao pensamento operário uma caráter de estagnação. (DUVEAU, 1948, p. 107).⁶²

bureau de la Commission ouvriers appartenait aux groupes professionnel le plus divers. Ce bureau comprend dix-neuf membres”

⁶² “Varlin, qui jouer dans l’Internationale et dans la formation des chambres syndicales un rôle de premier plan, tout en se déclarant sceptique sur la valeur d’un enseignement professionnel né d’un seul coup par voie législative demande, que le problème de l’école professionnelle ne soit pas séparé de celui de l’école primaire. Varlin insiste surtout sur le nécessité de l’école gratuite et obligatoire, dans laquelle. Il voit l’instrument essentiel de l’affranchissement de l’ouvrier. Varlin, nous le disions tout à l’heure, compte parme ceux qui souhaitent avant tout éloigner l’horizon de l’homme, qui ne veulent pas que des préoccupations professionnelles étoiles donnent à la pensée ouvrière un caractère stagnant”

Este debate entre os operários encontrou eco no Império Francês. Victor Duruy legitimou sua política apresentada em 1863, de construção de espaços que garantissem o ensino técnico especial. É evidente o interesse da classe dominante em qualificar os trabalhadores para aumentar a produção. Por isso, a preocupação central dele é o investimento no ensino profissional destinado aos setores médios da população, não atingindo a grande maioria da classe trabalhadora que ainda se localizava, em boa parte, fora da escola e da educação formal. Daí a preocupação de Varlin em ampliar o debate a respeito da educação primária e de reafirmar o seu caráter gratuito, de modo a democratizar e garantir o acesso aos trabalhadores.

Vasseur (2005) em seus estudos sobre a exposição de 1867, evidenciou a preocupação de Napoleão III em garantir à França um importante papel no cenário nacional, assim como de reforçar seu poder, que já se mostrava fragilizado, diante da competitividade internacional e pelas lutas internas, conflitos gerados pelo crescimento e pela consolidação de uma classe que percebia de modo mais claro os antagonismos existentes e a necessidade de construção de um outro projeto de poder. Na Exposição de 1867, foi encomendada a construção de uma enquete operária, uma pesquisa para entender a demanda, a situação objetiva e subjetiva da principal mercadoria para os capitalistas. Para tanto, foi criado um grupo de economia social com o objetivo de garantir nas exposições precedentes uma sessão destinada a apresentação dos produtos a custos acessíveis, e de criar critérios de preço para os bens essenciais, contrariando, em grande medida, o restante da Exposição (VASSEUR, 2005, p. 587). O programa previsto para este grupo era composto:

(...) desenvolvimento do ensino, fornecendo produtos com preços acessíveis para os operários, construindo moradias que facilitem o acesso dos trabalhadores a propriedade, apresentando as atividades de pequenas empresas. A composição deste grupo responde perfeitamente ao

pensamento de Le Play⁶³, como uma exposição de remédios que podem apaziguar o mal da população operária e facilitar a regeneração moral. (VASSEUR, 2005, p. 587).⁶⁴

A exposição de 1867 acabou por expressar o importante debate sobre educação nos anos 60. A demanda da patronal, do Império e, portanto, da classe dominante, era garantir o desenvolvimento industrial. Para tanto, seria necessário garantir um aprimoramento na formação da mão de obra. De modo antitético, os trabalhadores respondem a esta pressão, ampliando o debate para a necessidade de uma educação para o conjunto da classe e não apenas para os trabalhadores especializados. Apesar de muitas contradições aparentes, a fala de Varlin externa o nível de consciência de parcela dos trabalhadores, o que evidencia o projeto burguês de mediação, de controle e de apaziguar os conflitos de classe gerados pelo desenvolvimento de parte importante das forças produtivas, a técnica.

As Exposições Universais, sobretudo a de 1867, acaba por expor a necessidade dos franceses de recuperar um poder de Nação já enfraquecido. O crescimento do setor industrial e, portanto da classe dominante, de caráter liberal, ao mesmo tempo que trouxe à tona as fissuras e os problemas gerados de modo contraditório pelo crescimento e pelo desenvolvimento do capital, gerou o avanço da consciência das classes que centralmente produzem a riqueza de todo este sistema social. É importante apontar que a Comissão operária eleita em Paris para participar da Exposição de 1867 foi eleita quase vinte anos depois da Revolução de 1848. Pela primeira vez, desde então, foram feitas assembleias operárias, antes proibidas, nas quais foram discutidas questões econômicas e

⁶³ Frédéric Le Play é um intelectual de meados do século XIX, escreve em 1855 a sua primeira grande obra chamada, *Les ouvriers européens*, e depois, em 1862, *La réforme sociale*. Apresenta uma visão ambígua, faz uma oposição à visão otimista de homem, herdada de Rosseau, contudo, é marcado por um liberalismo típico da época (liberdade de imprensa, consciência, a separação igreja e estado, o *laissez-faire*). Do ponto de vista social, assume posturas paternalistas para amenizar os conflitos da industrialização de massa.

⁶⁴ “(...) développement de l’enseignement, fourniture de produits à bon marché pour les ouvriers, établissement de logements qui facilitent l’accession de travailleurs à la propriété, présentation de activités de la petite entreprise. La composition de ce groupe répond en fait pleinement à la pensée de Le Play , comme une exposé des remèdes que peuvent apaiser les maux de la population ouvrière faciliter la régénération morale”

sociais, que acabaram por aparecer nos debates existentes na Exposição, revelando a demanda e a opinião dos principais interessados, os operários.

Segundo Vasseur (2005), a Comissão Operária eleita para a Exposição se radicalizava progressivamente com a influência crescente da Associação Internacional dos Trabalhadores dirigida por Eugéné Varlin. A Comissão sem dúvida desempenhou um importante papel em levar as ideias da AIT para estes espaços.

4.3.4 O debate sobre o ensino público, laico, gratuito e obrigatório entre os comunistas e socialistas na Associação Internacional dos Trabalhadores (1860-1870)

A partir da discussão acima, foi possível constatar que a defesa da educação pública e laica passou a ser uma necessidade do próprio sistema capitalista a fim de possibilitar condições mínimas para o desenvolvimento das forças produtivas. Todavia, como apresentado, as concepções de público, laico, gratuito e obrigatório passaram a ser elementos de disputa no interior da sociedade, representando posições e divergências resultantes do antagonismo de classes.

Com vistas à contribuir para o debate existente no cenário pré-Comuna de Paris, faz-se necessário trazer uma breve síntese, já sistematizada por Maria Alice Nogueira no seu livro *Educação, saber, produção em Marx e Engels*, a respeito do debate educacional entre os comunistas e socialistas organizados na primeira Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), de modo a compreender quais as principais polêmicas e como influenciaram as propostas de educação existentes no interior da Comuna de Paris.

Segundo Nogueira (1993), durante os anos 60 e 70, Marx avaliava ser um tanto quanto desnecessária a evocação de um “programa político, dos princípios de obrigatoriedade e gratuidade escolares”, uma vez que já estava sendo realizado pelo capitalismo. Contudo, apesar de achar inútil o debate não o condenava, por entender que

se tratava de princípios inquestionáveis. A grande questão seria pensar um programa que melhor expressasse e dialogasse com a necessidade de educação do conjunto da classe trabalhadora. Esta necessidade programática já havia sido apresentada de modo claro em textos anteriores de Engels, ao descrever a situação da classe trabalhadora inglesa, e de Marx, quando de modo etnográfico relatou esta realidade em *O Capital*, mostrando como as crianças e mulheres eram superexploradas, fazendo com que a juventude operária abandonasse os estudos diante da necessidade de auxiliar em casa com os rendimentos. Era urgente a necessidade de possibilitar condições para que os jovens da classe operária tivessem acesso a educação formal.

Diante deste cenário, Nogueira sistematiza as principais polêmicas nos últimos congressos da AIT (1866, 1867, 1868) que antecederam a Comuna de Paris. Segundo seus estudos, em 1869, em reuniões preparatórios em Londres para o próximo congresso, dentre os cinco pontos principais pautados pelo Conselho Geral um deles era o de “instrução integral”, na ata desta reunião constava,

O cidadão Marx diz que uma dificuldade de caráter particular está ligada a essa questão. Por um lado, é preciso uma mudança das condições sociais para criar um novo sistema educacional. Por outro, é preciso um novo sistema educacional para que se possa mudar as condições sociais. (MARX e ENGLES, apud NOGUEIRA, 1993, p. 184)

Esta foi uma das premissas e conclusões advindas dos debates anteriores. A educação passa a ser entendida como determinante para e determinada pelas condições sociais, o que reforça a importância no interior de um programa político revolucionário. Nogueira (1993) aponta as principais polêmicas e debates que ocorreram ao longo destes três congressos anteriores, organizando em três eixos: (1) a discussão sobre a instrução integral – na perspectiva de uma educação omnilateral; (2) o conteúdo racional dos estudos, pela educação laica – o papel central das ciências positivas para emancipar da

tutela religiosa; (3) sobre a gestão e o controle do ensino – organizado pelo Estado, enquanto serviço público, ou deixado a critério da família.

Sobre os primeiros eixos, sobre a educação integral, laica e científica, houve acordo geral, uma unanimidade, contudo, foi sobre o terceiro eixo que a polêmica se construiu ao longo dos três congressos. Afinal, quem deveria gerir, formular e organizar a educação pública? Não por acaso este foi o principal ponto de discordância entre os comunistas e socialistas da AIT, pois seria necessária uma experiência concreta que indicasse novas possibilidades mais coerentes com a conclusão do Conselho Geral em 1869. Nesse sentido, a Comuna de Paris evidenciou seu papel revolucionário ao propor e implementar uma educação pública e popular, gratuita, laica para todos e todas, gerida, formulada e organizada pelos trabalhadores. Todavia, entender as principais polêmicas e debates auxilia na compreensão dos projetos em disputas que existiram na primeira experiência revolucionária dos trabalhadores em 1871.

Em 1866, no Congresso de Genebra, a sessão francesa apresentou, segundo Nogueira (1993), um documento intitulado “Instrução, educação, família”, no qual constavam as posições da maioria e da minoria. O texto da maioria, segundo a autora, apresentava citações abundantes de Proudhon, que se declarava contrária à educação pública gratuita e principalmente obrigatória. Havia uma preocupação que o Estado ocupasse o lugar da família, obrigando as crianças à instrução pública estatal. A gratuidade poderia ser considerada como forma de auxílio mútuo somente aos pais que não pudessem arcar com os gastos. Avaliavam que o caráter público acabaria por impor um programa (currículo) único a todos, ignorando a diversidade e as aptidões. Nesse sentido, apontavam que a família era a única capaz de cultivar e potencializar as “faculdades individuais e a dignidade humana” (NOGUEIRA, 1993, p. 187).

A minoria discordava radicalmente destas propostas. Colocavam-se favoráveis ao ensino público e obrigatório, mas, segundo Nogueira (1993), não chegavam a defender o monopólio estatal. Para estes, um pai, “a família”, não poderia ser contrário ao direito de

um filho ou filha de estudar. Essa defesa do direito da família acabaria, segundo este grupo minoritário, por consentir com um “estado de desigualdade”. E é justamente por isso que defendiam que os gastos com a educação pública deveriam ser repartidos entre todos, para que “as desigualdades sociais provenientes das disparidades de instrução cessem de existir” (NOGUEIRA, 1993, p. 188).

No congresso de Lausanne, em 1867, no que se refere ao debate específico sobre ensino, foi produzido um relatório que propunha que o ensino fosse obrigatório, gratuito e garantido pelo Estado, como forma de garantir que a sociedade possuísse um mínimo cultural comum. Mas, apesar do esforço de síntese, segundo Nogueira, ele não conseguiu esconder as ambiguidades presentes no debate. Os próprios relatores não acreditavam que o Estado poderia garantir na prática uma boa instrução para os trabalhadores, seja pelo desinteresse de educar as massas, seja pela incapacidade da máquina burocrática. Defendiam a necessidade de preservar a liberdade dos trabalhadores de organizarem suas próprias oficinas-escolas, que só poderiam surgir pela iniciativa e cooperação da própria classe.

Parte da sessão francesa teria se colocado contrária ao relatório no sentido de defender o papel da família e de desconstruir a viabilidade da gratuidade, uma vez que defendiam a fração proudhoniana de que a gratuidade não é total porque os trabalhadores pagariam por ela. Por fim, este congresso aprovou “a obrigatoriedade escolar, mas deixa a educação ao encargo da família e restringe a gratuidade somente aos casos dos pais sem recursos” (NOGUEIRA, 1993, p. 190).

Esta polêmica reaparece no congresso seguinte em Bruxelas, em 1868, e as posições dos proudhonianos são novamente confrontadas com a daqueles que defendiam o ensino obrigatório, gratuito e público. Três relatórios distintos foram produzidos, contudo; segundo Nogueira (1993), o debate não foi tão frutífero e as polêmicas foram indicadas para o congresso seguinte de 1869.

A síntese possível, em 1869, com as contribuições de Marx e Engels sobre o programa para o ensino, é que o Congresso defende, sem nenhuma hesitação, segundo Nogueira (1993), o ensino obrigatório, ao mesmo tempo em que denuncia, através de Marx, as teses proudhonianas que apontavam a gratuidade como um contrassenso, reforçando seu caráter público, gratuito e laico. A questão do Estado educador, para Marx, não aparecia ainda de maneira tão acabado como foi possível depois em *Crítica ao programa de Gotha*, de 1875. Contudo, havia indícios e elementos apresentados durante estes três congressos que indicam a necessidade de manter a liberdade e a autonomia dos trabalhadores, reforçado pela avaliação da comissão de 1869, que compreende a educação como elemento determinante para e determinada pelas lutas sociais.

As reuniões da AIT, dentre vários elementos, contribuíram para a construção de um programa de educação a ser defendido pela vanguarda dos trabalhadores. A educação pública, gratuita, obrigatória, para ambos os sexos, tornou-se o alicerce, as bases para a construção de um projeto de educação emancipadora. Todavia, as reuniões internacionais apontaram uma tese das mais importantes para a compreensão do papel da educação no interior da luta de classes: a dialética presente na necessidade de construção de uma nova sociedade para construir um novo sistema educacional, e a de construir um novo sistema educacional para construir uma nova sociedade.

4.3.5 As Reuniões Públicas

Como já mencionado no primeiro capítulo desta tese, as Reuniões Públicas surgem a partir de 1868, em 6 de junho, quando reuniões deste caráter são autorizadas. As demandas dos ricos e o perigo dos pobres levou Napoleão III a criar uma “Política Social” destinada aos proletários das cidades. O objetivo era incluir os trabalhadores na sociedade burguesa. O sonho do império em construir uma sociedade pacificada não se concretizou, a liberdade de reuniões pôs em questão a existência legal dos sindicatos. Na prática, estes

se desenvolveram em grande número e consolidaram um sentimento hostil ao regime. Para os autores Alain Dalotel, Alain Faure, Jean-Claude Freiermuth (1980), a lei acabou por se voltar contra os criadores ao oferecer aos inimigos do Império a arma do discurso, da fala, sobretudo, para os socialistas.

Ainda sob a referência do completo e primoroso trabalho de pesquisa de Dolotel, Faure e Freiermuth, as falas oficiais, nos primeiros meses das reuniões públicas, eram de tentar persuadir os oradores a não tratarem dos temas sobre política e religião. Foi evidente o fracasso desta política, pois, sobretudo, após as eleições de 1869, apesar da decretação de dissoluções das reuniões pelos comissários de polícia, pelo fato de terem tratado de temas “proibidos”, os presidentes das reuniões continuavam e passavam por cima das deliberações oficiais, tinham o apoio da numerosa assembleia que se formava nas reuniões.

Os espaços utilizados pelas reuniões públicas foram transformados em instrumentos de resistência a autoridade. Tornaram-se representantes de um vasto movimento de oposição radical ao Segundo Império. Nota-se um desprezo pela autoridade (...) mas, sobretudo, estas reuniões aparecem como uma escola onde a vanguarda socialista se inicia e se fortalece para o combate político com o amplo apoio das massas parisienses que vêm, a cada noite, escutar a voz da revolução (DOLOTEL, FAURE e FREIERMUTH, 1980, p. 92)⁶⁵.

A partir do trabalho de pesquisa feito nos arquivos da polícia sobre os que foram condenados, os autores identificaram que a maioria dos oradores eram operários, trabalhadores. É evidente que os mais acostumados à oratória, jornalista, advogados, homens de letras, estudantes e professores são uma parte dos condenados. Os proletários

⁶⁵ “Les bureaux soutenus, voire poussés par les public des réunions se sont donc transformes en instruments de résistance à l’autorité. Ils deviennent les représentants d’un vaste mouvement d’opposition radicale au Second Empire. On y Remarque aussi ce mépris de l’autorité, soit qu’on l’ignore, soit qu’on la ridiculise, que l’on retrouve dans d’autres situations comme les procès de Bois et de l’Internationale. Mais surtout ces réunions apparaissent comme une école où l’avant-garde socialiste s’initie et s’aguerrit au combat politique avec le large soutien des masses parisiennes qui viennent, chaque soir, écouter la voix de la révolution”

fazem frente a esta discussão, mostrando que as reuniões públicas traduzem a intervenção das massas e não apenas dos seus tutores. Interessante o fato de os autores, Dolotel, Faure e Freiermuth, apresentarem a caracterização da classe trabalhadora em questão que reforça aquela apresentada por George Duveau (1948). Segundo os autores, o conceito “trabalhadores” não é sinônimo de “operário”, pois os oradores, em grande parte, interessavam-se e concentravam-se no trabalho artesanal, na manufatura, relacionavam-se com os pequenos patrões mais do que com o grande industrial, algoz dos operários, mais propriamente ditos. Mas, nos discursos, são os operários que aparecem como questão, ainda que o conceito possa ter sido utilizado de modo impreciso. Falcet (um dos oradores) falava sobre “os interesses da ‘classe operária’”, que “Gaillard designa sob o nome de ‘classe maravilhosa’”. Foi colocado na ordem do dia, “a questão operária na sociedade” e a “situação econômica e social da classe operária” (DOLOTEL, FAURE e FREIERMUTH, 1980, p. 163).⁶⁶

A primeira reunião pública de que se tem registro, em 1868, apresentou a necessidade da criação de escolas. Escolas profissionais cooperativas (DUVEAU, 1948, p. 109). Nestas salas que, por noite, numa região contavam com 10 mil a 15 mil pessoas, principalmente depois da expulsão dos católicos, protestantes e outros, que perceberam não terem muito público para suas pregações, os trabalhadores tomavam o discurso e iam tomando coragem para intervir. Um deles colocou que por mais belas as palavras dos oradores “éramos trabalhadores” que sabiam de fato sobre aquela situação. Para além das discussões mais sérias que criticavam a burguesia, o sistema social e a condição de vida dos trabalhadores, o debate sobre a condição feminina e a educação e a instrução

⁶⁶ Como já apresentado em outros momentos da tese, trata-se de uma classe trabalhadora em processo de transição para o que convencionamos chamar da clássica classe operária, em que o capitalista industrial, a grande indústria, assume o centro da sociedade capitalista, delegando à manufatura uma condição subalterna. No entanto, o debate político, a partir das experiências vivenciadas na França, na luta de classes, já evidencia o antagonismo de classe sob a forma de consciência de classe dos trabalhadores. Como se, a partir das questões subjetivas postas, conseguissem identificar os elementos estruturais e o novo arcabouço, a devir com a grande indústria, da situação operária.

foram ganhando espaço nas reuniões (DOLOTEL, FAURE e FREIERMUTH, 1980, p. 127). A instrução do povo, assim como a história do povo, eram temas das Reuniões Públicas.

As Reuniões Públicas foi um espaço importante para as mulheres, para iniciarem a construção de um programa político e como espaço privilegiado, pedagógico e educativo, no processo de construção de uma consciência emancipadora. Todavia, neste início, eram muitos os elementos de confusão. A AIT foi colocada em questão, pela companheira Randier, em uma das reuniões, devido às suas orientações retrógradas. “Devemos ser livres, sim ou não? (...) a AIT nos confina a família e nos declara inferior aos homens (...), querem transformar as mulheres em mulheres robôs” (DOLOTEL, FAURE e FREIERMUTH, 1980, p. 170)⁶⁷. Trata-se de uma denúncia da discussão realizada e defendida pelos proudhonianos, os quais, durante os debates na AIT, não apresentavam nenhuma formulação que pautasse de fato a emancipação das mulheres, compreendendo-as como sujeitos(as) autônomas. Para estes, elas não deveriam ser retiradas do seio familiar, pois eram centrais para a estruturação deste núcleo social. Já os proudhonianos de esquerda, os cooperadores, não se opunham ao trabalho das mulheres, apesar de algumas reticências. Eles queriam que as mulheres escapassem dos trabalhos assalariados e criassem associações cooperativas de trabalho, pois, para eles, este tipo de trabalho “socialista” emanciparia as mulheres. A questão do trabalho de mulheres era secundarizado em relação à proposta de cooperativas. Os comunistas revolucionários centravam sua análise na noção de exploração. Não viam problema no trabalho das mulheres, tinham, inclusive, propostas de criar seguros e caixa para a greve das mulheres. Para eles, o trabalho dos homens e das mulheres não estava mais separado que suas liberdades. (DOLOTEL, FAURE e FREIERMUTH, 1980, p. 174-175)

As Reuniões Públicas, portanto, expressavam contradições programáticas, de análise e caracterização. Contudo, o tema da emancipação das mulheres não poderia ser canalizado por outro espaço que não a educação. Segundo André Leo, via Dolotel, Faure e

⁶⁷ “Nous devrions être libres, oui ou non? (...) La famille AIT nous confine et nous inférieures aux hommes déclare (...) veulent tourner femmes en robots des femmes”

Freiermuth (1980), a fundação de um jornal e da escola primária e profissional para as trabalhadoras e operárias devia responder a esta necessidade política da emancipação feminina, mas, ainda assim, esta não era uma compreensão geral, evidenciando os limites da formulação de um programa de mulheres.

A culpabilização de militantes mulheres acusada de ajudar inconscientemente a igreja, a fraqueza de uma análise de fundo, com dados estatísticos, as divergências de pontos de vistas femininos não formulados são, todavia, os fatores que explicam a ausência de uma linha política autônoma e unitária das mulheres republicanas (...). Nós podemos medir aqui a evolução [nesta questão de mulheres] que levou as mulheres mais avançadas a pegar em fuzis em 1871. (DOLOTELL, FAURE E FREIERMUTH, 1980, p. 171)⁶⁸

As mulheres progressistas e revolucionárias, um pouco ressabiadas pelas primeiras reuniões, orientavam-se para as conferências literárias e históricas. O tema era sempre as mulheres. Nessas conferências, sua pedagogia, seus sentidos históricos poderiam se exprimir ao máximo. As mulheres encontraram nesses espaços melhores condições para exercer seu direito a voz assim como para apresentar seu ponto de vista e sua concepção política a cerca da sociedade. A visão social que emerge nos discursos dominantes nas reuniões públicas traduz uma consciência de classe bastante avançada ao apontar as tarefas específicas e o antagonismo como elemento estrutural, contudo, lacunas consideráveis aparecem a exemplo da questão de mulheres. Os oradores definem com certo rigor os inimigos de classe e demonstram com sucesso os mecanismos de exploração. Entretanto, o interesse que possuem todas as correntes políticas e todos os

⁶⁸ “La culpabilisation des militantes provoquée par l’aidé inconsciente apportée à l’Eglise par les femmes dans la famille, la faiblesse d’une analyse de fond sur des données statistiques, les divergences des points de vue féminins non formulés sont autant de facteurs qui expliquent l’absence d’une ligne politique autonome et le ralliement des femmes aux républicains. Même les plus virulentes se tournent alors vers les hommes. M. bosquet leur déclare sa confiance, la femme Randier les invite à faire la révolution, cette affaire virile! Le pacifisme inculqué aux femmes par les hommes fleurit sur les lèvres de Marie Bosquet: quand la femme serait appelée dans les conseils, la paix régnera sur la terre. Une anonyme ajoute: quand la femme aura des droits politiques, il n’y aura plus de chasséspots. Nous mesurons ici l’évolution que conduira les femmes les plus avancées prendre le fusil en 1871.”

públicos, e gêneros, de maneira consensual, diz respeito à instrução, ao debate educacional. Segundo Bataille e Cordillot (2010), as reuniões assumiram um papel estratégico para a organização dos trabalhadores no período, tendo a educação assumido um papel privilegiado no debate. A tese destes é de que houve uma centralidade da temática educacional no II Império, capaz de revelar as tensões existentes entre os projetos antagônicos de sociedade.

Ao mesmo tempo em que eles se organizavam [os trabalhadores], os militantes operários recomeçam a refletir sobre o futuro e os meios necessários ao operário para conseguir sua emancipação. Para além das reivindicações imediatas, eles retornaram com as discussões interrompidas pela Segunda República e esboçaram uma reflexão mais profunda. Neste contexto, as questões ligadas à educação tiveram um novo papel importante. Eles compreendem instintivamente que, para fazer um novo homem, era necessário começar a refazer a escola (BATAILLE e CORDILLOT, 2010, p. 144-145).⁶⁹

Muitos socialistas repetiam o refrão “instrução gratuita e obrigatória” e reforçam para ficar mais claro, sem dúvida, o termo laico. Encontram-se, em grande parte, nos quarteirões de Belleville, em 1869, junto com outras ideias tipicamente radicais. Outros revolucionários, menos suspeitos, segundo Dolotel, Faure e Freiermuth (1980), evitam gritar, mas se engajam por vezes em impasses reformistas do gênero: criação das escolas laicas. Na maior parte do tempo, a discussão se localiza no nível do debate e da investigação. A frágil discussão acerca do debate estratégico denota o nível de consciência dos trabalhadores presentes nas reuniões públicas. Em certa medida o debate da educação laica já apresentava limites e o caráter claramente reformista, uma vez que a

⁶⁹ “En même temps qu’ils se réorganisaient, les militants ouvriers recommençaient à réfléchir et aux moyens d’ouvrir à leurs émancipation. Par-delà les revendications immédiates, ils renouèrent avec les discussions interrompues par la chute de la Deuxième République et é buchèrent une réflexion en profondeur, dans laquelle les questions liées à l’éducation tenaient à nouveau une place importante. Ils comprirent instinctivement que, pour faire un homme nouveau, il fallait d’abord commencer par refaire l’école. Si ben qu’ils allaient énoncer avec une grande acuité nombre de problème qui restent aujourd’hui encore à l’ordre du jour”

classe dominante não se opunha radicalmente a esta bandeira, frente a necessidade objetiva de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, do aprimoramento científico da classe trabalhadora.

Em uma das reuniões, numa tentativa de avançar em relação aos debates considerados, por parte dos trabalhadores, como reformistas, tentarão apontar elementos de uma instrução e educação baseadas nos princípios socialistas. A lógica presente era de avançar em relação aos discursos que inspiravam os sujeitos de 1868, aqueles que em 30 de julho de 1868 defenderam a educação cooperativa. Contentavam-se em defender um ensino sem religião, laico, todavia respeitoso e fiel aos princípios morais cristãos (algo semelhante ao educadores socialistas de 1849). Nesse mesmo debate, foi apresentada uma discussão a respeito da gratuidade do ensino e o fato de que as conquistas dos trabalhadores só foram possíveis depois de lutas sociais travadas contra a classe dominante,

Quanto à questão da instrução pública e obrigatória, o cidadão, diz ele, quem pagará pelos custos? Se estudarmos a economia social, nós saberemos que nada é gratuito. Não é o trabalhador, o proletário, que paga os impostos? É necessário organizar a instrução integral da sociedade toda sob as bases da justiça. Quais são os meios que empregamos em 1848 para atingir este resultado?" (DOLOTEL, FAURE e FREIERMUTH, 1980, p. 276).⁷⁰

Segundo Duveau (1948), graças a lei de 1968, houve grandes esforços para aprimorar o debate educacional, por conta destas reuniões, foi possível experimentar na concretude o exercício de um educação popular. Belleville virou o palco do debate sobre educação e instrução, apresentado pelos próprios trabalhadores, num exercício cotidiano de formular e ganhar novos sujeitos para a defesa deste projeto de educação, e também

⁷⁰ "En ce qui concerne la question de l'éducation et obligatoires publics, citoyens, dit-il, qui va payer les frais? Si nous étudions l'économie sociale, dont nous ne savons rien est gratuit. Pas le travailleur, prolétarienne, qui paie les impôts? Il est nécessaire d'organiser un exposé complet de la société tout entière sous les fondations de la justice. Quels sont les moyens que nous employons employé en 1848 pour parvenir à ce résultat?"

de sociedade. Para além do debate especificamente educacional, o próprio exercício da oratória e da preparação previa dos temas possibilitou, na prática, a formação de novos trabalhadores. No que se refere à temática, para além da discussão da dimensão do laico, gratuito e da educação das meninas e mulheres, discutia-se a situação dos instrutores, sobretudo, os laicos, os baixos salários, e desmandos despóticos dos jesuítas e demais clérigos que se ocupavam da educação dos trabalhadores.

Em um dos momentos de intervenção em Beleville, afirmam: *“O povo necessita de instrução. Seremos muito contentes de poder fechar as reuniões”* (DOLOTEL, FAURE e FREIERMUTH, 1980, p. 276)⁷¹. Ou seja, apesar do caráter pedagógico das reuniões públicas, era insuficiente diante da necessidade da classe trabalhadora de se apropriar do instrumental necessário universal existente, acumulado pela humanidade para interpretar o mundo, com condições e possibilidades de transformá-lo.

4.4 EM SÍNTESE: A ANTESSALA PARA A COMUNA, DADOS EDUCACIONAIS DE PARIS EM 1870-71, ELEMENTOS PARA O DEBATE EDUCACIONAL

As vésperas da Comuna de Paris, 1870-1871, foi possível constatar um cenário em que o debate educacional revela o nível de consciência dos trabalhadores, sobretudo dos organizados politicamente (nas reuniões públicas, AIT, Associações, Exposições, dentre outros), em relação à luta de classes e à clareza política do antagonismo estrutural presente entre as classes fundamentais. A defesa de uma educação pública, universal, laica, gratuita e para ambos os sexos consolidou-se como o programa dos trabalhadores franceses ao final do século XIX. Todavia, essas bandeiras não eram expostas sem encontrar maior e menor resistência entre a classe dominante francesa e mesmo em relação a setores da própria classe trabalhadora, em que a tradição e os pré-conceitos se

⁷¹ “Les gens ont besoin d'éducation. Nous serons très heureux d'être en mesure de fermer les réunions”

encontravam arraigados na consciência, sobretudo naquilo que se refere à educação das meninas.

Como já apontado por Duveau (1948), ao estudar a consciência dos trabalhadores no século XIX, nota-se a presença de contradições no seio da própria classe. Contradições que se fortaleciam mediante as condições objetivas sob as quais estas se encontravam. O trabalho infantil, das crianças proletárias, era, em muitos casos, indispensáveis para as famílias, o que dificultava a universalização do ensino. Como bem salientou Duveau (1948), alguns trabalhadores, inclusive, temiam o que algum nível de instrução poderia causar nos corações e mentes operárias, ou seja, desejos impossíveis de serem garantidos. *A Associação dos Amigos da Comuna e Paris 1871*, em uma de suas brochuras sobre *Educação na Comuna* (LES AMIS, 2003), indica que a educação das meninas não era um obstáculo menor. “A velha recusa da instrução das meninas não desapareceu. Com tantas mentalidades retrógradas, o movimento operário também se contaminava por elas” (LES AMIS, 2003, p. 1)⁷². É salutar o fato de que, em 1869, 37% das mulheres casadas eram analfabetas (FROUMOV, 1958). Foi possível constatar tal fato pela fragilidade do programa apresentado e debatido nas reuniões públicas e pelo pouco espaço dado a estas questões na própria AIT, Exposições, entre outros, capazes de avançar em relação às formulações mais generalistas sobre o tema.

O próprio debate sobre a laicidade encontrou resistências internas, menores que a externa, sobre a dimensão moral da educação. Havia certo consenso sobre a separação política das duas esferas, educação e religião, por parte de ambas as classes, mas persistia, ainda, sobretudo devido às pressões da classe burguesa, a defesa em relação ao caráter moral cristão da educação. A melhor síntese disso foi apresentada por Victor Duruy, nos anos 60. Entretanto, a Associação dos Educadores Socialista de 1849 também apresentou uma leitura por vezes conflitante, que não abria mão da certeza de um “Deus” capaz de

⁷² “Le vieux refus d’accorder une instruction aux filles n’a pas disparu. Comme toutes le mentalités rétrogrades, il contamine même le mouvement ouvrier”

reger corações e mentes. Apesar das contradições, o programa educacional contatava com a introdução da ciência e de disciplinas que possibilitassem uma leitura mais autônoma e reflexiva do mundo. Entretanto, ao final dos anos de 1860, sobretudo pós-reuniões públicas, o sentimento antirreligioso, radicalmente laico, cresceu e se fortaleceu no interior da classe trabalhadora. O embate com os sensores da prefeitura e com a polícia em relação aos temas discutidos foi capaz de localizar de modo inquestionável de que lado estavam as forças cristãs na sociedade. Para tanto, bastava ver os números e as estatísticas para entender a questão social, focada no debate educacional. Com base na pesquisa realizada pela *Associação dos Amigos da Comuna* (2003), é possível fazer uma leitura sociológica da situação do ensino em Paris nos anos de 1870,

População total: 1.800.000 habitantes

257 000 jovens em idade escolar

27% frequentam as escolas comunais

33% frequentam as escolas livres (maioria fiéis, mas algumas laicas)

7% ingressavam nas escolas secundárias

33% não estavam em inscritos em nenhuma escola

No VIII município: de 6.251 meninos e meninas de 7 a 12 anos, apenas 2.730 estavam na escola (LES AMIS, 2003, p. 2)⁷³

Para melhor leitura dos dados, as escolas comunais são as escolas públicas, as que conseguem se manter com o pequeno recurso destinado à educação pelos municípios, ou seja, pelas comunas. As escolas livres são escolas privadas, a maioria mantida pelas congregações, sendo a minoria destas laicas de fato. Mesmo as públicas não estavam livres da influência confessional, tendo como diretores e mentores membros da igreja. Em 1871, segundo dados de Froumov (1958), 7.179,90 alunos estavam nas escolas comunais,

⁷³ Population totale: 1 800 000 habitants; 257 000 jeunes en âge de scolarisation; 27% fréquentèrent les écoles communales; 33% fréquentent les écoles libres (avant tout congréganistes, mais certaines laïques); 7% étaient admis dans les écoles secondaires; 33% n'étaient scolarisés; dans le VIII arrondissement 6251 garçons et filles de 7 `15 ans; 2730 seulement étaient scolarisés"

destes, 52% frequentavam as escolas congregacionistas. Este cenário nos indica que a laicidade estava longe de ter sido conquistada, apesar de propagada até os anos de 1870-71. A partir dos dados, mais de 1/3 da população em idade escolar estava fora das escolas. No que se refere ao ensino secundário, seu caráter elitista se revela nos apenas 7% ingressantes. Apenas os filhos da pequena burguesia, uma certa “elite operária”, e mesmo de setores burgueses, tinham acesso a uma educação, tida como moderna e mais elaborada, capaz de formar os novos quadros de técnicos e trabalhadores capazes de colocar a França no topo do ranking industrial.

Às vésperas da Comuna de Paris, foi possível contatar um clima de grande efervescência em relação a pauta educacional. Apesar de os números denunciarem a exclusão dos setores populares da educação, os fatos históricos e os espaços organizativos existentes no Segundo Império revelaram a capacidade da classe trabalhadora de forjar, nas fissuras do capitalismo, o seu programa em defesa de uma educação emancipadora. Este programa, ainda que não homogêneo e com limites, expressava a necessidade e o desejo de classe pela construção de uma outra sociedade, bem como de sua superação diante da impossibilidade concreta de garantia dos ideais proferidos pela Revolução Francesa. A defesa de uma educação para os trabalhadores, universal, gratuita, laica, em menor ênfase, para as meninas, expressava o acúmulo existente ao final dos anos de 1870, no interior da classe operária francesa. Contudo, é salutar a inexistência da radicalidade, aparentemente de modo hegemônico, no debate da laicidade, pois expressava o sentimento ainda um pouco confuso sobre o papel da moral cristã na formação da sociabilidade humana. Para além do debate programático, estes espaços, como as reuniões públicas, os congressos da AIT, as Exposições Universais, as Ligas de Ensino, entre outros, foram *locus* de uma experiência concreta de educação popular entre os sujeitos em questão. Sendo possível identificar um processo evolutivo, em relação à tomada de consciência de parcela significativa da classe trabalhadora, no sentido de propiciar elementos que, mais tarde, mediante novas condições objetivas, apresentasse um caráter mais radicalizado no processo seguinte à Comuna de Paris.

Este cenário, remontado em detalhes, expõem os sujeitos sociais, coletivos que operaram a primeira experiência histórica de uma revolução proletária. A partir do prisma educacional, foi possível identificar as nuances de um processo que, de modo contraditório e conflituoso, por vezes, ganhou parcela significativa dos trabalhadores para a construção de uma nova sociedade. Neste contexto, seria pouco provável pensar um processo revolucionário sem as experiências anteriores, aqui citadas, em que os trabalhadores forjaram, na disputa com o projeto burguês, o seu projeto educacional.

5 A EDUCAÇÃO PÚBLICA E POPULAR DA COMUNA

A intensidade de debates, lutas, greves e mobilizações organizadas pelos trabalhadores foram a marca do Segundo Império. O capítulo anterior recuperou o debate pedagógico forjado e construído pelos trabalhadores parisienses a partir dos espaços já existentes ou mesmo das novas ferramentas que passaram a existir como forma de expressão do nível de consciência de classe, a exemplo da AIT. A derrota dos trabalhadores em 1848 foi o combustível para as lutas seguintes, capazes de mostrar, através do prisma educacional, os antagonismos de classe e a construção, ainda que fragmentada, de um novo projeto de formação humana. Nesse sentido, a Comuna, sobretudo no que se refere à educação, foi expressão das lutas gestadas no interior da classe trabalhadora. A experiência histórica da Comuna de Paris durou 72 dias antes de ser destruída e aniquilada pelas tropas de Versalhes. Thiers organizou um exército formado em sua grande maioria pelo lumpesinato e pelos “piratas” de guerra, saqueadores e demais oportunistas, para enfrentar os *communards*. A reação foi organizada e apoiada pelas principais potências capitalistas, incluindo a Prússia, até então inimiga de guerra, pois se tratava de derrotar a primeira experiência de poder proletário e popular. A classe dominante precisou aniquilar e apagar esta importante experiência da classe trabalhadora, talvez isso explique o maior derramamento de sangue proletário até então visto na história, pois se tratava de uma real ameaça ao seu poder de classe.

Mesmo neste curto espaço de tempo, foi possível constatar elementos genuínos e autênticos no que se refere à construção de um novo projeto de sociedade ainda não visto na história. Lissagaray, um dos principais historiadores e membros da Comuna de Paris, em passagens importantes da sua obra *A História da Comuna de 1871*, constata a curta e pequena vida do trabalho educacional no interior da Comuna. Considerando a facticidade desta argumentação, pelo período em que se realizou esta experiência histórica, não é possível compreendê-la como prova de uma suposta insignificância do trabalho

educacional, sobretudo, pelo período anterior, a antessala da Comuna, quando o debate educacional e o projeto pedagógico foram explicitados, formulados e defendidos pelos trabalhadores como forma de oposição ao Império de Napoleão III.

Para Bataille e Cordillot (2010), a Comuna teve pouco tempo para se preocupar e para colocar em prática as ideias que foram longamente debatidas durante o Segundo Império, o mérito da Comuna foi não se contentar com o discurso, mas agir. Segundo Marx (2003c), um dos pontos frágeis, como já analisado no primeiro capítulo desta tese, foi a inexistência de um partido capaz de colocar em prática uma estratégia revolucionária. Contudo, esta necessidade de agir diante das pressões sociais objetivas externou e revelou o importante papel do debate educacional prévio à Comuna, para o momento revolucionário,

É importante notar a que ponto a questão da instrução foi para os eleitos *communards* uma preocupação constante, mesmo tendo estes que combater para sobreviver. Esta é a prova de que a questão da educação foi efetivamente percebida por aqueles que acenderam ao poder, como uma forma de garantir o futuro (...). Esta compreensão possibilitou aos *communards* lançar as bases para uma reorganização verdadeiramente revolucionária da instrução. Por isso, uma Comissão de Ensino foi colocada em cena, essencialmente animada por militantes blanquistas e membros da Internacional. (BATAILLE e CORDILLOT, 2010, p. 172)¹

A experiência educacional da Comuna de Paris permitiu colocar em prática elementos até então inexistentes no seio das sociedades capitalistas desenvolvidas. Bataille e Cordillot, assim como outros autores que serão apresentados neste capítulo,

¹ “Il est frappant de noter à quel point la question de l’instruction fut pour les élus communaux une préoccupation constante, et ce alors même qu’ils devaient combattre pour leur servisse. C’est bien la preuve que la question de l’éducation était effectivement perçue par ceux qui venaient d’accéder au pouvoir comme un enjeu d’avenir (...) Il s’agissait pour les partisans de la Commune de jeter les bases d’une organisation véritablement révolutionnaire de l’instruction. Pour cela, une Commission de l’enseignement fut mie en place, qui fut essentiellement animée par les militants blanquistes et des membres de l’internationale (...).”

corroboram a tese de que a educação assumiu certa centralidade nos debates políticos internos da Comuna de Paris. O próprio debate sobre a laicidade do Estado se concretizou através das medidas educacionais, que expulsaram os jesuítas e clérigos dos estabelecimentos escolares. Este capítulo, para além de analisar e ordenar os feitos da Comuna em relação a este eixo de análise, objetiva compreender os elementos de rupturas possíveis e existentes em relação ao Segundo Império, ou seja, a sociedade dominada e chefiada pela classe burguesa.

Para tanto, num primeiro momento, a partir dos estudos realizados, serão identificados os intelectuais orgânicos, responsáveis pela construção do projeto e as influências teóricas dos que construíram a proposta de educação para os *communards*. Assim como será evidenciada a superação destes a partir das experiências concretas da Comuna de Paris.

Em seguida, será apresentada a proposta educacional da Comuna no sentido de identificar os princípios que a norteiam e os eixos programáticos apresentados. Estes eixos formarão uma concha capaz de desenhar e modelar o projeto de sociedade implícito para a nova geração. A fim de compreender a essência da proposta, serão analisados os grupos políticos educacionais existentes no interior da Comuna, que serviram como impulsionadores do projeto educacional de modo a identificar, constatar e confirmar os princípios e eixos. Nesse mesmo sentido, os limites práticos e políticos provocados pelos contrarrevolucionários, também serão apresentados. Por fim, objetiva-se mobilizar elementos capazes de revelar a dimensão popular da proposta educacional e a concepção omnilateral da proposta formativa, capazes de romper os “muros” da educação formal, adentrando-se no mundo das artes.

Este capítulo possibilitará a compreensão da educação na Comuna de Paris num marco da totalidade, em que os elementos históricos, políticos e teóricos serão articulados com o objetivo de identificar o “novo” e o “genuíno” que apareceram na elaboração e na execução do projeto educacional. Nesse momento, fontes primárias

foram utilizadas, como jornais da época e leituras-chave de Duveau (1948), Froumov (1958) e Maurice Dommanget (1964-71).

5.1 BLANQUI E PROUDHON: AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS E A INFLUÊNCIA NA COMUNA

Ao conhecer estes projetos, grupos e propostas que existiram durante a construção da Comuna de Paris foi possível identificar ideias, conceitos, táticas, estratégias e programas políticos, influenciados por alguns pensadores, ativistas e formuladores de teorias fortemente presentes no seio do movimento proletário no século em questão, o século XIX. Para Jacques Rougerie (2001), haviam dois “partidos” centrais na Comuna: os blanquistas e os proudhonianos. Ao sistematizar as propostas existentes e as bases teórico-político que sustentavam os *communards*, foi possível identificar e encontrar relações com estes dois grupos. Para tanto, nos propomos a compreender as propostas educacionais dos blanquistas e proudhonianas, por serem estes a fonte teórica e política de parte significativa dos que contribuíram, centralmente, para o projeto insurrecional da Comuna de Paris. Todavia, é importante precisar que a experiência concreta da Comuna de Paris e a tomada de poder não se realizou por uma conspiração, sempre obra da maioria da classe trabalhadora, como inferia os blanquistas, assim como superou as aspirações reformistas de Proudhon, entretanto, é evidente a influência destes sobre a centralidade da educação no processo de lutas sociais.

5.1.1 Blanqui: o ser revolucionário

Segundo Volguine (1955), o avançar da consciência, resultado do aumento de indústrias e de manifestações, como as greves e demais insurreições, fez com que a classe trabalhadora assumisse progressivamente a consciência da sua própria tarefa política,

ainda que não tenha concluído a necessidade de construção de uma organização própria, um partido. Blanqui expressou bem este processo e suas possíveis lacunas estratégicas. Iniciou sua vida militante em 1824 em uma organização conspiratória chamada Carbonanari. Ao longo dos anos, a intensa vida militante fez com que fosse preso algumas vezes; em uma destas, segundo Volguine, foi-lhe perguntado num tribunal sua profissão, ao que ele respondeu: proletário. As ideias de Blanqui foram formuladas durante o governo de Louis Philippe e tomaram forma no curso da Revolução de 1848. Apesar de o localizarem inicialmente entre os socialistas utópicos, por ter sofrido fortes influências destes, com o passar dos anos, aproxima-se mais das perspectivas materialistas, do materialismo utópico do século XIX.

A medida que se afirmava concretamente a luta da classe proletária, os sistemas utópicos do socialismo perdiam o senso progressivo. As escolas do socialismo utópico degeneraram em seitas. Alguns deles tinham como proposta para eliminar o mal social a conciliação das contradições de classe. O socialismo utópico se aproximava cada vez mais do apetite da burguesia. (VOLGUINE, 1955, p. 8)²

Mesmo o materialismo utópico, ao não dialogar com as perspectivas conciliatórias, rendeu algumas imprecisões na análise de Blanqui. A literatura da época ao realizar a caracterização teórico-político da classe trabalhadora, dialogava pouco com as condições objetivas e com a leitura a partir da sua localização no modo de produção social, aproximando e tratando como sinônimos os pobres, o povo e a classe trabalhadora. Mesmo os socialistas utópicos, ao se referir a classe dos produtores, identificavam-os como sendo o povo, massa disforme coletiva que se distinguia da burguesia enquanto classe dominante. Para Volguine (1955), Blanqui confunde a ideia de proletariado e pobre,

² “A mesure que s’affirmait concrètement la lutte de classe du prolétariat, les systèmes utopiques du socialisme perdaient leur sens progressif. Les ‘écoles’ du socialisme utopique dégénéraient en ‘sectes’; chacune d’elles proposait ses procédés pour éliminer le mal social et pour concilier les contradictions de classes. Les idées du socialisme utopique devenaient de plus en plus le bien de l’appétit bourgeoisie.”

como consequência, identifica como luta imediata o fim da pobreza, ou, ao menos, a minimização das condições de subalternidade, supervalorizando, num dado momento da sua produção, a democracia política. Para além de uma possível simples confusão conceitual, a questão central é identificar quais seriam os determinantes da pobreza, não apontado com clareza como sendo o cerne da produção de capital, ou seja, a gênese da sociedade capitalista.

(...) para suprimir o mal da sociedade é indispensável criar uma democracia política. Ao longo da sua declaração ele não faz proposições de caráter socialista, mas a tendência socialista é indiscutível. Ele considera como início da luta o estabelecimento das igualdades sociais, mas também como meio concreto para melhorar a sorte dos oprimidos. Ele indica a reforma de impostos. (VOLGUINE, 1955, p. 12)³

Apesar de sua compreensão limitada sobre o processo do capital e dos nexos deste com as classes sociais que o levou a supervalorizar o debate a respeito da emancipação política, sem ao menos mediá-lo, outros debates são provocados e apresentados aos trabalhadores a partir da teoria blanquista. Ao se basear no materialismo utópico francês, Blanqui, para o bem ou para o mal, se distancia dos elementos religiosos presentes na origem do socialismo utópico. O espiritualismo era visto não apenas como um erro filosófico, mais um crime político e social, para ele, as religiões são a base da ignorância, da exploração e da miséria. Blanqui desenvolve uma teoria antirreligiosa e ateia. Participou e influenciou as lutas de 1848 em defesa de uma “verdadeira” república social. Afirmou que este governo republicano de 1848, fruto das barricadas, deveria garantir a efetiva liberdade, igualdade e fraternidade, exigindo que o governo decretasse, como

³ La conclusion à laquelle Blanqui conduit ses auditeurs est Claire: pour supprimer les maux e la société, il est indispensable de créer une démocratisée politique. Au cours de sa déclaration, il ne fait pas de proposition de caractère socialiste; mais la tendance socialiste est indiscutable. Il considère comme but de la lutte l'établissement de l'égalité sociale; mais, comme mesure concrète pour améliorer le sort des opprimés, il n'indique que la réforme des impôts.

resultado da vitória popular, os itens a seguir. Merece destaque o fato de que boa parte destes estavam associados a instrução, formação, imprensa e conhecimento:

1. A liberdade completa e ilimitada da imprensa;
2. A supressão absoluta e irrevogável das dívidas, e dos direitos de carimbo e selo;
3. Total liberdade de circulação das obras e da imprensa, para todas as vias possíveis (...), sem restrições e entraves qualquer, sem necessidade de prévia autorização;
4. Pela liberdade das indústrias gráficas;
5. A não responsabilização do gráfico, quando o artigo estiver assinado;
6. Pela supressão do artigo 219 do Código Penal e da lei de 4 de abril de 1834, que tinha como objetivo limitar e impedir o direito absoluto de associações e reuniões;
7. Revogação dos artigos 415 et 416 [lei contra a greve]. (BLANQUI,1955, p. 111-112).⁴

Este programa, para além dos limites de tocar nas questões mais estruturais e econômicas, evidencia a grande preocupação com as posturas autoritárias, de censura, que impediam o livre pensar e, neste sentido, o avançar da consciência da classe trabalhadora. Em carta ao povo, *Avis au peuple*, em 25 de fevereiro de 1851, Blanqui falou sobre a os erros e os traidores de 1848, com o objetivo de alertar a todos sobre os erros que não podem ser retomados. Um deles é sobre necessidade de desarmar a burguesia e armar os operários, o que ele chama de milícia nacional operária. Tomar o poder político era algo mais claro no interior do projeto revolucionário de Blanqui, as questões econômicas e estruturais ficavam em segundo plano, não por não serem importantes, mas

⁴ “1. la Liberté complète et illimitée de la presse ;
 2. la suppression absolue et irrévocable des cautionnements, des droits de timbre et de poste ;
 3. la liberté entière de circulation des œuvres de la pensée, par toutes les voies possibles (..) sans restrictions ni entraves quelconques, sans nécessité d’autorisation préalable;
 4. la liberté de l’industrie des imprimeurs (...);
 5. l’irresponsabilité absolue des imprimeurs pour tout écrit dont l’auteur est connu ;
 6. La suppression de l’article 291 du Code pénal, de la loi du 9 avril 1834 (..) qui pourraient limiter ou gêner le droit absolu et imprescriptible d’association et de réunion (...);
 9. L’abrogation des articles 415 et 416” (1955: 111-112).

por considerá-las como consequência da tomada do poder, um “estado” gerido pelos trabalhadores, os pobres, segundo Blanqui. A revolução econômica, portanto, estaria subordinada a uma revolução política.

Segundo P. Luquet (1968), apesar da trajetória inegavelmente revolucionária, o partido ao qual Blanqui dirigia não era um partido com influência de massas. Este compreendia que a revolução deveria ser realizada por uma elite devido as massas serem incultas e incapazes de realizar tal tarefa. Em uma passagem, escrita por Blanqui durante a segunda república, ele reconheceu a importância dos “quadros políticos” da burguesia mediante esta identificada fragilidade operária. Segundo Blanqui a burguesia,

Traz-nos um contingente de luz que o povo infelizmente ainda não pode fornecer. Se são os burgueses que levarão primeiro as bandeiras vermelhas do proletariado, que formularão as doutrinas de igualdade, que as propagandearão, que as manterão com sorte depois da queda. Em toda parte, são os burgueses também que conduziram o povo a lutar contra a burguesia (BLANQUI, 1955, p. 132).⁵

A burguesia, ou parte dela, que se desconectava desta enquanto projeto de classe, auxiliaria na queda da sua própria classe originária, não sozinhos, mas certamente comporiam com alguns dos poucos trabalhadores mais preparados. O governo seria então derrubado por uma conspiração, uma pequena vanguarda culta capaz de compreender este processo. Não por acaso, Blanqui privilegiava a ação em detrimento de uma discussão mais estratégica. “Ele se apoiava antes de tudo nos homens de ação onde cultivava um pouco da sua ideologia (...)” (LUQUET, 1968, p. 284). Neste momento, Blanqui evidenciava sua leitura sobre a importância da classe trabalhadora, ao mesmo tempo que identifica os seus limites. Apesar de o texto ter sido escrito durante a Segunda

⁵ “Ils lui apportent un contingent de lumière que le peuple malheureusement ne peut encore fournir. Ce sont des bourgeois qui ont levé les premiers le drapeau de Proletariat, qui ont formulé les doctrines égalitaires, qui les propagent, qui les maintiennent, le Peuvent après leur chute. Partout ce sont les bourgeois qui conduisent le peuple dans ses batailles contre la bourgeoisie.”

República, em que o mesmo constatava a necessidade dos trabalhadores se armarem, de construir uma luta autônoma ao projeto burguês, identifica no seio da burguesia espaço para o surgimento de lideranças do movimento operário. Todavia, não se limita a aceitar este determinismo, apresentando a educação como estratégica para avançar na consciência da classe proletária.

A comunidade avança passo a passo, paralelamente, tendo a instrução como guia, nunca antecipadamente, nunca atrás, mas de frente. Ela será completa no dia onde graças a universalização do conhecimento, nunca um só homem poderá ser marionete do outro. Temos como objetivo que a igualdade da educação talvez possa não implicar na junção de alguns cérebros para uma hierarquia intelectual, criando gênios inválidos. Mas, sim, garantir, que o mais pobre cérebro terá na educação integral uma armadura suficiente contra as fraudes, que queiram ser mascaradas. A experiência será a prova. (BLANQUI, 1955, p. 152-153).⁶

Blanqui foi um profissional do ensino, assim como boa parte de sua família. Ele dirigiu uma das maiores associações profissionais da época. Fez parte da *Société des familles*, em um destes escritos, ele reivindicava o fim do monopólio dos iluminados e reivindicava para os operários o direito à educação gratuita, comunal e igual, a participação de todos os homens na educação (BLANQUI, 1955, p. 284). Pelo ensino laico travou inúmeras batalhas contra os jesuítas e a igreja. Em uma das suas principais obras, *Critique Sociale*, Blanqui apresentou ideias essenciais que apoiam sua concepção de educação. Para ele, os princípios estariam ligados à ideologia socialista e não a sua experiência pessoal e formativa. Contrário a qualquer construção fruto do socialismo

⁶ La communauté s'avancera pas à pas, parallèlement à l'instruction as campagne et son guide, jamais en avant, jamais en arrière, toujours de front. Elle sera complète le jour où, grâce à l'université des lumières, pas un seul homme ne pourra être la dupe d'un autre. (...) On objectera peut-être que l'égalité de l'éducation n'entraîne point du toute celle des cerveaux pour constituer une hiérarchie intellectuelle, depuis le génie jusqu'à la nullité. D'accord. Mais, chez le plus pauvre cerveau, l'instruction intégrale sera une armure suffisante, á l'épreuve de la tromperie, quel qu'en soit le masque. L'expérience le prouve.

utópico, menosprezava os programas e panaceias reformistas, entendia que as ideias que estavam em luta se aplicavam a formas sociais do comunismo, como o fim da república, conquistado pela revolução socialista. Defendia a crença na virtude do poder e na diminuição das desigualdades, mas desconfiava das assembleias parlamentares.

Segundo Dommanget, Blanqui entendia que a educação pública deveria ser construída sobre bases racionais, sérias e científicas, e que com este projeto, em menos de dez anos a França poderia completar sua transição para uma sociedade superior. Este ensino novo “l’enseignement nouveau” deveria ser totalmente gratuito para os alunos, assim como obrigatório, completo (línguas, matemática, geografia, geometria, etc.) profissional e laico, “ignorância e comunismo são incompatíveis. Universalizar a educação sem comunismo e comunismo sem universalizar a educação constituem duas impossibilidades sem igual” (DOMMANGET, 1970, p. 298). Para ele, a liberdade, igualdade e fraternidade só seriam possíveis com instrução, e a partir da educação das massas.

Em fevereiro e março de 1866, Blanqui denuncia o discurso do cardinal Donnet, do Barão Vincent, do Stiévenart-Béthume nos quais via um ataque regido “pelo partido jesuíta contra o ensino laico” uma verdadeira declaração de guerra a ideia moderna. Para estes senhores, “o catecismo e a ignorância eram os agentes da moralização e da segurança pública”.⁷ (DOMMANGET, 1970, p. 286)

A ignorância defendida pela burguesia da insurreição proletária impedia os trabalhadores de levarem a cabo a destruição do sistema capitalista. Nesse sentido, a educação assume nas teses de Blanqui um papel estratégico para garantir a emancipação humana. A possibilidade da luta anticlerical e laica se revelaria nas bases de uma nova

⁷ “En février et mars 1866, Blanqui dénonce les discours du cardinal Donnet, du baron Vincent, de Stiévenart-Béthume dans lesquels il voit une attaque en règle ‘du parti jésuitique À visière levée contre l’enseignement laïque’, une véritable ‘déclaration de guerre à l’idée moderne’. Pour ces messieurs, ‘le catéchisme et l’ignorance voilà les seuls agents de la moralisation et de la sécurité publique’.”

formação humana, em que a ciência se tornaria o alicerce da construção de uma nova consciência. Definia como instrução o conhecimento, o desenvolvimento das capacidades humanas, a expansão do saber humano. Com o crescimento do número de trabalhadores, aumenta-se a luta, a pressão social por educação e conhecimento.

Nenhuma revolução é durável sem conhecimento! Nenhuma emancipação sem inteligência na base! A liberdade é a instrução! A Igualdade é a instrução! A fraternidade é a instrução! Os instrutores, os livros, a letra moldada, eis aqui o verdadeiro agente revolucionário! As lições atingem o vazio quando se destinam as multidões ignorantes! As multidões cegas se levantam ao vento. Um sonho os atiram contra os impulsos velhos. Desgraçadamente os líderes desta massa se movem triturando cada obstáculo sem oscilação! As avalanches são menos previsíveis e devastadoras! (BLANQUI, apud DOMMANGET, 1970, p. 291)⁸

Para Blanqui, a instrução e o conhecimento são revolucionários, sendo superior em impacto e transformação às avalanches. A partir dos diálogos com Feuerbach, evidenciou preocupações com o próprio instrutor, com a formação dos mestres, pois a maioria se aliava e obedecia aos jesuítas, e a universidade era entendida como um palco de traições. O educador deveria ser educado não de modo autoritário e dogmático. Segundo Dommanget (1970), por se opor ao sectarismo, Blanqui defendeu o ecletismo ideológico no processo insurrecional, no entanto, é intransigente frente ao oportunismo revolucionário, que poderia minar o trabalho gigantesco de destruição e de construção do socialismo, no qual a educação e a formação dos trabalhadores aparecem como instrumentos determinantes. Apesar da tese conspiratória de Blanqui, não é possível identificar que esta foi a experiência da Comuna de Paris. A Comuna, como já apontado

⁸ “Point de révolution durable sans lumières! Point d’émancipation sans l’intelligence pour base! La liberté, c’est l’instruction! L’égalité est l’Instruction! La fraternité, c’est l’instruction! Des instituteurs, des livres, la lettre moulée, voilà les vrais agents révolutionnaires! Les prédications frappent dans la vide quand elles s’adressent à des foules ignorantes. Les flots de ces multitudes aveugles se soulèvent à tous les vents. Um revers le pousse contre l’impulsion de la veille. Malheurs aux guides de cette masse mouvante qui broie les hommes en poussières sous chacune de ces oscillations! Les avalanches sont moins imprévues et moins foudroyantes.”

neste trabalho em várias passagens, foi fruto de muitos(as) desconhecidos(as), oriundos de uma classe trabalhadora que migrava de um trabalho artesanal para a indústria moderna.

Em síntese, Blanqui entende a educação como eixo central do processo de consolidação e construção de sujeitos capazes de dirigir e organizar o processo revolucionário. Nesse sentido, a luta anticlerical assume centralidade à medida que a ciência e a razão se tornam o combustível do processo de construção da consciência proletária. Esses elementos foram identificados nos projetos internos da Comuna, assim como nas políticas aplicadas pela Comissão de Ensino, o que caracteriza a preocupação revolucionária de Blanqui.

5.1.2 Proudhon: o reformista?

Proudhon, em um dos seus textos, o *La Capacidad Política de la Clase Obrera (1978)*, inicia uma discussão no interior do movimento operário acerca da consciência. O estudo é despertado pelo fenômeno das lutas do período, do *Manifesto dos Sessenta*⁹, das eleições de 1863; eleições em que foram lançadas candidaturas operárias, não tendo sido o resultado capaz de expressar o descontentamento presente nas ruas, nas greves e nas reuniões públicas. Ele mobiliza um debate sobre a capacidade política dos trabalhadores em apresentar suas posições e ganhar a consciência dos demais proletários. Proudhon problematiza a concepção de “capacidade”, recuperando o direito ao sufrágio universal como sendo um ponto de inflexão na construção da ideia de capacidade. Nesse texto, apontou o fato de que antes de 1848, o direito ao voto, ou melhor, a capacidade política de escolha e participação era garantida com uma determinada quantia em dinheiro: duzentos francos era o que o homem francês deveria ter disponível para estar apto e capaz à participação política. A partir desta inflexão, Proudhon reconstrói, com

⁹ Trata-se do manifesto político organizado por sessenta trabalhadores que demandavam representação e se opunham aos setores da burguesia. Tema melhor tratado no capítulo primeiro desta tese.

novas bases, a definição de capacidade política. Segundo ele são três os elementos que a definem:

1. Que o sujeito tenha consciência de si mesmo, de sua dignidade e de seu valor, do lugar que ocupa na sociedade, do papel que desempenha e dos seus direitos, dos interesses que representa e personifica;
2. Que como resultado desta consciência de si mesmo, em todas as suas forças, afirme suas ideias; que seja capaz de representar o entendimento que tem do seu ser, expressá-lo por meio de palavras e explicar pela razão não apenas os princípios, mas as consequências;
3. Que esta ideia, baseada numa profissão e fé, possa, por fim, segundo exigiram as diversas circunstâncias, revelar-se sempre em conclusões práticas. (PROUDHON, 1978, p. 31)¹⁰

A partir desta definição conceitual, Proudhon conclui que há debilidades no interior da classe trabalhadora. Afirma que a classe trabalhadora conquistou a consciência de si mesma, fato incontestável pós-insurreições de 1848. Evidencia que a classe dos trabalhadores possui uma ideia clara de quem são, se opondo à política defendida pelas classes médias. Todavia, essa ideia ainda se apresentava de modo incompleto. Tal incompletude afirmava-se pela dificuldade da classe proletária de criar condições políticas sólidas, concretas a partir das suas ideias, fazendo com que algumas candidaturas, por exemplo, não tivessem sido lançadas a partir da independência de classe. Isso ocorreu pelo fato de os trabalhadores ainda nutrirem um romantismo, ou mesmo um idealismo romântico, em relação ao papel do governo e de suas possibilidades, apesar de maioria numericamente, este “caos intelectual”, segundo Proudhon (1978), teria retardado o processo de emancipação da classe. Esta reflexão de Proudhon, presente no início dos

¹⁰ “1. Que el sujeto tenga conciencia de si mismo, de su dignidad, de su valor, del puesto que ocupa en la sociedad, del papel que desempeña, de las funciones a que tiene derecho, de los intereses que representa o personifica.

2. Que, como resultado de esa conciencia de si mismo en todas sus fuerzas, afirme su idea; es decir, que sepa representarse en su entendimiento la ley de su ser, expresarla por medio de la palabra y explicarla por la razón, no ya tan sólo en su principio, sino también en todas sus consecuencias.

3. Que de esta idea, sentada como profesión de fe, pueda, por fin, según lo exijan las diversas circunstancias, deducir siempre conclusiones practicas.”

anos de 1860, identificava os limites da consciência operária, das ditas ilusões no governismo. Em outra obra, *Idée générale de la révolution au XIXème siècle* (1979), Proudhon, apesar dos limites subjetivos identificados, afirmava a existência de condições objetivas para as revoluções do século XIX, concluindo que os homens se mobilizam na medida em que identificam uma tendência à miséria e à corrupção.

Acredita-se que resta sempre, depois de cada reforma, um abuso a ser destruído, um vice a ser combatido, tudo a procura do melhor final, de menos problemas, e de trabalho, como uma forma de santificar, os estudos e a moral. As regras de conduta tende ao bem-estar e à virtude: a revolta se inicia quando percebe-se a tendência à miséria e à corrupção. (PROUDHON, 1979, p. 28)¹⁰

A corrupção é fruto, segundo Proudhon, do autoritarismo estatal. A concentração de poder nas mãos do governo burguês impede os trabalhadores de conseguir a garantia dos direitos, até então prometidos, pela revolução burguesa. A centralização material e concreta dos poderes políticos acaba por acarretar uma centralização intelectual e moral das forças econômicas. Arquitetura do poder pressupõe, para Proudhon, o Estado democrático de direito, este capaz de produzir a miséria e a corrupção. Em *O Sistema de Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria* (2007), Proudhon localiza o problema gerador da miséria no interior do sistema econômico capitalista a partir das suas contradições. Essas contradições se expressam, ao exemplo da propriedade privada, a partir de uma leitura que identifica o “mal” e o “bem” como partes do mesmo processo, inseparáveis na sociedade produtora da miséria. Como ele aponta, “A solução da miséria consiste então em elevar a uma expressão mais alta a ciência do contável, em preparar as

¹⁰ “Comme il croit qu’il reste toujours, après chaque réforme, un abus à détruire, un vice à combattre, il se borne à chercher le mieux, le moins mauvais, et travaille à sa propre sanctification par le travail, l’étude et les mœurs. As règle de conduite est donc tendance au bien-être et a la vertu: il ne se révolte que lorsqu’il y a pour lui Tendance á la misère et à la corruption.”

escrituras da sociedade e estabelecer ativo e passivo de cada instituição” (GUÉRIN, 1983, p. 29).

Este dualismo presente na leitura proudhoniana da sociedade capitalista fez com que o filósofo não descartasse em absoluto os elementos “positivos” do sistema, o que gerou críticas duras de Marx, que o respondeu em outra obra, intitulada *Miséria da Filosofia*, na qual apontava os problemas da leitura metafísica, e mesmo não dialética, dos elementos que compõem e operam a sociedade capitalista. Como síntese desta concepção de mundo, Proudhon produziu reflexões sobre o problema do poder e da autoridade, estimulando uma reflexão teórico-político sobre a necessidade de criação de espaços de gestão dos trabalhadores, como o cooperativismo e as associações auto-organizadas. Critica o comunismo, centralmente pela defesa da propriedade coletiva, por compreender que este projeto sufocaria o direito individual e a concorrência “saudável” presente na produção.

A solução para Proudhon (2007) é a teoria da mutualidade, “(...) ou do *mutuum*, isto é, da troca *in natura*, cuja forma mais simples é o empréstimo de consumo, é, do ponto de vista dos ser coletivo, a síntese das duas ideias de propriedade e de comunidade; síntese tão antiga como os elementos que a constituem” (p. 426). Para Marx, esta teoria evidencia o limite da crítica de Proudhon ao capitalismo. A simples troca primitiva de mercadorias, o escambo, não exclui a exploração e a propriedade privada na sua radicalidade necessária. Segundo Maurice Dommanget (1971), Proudhon, apesar de criticar a pequena burguesia, localizar-se-ia, do mesmo modo que ela, no seio da contradição, podendo tombar para uma das duas classes centrais. Isso faria com que ele compreendesse melhor que ninguém a noção da contradição e do combate.

Apesar de ter morrido antes da Comuna de Paris, em 1865, sua obra influenciou, como foi possível constatar, o movimento operário francês, a AIT e os trabalhos e projetos defendidos no interior da Comuna. Essa concepção de mundo e de projeto de sociedade teve importância significativa no projeto educacional dos *communards*. Proudhon passou

a ser conhecido, segundo Maurice Dommanget (1971), como o teórico da filosofia do trabalho, base importante para a construção da sua concepção de educação.

O trabalho, já dissemos, é o princípio da riqueza, a força que cria, mede e proporciona os valores. Medir e proporcionar é também distribuir; o trabalho traz em si, portanto, um poder de equilíbrio ao mesmo tempo que fecundidade, que parece dever assegurar o homem contra todas as chances de privação. Mas, para se tornar eficaz, o trabalho tem necessidade de se determinar e de se definir, ou seja, de se organizar (...). (PROUDHON, 2007, p. 340)

Segundo Proudhon, o trabalho, digno de uma sociedade superior, deveria lograr a união entre a matéria e o espírito. O menosprezo pelo trabalho manual, presente na sociedade do capital, seria a causa de uma sociedade fundada na desigualdade de condições e no surgimento das duas classes sociais fundamentais. O sistema capitalista, ao desprezar o trabalho manual, acarretaria como consequência a divisão social do trabalho, manual e intelectual, cabendo apenas ao trabalho intelectual o nível de instrução superior na sociedade do capital. A pobreza, segundo Proudhon seria o maior obstáculo para a instrução. A própria manutenção e a perpetuação da pobreza apenas se tornam possível através da educação e do sistema educacional adotado pelos capitalistas. Este sistema social, centralizador e autoritário, revela-se através do sistema escolar,

Assim, mesmo no sistema atual de ensino, a centralização universitária, numa sociedade democrática, é um atentado a autoridade paternal e um confisco dos direitos do instrutor. Mas iremos mais a fundo. A centralização governamental, em matéria de instrução pública é impossível no regime industrial, pela razão óbvia de que a instrução é inseparável da aprendizagem, a educação científica da educação profissional (PROUDHON, 1979, p. 230)¹¹.

¹¹ “Ainsi, même avec le système actuel d’enseignement, la centralisation universitaire, dans une société démocratique, est une atteinte à l’autorité paternelle et une confiscation des droits de l’instituteur. Mais allons au fond des choses. La centralisation gouvernementale, en matière d’instruction publique, est impossible dans le régime industriel, par la raison décisive que l’instruction est inséparable de l’apprentissage, l’éducation scientifique de l’éducation professionnelle.”

Proudhon tenta provar a contradição presente no sistema educacional mostrando como a educação pública, estatal, não poderia se afastar da indústria e do trabalho fabril. Nesse sentido, a centralização estatal, na tese proudhoniana, atrapalharia o curso natural de uma educação, em que o ensino e a aprendizagem, o trabalho manual e o intelectual, fariam parte do mesmo processo; em que o privado (a indústria) e o público (o Estado) não se unificariam na lógica centralizadora e autoritária do poder burguês. Para além disso, a centralização estatal, em matéria educacional, ingerência o poder paternal e a própria autonomia do instrutor/professor. Contudo, a própria separação entre a educação profissional e científica, presente no período estudado em questão, tinha como intenção, segundo Proudhon, reforçar e reproduzir as distinções de classe.

Separar, como nos dias atuais, o ensino da aprendizagem, é ainda mais detestável, pois ao distinguir a educação profissional, do exercício real, útil, sério, do cotidiano da profissão, acaba por reproduzir, sob outra forma, a separação do poder e a distinção das classes, dois instrumentos mais enérgicos da tirana governamental e da subalternização dos trabalhadores. (PROUDHON, 1979, p. 231)¹²

A indústria, neste momento, local onde se realiza o trabalho, é vista por Proudhon como espaço importante de criação, onde os elementos contraditórios estariam presentes como expressão da propriedade privada e sua dimensão negativa. Todavia, a dimensão positiva se revelaria a partir da dimensão pedagógica presente no trabalho profissional, aqui fortemente associado ao trabalho manual. Segundo Dommaget (1970), para Proudhon, o trabalho assume um caráter divino, uma forte dimensão religiosa e essencialista no socialismo, como uma nova e real religião. Por isso, o autor entende que a

¹² “Séparer, comme on le fait aujourd’hui, l’enseignement de l’apprentissage, et ce qui est plus détestable encore, distinguer l’éducation professionnelle de l’exercice réel, utile, sérieux, quotidien de la profession, c’est reproduire, sous une autre forme, la séparation des pouvoir et la distinction des classes, les deux instruments les plus énergiques de la tyrannie gouvernementale et de la subalternisation des travailleurs. ”

revolução, acerca do verdadeiro papel do trabalho, seria ela mesma uma revolução pedagógica.

Essa leitura, que apresenta os perigos para a classe trabalhadora de um estado centralizador e autoritário, faz com que Proudhon chegue a uma conclusão, nos anos de 1860, diferente de acúmulos anteriores, sobre a instrução pública e o papel do estado em garanti-la. Em 1848, Proudhon defendeu como princípio transitório a gratuidade de ensino e sua obrigatoriedade, contudo, em 1864, tem como palavra de ordem a oposição a esta política, argumentando que a defesa de gratuidade seria “ridícula e utópica”, fruto de uma charlataneria populista (PROUDHON, apud DOMMANGET, 251, p. 170). Ou seja, não acreditava que a educação pública e gratuita, sob o jugo capitalista, poderia ser favorável aos trabalhadores.

Numa democracia real, em cada um deve ter sob suas mãos, à disposição, o ensino superior e o de base, esta hierarquia escolar não seria admitida. Isso nada mais é do que uma contradição ao princípio de sociedade. Portanto, a educação deve se misturar e confundir com a aprendizagem (...), ela não dependa mais do Estado e do Governo. (PROUDHON, 1979, p. 231)¹³

Sob a influência de Proudhon, já em 1860, grupos iniciam um questionamento sobre o Estado ser responsável pela educação pública, pois compreendia que no capitalismo o ensino para as massas populares era impossível. A educação gratuita sob o controle do Estado, ou seja, do Estado burguês, determinaria o tipo de educação que os trabalhadores poderiam ter dentro desta sociedade. Para ele, seriam os próprios jovens que trabalhariam e não receberiam salários em troca da instrução e da formação. Para além desta vantagem, para a burguesia, o autor aponta outra que seria um grande

¹³ Dans une démocratie réelle, où chacun doit avoir sous la main, à domicile, et haut et le bas enseignement, cette hiérarchie scolaire ne saurait s'admettre. C'est ne contradiction au principe de la société. Dès lors que l'éducatons se confond avec l'apprentissage; qu'elle consiste, pour la théorie dans la classification des idées, comme pour la pratiqué dans la séparation des travaux; qu'elle est devenue tout à la fois chose de spéculation, de travail et de ménage: elle ne peut plus dépendre de l'Etat, elle est incompatible avec le Gouvernement.

número de mão de obra qualificada para a grande indústria (progresso). A educação dos jovens pobres ficaria a mercê de estudos elementares, do mínimo para manter a dominação, enquanto que somente os jovens ricos seriam verdadeiramente ensinados. Proudhon constatou e caracterizou o dualismo na educação. Reforçou a tese de que a instrução da juventude seria um sonho da filantropia. Na verdade Dommaget (1970) apresenta elementos de uma visão reprodutivista de educação de Proudhon. Para ele, no capitalismo, não existe nenhuma possibilidade além da educação servil, o que reforça a necessidade dos trabalhadores em criar seus próprios espaços de trabalho e formação.

Como programa educacional e a partir da sua concepção filosófica, Proudhon apresentou como elemento central a politécnica de aprendizagem e o ateliê-escola. A combinação do ensino com a aprendizagem, do ensino literário e científico com a instrução industrial, ou seja, a junção do trabalho manual e intelectual. A grande tarefa para um programa de educação de novo tipo seria a de superar o problema do trabalho parcelar e fragmentado (DOMMANGET, 1970). Para ele, a família é sagrada, logo, o trabalhador do futuro deveria se inserir primeiro na família, assim, a primeira educação seria a doméstica. A educação pública deveria garantir o desenvolvimento da educação doméstica (DOMMANGET, 1970). Aqui há uma diferença substancial com a *Société des Amis de l'Enseignement*, que defende que a criança, já no berçário, deve ser educada pelos princípios socialistas, sem misticismo. Depois da inserção da família na educação doméstica, viria a educação primária pública, em que deveriam aprender e frequentar os espaços agrícolas e industrial, assim como higiene. Já no ensino secundário critica o seriamento e o ensino por disciplinas, assim como a forma hierárquica de ensinar e a postura do professor.

Ao que tudo indica, para Proudhon, apenas a construção de uma nova sociedade, mutualista talvez pudesse, de fato, trabalhar outra perspectiva de escola pública, independente do Estado e dos governos, todavia, a construção deste processo não fica claro mesmo no interior da sua concepção educativa ou mesmo dentro da sua concepção de revolução, sem grandes levantes violentos e enfrentamento, o que acaba por reforçar a

apresentação de Dommagent sobre seu caráter reformista. Uma certa crença no processo gradual de transformações, a partir do trabalho e, sobretudo, do trabalho profissional, a negação do comunismo como uma possibilidade de sistema social capaz de superar a sociedade capitalista, assim como a crítica dura e intransigente à centralização do poder e à autoridade, aproximou-o de leituras e teóricos anarquistas.

Nesse sentido, as posições de Proudhon se chocam diretamente com as posições de Blanqui em relação à educação pública e gratuita, assim como a socialização das crianças. Se para Blanqui era necessário socializar as crianças desde o berçário, para Proudhon esta era tarefa da família e não da coletividade. Para ambos, a educação não deveria ser tarefa do Estado, a autonomia seria condição para construir e formular uma proposta educacional de fato proletária, no entanto, os blanquistas entendiam que a gratuidade do ensino era uma forma de mediar este processo e de garantir que os trabalhadores e seus filhos ocupassem os bancos escolares. Já para Proudhon, a educação paga pelo Estado impediria qualquer tipo de autonomia dos trabalhadores. Esse debate se fez presente nos congressos da AIT que antecederam a experiência da Comuna, onde as posições blanquistas, defendidas por Vaillant, dentre outros, lograram êxito. A educação integral, a junção entre trabalho manual e intelectual sob as formas do ensino profissional também aparecem no interior de ambas as teorias, com maior ênfase na teoria proudhoniana. Sem dúvida, ambos influenciaram as concepções de educação apresentada na Comuna de Paris. De maneira mais ou menos central, os projetos educacionais existentes dialogaram com estas duas vertentes que disputavam os rumos dos *communards*.

5.2 A EDUCAÇÃO NA COMUNA: UM PROJETO REVOLUCIONÁRIO

A Revolução de 1871 que deu origem à Comuna de Paris já trazia na sua bagagem e dos seus insurretos, como já analisado, um debate intenso sobre a educação pública, que

até então era gerida pelo estado republicano liberal, de Luís Bonaparte, que se configura depois como Império. Em 18 de março, quando os trabalhadores conquistam Paris, é iniciado todo um processo de construção e desconstrução, como ora relatado no primeiro capítulo desta tese. Comissões de trabalho foram formadas e membros foram eleitos e indicados para cumprir determinadas tarefas. Dentre outras comissões importantes, foi criada a Comissão de Educação. O legado deixado pela Comuna em relação à educação pode ter sido maior do que os seus feitos concretos. Isso pelo fato de ter sido na Comuna o primeiro momento em que a Educação passa a ser vista como parte de um projeto revolucionário de sociedade, onde homens e mulheres livres são condição para a construção do novo. Como já indicado por Bataille e Cordillot (2010), a educação era a garantia de um futuro, da existência de uma nova sociedade.

Como analisado no capítulo anterior, o Segundo Império foi marcado pela retomada da pauta educacional, defendida em 1848 pela “bandeira vermelha” que representava a luta dos trabalhadores franceses, inspirados pelas ideias revolucionárias desencadeadas pela Revolução Francesa no final do século XVIII. Obstáculos eram inúmeros para garantir a educação e a instrução a todas as crianças. Uma parte da população, a mais pobre, não tinha acesso às instituições educacionais, em outras situações mais favoráveis em que haviam instituições escolares, as crianças filhas de trabalhadores e camponeses deveriam trabalhar para auxiliar na composição da renda doméstica.

Maurice Dommanget (1971), em *L'enseignement, l'enfance et la culture sous la Commune*, traz elementos para o debate sobre os projetos de educação em curso no interior da Comuna. Todavia, remonta um cenário em que golpes internos, traições, falta de membros qualificados, o isolamento de Paris e a falta de dinheiro foram obstáculos concretos para garantir a premissa máxima da tarefa de reconstruir a nova sociedade e, portanto, uma nova educação. Isso a considerar que durante os 72 dias da Comuna a preocupação central foi a luta contra Versalhes. Os afazeres políticos dos membros da comissão, mais gerais, impediam de aprofundar as discussões sobre educação. A questão

é que a Comuna não pôde mesmo se ocupar como deveria da educação. “De fato, ela não pôde se ocupar dos problemas de ensino mais do que cinquenta e três dias, de 30 de março, dia seguinte da regularização da constituição, a 21 de maio, data da entrada da tropa de Versalhes em Paris” (DOMMANGET, 1971, p. 198)¹⁴.

Dommagent (1971), mesmo compreendendo os limites concretos, reforça o coro com os demais autores ao compreender que, mesmo com todos estes limites e com a luta travada cotidianamente contra Versalhes, a educação passou a ser uma preocupação real e viva entre os revolucionários. Era evidente a necessidade de edificar, segundo o autor, a educação pública. A Comissão de Ensino foi criada e regularizada em 29 de março. Entretanto, as notas desta sessão não indicavam nenhum dado sobre a discussão relativa à comissão de ensino, mas como todas as outras nove comissões que foram criadas, compreendia-se que a tarefa era expedir os afazeres correntes e facilitar os projetos e decretos sobre determinado tema da comissão. A comissão deveria se ocupar de “reformular a educação”. “Ela deveria preparar um decreto que tornava a instrução gratuita, obrigatória e exclusivamente laica. Ela estaria encarregada também de aumentar o número de bolsas (vagas) nos liceus.” (DOMMANGET, 1971, p. 199)¹⁵.

As bibliotecas e museus foram abertos a toda a população, extinguindo o espaço privado de produção e socialização do conhecimento. A produção de conhecimento deveria ser algo público e pertencer ao povo. A educação passou a ser gerida pelos trabalhadores e não pelo Estado republicano, particularista burguês. Um dado importante, capaz de apontar o impacto da política educacional dos *communards* pode ser analisado a partir do orçamento destinado para tal. O orçamento da educação primária que, mesmo com todo o problema financeiro da Comuna, em 1871, era o dobro de 1870, chegou a 16.027,941 francos (DOMMANGET, 1971, p. 201).

¹⁴ “En fait même, elle ne peut s’occuper des problèmes de l’enseignement que cinquante-trois jour, du 30 mars, lendemain de la constitution régulière, au 21 mai, date de l’entrée des Versaillais à Paris”

¹⁵ “Elle devait préparer un décret rendant l’instruction gratuite, obligatoire et exclusivement laïque. Il lui était enjoint, en outre, d’augmenter le nombre de bourses dans les lycées.”

O programa político da Comuna nunca foi um programa elaborado para a transição, a presença de lacunas e imprecisões foi justamente o que alguns autores como Engels (1986), Marx (1986) e Luquet (1968) identificaram como sendo um dos principais motivos e limites que levaram ao fim da Comuna de Paris. No programa político não havia nada mais que ordens gerais sobre o tema da educação, programa este votado unanimemente. Não havia registro de nenhuma discussão preambular que definisse as grandes linhas do programa. Segundo Dommanget

O programa se limita a proclamar que para a revolução comunal, Paris prepara a “regeneração intelectual” da França assim como a regeneração moral, administrativa e política. Cada francês, assim como cada homem, cidadão e trabalhador, deverá ter “pleno exercício de suas faculdades e aptidões”. O ensino será organizado sobre a base de “autonomia absoluta” acordado com cada distrito de Paris, desfrutando das liberdades de ação, reservando-se de desenvolver e propagar a educação, bem como a produção, o câmbio e o crédito (DOMMANGET, 1971, p. 201)¹⁶.

Eram membros da comissão de educação: Jules Vallès, Edmond-Alfred Goupil, Ernest Lefèvre, Raoul Urbain, Albert Leroy, Auguste Verdure, Antoine Mathieu Demay, Robinet e Jules Miot. Alguns destes nada tinham de experiência pedagógica, todavia, eram *communards* comprometidos com o processo de transformação radical. Desse modo, os responsáveis pela Comuna consideravam que a política educacional escolar não era tarefa de alguns especialistas, mas do povo como um todo (BRUHAT e BESSE, 1971). A Comuna teve como preocupação central jogar um papel de reorganização verdadeiramente revolucionário na instrução e escolheu os melhores militantes e ativistas para cumprir esta função. Contudo, apesar da vasta comissão, o verdadeiro delegado de ensino, o que exerceu de fato a função, foi Edouard Vaillant, que era o líder do socialismo francês e da

¹⁶ “Le programme se borne à proclamer que par la Révolution communaliste, Paris prépare ‘la régénération intellectuelle’ de la France au même titre que la régénération ‘morale, administrative et politique’. Chaque Français, en tant qu’homme, citoyen et travailleur, a droit au ‘plein exercice de ses facultés et de ses aptitudes’. Le enseignement est organisé sur la base de ‘l’autonomie absolue’ accordée à chaque commune et Paris, profitant de la liberté d’action, se réserve de ‘développer et propager l’instruction’, de même que la production, le change et le crédit”

Internacional dos Trabalhadores. Era um homem de grande bagagem científica. Além de formado durante 12 anos em estudos superiores, foi correspondente de Feuerbach, entre outros pensadores contemporâneos. Para ele, a função da educação pública seria a união do pensamento e da ação, “a síntese faz o homem” (DOMMANGET, 1971, p. 200).

A preocupação em unificar o pensar e o fazer levou-o, entre outras tarefas, a ser o responsável pela parte do programa de educação profissional na Comissão de Trabalho. O texto desta comissão era claro em apontar que não poderia formar mais braços do que a indústria necessitava, um ou outro ramo específico, senão acabaria por provocar uma concorrência anarquista e nociva para a indústria e para a Comuna¹⁷. Essas preocupações concretas, advindas do mundo do trabalho e não de concepções metafísicas, revelavam a preocupação de Vaillant com a necessidade de ação, pois sabia que tinha que ter ações mais sólidas que o programa apresentado. A partir desta constatação fora criada uma nova Comissão de Ensino, que de fato se dedicaria ao trabalho pedagógico. A antiga comissão foi perdendo alguns membros, sejam por tarefas outras ou por inaptidão para o trabalho educacional. Agora seriam: Coubert, Verdure, Miot, Vallès e Clement. A comissão funcionava de modo bastante democrático, segundo Dommanget (1971), Vaillant apenas deliberava conjuntamente com seus camaradas.

A autonomia absoluta das comunas foi um dos elementos gerais apontados no programa e socializados a partir dos decretos oficiais publicados no *Journal la Commune*. Implicou no direito de cada distrito abrir escolas e votar as subvenções, suas regras de funcionamento, normas, dentre outros, o que na prática representou um perigo. Para Dommanget (1971), Vaillant sabia que a laicidade não poderia perder para a autonomia, sabia dos riscos que corria em relação a isso. Todavia, estava em questão a concepção de democracia, autonomia e gestão, empregada e defendida pela Comuna, que objetivava,

¹⁷ Debate este que expõe uma polêmica presente no século XIX, sobre as possibilidades de controle da concorrência, como sendo esta a dimensão negativa do trabalho, análise um tanto quanto superficial, expressa, dentre outros, por Proudhon. Mas representa uma preocupação presente no seio do movimento dos trabalhadores na França. Para mais informações deste debate ler *Grundrisse*, de Karl Marx.

ainda que de modo não formalmente claro, diferenciar-se do particularismo burguês e estatal, presente até 18 de março de 1871. Como bem apontou Michel Violet:

Então, qual tipo de contribuição, qual balanço, em matéria de educação pode ser creditado à Comuna? De ter se esforçado por instaurar uma educação gratuita, obrigatória, exclusivamente laica, profissionalizante para os dois sexos. Como disse Maurice Dommenge, a república levou 10 anos para estabelecer a gratuidade do ensino, 15 anos depois para proclamar a laicidade e ainda não total, 33 anos para proibir os congregacionistas de ensinar nas escolas, e acrescentamos um século para aceitar a diversidade do sistema escolar e (...) ainda não temos ateliês e atividades produtivas nos sistemas escolares.¹⁸ (VIOLET, 2010, p. 15)

Violet, ao comparar a situação atual da França, e de boa parte das escolas em todo o mundo, com a experiência da Comuna, indica os elementos revolucionários defendidos e apresentados no interior do processo de luta dos trabalhadores. Este contexto, dos trabalhadores em armas, em defesa de um novo modo de produção social, ainda que com todos os limites já apontados de tempo e de concepção organizativa, possibilitou a construção de um projeto educacional, inscrito numa concepção de público, distinto da lógica particularista do modelo democrático burguês. Esta educação pública só poderia, dentro deste projeto, ser popular, para e pelo povo, neste sentido, pública e universal. Estes elementos ganharam vida à medida que os eixos que estruturam esta nova concepção de educação foram expostos: educação para ambos os sexos, o que traz ao

¹⁸ Alors, de quel apport et de quel bilan en matière d'éducation peut-on créditer la Commune ? De s'être efforcée d'instaurer l'instruction gratuite, obligatoire, exclusivement laïque, professionnelle pour les deux sexes. Comme le rappelait Maurice Dommanget, la République qui lui succédera mettra 10 ans pour établir l'obligation et la gratuité, 15 ans avant de proclamer la laïcité et encore non exclusive, 33 ans pour interdire l'enseignement aux congrégations, et nous ajouterons, un siècle pour accepter la mixité dans l'ensemble du système scolaire et... pas encore les ateliers et les activités de production dans les établissements scolaires.

centro o debate de gênero no século XIX; na defesa da educação laica, afastando a igreja dos espaços de formulação e formação de novos sujeitos sociais; ao apontar a necessidade de uma educação integral, capaz de materialmente realizar a junção entre o trabalho manual e intelectual.

Por fim, e para além dos eixos apontados, a concepção de educação na Comuna se amplia, incorporando a Cultura como elemento constituinte do novo ser social, dos novos homens e mulheres a serem formados pela até então nova sociedade que lutava para existir, em meio ao oceano capitalista, ao final do século XIX.

5.2.1 A questão de gênero e a educação na Comuna

O acúmulo anterior, sobretudo expresso pela AIT e pela sessão parisiense da Internacional, indicava como pauta a educação laica, gratuita e integral. Todavia, outros elementos importantes se somavam a esta, decorrente dos processos e lutas em curso, anteriormente. A educação deveria ser pública, gratuita, obrigatória e laica para todos e todas. As meninas teriam acesso à educação formal, algo inédito na história universal. Inédito não pela formulação, pois a demanda já existia, e Victor Duruy apresentou isso no seu projeto educacional. Todavia, a não obrigatoriedade de fato, a inexistência de verbas para a educação no Segundo Império, acabou por frustrar as políticas educacionais e, sobretudo, a existência de meninas nas escolas.

Segundo M.-T. Eyquem (1971), o processo de guerra, desencadeado pela revolução acelerou o processo de consciência das mulheres. Desde 1830, a autora apontou que não houve uma mudança substancial na vida das mulheres trabalhadoras, que ainda eram vistas e tratadas como subproletárias. A situação de subcidadã se agravava. Através dos dados estatísticos, constatou-se que ao não conseguirem viver com seu salário, muitas eram obrigadas a casar ou se prostituir. Segundo a autora, entre 1856-1866, as vésperas da Comuna, aumentou em 26,32% o número de nascimento de crianças fora do

casamento. Os números explicam o fato de as mulheres na Comuna serem radicalmente anticlericais, segundo Eyquem, pois a igreja sempre agiu fortemente sobre elas, condenando-as e impondo toda a resignação e abusos, utilizando-se da tese do pecado original.

Eyquem (1971) enfatiza ao longo do seu texto, em um colóquio organizado sobre a Comuna no ano de 1971, o caráter antifeminista dos ativistas e *communards* de orientação proudhoniana. Estes, ao dar centralidade à família, entendiam a mulher como eixo central desta instituição, secundarizando as necessidades específicas e as demandas do trabalho feminino. A educação das meninas encontrava obstáculo não apenas garantidos pelas condições objetivas, mas também pela existência da mentalidade mais retrógrada presente, inclusive no interior da classe e do movimento operário. No entanto, as mulheres, a partir da situação que se abriu com o processo revolucionário, veem na educação a possibilidade de conquistar direitos equiparados entre ambos os sexos.

A Comuna foi a primeira experiência a oficializar e universalizar o ensino, indo na contracorrente da conjuntura mundial. Consciente desta dificuldade, Vaillant criou em 22 de abril uma comissão dirigida por Andrée Leo e Anna Jaclard, duas importantes *communards*, para “organizar e supervisionar o ensino nas escolas de meninas”¹⁹ (LES AMIS, s/d, p. 11). Em outro Jornal, *Le Père Duchêne*, Vaillant declara: “se vocês soubessem, cidadãos, quanto a Revolução depende das mulheres; então abririam os olhos para a educação das meninas. E vocês não as deixariam como fizeram até agora, na ignorância”²⁰ (LES AMIS, 2003, p. 5). As mulheres desempenharam um importante papel na construção dos ateliês-escolas femininos e na formulação das propostas educacionais. Dos seis nomes responsáveis pelo projeto de *Education Nouvelle*, três eram de mulheres: Henriette Garoste, Louise Laffite e Marie Verdire (EYQUEM, 1971, p. 331).

¹⁹ "Organiser et surveiller l'enseignement dans les écoles de filles."

²⁰ "Si vous sauvez, citoyennes, combien la Révolution dépend des femmes; c'est alors que vous ouvririez l'œil sur l'éducation des filles. Et que vous ne les laisseriez pas, comme on a fait jusqu'ici, dans l'ignorance."

5.2.2 A questão da laicidade

A ideia de laicidade não nasce com a Comuna, pelo contrário, foi gestada no período anterior, de modo que os trabalhadores foram processualmente identificando os clérigos como inimigos de classe. Segundo Jean Buhat e Guy Besse (1971), apesar de ter sido gestado anteriormente, é possível constatar uma diferença entre os *communards* e os ativistas de quarenta e oito sobre a influência religiosa. Segundo estes, os revolucionários de 1848 se viam ainda impregnados de uma certa religiosidade, vendo-se obrigados a honrar e adorar Jesus, “*O Deus dos Proletários*”²¹ (1971:89). Já os *communards*, a ampla maioria, consideravam-se ateus e materialistas, e isso impactou significativamente a construção da proposta de educação. “Deve-se passar por certas transformações antes de se transformar a sociedade. A Educação seria, por ela mesma, considerando-a isoladamente, uma eficácia revolucionária”.²² (BHUHAT; BESSE, 1971, p. 89)

O *Journal Officiel* da Comuna de Paris divulgou o decreto de 2 de Abril sobre a separação da Igreja e do Estado. Neste decreto, evidencia-se que a forma concreta de separar a igreja do Estado se revela imediatamente através da educação, por estender, como aponta as considerações ora apresentada, ao decreto que “(...) a liberdade de consciência é a primeira das liberdades”²³. (COMMUNE DE PARIS, 1871, p. 152). No IV *arrondissement*, do Hotel de Ville, com a direção de Amouroux, Arthur Arnould, Clémence, Eugène e Lefrançais, fizeram uma nota a ser apresentada para as famílias, lançada em 12 de maio. A primeira parte apontava que a educação é um direito das crianças, é um dever da família e da sociedade, e reforçava “Movida por princípios indiscutíveis, a Comuna de

²¹ “Le Dieu des prolétaires”

²² Il faudrait pou certains transformer avant de transformer la société. L'éducatons aurait, par elle-même et considérée isolement, une efficacité révolutionnaire.

²³ “(...) Que la liberté de conscience est la première des libertés.”

Paris organizará o ensino público sobre as bases mais amplas possíveis”²⁴ (DOMMANGET, 1964, p. 220). Essa citação reforça a ideia de um ensino científico, não dogmático, capaz de “varrer” a influência da igreja da consciência dos trabalhadores e, portanto, dos seus filhos.

Nós descartaremos das escolas públicas das vilas e bairros todos os membros das diversas congregações religiosas que contrariam os princípios da liberdade de consciência e de culto, afirmado pela Revolução Francesa, que até o momento era dado o direito de ensinar. Hoje estas escolas serão dirigidas exclusivamente por instrutores e instrutoras laicos, e nós garantiremos de maneira escrupulosa, a presença de inspetores, para que todo ensino religioso, sem exceção, seja banido²⁵. (DOMMANGET,1964, p. 220)

Importante precisar que nos anos de 1830 e 1840, os blanquistas, ao se distinguirem mais fortemente dos socialistas utópicos, indicam a luta anticlerical como parte do programa dos trabalhadores. Mais adiante, a AIT, no seu primeiro congresso, apresenta como resolução a necessidade de uma educação laica para os trabalhadores. Ainda que boa parte destes, mesmo a vanguarda, representada em 1849 pelos educadores socialistas e por outros socialistas cristãos, não indicassem a laicidade como uma bandeira central, os embates travados às vésperas da Comuna, a partir da Política Social liberal, de Luís Bonaparte, ao autorizar espaços de discussão, o direito de greve, como medidas a garantir uma maior aproximação das camadas populares, para resgatar a popularidade, acaba por criar um cenário onde a ampliação das políticas liberais reduziu e evidenciou os limites do clero e seu papel na manutenção do *status quo*.

²⁴ "Meu par ces principes insituables, la Commune de Paris, organisera l'enseignement public sur les bases les plus larges possibles."

²⁵ Nous avons donc écarté des écoles publiques de l'arrondissement tous les membres des diverses congrégations religieuses qui contrairement aux principes de la liberté de conscience et des cultes, affirmés par la Révolution française, avaient été jusqu'alors investis du droit d'enseigner. Dès aujourd'hui ces écoles seront exclusivement dirigées par des instituteurs et des institutrices laïques, et nous veillerons acrupuleusement, à l'aide de fréquentes inspections, à ce que tout enseignement religieux, sans exception, en soit banni.

Ao centrar a crítica ao sistema republicano liberal na temática educacional e religiosa, o papel moralizante e alienante da educação clerical foi sendo mas fortemente compreendido, ao ponto de os princípios dos blanquistas e dos militantes da AIT, sobre o caráter radical da laicidade, ir ganhando terreno nas reuniões públicas, denotando a influência destes na compreensão do laico, implementado na Comuna de Paris. As reuniões públicas, assim como as exposições universais, criaram condições, só possíveis durante a Comuna, de universalizar e apontar como regra e condição de um novo ensino, o fim da educação clerical nas escolas e na vida pública dos *communards*. Somente num processo de lutas intensas e favoráveis, na correção de forças, a classe trabalhadora encontrou condições objetivas e subjetivas para tal feito.

5.2.3 A educação integral

A dimensão da integralidade do ensino se apresenta, não apenas, mas de modo mais acentuado, na criação do ensino profissional. Os *communards* representam uma geração orgulhosa do trabalho manual, qualificado, compreendendo-o como síntese do trabalho manual e intelectual. A delegação de uma das vilas de Paris (II *arrondissement*) evidencia isso num texto, no *Journal Officiel*: “Que cada criança, de um ou outro sexo, depois de percorrer o ciclo de estudos primários, possa seguir as escolas-ateliês, apropriando-se de uma série de elementos, de uma ou duas profissões manuais, este é o nosso objetivo”²⁶ (LA COMMUNE, 2003, p. 5). É importante precisar que até a Comuna, não existiam propostas de escolas que unificassem o trabalho manual intelectual, todavia o ensino secundário, que deveria apontar certo grau de especialização, era destinado apenas aos filhos, homens, da classe dominante. Em 12 de maio, a Comissão cria uma

²⁶ Que chaque enfant, de l'un ou de l'autre sexe ayant parcouru le cercle de ses études primaires, puisse sortir de l'école-atelier possédant les éléments sérieux d'une de deux professions manuelles, voilà notre but.

escola ateliê também para meninas. No discurso de Vaillant, do dia 17 de maio, foi expressa a concepção de educação aplicada e garantida pela Comuna de Paris,

Considerado o caráter essencialmente socialista da revolução de 18 de março, por uma reforma de ensino assegurando a cada um a verdadeira base da igualdade social, a instrução integral a qual dá a cada um o direito de facilitar a aprendizagem e o exercício da profissão sob a qual se dirigem a partir dos seus gostos e aptidões. (VAILLANT, apud FROUMOV, 1948, p. 70)²⁷

Ao final da Comuna, este discurso expressa a relação entre a educação integral e o objetivo central da Comuna de Paris – formar um sujeito na sua totalidade, omnilateralmente, de modo a garantir uma inserção na sociedade, não alienada. Apesar desta ser a preocupação posta no horizonte, a educação integral não ocorreu na sua inteireza, todavia, ela esteve presente em todo o processo de consolidação de uma educação básica, primária, para os *communards*. As aspirações de Vaillant e dos demais membros da Comissão encontram uma brilhante síntese num artigo do Jornal *Vengeur*, no qual a formação omnilateral aparecia como sendo condição para a formação de um novo ser humano, capaz de viver e atuar na sociedade que se configurava,

É necessário, enfim, que um ferramenteiro pudesse escrever um livro, escrever um livro com paixão, com talento, sem que para isso se veja obrigado a abandonar seu estado ou estabelecimento. É necessário que o artesão se distraia do seu trabalho cotidiano com a cultura das artes, das letras, ou da ciência, sem deixar, por isso, de ser um produtor. (VENGEUR, apud FROUMOV, 1948, p. 73)

Esta preocupação com o trabalho não se restringiu à dimensão da educação profissionalizante. A Educação para o trabalho partiu de uma compreensão mais ampliada, segundo a qual a educação integral, a possibilidade de formar o novo sujeito,

²⁷ Consolider le caracteres essentiellment socialiste de la revolution du 18 de mars par une reforme de l'enseignement assurant à chacun la veritable base de l'égalité à laquelle chacun a droit, et lui facilitant l'apprentissage et l'exercice de la profession vers laquelle le dirige ses goût et ses aptitudes.

dar-se-ia a partir da compreensão da totalidade humana, em que o trabalho manual e intelectual não se apresentam como apartados. Pottier, importante e destacado membro da Comuna, indicou em uma de suas intervenções que, a última palavra, é possível ser expressa em termos bem simples “Trabalho de todos para todos”²⁸ e ainda afirmou a necessidade de a humanidade recorrer às sociedades primitivas e aos princípios de toda igualdade: “O que não trabalha não deve comer”²⁹ (DOMMANGET, 1964, p. 219). A questão aqui colocada de maneira radical refletia a preocupação, sobretudo de Pottier e demais membros da AIT, de construir novas bases que não desqualificassem o trabalho, como outrora realizado pela monarquia, a nobreza e a burguesia, em nome do capital.

Esta concepção de educação integral, apesar de pouco experimentada pelas condições já relatadas, aponta elementos de maior ruptura com a sociedade anterior. A educação integral expressa uma nova concepção de sociedade, em que a divisão social do trabalho capitalista se apresenta como método ultrapassado, incapaz de garantir um pleno e verdadeiro desenvolvimento da humanidade e, portanto, das capacidades e habilidades de cada sujeito. Ao desmistificar os comandantes, os que operam e controlam a produção de capital, como os únicos capazes de formular e organizar o processo fortalecia a classe trabalhadora no sentido de revelar a real capacidade de cada sujeito, a partir de uma educação adequada ao livre pensar e à sociedade dos produtores. Nesse sentido, a proposta de educação integral aponta de modo seguro para a superação da forma de reprodução do modo de produção capitalista.

Esta preocupação com a escola e a instrução pública se estende às condições de trabalho dos instrutores e professores. A situação destes sempre foi bem precária durante o século XIX. Depois de junho de 1848, passaram a ser ainda mais controlados pela Igreja e pelo Estado. Os instrutores e professores laicos eram considerados perigosos por propagandear a doutrina socialista, ou mesmo republicana. Um dos primeiros atos da Comuna foi melhorar a situação material dos educadores(as), e a suspensão de uma

²⁸ “Travail de tous pour tous.”

²⁹ “Celui qui ne travaille os ne dois pas manger.”

inspeção, que apenas objetivava o controle e o cerceamento do ensino. Este ponto evidenciou a coerência do projeto de uma nova sociedade aplicado pela Comuna de Paris. Apenas uma experiência emancipadora poderia pautar, no século XIX, a concretude de uma política de “trabalho igual, salário igual”. Em um matéria de 21 de maio de 1871, no *Jornal Le Cri du Peuple*, foi publicado o decreto:

A Comuna de Paris considera que o pagamento dos instrutores até a Revolução de 18 de março foi ridículo, diante disso a seção de sexta-feira 29, decide: 1. O pagamento mínimo aos professores assistentes será elevado a 1.500 francos. 2. E o dos diretores a 2.000 francos. Considerando que as exigências da vida são numerosas e imperiosas para tanto para as mulheres quanto para os homens; e que em matéria de educação, o trabalho das mulheres é igual ao dos homens, ela decide: que o pagamento das professoras será o mesmo que dos professores, ou seja, 1.500 francos para as professoras assistentes e 2.000 francos para as diretoras.³⁰ (LES AMIS, s/d, p. 6)

É salutar o fato de que, como já evidenciado em passagens anteriores desse texto, em situações antes os educadores chegavam a ganhar 600 francos. Sobre as mulheres não foi possível identificar registros anteriores à Comuna, mas eram minoria entre os instrutores. Contudo, a preocupação política em garantir, a partir das mesmas condições de trabalho, um salário correspondente, de modo a desconstruir a divisão sexual do trabalho no interior da sociedade capitalista, nivelando e igualando os direitos entre ambos, expressa, para além de uma preocupação com o debate de gênero, uma nova orientação pedagógica sobre os papéis sociais, na nova sociedade que se configurava.

³⁰ La commune de Paris, considérant que le traitement des instituteurs a été jusqu'à la Révolution du 18 mars, dérisoire, a, dans la séance du vendredi 29 floréal, décide: 1. Le traitement minimum des aides-instituteurs est élevé à 1500 francs. 2. Celui des directeurs à 2000 francs. Considérant, en outre, que les exigences de la vie sont nombreuses et impérieuses pour la femme autant que pour l'homme; et qu'en fait d'éducation, le travail de la femme est égal à celui de l'homme, elle a décidé: Que le traitement des institutrices sera le même celui des instituteurs, soit 1.500 fr. Pour les aides-institutrices, 2.000 fr. Pour les directrices.

Estes elementos apresentados aqui como sendo os pontos centrais da experiência da educação na Comuna, o caráter laico, integral, universal, para ambos os sexos, são evidenciados a partir dos grupos internos formados e forjados no processo de lutas em curso, através de propostas de educação para a Comuna de Paris. Estas posições expressam acúmulos já existentes, no processo da antessala da Comuna, e reflexões novas a partir dos conflitos vivenciados no processo revolucionário. Foram dois os grupos centrais no processo de formulação da proposta educacional: *l'Education Nouvelle* e *Société des Amis de l'Enseignement*.

5.2.4 *L'Education Nouvelle* e *Société des Amis de l'Enseignement*: duas principais propostas na Comuna de Paris.

Apesar de tantos obstáculos, haviam grupos empenhados na construção de uma nova proposta educacional. Grupos estes comprometidos com o projeto da Comuna resultados dos debates anteriores em defesa de um novo projeto societal, que contribuíram e refletiram seus acúmulos, de modo mais ou menos articulado, na Comissão de Ensino. Um destes grupos era denominado *L'Education Nouvelle*, grupo encorajado por Vaillant e que se reuniam duas vezes por semana na escola Turgot. Este grupo enviou uma comissão ao Hôtel de Ville para propor uma reforma radical na educação dos dois sexos sobre uma tripla base: da laicidade, da obrigação e da gratuidade, capaz de envolver todas as dimensões da vida humana, a vida privada, da vida profissional, e da vida política/social. Faziam ressurgir a necessidade de uma 'educação republicana' e a importância da educação como uma "questão mestre que embasa e domina todas as questões políticas e sociais, e que sem a solução para ela não será jamais possível fazer uma reforma séria e durável"³¹. Eles demandavam que a educação fosse

³¹ "Question principale qui sous-tend et domine toutes les questions politiques et sociales, et que sans une solution à ce problème ne sera jamais possible de faire une réforme sérieuse et durable"

considerada, “como um serviço público de primeira ordem” e que deveria ser um “direito de todas as crianças independentemente da sua posição social e um dever dos pais ou dos tutores e da sociedade”³² (DOMMANGET, 1971, p. 203). Insistiam na questão da laicidade,

As casas de ensino e educação mantidas pela Comuna, pelos departamentos ou pelo Estado devem ser abertas às crianças e a todos os membros da coletividade, quais sejam as crenças íntimas de cada um deles. Então, evocando a liberdade de consciência e de justiça, a petição demanda com urgência:

- que a instrução religiosa ou dogmática seja deixada por completo a cargo da iniciativa e a direção livre das famílias, e que ela seja radicalmente e imediatamente suprimida para ambos os sexos e em todas as escolas, todos os estabelecimentos que são mantidos pelos impostos;
- que as casas de instrução e educação não tenham nos seus espaços à exposição, aos alunos ou a qualquer público, objeto de culto, ou alguma imagem religiosa;
- que não seja ensinado ou praticado no coletivo orações ou dogmas, nada que seja reservado à consciência individual;
- que seja empregado exclusivamente o método experimental ou científico, que parta sempre da observação dos fatos, que seja de natureza, psíquica, moral, intelectual;
- que todas as questões de domínio religioso sejam completamente suprimidas nos exames públicos, principalmente nos exames para certificar as capacidades;
- enfim, que as corporações de ensino não possam mais existir como estabelecimentos públicos ou livres. (DOMMANGET, 1971:203)³³

³² "droit de tous les enfants, indépendamment de leur position sociale et le devoir des parents ou tuteurs et de la société."

³³ "Les maisons d'instructions et d'éducation entretenues par la Commune ou par le département ou par l'Etat doivent être ouvert aux enfants de tous les membres de la collectivité quelles que soient les croyances intimes de chacun d'eux. Puis, invoquent la liberté de conscience et la justice, la requête demandait d'urgence: - que l'instruction religieuse ou dogmatique soit laissée toute entière à l'initiative et à la direction libre des familles, et qu'elle soit immédiatement et radicalement supprimée pour les deux sexes dans toutes les écoles, dans tous les établissements dont les frais sont payés par l'impôt; - que ces maisons d'instructions et d'éducation ne contiennent aux places exposées aux regards des élèves ou du public aucun objet du culte, aucune image religieuse; - qu'il n'y soit enseigné ou pratiqué en commun, ni prière, ni dogmes, ni rien de ce qui est réservé à la conscience individuelle; - qu'on n'y emploie exclusivement que la méthode expérimentale ou scientifique, celle qui part toujours de l'observation des faits, quelle qu'elle soit la nature, physique, morale, intellectuelle; - que toutes les questions du domaine religieux soient complètement

Para Dommanget, estas indicações constituíam uma notável carta de laicidade. *L'Education nouvelle* defendia a Comuna e seu domínio. Era um agrupamento popular com artesões, sapateiros, pais, professores, instrutores(as). Os outros educadores que não eram do grupo eram convidados para as reuniões ou para as discussões sobre as resoluções práticas da reforma operada através de leis, métodos e programas de ensino.

Outro grupo de educadores, com significativas contribuições, foi o denominado *Société des Amis de l'Enseignement*, fundado por Jules Allix. Seus esforços vão na direção da reforma, no viés da ciência e da prática do ensino. Segundo Dommanget, é menos espetacular do que o grupo da escola nova, entretanto é mais eficaz no plano de organização que faz. Eles possuem uma posição distinta, da até então existente, sobre a primeira infância.

O relatório da *Société des Amis de l'Enseignement* inicia relatando que a “educação deve ser iniciada no dia mesmo do nascimento”, que então é importante “determinar a forma e a quantidade de educação aplicada às crianças nos berçários, reconhecendo que nesta época inicial da vida o principal deve ser o desenvolvimento psíquico”. Ou, de acordo com o texto, este objetivo é possível de ser perseguido? No campo sim, com os cuidados maternos, mas não nos centros urbanos.(...) Nas sociedades atuais e nas cidades, as crianças recém-nascidas são abandonadas a suas mercenárias: pelas mulheres ricas, sob o pretexto de saúde das mães, o mais frequente por conta de sua vaidade; para as mulheres comerciantes, porque os custos com enfermeiras é inferior ao benefício adquirido pelo trabalho das mulheres; para as mulheres trabalhadoras, pela impossibilidade de conciliar um trabalho incessante com os cuidados necessário as crianças nesta idade. (DOMMANGET, 1971, p. 211)³⁴

supprimées dans tous les examens publics, et principalement dans les examens pour brevets de capacité; - qu'enfin les corporations enseignements ne puissent plus exister que comme établissements privés ou libres”

³⁴ “La rapport de la Société des Amis de l'Enseignement débute en rappelant que ‘l'éducation commence du jour même de la naissance’, qu'il importe donc de ‘déterminer le mode et la somme d'éducation applicables À l'enfant au berceau, toute en reconnaissant qu'à cette époque de la vie le but principal doit être le développement physique’. Or, dit le texte, ce but est-il poursuivi? Dans les campagnes, oui, par suite des soins de la mère. Mais nullement dans les centres urbains (...) Dans la société actuelle et dans les villes, l'enfant nouveau-né est abandonné À des soins mercenaires: par les femmes riches, sous prétexte de santé de la mère, le plus solvante par coquetterie; par les femmes commerçantes, parce que le coût des maos de nourrice est inférieurs au bénéfice acquis par le travail de la femme; par les femmes couvrières, par

A *Société des Amis de l'Enseignement* se detinha em tudo que se referia à primeira infância. Era identificada como a Comuna do futuro. Para estes, a educação, com inspiração socialista, começa desde o nascimento, por isso, era necessário “determinar a forma e a quantidade de educação aplicada às crianças no berçário, reconhecendo que nesta época de início da vida o principal foco deve ser o desenvolvimento psíquico”, como acima citado. O documento da *Société* deixava claro que a Revolução possibilitava a construção de uma sociedade ideal, o que no seu relatório era identificado como “a cura radical”. Entretanto, identifica a necessidade de medidas transitórias como, por exemplo, a melhoria de alguns trabalhos, um trabalho que seja coerente com uma sociedade que objetiva a emancipação de homens e mulheres, ainda neste processo revolucionário.

Este relatório também protegia as mães trabalhadoras e, nesse sentido, apontava alguns espaços a serem mais bem estruturados. A exemplo disso estava a creche e a permissão para que as mulheres tivessem, durante o período de amamentação, um trabalho que as possibilitasse amamentar o seus filhos. Entendiam a creche como “modo transitório que mantém quase inteiro espaços familiares e permite à criança, quase que completamente, o aleitamento materno, permitindo à mãe estar livre para trabalhar fora de casa” (DOMMANGET, 1971, p. 211)³⁵. O relatório define como deveria ser a creche, e que cada estabelecimento teria que receber no máximo 100 crianças, com salas para almoço, jogos, cozinha, entre outros. Jardins, professores jovens com disposição; chegam ao detalhe de denunciar a necessidade de laicização do pessoal e que os jogos com crianças sejam com objetos reais e não místicos.

Outro grupo identificado pelo autor, com menos rigor nos detalhes, defendia a Escola Produtiva, de orientação proudhoniana. Escola que se fundamentava pelo trabalho-filosofia de Proudhon, pela unidade entre trabalho manual e intelectual, pela escola única

impossibilité de meier de front um labeur incessante et les soins continuels necessites par l'enfant em bas âge.”

³⁵ “mode transitoire qui conserve presque em entier les liens de la famille et permet à l'enfant de jouir presque livrer à certaines travaux extérieurs”

(para ricos e pobres) e integral. Outras ações importantes foram identificadas por Dommanget (1971) a respeito da educação na Comuna de Paris. Em 21 de maio Vaillant teria criado uma comissão de mulheres para organizar o ensino feminino. Elise Reclus, Andrée Léo, Jaclard e Sapia e Louise Michael, uma grande educadora e lutadora da Comuna.

Para Dommanget, Vaillant indiretamente acabou criando uma competição entre os programas, um concurso para publicar as sugestões de cada grupo ou educador sobre a organização do ensino na Comuna. Vaillant apesar de estimular e ter muito acordo com o grupo da *L'éducation Nouvelle*, tinha clareza que não poderia se apoiar em nenhum destes, por isso estimulou certa competição de propostas se utilizando do método de colaboração cordial. Ele tinha pressa para debater o programa e os problemas. (Dommanget, 1971:206).

Vaillant também havia encorajado as ações da federação artística dentro da perspectiva democrática. Foram obtidos resultados importantes, como a abertura dos museus, ateliês, bibliotecas, entre outros. Para o autor, o trabalho da Comuna no aspecto da Cultura, na qual a educação se incluía, centrava seus esforços a favor do ensino popular, sem ignorar a necessidade da educação política das massas. Esta seria uma das grandes obras da Comuna e, por isso, seu legado teria sido superior ao que concretamente conseguiu consolidar ao longo dos 72 dias da Comuna.

Segundo Dommanget (1964), a centralidade dada à educação das massas, sobretudo a educação primária, configurou-se como um dos principais legados da Comuna. Nem todos os educadores, mesmos os antigos, tinham certeza do que fazer. Havia uma grande parte da literatura socialista que eles não conheciam, mas atentaram para a resolução da AIT sobre educação integral. Por outro lado, é salutar o fato de que a luta contra o Império tinha absorvido todos os homens que de perto ou longe contribuíam com a Comuna. Como bem afirmou Dommanget (1964), apesar da tarefa clara de Vaillant e da delegação de ensino ser a de garantir a organização das escolas primárias, as

questões políticas gerais os dominavam, portanto, a educação das massas ia para além da preocupação da educação formal, estendendo-se às artes, à educação popular nos clubes e demais espaços educativos.

5.2.5 A complexidade do real: a (des)organização do ensino na Comuna

A Delegação de Ensino foi criada com o objetivo de organizar a educação na Comuna. No entanto, entre a intencionalidade e a implementação tem-se um longo caminho capaz de evidenciar as disputas internas, os embates e as contradições. Um destes elementos se fez presente na escola de medicina. O ensino de medicina havia sido suspenso desde a fuga de professores da faculdade para Versalhes.

Vaillant comandou um chamado aos professores, médicos estudantes a se organizarem e apresentarem um projeto de reorganização do espaço, a ser enviado à Comissão de Ensino. Os estudantes se reuniram no auditório da faculdade para negar a participação neste processo “por não reconhecer de nenhuma maneira a Comuna”³⁶ (DOMMANGET, 1971:207). Esses estudantes se opuseram a organizar a federação de escolas de ensino superior, e devido ao curto tempo da Comuna, este fato impactou negativamente a organização do ensino neste setor. Diferentemente dos estudantes de medicina que negaram apoio à Comuna de Paris, como resposta aos reacionários, os estudantes de várias escolas públicas publicaram um Manifesto em 14 de maio de 1871, o *Manifesto da Federação republicana das Escolas*, em defesa da Comuna e da suposta nova República. Eles desconstruíram a mentira de que Paris estaria entregue a assassinos e bandidos. Em um trecho enfático diziam, “*As Escolas de Paris e sua gloriosa tradição vem a defesa de causas justas e generosas (..) A guerra civil começou. Que os republicanos não*

³⁶ “Pour ne reconnaître d’aucune manière la Commune”.

repitam o combate isolados como em 1848 e 1851 onde clamaram pela França e pela Liberdade! A União faz a força!” (CERF, 2008, p. 8)³⁷.

Mas não apenas o ensino superior apresentou elementos capazes de dificultar a implementação da concepção de educação trazida pelos *communards*. A fuga de professores atingiu, sobretudo, o ensino profissional, integral. A proposta era de que as crianças, ao mesmo tempo em que estivessem na escola primária, recebessem o ensino profissional. Em 12 de maio, a Comissão de Ensino abriu a escola feminina de formação profissional de arte industrial, com ensino de desenho, modelagem, escultura e as aplicações da arte do desenho na indústria. Muitas cadeiras estavam vagas no ensino secundário, segundo Dommanget, pelo abandono dos titulares, professores anticomuna, ou pelo fato de que os que poderiam substituir estavam ocupando os cargos de direção política no processo. (DOMMANGET, 1971: 213). O boicote dos professores à Comuna era evidenciado através dos anúncios de aulas particulares.

A aplicação da laicidade também encontrou obstáculos em alguns distritos de Paris. Em 28 de abril Vaillant afirmava a necessidade “(..) de organizar num prazo curto o ensino primário e profissional sobre o modelo único nos diversos distritos de Paris. Ele considera como urgente apressar sobretudo onde não foi efetuado ainda a transformação do ensino religioso para o ensino laico” (DOMMANGET, 1971, p. 212). Muitas escolas foram abandonadas pelas freiras e padres, no início em que a lei foi decretada, dia 2 de abril, quando vários *communards* ocuparam as instituições afastando os congregacionistas destes espaços. Em 11 de maio, ao anunciar que o ensino religioso deveria desaparecer, Vaillant criminalizava qualquer tipo de imagem, santas e crucifixos nos estabelecimentos escolares. Vaillant se deu conta de que não poderia garantir uma educação laica de fato enquanto tivesse professores mais ou menos imbuídos na ideologia religiosa, ou seja, não

³⁷ “Les écoles de Paris, que leur glorieuse tradition voue à la défense des causes justes et généreuses,(..) La guerre civile est commencée. Que les Républicains ne répètent pas, en combattant isolément, les fautes de 1848 et 1851 que la France et la Liberté déplorent encore ! L’union fait la force !”

se tratava apenas de acabar com as instituições congregacionistas, mas de ter um novo corpo de professores dissociados desta ideologia.

A Terceira Tese sobre Feuerbach aparece de modo bastante claro neste momento para Vaillant. O Educador deve ser educado sob as novas bases e para o novo projeto de sociedade que se configurava. A concretude se impõe categoricamente, ao ponto de evidenciar a impossibilidade histórica e política da neutralidade científica frente a existência de uma sociedade de classes, e neste contexto, frente a um processo de clara destruição dos instrumentos de dominação de classe. Por isso ele faz um chamado aos “cidadãos de boa vontade” que poderiam ocupar estas vagas, munidos dos seus títulos e que se apresentassem à comissão de educação. Mesmo com todos os obstáculos o ensino laico foi de fato implementado. Um grande avanço se considerado que esta discussão teve início já no Segundo Império. Para os *communards* a luta anticlerical era uma das principais tarefas, um ateísmo militante, segundo o Dommanget (1971). Blanqui, eentre outros, evitava usar o termo laico por não ser tão compreendido para a grande maioria da população, por isso antes mesmo da Comuna, usava esta ideia de antirreligioso. Contudo, apesar de ter sido garantido o ensino laico em boa parte dos distritos, através de importantes experiências de retomada das escolas confessionais, de implementação de experiências de escolas-ateliês e mesmo de construção de um novo projeto de escola, alguns distritos mais afastados do coração de Paris apresentaram importantes elementos de contradição.

A exemplo do XIII distrito, o de Gobelins, onde foi votado, por maioria, uma moção favorável à manutenção das “irmãs”, as freiras, nas escolas. No XV distrito, Vaugirard, dirigido pelo operário tintureiro Victor Clément³⁸ também houve resistência, este não deixou de proteger as freiras e os clérigos contra o decreto de laicização. Apesar de todos, exceto uma freira, terem abandonado a escola, ele via isso com negatividade (DOMMANGET, 1971). Assim como nestes distritos, embora não fosse a regra na Comuna,

³⁸ Não Confundir com J.B. Clément, membro da Comissão de Ensino.

havia mais espaços onde os clérigos impunham dificuldade, com o apoio de alguns trabalhadores, ao processo de laicização. Para tanto, em 11 de maio, Vaillant anunciou que o ensino religioso deveria sumir das escolas parisienses.

Dentro de quarenta e oito horas, um quadro será redigido em todas as instituições, apesar das ordens da Comuna, para os congregacionistas. Os membros da Comuna delegam às municipalidades distritais as ordens relativas ao estabelecimento do ensino exclusivamente laico, onde não forem executados serão publicadas a cada dia no Jornal Oficial. (DOMMANGET, 1971, p. 218)³⁹.

Esta medida importantíssima foi decretada seis dias antes do fim da Comuna. Um pouco tarde para que fosse possível analisar sua eficácia. Apesar disso, este processo foi o maior processo de laicização já implementado até então, reforçando a tese de que a escola foi o palco privilegiado da construção de um “Estado” laico. Foi através desta experiência que a educação se transformou em espaço estratégico, da luta contra Versalhes e as posições conservadoras da burguesia, que, segundo Michel Violet (2010), levou mais 33 anos após o fim da Comuna para garantir sua relativa autonomia a igreja. Esta experiência acabou por garantir a Comuna elementos claros de ruptura com o período anterior e ao projeto Republicano.

Este processo de implementação da nova proposta de ensino encontrou obstáculos na consciência atrasada produzida pelos próprios clérigos, responsáveis, durante séculos, pela formação do povo francês. A oposição, dirigida pelos estudantes de medicina, reforça esta consciência de classe, que representava a classe dominante, localizada em Versalhes, dentro da Comuna de Paris. Os educadores socialistas de 1849 já denunciam o caráter elitista e burguês do ensino superior na França, que selecionava, de modo intencional, os seus melhores quadros, capazes de manter o projeto de dominação

³⁹ “Dans les quarante-huit heures, un état sera dressé de tous les établissements tenus encore, malgré les ordres de la Commune, par les congréganistes. Les noms des membres de la Commune délégués à la Municipalité de l’arrondissement où les ordres de la Commune relatifs à l’établissement de l’enseignement exclusivement laïques n’auront pas été exécutés seront publiés chaque jour dans l’officiel”

e gerenciar o Estado para tal. Nesse sentido, os elementos que contribuíram para desorganizar a Comuna, no que se refere ao Ensino e à educação, representam a contrarrevolução gerenciada pela classe dominante francesa, com apoio da classe dominante capitalista de todo o mundo.

5.3 A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA: AS BASES PARA UMA CULTURA POPULAR

A educação para a Comuna tinha como objetivo extrapolar os “muros” escolares. A concepção de uma nova educação, capaz de formar este novo sujeito que se constituía no interior do processo da Comuna, mostrou uma leitura mais ampliada da realidade e da compreensão da educação como formação humana, para além da concepção formal. Uma destas novas formas foi a criação dos Clubes Comunais, com o objetivo de garantir o livre pensar e a auto-organização dos trabalhadores. Estes espaços, para além das instituições, foi regulamentado pela Comuna em um dos boletins comunais. Estes clubes aconteciam na igreja, antes espaço de opressão, a partir da Comuna, *locus* de formação política, discussão e criação. Os Clubes tinham como missão,

(...) ajudar os cidadãos de outros distritos a abrir as igrejas para que o povo possa se reunir a noite para falar sobre suas questões e tarefas. Logo, os distritos, que desejam abrir um clube comunal, mas que se [a igreja] encontra fechada pode se dirigir ao comitê, boulevard Sébastopol, 86⁴⁰. (FROUMOV, 1958, p. 250).

Alguns clubes foram abertos durante os 72 dias, como o Clube da Revolução Social, o Clube de Paris, e outros que não tinham nome. O objetivo era garantir um espaço para

⁴⁰ “(...) d’aider les citoyens des autres arrondissements à ouvrir les églises pour que le peuple puisse s’y réunir le soir et parler de ses affaires. Donc, l’arrondissement, désirant ouvrir un club communal, mais qui s’en trouverait empêché, peut s’adresser au comitê, boulevard Sébastopol, 86.”

os trabalhadores se organizarem e lutarem contra os inimigos dos *communards*. O fato de que muitos foram abertos nos espaços da igreja fazia com que de manhã os padres “pregassem” aos seus fiéis e a noite os trabalhadores, *communards*, formassem-se politicamente. “A igreja estava repleta de mulheres, eram a maioria. Sentimos que elas partiram na luta pela Comuna, deixaram os maridos em casa, um início sólido para as ideias revolucionárias” (FROUMOV, 1958, p. 248). A participação das mulheres reforçava a dimensão democrática e o potencial revolucionário do espaço para a construção de uma educação popular. A construção de uma comissão de artistas também teve como objeto garantir novos espaços para a formação omnilateral.

A Comissão federal dos artistas, presidida por Coubert contava com pintores (Bouvin, Corot, Coubert, Daumier, Arnaud Dursée, Hippolyte Dubois, Feyen-Perrin, Armand Gautier, Gluck, Jules Hereau, Lançon, Eugène Leroux, Edouard Manet, François Millet, Oulevay, Picchio); escultores (Becquet, Agenor Chapuy, Dalou, Lagrange, Edouard Lindeneher, Moreau-Vauthier, Hippolyte Moulin, Otlin, Poitevin, Deblezer); arquitetos (Boileau fils, Delbrouck, Nicolle, Achille Oudinot, Raulin); gravuristas (Georges Bellanger, Bracquemont, Flameng, André Gill, Huot, Pothey); artistas industriais (Emile Aubin, Boudier, Chabert, Chesneau, Fuzier, Meyer, Ottin fils, Eugène Pottier, Rauber, Rester). Uma comissão plural e largamente representada. (FROUMOV, 1958)

Versalhes propagandeava Paris, a Comuna, como exemplo de barbárie e sombras. Em 25 de março, uma nota do Comitê Central convidava a todos a ocupar tanto o Museu do Louvre quanto as Tolherias. Museus e palácios foram abertos ao público, antes fechados. As sombras que reforçavam a barbárie não pertenciam aos *communards*, mas, sim, à história da classe dominante francesa, no momento da Comuna, concentrada em Versalhes. A Comissão Executiva da Comuna, segundo Dommanget (1964), autorizou Coubert, presidente dos pintores, a restabelecer os museus de Paris o quanto antes, para quê fosse aberto a todos e todas, garantindo incentivo à participação.

Em 21 de maio a população recebeu o recado de que o Louvre seria fechado por razões maiores. Tratava-se do avanço de Versalhes contra Paris. É necessário dizer que a comissão do ensino e a comissão federal dos artistas, alguns dias depois reorganizaram o museu. O esforço de Dommanget (1964) foi mostrar que mesmo com a guerra travada na rua o Louvre, o Jardim de Luxemburgo, entre outros monumentos e edifícios, não foram apenas conservados, mas também recuperados pela Comuna. Inclusive, as acusações levianas de Versalhes de que as obras do Louvre teriam sido vendidas por uma bagatela, foram desconstruídas pelos próprios parisienses, que estavam em Versalhes, ao voltar a cidade. Até mesmo os jornais de Versalhes foram obrigados a reconhecer que os museus, palácios e jardins estavam intactos.

O esforço da Comuna em favor das grandes bibliotecas se mostrou, sobretudo, pela nomeação de Benjamin Galisteau como inspetor das bibliotecas, um artista gráfico de composição litográfica que ao longo do processo da Comuna se tornou um grande jornalista e literato, assim como socialista. Como medida, Galisteu inicia um processo de desconstrução do privilégio até então existente na biblioteca pública, cancelou o empréstimo de livros por acreditar que “O empréstimo de livros, além feito raramente, privava os trabalhadores de obras necessárias e preciosas”⁴¹. Julés Vicent dirigiu a Biblioteca nacional e reorganizou as obras lá expostas com o auxílio de uma grande equipe (DOMMANGET, 1964, p. 125). Todas as bibliotecas se mantiveram intactas durante o conflito.

Salvo a academia Francesa, todos os institutos funcionaram em Paris durante a Comuna. A Sorbonne abriu suas portas para as conferências da Associação Politécnica. Sua biblioteca ficou intacta. No Collège de France, segundo Dommanget (1964), os cursos de árabe foram reprimidos em 15 de abril, deixando apenas dois por semana. A Escola de Belas Artes funcionou sem grandes problemas durante toda a comuna, mantendo seus

⁴¹ “En empruntant des livres qu’ils rendaient rarement et en privant ainsi les travailleurs des ouvrages les plus nécessaires et les plus précieux.”

concursos e rotina. A Escola Nacional de Desenho, de Matemática e Arquitetura soltou um documento oficial dizendo que não deixou de funcionar regularmente. Todavia, dos mais de 700 alunos restaram uns 100. Apesar de alguns problemas, as escolas superiores sofreram bem pouco, exceto pela Faculdade de Medicina, que, como já visto, fez greve e se recusava a colaborar e a reconhecer a autoridade da Comuna. O serviço médico e de cirurgia da Guarda Nacional foi desorganizado pela partida de uns e a indiferença de outros. É salutar o fato de que a ampla maioria dos estudantes e professores da área da saúde eram oriundos da classe dominante e se opunham ao projeto revolucionário em curso.

A partir dos trabalhos de Dommaget foi possível constatar que a federação dos artistas surgiu como um movimento real durante a Comuna. O movimento de pintores, escultores, gravuristas, artistas industriais foram os mais marcantes. Uma comissão provisória elaborou todo o programa destinado a ser submetido a uma assembleia geral dos artistas. Esta assembleia ocorreu em 13 de abril, ironicamente, no grande anfiteatro da Escola de Medicina. Ela estava lotada de protetores da Comuna, segundo Coubert (apud, DOMMANGET, 1964, p. 132). A sala estava plena e todos os artistas plásticos estavam representados. Mais de quatrocentas pessoas, entre eles, Feuen-Perrin e Héreau, como pintores, Molin e Delaphanche, como escultores, Bertall, como caricaturista, Michelin, pela gravura, mas também havia muitos arquitetos e ornamistas. Eugène Pouttier também estava presente, ele mais tarde adere a AIT e é o compositor da música, que se universalizou como hino dos trabalhadores do mundo, a Internacional.

Segundo Jean Jacques Piette (1971), a cultura assume durante a Comuna de Paris um espaço importante como parte de um projeto educacional, em que a dimensão formativa se amplia na direção do povo, sendo este a medida e o foco de construção de uma arte popular. Jean Bruhat e Guy Besse (1971) reforçam a tese de Piette ao evidenciar que a obra cultural da comuna não se tratou de um imposição. Estes identificam a origem deste debate na Liga de Ensino de 1867, nas atividades e congresso da AIT através dos debates e discussões sobre a instrução popular, e a partir das reações e mobilizações

contra a Igreja, que influenciava o movimento operário (1971:89). A concepção de uma educação omnilateral é reiterada no momento em que os museus, teatros, parques, são abertos ao povo, compreendendo-os como parte constituinte da formação de um novo homem e mulher na sua dimensão integral. “Numa perspectiva de vida nova, irá nascer um novo homem, um homem total”⁴² (PIETTE, 1971, p. 204). As leituras públicas de obras de Victor Hugo, os concertos, os museus e teatros são expressão deste processo,

O teatro deve ser considerado, sobretudo como um grande estabelecimento de educação, numa república eles não devem ser menos do que isso. Nossos ancestrais não haviam compreendido isso, mas a Convenção⁴³, num decreto do Germinal no ano II, tinha decidido que uma Comissão, a de instrução pública, tinha que vigiar os teatros. (BRUHAT e BESSE, 1871, p. 96)⁴⁴

Os *communards* compreendiam o papel das “artes” no que se refere ao processo de formação da consciência de classe. Ao olhar a história, percebem o potencial das artes e da cultura para ampliar a concepção de mundo, preparando os sujeitos sociais para intervirem na realidade com muito mais propriedade. A classe dominante, durante séculos, utilizou-a não apenas para o prazer e contemplação, mas para formar os seus principais quadros, dirigentes, localizados em postos estratégicos para a condução do processo. Não por acaso a França, nas exposições universais, sempre se destacava no que se refere a estética dos produtos da indústria moderna. A cultura, quando apoderada pelas classes subalternas, tem como potência trabalhar elementos da subjetividade e da autoexpressão capazes de construir novas perspectivas para análise deste trabalhador ou trabalhadora, em luta.

⁴² “Un cadre de vie nouveau aurait pu naître un homme nouveau, l’homme total.”

⁴³ Processo de Construção de uma nova constituição, depois de um processo de contar revolução, a revolução Francesa. O temor de que os trabalhadores, sans-culottes, atrapalhassem o processo reorganizativo, impunha muitos “cuidados” e controle.

⁴⁴ Les théâtres doivent être considérés surtout comme un grand établissement d’instruction, et dans une république, ils ne doivent plus être que cela. Nos ancêtres l’avaient compris et la Convention, dans un décret de germinal na II, avait décidé qu’une Commission, celle de l’instruction publique, aurait la surveillance des théâtres.

Até então era impensável a construção de uma cultura não burguesa. A possibilidade se coloca a partir do momento em que se conquistou “a apropriação coletiva dos meios de produção, assim como os meios para a realização de um homem novo da perspectiva de uma vida nova”⁴⁵ (Idem: 205). Para Piette (1971), o processo anterior à Comuna, como os clubes e mesmo as reuniões públicas, garantiu a expressão de ideias novas relativas a educação e a cultura, só possíveis de se concretizarem durante a Comuna de Paris. A construção de uma nova cultura, popular e proletária, só se realiza na medida em que esta classe, de modo consciente, assume a direção e a condução do processo histórico. Este processo, extremamente criativo, possibilita condições para a formulação de um novo modo de vida. Por isso, Piette (1971) afirma que a Comuna traz ao eixo os princípios de uma cultura socialista, ao lançar as bases para uma cultura popular, desconstruindo a farsa da cultura pretensamente universal da classe dominante.

Os princípios de uma concepção de cultura socialista se revelaram, segundo Piette, na constatação de que não existe cultura sem educação e crítica permanente. Esta dimensão da criticidade é o que possibilita a compreensão mútua dos sujeitos, permitindo que estes se percebam e se localizem no interior das obras humanas. A cultura pressupõe, inclusive, o direito a diferença de pensar diferente e de ser diferente (PIETTE, 1971, p. 206). Outro princípio é que não há cultura sem liberdade, numa sociedade onde a burocracia, o controle do outro, do seu corpo, faz-se presente, não há condições para o “*bien-pensant*” necessário à criação e à reflexão humana. Estes elementos estavam sendo gestados e preparados no interior da Comuna. Tendo a educação e o ensino como bases e alicerces. Uma educação universal, integral, pública, para meninos e meninas e, sobretudo, laica, afastando o obscurantismo, garantindo a liberdade do livre e bem pensar.

As bases para uma cultura verdadeiramente popular foram lançadas pela Comuna de Paris. O povo parisiense, “profanava” espaços para debater as questões políticas e

⁴⁵ “ (...) L’appropriation, mais aussi la réalisation d’un homme nouveau dans le cadre d’une vue nouvelle.”

sociais, evidenciando o não sufocamento do debate político e das instâncias autônomas dos trabalhadores, para que realizassem e criassem espaços para novas formulações e encaminhamentos de tarefas importantes à revolução. A abertura de espaços até então de privilégios de poucos, como museus, teatros, entre outros, deram à população de Paris a compreensão de que “aquilo” era de pertencimento de todos, fruto da história de todos e, portanto, deveria ser cuidado como um bem comum e coletivo. Estes elementos, até então impensáveis, foram construídos e forjados no interior do processo de luta intensa, em que a classe trabalhadora, pela primeira vez, havia assumido a condução do processo.

5.4 OS PRINCIPAIS INTELECTUAIS ORGÂNICOS QUE CONTRIBUÍRAM COM A FORMULAÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E POPULAR

A Comuna de Paris, como já apontou Lissagary (1995), é obra de homens e mulheres e não de indivíduos iluminados. Não exatamente com este texto, mas mantendo o conteúdo, Lissagary aponta o caráter autêntico de uma revolução, dirigida e comandada pelos trabalhadores parisienses. Justamente por este motivo, esta tese, em nenhum momento, debruçou-se sobre os líderes, ou indivíduos, mas, sim, sobre projetos teóricos-políticos, que influenciaram e nortearam as ações dos *communards*. Todavia, ao estudar a existência de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, auxilia-se de modo mais rigoroso a compreensão do projeto político em curso. Trata-se de uma dimensão do processo, uma dimensão importante, mas não única, para se analisar um processo revolucionário desta envergadura, que foi a Comuna de Paris.

Segundo Gramsci (2001), a elaboração das “camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos” (p. 20). Esses intelectuais são aqueles que possuem capacidade dirigente e técnica da sua classe, sendo produtos e produtores de um determinado grupo social originário de uma “função essencial no mundo da produção

econômica, social e política”. Ou seja, esses intelectuais “orgânicos” à classe são forjados no interior da luta de classes, sendo produto e produtor desta.

A Comuna de Paris foi capaz de pautar a necessidade de construção de um novo projeto de educação, para a nova sociedade que estava sendo gestada, construída e defendida pelos *communards*. Estes intelectuais são fruto de um processo de novo tipo. Segundo Gramsci (2001), os intelectuais são formados pelo processo histórico real, calcado no mundo da produção econômica, específico a cada momento histórico, todavia os de tipo orgânico as classes sociais passam a existir enquanto sujeitos sociais a partir dos processos revolucionários que fizeram por emergir a sociedade capitalista. A sociedade de classes, portanto, possui intelectuais orgânicos com certa capacidade de formulação, direção e técnica com vistas à organização dos interesses. Apesar de nem todos terem a função social de intelectual, “seria possível dizer que todos os homens são intelectuais”,

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora da sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui, assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2001, p. 18)

E, justamente por isso, faz-se necessário estudar de modo mais aprofundado estes sujeitos que foram capazes de dirigir, formular as novas propostas educacionais. Sobretudo pelo fato de estes terem tido como tarefa central superar os intelectuais de tipo tradicional. Estes, segundo Gramsci, expressam a estrutura econômica de tipo anterior, são os eclesiásticos, os clérigos, que aparecem ligados à aristocracia fundiária e que na França representava a antiga ordem e mesmo os setores reformistas republicanos que não objetivavam uma ruptura radical com os valores morais e cristãos da sociedade do controle. É salutar a capacidade dos intelectuais tradicionais se identificarem como

sendo sujeitos de ininterrupta continuidade histórica e que apesar de se identificarem como “espírito livre”, ao se colocarem “como autônomos e independentes dos grupos sociais dominantes” acabam por corroborar com estes. (GRAMSCI, 2001, p. 17). Fato este visível quando os republicanos reformistas não abrem mão da educação laica no sentido mais geral e sim apenas da sua dimensão confessional. Cabendo, então, aos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora iniciar um processo de defesa do radicalmente, ou puramente laico, no que se refere ao projeto educacional. Debruçar-nos-emos sobre aqueles intelectuais orgânicos que influenciaram, direta ou indiretamente, a construção do projeto de educação desenvolvido no interior da Comuna.

Segundo Maurice Dommanget (1971), entre os membros e dirigentes da Comuna, G. Lefrançais, Delescluze, Andrieu, Urbain, Pottier, J. Allix e Verdure, “eram sem dúvida os únicos que possuíam ideias fortes e sólidas, por se entregarem as pesquisas em matéria de educação”⁴⁶ (p. 207). Estes dirigentes da Comuna possuíam cada um à sua maneira um acúmulo em relação ao debate educacional, seja pela sua formação ou pelas experiências anteriores na luta de classes.

Jules Allix, licenciado em direito e professor de ginástica, criou um método de estudos para as escolas noturnas, gratuitas, uma escola evangélica. Dirigiu a Associação Internacional de Ensino Livre, e quanto a guerra é declarada, nos anos de 1870, contra a Prússia, ele abriu duas escolas novas, democráticas, uma para meninos e outra para meninas, financiado por um sistema de bônus. O dinheiro era reembolsado à escola através dos produtos criados. Uma clara influência da teoria proudhoniana da escola produtiva. Ele fundou um dos principais grupos pedagógicos existentes durante a Comuna *Société des Amis de l'Enseignement*. Julés Andrieu, um professor livre, defensor da educação laica, filho de Charlemagne, mestre de Blanqui, foi autor do livro, *História da*

⁴⁶ “(...) étaient sans doute les seuls qui eussent des idées arrêtées ou se fussent livrés à des recherches en matière d'éducation.”

Idade Média, e escrevia no jornal *A Tribuna Operária*, órgão parisiense da AIT. (DOMMANGET, 1971)

Pottier, além de redigir o Hino da Internacional dos Trabalhadores, música de notório conhecimento mundial, criou músicas sobre a educação, o ensino do futuro. Dialogava com os planos pedagógicos, com a rotina dos alunos e com a educação das meninas. Numa outra perspectiva de forma, para além das aulas tradicionais, utilizava a música como ferramenta pedagógica. Em um dos trechos de sua música, evidencia o papel da ciência e a necessidade em afastar os dogmas e a religião na escola. “Não se recheia os cérebros/dos dogmas mentais do passado/a ciência é a nova clareza, que preenche o limpo céu/Jamais a batina imprudente/irá entorpecer/venha a escola atraente/Sábios jovens do futuro”⁴⁷ (DOMMANGET, 1971, p. 208).

Delescluze, um velho jacobino, se inspirava nas concepções educativas apresentadas na Convenção Nacional de La Peletier e Saint-Fargeau. Adversário do ensino congregacionista, era favorável à igualdade através da educação, acreditando que ela poderia aproximar as classes sociais. Um pensamento clássico, segundo Dubeau (1948), da consciência presente em parte dos trabalhadores nos anos de 1840 e 1850, a educação como elemento central para a conciliação de classe. Defendia também o ensino gratuito e coletivo em todos os níveis, e a educação de meninas, paralela à educação dos meninos.

Gustave Lefrançais, antigo aluno de uma escola normal primária, instrutor de uma escola rural e militante de uma associação universitária socialista desde 1848 quando fundada, tinha como base a defesa de uma educação integral, o que pode se considerar avançado para a época. Ele participou ativamente da Revolução de Fevereiro de 1848, e foi o fundador da Associação fraternal dos instrutores(as) socialistas e elaborou em 1849 o Programa dos Educadores da Associação. Ele reforçou a tese, nos anos de 1850, de supressão do dualismo de classe via educação, segundo Froumov (1958). Apesar da vasta

⁴⁷ “On n’y farcit pas la cervelle/Des dogmes menteurs du passé/la Science, clarté nouvelle/Y remplit le ciel dégrassé/ Jamais la soutane impudente/Ne s’yglisse pour abrutir/Venez a l’école attrayante/Jeunes savants de l’Avenir!”

experiência, e de ser, segundo Dommanget (1971), um dos mais preparados para implementar o ensino primário, como outros, acabou por se dedicar a inúmeras funções políticas de direção do processo revolucionário.

Outros nomes também são apontados, como Elisée Reclus, geógrafo e professor do Colégio da França, Victor Considerant, professor com vários títulos de especialista pedagógico, Maria Andreux e Louise Michel, que trouxeram importantes contribuições para o ensino profissional feminino (DOMMANGET, 1971).

Boa parte destes nomes citados assumiram a função de dirigir o processo revolucionário da Comuna em outras funções que não a Comissão de ensino. Jules Vallès, Edmond-Alfred Goupil, Ernest Lefèvre, Raoul Urbain, Albert Leroy, Auguste Verdure, Antoine Mathieu Demay, Robinet e Jules Miot foram os primeiros indicados a compor a Comissão de Ensino, contudo, num segundo momento, a Comissão foi reconstruída frente a necessidade de divisão de tarefas e devido a balanços realizados sobre a efetivação da função dos membros anteriores. Por fim, a Comissão foi composta por Coubert, Verdure, Miot, Vallès, Clement e Dacosta, já no final de abril, dirigida por Edouard Vaillant, sendo, como já apontado, a principal figura a frente dos trabalhos da Comissão.

No que se refere à Comissão, que tocou os trabalhos até, literalmente, o último dia da Comuna, alguns dos *communards* se destacaram. Jule Válles foi escritor e jornalista. Recebeu uma educação clássica secundária, não profissional. Aderiu em 1849 ao movimento revolucionário e em 1851 fez parte das barricadas de dezembro. Durante os anos sessenta publicou artigos, segundo Froumov (1958), que tematizava as vítimas do sistema burguês, a miséria dos intelectuais, sobre a existência dos homens que nada possuíam e mesmo assim não se submetiam. Durante este período participou ativamente da luta política, aderiu ao movimento operário, ao lado dos blanquistas. Em 1870 refletiu sobre a escola nova e juntamente com os membros da federação parisiense da internacional “Vallès torna-se defensor da instrução obrigatória, laica e integral”⁴⁸

⁴⁸ Vallès devient partisan de l’instruction obligatoire, laïque et intégrale.

(FROUMOV, 1958, p. 270). Em 22 de fevereiro de 1871, construiu o primeiro número do jornal, *Cri du Peuple*, (*O Grito do Povo*, em tradução livre), instrumento importante, que deu voz ao povo, durante a Comuna.

Auguste Verdure, um dos maiores defensores da Cooperação, instrutor de escolas pública e privada, foi condenado por abertura ilegal de escola. Defensor do ensino democrático e cooperativo, funda em 1868 uma sociedade de fundos e de crédito mutual para garantir o pagamentos dos instrutores laicos e para a fundação de estabelecimentos escolares livres (DOMMANGET, 1971). Emile Dacosta, apesar de inserido na Comissão de ensino apenas no final de abril e de ter ficado poucos dias nesta função, participou da construção da primeira escola profissional de tipo novo durante a Comuna. Professor de matemática e autor de várias obras, membro da Associação Politécnica, apresentou a proposta de educação profissional a partir do desejo expresso pela Exposição Universal de 1862, em Londres, por parte dos trabalhadores, “A escola profissional deve dar dois ensinamentos simultaneamente, (...) o ensino científico e o literário, que deve ser para todos, e o ensino prático de um ofício, de uma profissão”⁴⁹ (Dacosta, apud FROUMOV, 1958, p. 283). Ele pega emprestado de Proudhon a ideia de escola profissional se autocustear.

Louise Michel, apesar de não estar na Comissão de Ensino, foi uma das principais contribuidoras da construção do projeto de educação e das escolas profissionais para meninas. Formou-se como pedagoga e iniciou sua carreira como professora. Em 1853, abriu uma escola privada de meninas, já que para Napoleão III, esta não era uma prioridade da França. Paralelamente, lecionava em cursos noturnos para trabalhadores. Alia-se aos blanquistas e participa ativamente do trabalho revolucionário, mesmo antes da Comuna. Mais tarde torna-se responsável por dirigir o batalhão feminino que defendera corajosamente as barricadas (FROUMOV, 1958). Ela participou ativamente do movimento anarquista.

⁴⁹ L'école professionnelle doit donner deux enseignement simultanés (...), l'enseignement scientifique et littéraire qui doit être le même pour tous, et l'enseignement pratique d'un métier, d'une profession.

Apesar de todos estes destaques, há um consenso na literatura da época sobre o papel central de Vaillant na comissão de Ensino. Como já apresentado no início do capítulo, era adepto do materialismo, relacionando-se com as ideias de Feuerbach. Membro da sessão francesa da AIT, filiou-se ao blanquismo. Em 1870 ele publicava as teses da Internacional, tornando-se popular entre os operários. Difundiu, no interior do movimento operário, a defesa de uma proposta de educação integral, obrigatória, gratuita, refletindo o acúmulo da AIT e do Congresso da Internacional de 1867. Organizou e reuniu os grupos que debatiam e formulavam sobre educação no interior da Comuna. Trabalhou pela coesão da nova Comissão, garantindo a separação entre Estado e Igreja, através da educação.

Estes *communards* representam parte significativa dos militantes que dirigiram o processo revolucionário e que formularam, no interior da Comuna, a proposta de educação e de “reforma moral” na nova sociedade que se configurava. Não com o objetivo apenas de detalhar as expertises destes e destas *communards*, o importante deste levantamento foi evidenciar as influências blanquistas e proudhonianas em boa parte dos educadores e especialistas de educação da época. Nesse sentido, pensar a contribuição destes intelectuais orgânicos passa por compreender as teses blanquistas e proudhonianas, sobretudo a partir do viés educacional.

5.5 A EDUCAÇÃO NA COMUNA DE PARIS: UM PROJETO REVOLUCIONÁRIO

A partir dos estudos realizados é possível afirmar a existência de uma proposta educacional no interior da Comuna de Paris, uma proposta que se configurou ao longo dos 72 dias num projeto de tipo novo, capaz de pensar a educação ou, como denominava o Estado francês, a instrução, na perspectiva da formação humana omnilateral. Este projeto formativo foi compreendido como condição para a construção de uma sociedade radicalmente diferente e duradoura. Estes estudos revelaram a inconsistência das teses

que secundarizam a importância da educação no interior da Comuna, ou mesmo de leituras que identificavam a impossibilidade de avanços no quesito educacional diante do curto período desta experiência. Acredita-se que a hipótese levantada inicialmente, de que o esquecimento político era de caráter intencional, apresenta-se fortemente referenciada, sobretudo, pelo papel depreendido pela educação no interior da luta de classes, tema para o próximo capítulo. Todavia, neste momento, é possível constatar os elementos revolucionários, possíveis de identificar a partir do prisma educacional, o caráter revolucionário, popular e socialista da Comuna de Paris.

Apesar do acúmulo anterior a respeito das questões educacionais, no interior do movimento proletário, a educação na Comuna apresentou elementos de ruptura com o período que a antecedeu. A defesa da educação pública, gratuita e obrigatória para todos e todas, conseguiu sair do papel e ocupar o imperativo do real, sobretudo, se comparada à universalidade do ensino gratuito, o qual, até hoje, não foi conquistado plenamente por países capitalistas avançados, em pleno século XXI.

A educação das meninas, apesar de uma antiga reivindicação, ainda não havia sido implementada, a não ser em pequenas experiências, pois as mulheres não haviam ainda ocupado, como se viu na Comuna, espaço na luta de classes. A possibilidade concreta de superação do espaço privado e de inserção no espaço público só se tornou possível mediante o caráter gratuito e obrigatório. É salutar o nível de consciência atrasado no seio das famílias, inclusive operárias, onde as mulheres não possuíam papel de sujeitas autônomas. A educação para ambos os sexos expressou uma concepção de sociedade que entendia a necessidade de erradicar a opressão de gênero da sociedade como condição para a construção de uma sociedade verdadeiramente emancipada. Os elementos defendidos pela *Société des Amies l'Enseignement* em relação à infância e mesmo aos direitos das mulheres a um trabalho que permita uma amamentação saudável, mostra a existência de um debate fértil com vista à implementação de um novo projeto. É a concretização da superação do debate sobre a centralidade da família na educação das crianças.

A educação laica oficializou a separação entre Igreja e Estado, até então impossível no seio da sociedade Republicana. A própria concepção de laicidade defendida pelos grupos *L'éducation nouvelle* e *Société des Amies l'Enseignement*, evidenciaram a ruptura com o período anterior. Nenhum outro governo havia conseguido garantir a educação racional, científica, tão necessária para o livre desenvolvimento das forças produtivas, evidenciando o claro contraste e a impossibilidade da classe burguesa de se desvincular do clero como aliado na luta de controle e combate à classe trabalhadora. A educação laica dos *communards* abriu caminhos para uma educação crítica, em que a ciência poderia encontrar espaço para o livre desenvolvimento das potencialidades humanas, a serviço da maioria dos sujeitos sociais e não mais ao particularismo burguês.

A perspectiva da educação integral, da junção entre trabalho manual e intelectual, posta pelos *communards*, mas pouco desenvolvida enquanto ensino profissional, esteve presente nas propostas e princípios que nortearam a educação primária, claramente identificada nos projetos pedagógicos internos à Comuna e nos planos da Comissão de Ensino. A educação integral expressa uma concepção de sociedade anticapitalista ao reunir, como síntese de um mesmo processo, o trabalho manual e intelectual, até então separado pela divisão social do trabalho. O Grupo de *L'éducation nouvelle* e da escola produtiva chegaram a construir uma proposta de currículo segundo a qual a educação integral, unitária (para ricos e pobres), profissional, na perspectiva da politécnica, e a unidade entre o trabalho manual e intelectual, estavam postas. A educação integral ou, ainda unitária, segundo Gramsci, corrobora para a construção de um projeto societal em que os produtores e os formuladores não se apresentam dissociados, uma vez que são o mesmo sujeito capaz de elaborar e produzir sobre os rumos da nova sociedade.

A própria concepção de educação apresentou elementos radicalmente distintos do que até então existia, ao compreender a cultura como parte do processo formativo capaz de ampliar as possibilidades e leituras da realidade, com criticidade e autonomia intelectual. A criação de uma comissão de artistas, subordinada à comissão de ensino,

ampliou os espaços educativos, estendo-o aos museus, parques, teatros as possibilidades de apreensão da história humana e das relações sociais.

A Comuna de Paris foi a primeira experiência de construção de um projeto político para a educação das massas. Pensado, organizado e gestado pelos trabalhadores em armas. Nem todos os que assumiram a comissão de ensino tinham experiência na área educacional, mas certamente estavam comprometidos com a tarefa colocada em suas mãos – a elaboração de um projeto educacional capaz de potencializar a construção de uma nova sociedade num contexto revolucionário. Com todos os limites existentes, o investimento em educação, de 1870 para 1871, dobrou. O caráter popular da Educação na Comuna é evidenciado pela composição político-social dos seus intelectuais orgânicos, pelas referências teóricas que o nortearam, assim como pelo produto da sua proposta educacional que elege os trabalhadores como os principais formuladores e usuários da educação de novo tipo. Fazendo com que os mesmos atravessassem durante os 72 dias longas batalhas, internas e externas, para a construção de um projeto educacional verdadeiramente popular, forjado e formulado pela classe trabalhadora.

Nesse sentido, reforça-se o caráter autêntico e revolucionário da experiência educacional na Comuna de Paris. Essa experiência criou condições para que Marx criticasse o programa de Gotha e o caráter educador dado ao Estado. Apesar dos debates existentes entre os proudhonianos e os blanquistas, sem dúvida a base teórica e política que sustentou a Comuna de Paris, assim como explicou seus limites e potencialidades, a Comuna foi capaz de mostrar que nem a família nem o Estado devem ser o responsável por gerir, organizar e formular o ensino público universal, mas, sim, os trabalhadores organizados com o objetivo de construir uma sociedade do futuro, uma educação pública verdadeiramente popular, capaz de superar as relações sociais de produção existentes na sociedade capitalista. Apesar do curto tempo desta experiência, ela permitiu que novas conclusões fossem tiradas ao mesmo tempo em que evidenciou o fato de que uma educação verdadeiramente laica, pública, gratuita, obrigatório para todos e todas só

poderia ser formulada pela classe que possui as condições objetivas e subjetivas para a superação da sociedade capitalista.

6 EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA

Esta tese possui como questão mobilizadora compreender o papel da educação no interior da luta de classes. Para tanto, a escolha de ter como foco a proposta educacional da Comuna de Paris não se apresentou despropositadamente, mas como um objeto, dentre outros, capaz de nos trazer elementos e questões acerca da temática proposta. A experiência da educação na Comuna de Paris tem sofrido, ao longo dos anos, um processo de isolamento histórico, e até mesmo de esquecimento daquilo que a experiência pôde proporcionar à humanidade. Até hoje, nos anos de 2013, não existe nos currículos oficiais mais do que poucas páginas que citam a Comuna de Paris, sendo a educação e sua experiência pedagógica quase que absolutamente soterrada.

A razão deste silenciamento pode ser encontrada na própria “natureza” da proposta educacional dos *communards*. A Comuna, como há muito já mencionado, foi a primeira experiência histórica em que a educação pública foi formulada e organizada pelos trabalhadores e trabalhadoras. Isso a torna singular e potencialmente perigosa para o *status quo*. Segundo Edmundo Dias (2008), em texto que analisa o 18 de Brumário, a transformação concreta do real passa necessariamente pela crítica do determinismo, “pela análise concreta de situações concretas” (p. 113). Na perspectiva de fuga do determinismo e de dar concretude à análise proposta, o estudo desta experiência procurou investigar o processo anterior à Comuna, focando na perspectiva educacional, a antessala pôde constatar o quanto a educação assumiu centralidade tática na elaboração e na formulação de um programa da classe trabalhadora, capaz de se opor ao projeto capitalista liberal, à sociedade de classes e a demandar uma educação e, portanto, uma sociedade de tipo novo. Este estudo é condição para a compreensão dos 72 dias de experiência concreta da Comuna de Paris, possibilitando um ponto de partida para a compreensão dos elementos de continuidade e ruptura com a proposta educacional de tipo republicana, indicando os elementos do “novo”, gestados no interior do processo de luta de classes.

Nesse sentido, os capítulos anteriores possibilitaram instrumental histórico, teórico e mesmo epistemológico para analisarmos o papel da educação no interior da luta de classes, sobretudo no que diz respeito ao processo de construção de uma consciência de classe *para si*¹, na qual os sujeitos em luta tenham condições de pensar um projeto autônomo e autêntico de ruptura com a sociedade de classes. Disso trata-se este capítulo. A fim de compreender o papel deste processo de construção de uma consciência de novo tipo, num primeiro momento será apresentada a diferença entre instrução e educação, debate atual, mas sobretudo central no século XIX. Esta diferenciação auxiliará na compreensão dos projetos em disputa e no papel da educação no referido contexto histórico e social.

Em um segundo momento explicitar-se-á a concepção de educação formulada pela Comuna de Paris como uma proposta de educação omnilateral. A partir do debate anterior, da antessala e da experiência própria dos *communards*, será sistematizada uma síntese do projeto societal em questão a partir do prisma educacional. Na perspectiva de continuidade analítica, analisar-se-á a relação entre Estado e Educação, assim como a relação desta com a emancipação humana, sob a luz da experiência “viva”. Nesse sentido, esforços serão depreendidos para compreender a relação estabelecida entre educação pública e popular, síntese autenticamente revelada pela experiência histórica dos *communards*.

Por fim, como conclusão do capítulo, objetiva-se compreender o papel da educação na construção da consciência de classe dos(as) proletários(as), com vistas a apontar elementos e indicadores a pensar as questões contemporâneas e os debates a respeito da educação numa perspectiva emancipadora.

¹ *Classe para si*: trata-se do conceito apresentado por Karl Marx, em sua obra de 1848, *Manifesto do Partido Comunista*, em que entende este processo como sendo o processo de construção e consolidação de uma consciência revolucionária. Para ler mais sobre o assunto: *Manifesto do Partido Comunista*, publicado pela Boitempo em 2010.

6.1 EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO: UM DEBATE PARA ALÉM DA FORMALIDADE CONCEITUAL

No que se refere ao debate conceitual, sobretudo no campo pedagógico, educação e instrução, apesar de não serem palavras sinônimas, são utilizadas e apresentadas conjuntamente na grande maioria dos casos. Contudo, a instrução era a palavra de ordem utilizada no século XIX ao se tratar de formação, seja dos trabalhadores, seja mesmo dos setores da classe dominante. No final do século XVIII, sobretudo depois da Revolução Francesa e durante seu processo de consolidação, Condorcet, Lepetier e Diderot compuseram um coletivo dos chamados enciclopedistas, que formularam propostas, antes da reação Termidoriana, acerca da necessidade de uma instrução universal, pública, gratuita, controlada pelo Estado e para todos. Estes eram os representantes dos liberais radicais, que viam na instrução a possibilidade concreta de construção de uma sociedade de novo tipo. Mesmo os mais moderados não se afastavam da defesa, no entanto, reduziam a instrução para todos ao nível elementar apenas, mantendo uma orientação dualista no que se refere à educação das classes.

Condorcet em *“Rapport sur l’instruction Publique”* (2013), apresentado em 1792, apoiou as ideias mais radicais de Diderot ao defender a instrução laica, universal, pública, para todos, sob o controle do Estado, e evidenciou seu papel primordial na construção do espaço público. A educação, segundo Patrizia Piozzi (2007), aparece para Condorcet como meio civilizatório. Forjar novos cidadãos passava por ensinar novos valores e por instrumentalizá-los para viver em sociedade. Lepeletier, na Convenção Nacional de 1793, apresentou a instrução como centro do processo educativo, “as quais imputa a subestimação da formação moral, prioritária, a seu ver, pelo menos ao nível elementar” (PIOZZI, 2007, p. 722). Segundo Sidney Silva e Renato Gross (2013), a concepção de instrução de Condorcet impunha uma clara conotação moral. Moral esta associada ao projeto político do século XVIII e XIX, de forte cunho liberal,

A instrução compõe o principal aspecto da política ou arte social para promover a formação do sujeito liberal como pessoa autônoma e cosmopolita. A instrução pública, a “formação da Razão e da moral de um povo” apresenta-se como o principal fator de expansão da civilização para Condorcet, produzindo uma espécie e liberalismo sem males ou justos. (SILVA e GROSS, 2013, p. 2)

A instrução aparece, no início da sua formulação, como sendo um instrumental necessário a ser ensinado, de forte cunho moral, para a construção de novos sujeitos sociais, capazes de partilhar do novo projeto civilizatório, moderno. Estes autores e pensadores liberais pautaram na agenda o debate sobre a instrução para todos, que acabou por ser absorvida, como já apresentado em outros capítulos, como a luta pela instrução primária e elementar ao conjunto dos trabalhadores. De todo modo, a instrução se baseava na necessidade de inserção de novas leituras de mundo, a partir de uma base mesmo rudimentar, capaz de forjar o novo sujeito social ou, ainda, o cidadão¹. Era necessário instruir, ensinar, instrumentalizar.

George Duveau (1948), ao estudar o pensamento operário sobre educação no século XIX, apontou uma distinção entre educação e instrução para os operários, evidenciando como este debate se fazia presente no interior do movimento. Para Duveau (1948), os trabalhadores se apropriaram do debate da instrução por acreditarem ser uma peça essencial da educação, “uma arma para os trabalhadores²” (p. 172). A leitura que delegava a ignorância e a marginalidade, a centralidade do problema social, fez-se presente no interior desta afirmação que entendia a instrução como uma possibilidade de saída desta condição de marginalidade. A consigna principal da Exposição Universal de 1867, como já mencionado em momentos anteriores deste trabalho, era “Sem instrução,

¹ Segundo Evelina Dagnino (1994), em *Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. Política e sociedade no Brasil*, o conceito de cidadania tem como origem a construção do capitalismo liberal, que necessita legitimar e consolidar a construção de um novo sujeito, mediante novas normas e regras sociais. Na *Questão Judaica* (2007), Marx define de modo primoroso a ideia de cidadão como sujeito universal abstrato da sociedade burguesa.

² “(..) est une arme pour l’ouvrier”.

sem liberdade, sem liberdade, sem progresso”³. A instrução, ainda que compreendida como parte da educação, está apresentada numa perspectiva mais ampliada, aparecia como condição estrutural, responsável por socializar, ensinar o conteúdo, centralmente de caráter racional e científico, capaz de “armar” os trabalhadores, e de garantir a evolução social. A ideia de progresso, de forte viés positivista, aparece como sendo possível de ser alcançado a partir da ciência e da razão. Estes elementos, de um certo darwinismo social, faziam-se presentes no interior do processo de organização dos trabalhadores. Segundo Dermeval Saviani (2003), esta leitura corrobora as teses que localizam a educação, no caso a instrução, com uma “ampla margem de autonomia em face a sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade, evitando sua degradação e, mais que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária” (p. 4). Esta leitura levou uma parte dos trabalhadores, próximos dos socialistas utópicos, a defender a tese de que a instrução facilitaria o processo de fusão entre as classes (DUVEAU, 1948).

Todos os socialistas utópicos, todos os anarquistas, chamaram atenção sobre estes aspectos e, ainda mais, confiaram no ensino e na instrução como instrumentos de transformação. A emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só poderia se dar quando tal emancipação alcançasse todos os níveis, e, entre eles, o da consciência. Somente a educação, a ciência e a extensão do conhecimento, o desenvolvimento da razão, pode conseguir tal objetivo. (MARX e ENGLES, 2011, p. 8)

O breve comentário síntese presente na Introdução do livro *Textos sobre educação e Ensino*, de Karl Marx e F. Engels (2011) expressa o forte viés idealista encontrado centralmente nas teses dos socialistas utópicos ao delegar a instrução, a ciência e a razão a capacidade política de potencializar o projeto emancipatório, ignorando os elementos estruturais e as relações sociais de produção que a condicionam. O forte caráter moral da

³ “Sans instruction, pas de liberté, sans liberté, pas de progrès”

instrução é reiterado pelos trabalhadores ao assinarem um relatório para a Exposição Universal de 1867, intitulado *L'instruction et la Moralité (A Instrução e a Moralidade*, em tradução livre), no qual associavam, através de dados estatísticos, apresentados por Duruy e Saint-Simon, a diminuição da criminalidade com o aumento da instrução (DUVEAU, 1948, p. 184). A luta contra o misticismo, a igreja, e todo o conhecimento mítico, aparecia como centro da batalha, e como fórmula, ainda que mágica, de superação das diferenças e injustiças sociais.

A propagação da ideologia dominante intencionava corroborar estas teses, de viés positivista, entre os operários. Segundo Demerval Saviani, citando Zanotti (2003), o direito de todos à educação, apresentava-se como decorrente dos interesses da nova classe dominante, que, por sua vez, enxergava na escola o “grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, redimindo o homem de seu duplo pecado histórico: a ignorância, a miséria moral, e a opressão, a miséria política” (p. 6). O papel da escola seria então o de “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos” (SAVIANI, 2003, p. 6). O forte viés moral e os elementos positivistas presentes contribuía para que a classe dominante, a partir de um debate bastante concreto, controlasse os desejos da classe trabalhadora. A desconstrução desta concepção apenas instrumental da formação passa a ser realizada no momento em que os trabalhadores iniciam um processo de organização e avaliação das realizações obtidas até então. O Programa de Educação da Associação fraternal dos instrutores(as) e professores socialistas de 1849 iniciou um debate político sobre a educação, superando o debate instrumental, moral e relocalizando a discussão formativa na perspectiva de projeto societário. Este Programa, ainda que externasse elementos utópicos presentes na consciência da classe trabalhadora no período em questão, de modo sutil, substituía a ideia de instrução por educação. Como bem apontou Moacir Gadotti (1997):

Contra o iluminismo pedagógico e cultural que acentua apenas a aquisição de conteúdos curriculares, ele realça a importância da dimensão cultural nos processos de transformação social. A educação é

muito mais do que a instrução. Para ser transformadora – transformar as condições de opressão – ela deve enraizar-se na cultura dos povos. (GADOTTI, 1997, p. 2)

O debate sobre a instrução para os trabalhadores também aparece nos textos e escritos de Marx já em meados do século XIX. Todavia, apresentam uma duplicidade se analisado no interior da obra e ao longo do seu desenvolvimento. Tornava-se inegável a necessidade de incorporar a vida dos trabalhadores, o conhecimento que fora socialmente acumulado pela sociedade, ao mesmo tempo em que se compreendia o papel da classe dominante e seu real interesse com a instrução dos mais pobres. Nesse sentido, a discussão sobre ensino e instrução aparece de modo associado ao trabalho na sua dimensão ontológica e à própria perspectiva emancipatória, como será apresentado mais adiante ainda neste capítulo. Seria necessário possibilitar um instrumental capaz de potencializar a construção de sujeitos sociais capazes de formular, autônoma e criticamente, a construção de uma outra sociedade. Nesse sentido, os debates sobre instrução e trabalho, ensino e trabalho produtivo, passaram a assumir centralidade no debate marxista. Contudo, mesmo ao pautar nos textos e inscritos a discussão sobre a instrução, Marx constatava a dualidade do ensino e o projeto hegemônico da classe dominante, que delegava a segundo ou terceiro plano a formação dos trabalhadores.

É possível ver o que fazem a burguesia e o Estado para a educação e o ensino da classe trabalhadora. Por sorte, as condições em que vive esta lhe asseguram uma formação prática que não só substitui todo o trabalho escolar, mas que também neutraliza o efeito pernicioso das confusas ideias religiosas em que se move o ensino – e isto é o que coloca os operários na cabeça do movimento de toda a Inglaterra. (MARX E ENGELS, 2011, p. 2)

Os escritos de Marx e Engels, do *Manifesto* ao *Capital*, passando pelas cartas e documentos da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), absorve sensivelmente este debate acerca dos limites da instrução e da necessidade de pautar o debate sobre o

projeto educacional. Esses textos influenciaram sensivelmente o movimento operário francês, como já visto, das Exposições Universais, da própria AIT, nos debates proferidos das reuniões públicas, na Liga de Ensino de 1866-67. No *Manifesto*, Marx respondeu a acusação feita aos comunistas de estarem destruindo as relações mais íntimas ao substituir a educação doméstica pela educação social.

E vossa educação não é também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas etc.? Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante. (MARX, 2010, p. 55)

Ao apresentar o programa a ser defendido pelos comunistas, já em 1848, período em que escreve o *Manifesto*, aponta as consignas sobre educação: “10. Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material.” (MARX, 2010, p. 58). Ainda que nos textos da AIT, ensino, instrução e educação se confundem, a proposta de uma educação pública e universal aparece centralmente como um projeto, enquanto que o debate sobre instrução como um meio de assegurar o instrumental necessário aos trabalhadores. No ano de 1869, em Londres, estavam sendo preparados documentos para o Congresso de Basileia da AIT que ocorreria no mesmo ano. As reuniões do Conselho Geral da AIT elegeram cinco pontos centrais para a discussão, dentre eles, um denominado “Instrução integral”. Mesmo do ponto de vista da origem do conceito, associando instrução à ideia de instrumentalização, de ter acesso aos conhecimentos necessários a um determinado fim, a proposta apresentada no texto indicava um debate sobre educação como parte de uma luta social e coletiva mais ampliada, em que o trabalho manual e intelectual não deveriam apresentar-se de modo apartado. Esta concepção integral do ensino, por si só, agregou novo sentido à noção de instrução. A Ata do Conselho Geral da AIT, da sessão de 10 de agosto de 1869, apontava que,

O cidadão Marx diz que uma dificuldade de caráter particular está ligada a essa questão. Por um lado, é preciso uma mudança das condições sociais para criar um novo sistema educacional. Por outro, é preciso um novo sistema educacional para que possa mudar as condições sociais. (NOGUEIRA, 1993, p. 184)

Os congressos anteriores, já relatados nesta tese, trazem fortemente o debate sobre educação, instrução e ensino, ao pautar o caráter de gratuidade, a laicidade, o papel do Estado e a dimensão integral da educação. Todavia, em 1869, o amadurecimento destas questões se expressou na citação acima, a partir de uma análise precisa, dialética e equilibrada, a respeito do papel da educação no interior das lutas sociais. Aos poucos e como resultado das lutas sociais travadas anteriormente, os conceitos de instrução e educação vão assumindo novos significados a partir dos novos sujeitos formuladores da proposta de formação humana. O debate aparentemente conceitual assumiu no decorrer do processo uma dimensão política. A instrução enquanto transmissão de conhecimento, em grande parte, rudimentares para a classe trabalhadora, são contrariados pela literatura revolucionária e pelos próprios trabalhadores através das suas Associações, Programas formulados, Reuniões Públicas e demais espaços de formulação, ao apontar a necessidade de construir uma educação capaz de erigir condições para a formação de um sujeito autônomo, crítico e reflexivo.

A educação defendida pelos trabalhadores na Comuna de Paris superou a dimensão apenas instrumental. A instrução passou a ser meio e não fim do processo de formação humana, empreendido pelos *communards*. A educação apareceu como sendo um projeto político, inserido num contexto de transformação radical e estrutural com a sociedade capitalista, ainda que tenha apresentado seus limites. O imperativo do real soterrou a leitura utópica da instrução como elemento mediador, capaz de superar o antagonismo de classe, pela racionalidade científica. A necessidade de enraizar a educação na cultura do povo esteve posta como forma de potencializar a compreensão do

mundo, já existentes e possíveis mediante o trabalho. Ao compreender esta diferenciação política formulada no interior do processo de vivência, disputas e construção de uma nova sociabilidade, faz-se necessário a compreensão de qual concepção de mundo a Comuna de Paris foi capaz de expressar a partir do seu projeto educacional.

6.2 A EDUCAÇÃO DOS *COMMUNARDS*: EXPRESSÃO DE UMA NOVA CONCEPÇÃO DE MUNDO, UMA NOVA CULTURA – OMNILATERAL

A educação foi capaz de expressar, durante a Comuna de Paris, uma determinada concepção de mundo a partir da proposta educacional e do programa, colocado em prática, pela Comissão de Ensino. Pela primeira vez na história, os trabalhadores conseguiram provar para o mundo capitalista, pretensamente neutro e de valores universais, a relação entre educação e sociedade e a intencionalidade evidentemente classista dos projetos que antecederam a Comuna de Paris, inclusive, a educação dos *communards*. Manacorda (1990), em seu livro *O princípio educativo em Gramsci*, identificou o trabalho como gênese deste processo, o trabalho como princípio educativo ou, como bem localiza Saviani (2007), como ontológico ao ser social. Segundo o autor,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Nesse sentido a educação tem como base o trabalho e as relações dele derivadas, como matéria-prima da sua produção. Numa sociedade de classes, em que a hegemonia se revela pela classe burguesa, e a classe burguesa conseguiu, como nunca antes uma

classe dominante haveria logrado, subsumir o trabalho ao capital, a educação possuía como norte esta concepção de trabalho e, portanto, expressava esta dualidade de classes. A Comuna de Paris, ao abolir a divisão social do trabalho através da expropriação e das ocupações das fábricas, bem como da criação de comitês locais, reunifica o trabalho manual e intelectual, delegando aos dirigentes da Comuna o papel de produtores. Foram os trabalhadores que assumiram o poder. Eram os trabalhadores responsáveis pela produção e pela reprodução da vida humana. O homem aprende a produzir sua própria existência a partir de uma realidade histórica concreta, de uma determinada forma de organizar o trabalho e, portanto, o modo de produção social.

A educação é aqui compreendida como sendo parte fundamental da construção de uma nova sociabilidade ou mesmo de manutenção da ordem estabelecida. No que se refere à ordem burguesa, segundo Dias (2000), pelo efeito ideológico, a ideia de ordem

se naturaliza, perde sua historicidade, se eterniza. E com isso é evitada a questão central da ordem: seu caráter classista. Uma ordem é, por exemplo, burguesa ou proletária. E é o predomínio de uma dessas classes que determina o apagamento do “bom direito” da outra. (DIAS, 2000, p. 55).

Esta clareza da não neutralidade política, social e histórica da ordem nos remete à construção de uma nova forma de ordem, portanto proletária, advinda com a experiência da Comuna. Neste espectro, a educação possibilitou uma tradução mais precisa do que seria esta nova sociabilidade proletária, a partir do afastamento da dimensão negativa do trabalho, da sua apropriação por outrem, dos projetos, leis e ações realizadas pelos *communards*. Todavia, ao compreender a importância do trabalho para a educação, volta-se a uma certa “natureza” do processo educativo.

É salutar que a relação entre a ideia de certa “natureza” e o princípio educativo se confundem, a partir das reflexões dos autores aqui tratados, no sentido de apontar e reforçar a relação existente entre “natureza” e princípio. É interessante notar como Ivo

Tonet (2005), ao investigar esta certa “natureza”, denomina o ato educativo como: atividade educativa. “Ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamento, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade.” (p. 142). Isso garantiria que o sujeito, o indivíduo, estivesse apto para viver e reproduzir uma determinada estrutura social. “Ora, este processo de apropriação (...) não poderia deixar de ser atravessado pelos antagonismos sociais” (TONET, 2005, p. 142). Ou seja, não existe neutralidade, o patrimônio social é fruto de embates e disputas, de luta de classe, e estas perpassam a estrutura educacional, podendo, como já constatado nesta tese, abrir espaços para projetos de resistência, como a implementação de escolas laicas (ainda que não públicas)⁴ que surgem ao longo da implementação da educação republicana, ou mesmo da incorporação, ainda que marginal, de demandas das classes dominadas, como a educação para meninas. Nesse sentido, a educação apresenta, por sua própria condição de existência, elemento de contradição “Seu caráter, ao mesmo tempo alienante e superador da alienação” (TONET, 2005, p. 143), já que o trabalho apresenta como elemento estrutural na sociedade capitalista as dimensões de prazer e sofrimento, de negatividade e positividade, ao mesmo tempo em que é instrumento da alienação dos trabalhadores, possui, em potência, a condição de alavancar a tomada de consciência desta classe (ANTUNES, 2000). Aí reside o papel estratégico da educação, para a construção de uma nova concepção de mundo e, portanto, de uma nova sociabilidade. E isso foi fortemente percebido pelos trabalhadores franceses e pelos *communards*.

Mario A. Manacorda (1990), ao estudar o princípio educativo em Gramsci, é reiterado nas obras de Saviani (2007), no momento em que o mesmo é associado ao

⁴ A exemplo disso é possível ver o caso de Raoul Verdure, que compôs a primeira comissão de ensino da Comuna, que antes de ocupar tal cargo, filho de uma família de educadores, fundou em Paris uma escola privada com um pensionato, fechada pela municipalidade com o argumento de ferir as regras de higiene e por apresentar defeitos estruturais, uma grande desculpa, segundo Dommanget (1971). Devido ao caráter democrático e laico do ensino, “La vérité, c’est que cette ‘école primaire démocratique’ dont l’enseignement se définissait par la formule ‘pas de église, pas de prières, pas de prêtres’, était un scandale pour l’époque.” (1971:199)

trabalho, reafirmando o debate apresentado por Tonet (2005) sobre a relação entre educação e concepção de mundo. “Gramsci nos deu assim aquilo que, com razão, reprovava às modernas filosofias não ter sabido dar: um programa educativo em acordo com sua concepção de mundo” (MANACORDA, 1990, p. 285). As questões pedagógicas são aqui compreendidas como pertencentes a uma determinada concepção de mundo, de projeto de sociedade gestada para além da educação, o que estabelece uma relação dialética entre educação e sociedade. Ou seja, existe uma relação direta, dialética e complexa entre as questões pedagógicas e o pensamento político, ambos expressam e são expressão dos projetos de hegemonia que representam as posições políticas de classes sociais determinadas. Dentro desta relação simbiótica, não é possível compreender o projeto educacional, no qual as questões pedagógicas encontram sua maior expressão sem levar em consideração as relações entre Estado, luta de classes, consciência, dentre outros. Este, ou estes projetos educacionais, podem expressar, em determinada conjuntura histórica, processos de ruptura, de conformação ou mesmo de reformas no *status quo* social.

A concepção de educação presente neste trabalho, a partir da análise da experiência da Educação na Comuna de Paris, refuta a concepção mecânica desta como sendo o reflexo, e a pura reprodução da superestrutura da sociedade. A antessala da Comuna provou, como do ponto de vista tático, que a educação foi capaz de aglutinar parte significativa da pauta geral defendida pelos *communards*. Foi capaz de potencializar as contradições e as diferenças, expressas pela consciência daqueles que na perspectiva de *classe para si* se enfrentaram, evidenciando o embate entre projetos hegemônicos. A Educação na Comuna iniciou um processo de construção de uma nova hegemonia e, portanto, de uma nova cultura proletária, consonante com a construção de um projeto emancipatório da classe trabalhadora. Segundo Edmundo Dias (2000), ao refletir sobre a educação do povo, em “*Gramsci em Turim – A construção do conceito de hegemonia*” retoma uma discussão sobre a construção de uma nova hegemonia a partir do recorte educacional e da necessidade da autonomia crítica e reflexiva das classes fundamentais

para garantir tal poder. Ao indicar que a tarefa seria a de tirar da classe dominante a educação do povo, recupera um debate no interior da literatura marxista sobre a relação entre educação e sociedade, e o papel da classe dominante da criação e construção dos consensos. Ao dialogar com Gramsci a fim de sistematizar o processo de construção de um novo poder, de uma nova hegemonia, afirmam que

A história pedagógica demonstra que cada classe que se preparou para a conquista do poder tornou-se apta mediante uma educação autônoma. A primeira emancipação da servidão política e social é a do espírito. Nada mais correto, pois, que a educação do proletariado seja elaborada pelos seus próprios organismos e que a 'escola popular deva ser posta sob o controle dos grandes sindicatos operários' (DIAS, 2000, p. 74)

A educação na Comuna de Paris foi de fato gestada, formulada e executada pelos trabalhadores que conquistaram o poder em 1871. Não se tratou de uma gestão sindical, pois o organismo que representava os trabalhadores substituiu o que era então conhecido, na lógica capitalista, o Estado. A Comuna se apresentou com sendo um espaço, que se convencionou a chamar na teoria marxista de Ditadura do Proletariado, ainda que não em estágio definido, mas apresentou elementos de destruição do Estado de classes, como já apontado no primeiro capítulo desta tese. Através da Comissão de Ensino foi posto em curso um projeto de educação inserido na cultura dos trabalhadores, e capaz de superar a condição até então existente, dualista, impositiva e reprodutora da lógica liberal. O projeto educacional da Comuna, ainda que não revelado na sua completude devido ao ataque de Versalhes e dos capitalistas de todo o mundo, à inexistência de um partido e ao pouco tempo de existência, revelou uma intencionalidade e um projeto que tinha como centro a educação integral. A superação através da educação da divisão social do trabalho capitalista, que objetiva apartar os atos de fazer e pensar do processo produtivo, para além disso, a universalização do ensino, para ambos os sexos, laica,

público e gratuito não estatal, expressam um concepção de educação enquanto formação humana, omnilateral⁵.

Frente a realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentido, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. (MANACORDA, 2010, p. 94)

Este desenvolvimento completo das capacidades humanas apenas torna-se possível mediante a destruição da fonte produtora da alienação, a sociedade produtora de capital, que ao apropriar-se do trabalho alheio aliena este sujeito do processo produtivo, tornando-o parte da mercadoria, alienando-o do processo de produção total. Esta formação multilateral foi constatada na experiência dos *communards*. Través do caráter universal, integral, a proposta educacional formulada e executada superou os muros da escola formal, reforçando o princípio da omnilateralidade. Os *communards* ocuparam os espaços já existentes, construíram novos, como clubes e espaços educativos, democráticos e coletivos, assim como ampliaram aos museus, bibliotecas e teatros. Os revolucionários assumiram o papel de construir uma nova cultura, capaz de formar novos sujeitos, críticos, autônomos e capazes de dirigir um novo modelo de sociedade humana. Esta concepção de cultura expressa pela experiência dos *communards* ampliava a noção de cultura construída até então,

A cultura não é um enumerar contínuo de informação, não é um arquivo. (...) é conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres (...). O homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza' (...) A cultura é plenamente política. E deve ser democrática porque permite a todos discutir; e deve ser intransigente para que todos possam colocar radicalmente as questões

⁵ Em vários textos de referência marxiano é utilizado a palavra omnilateral, todavia na tradução de Marnacorda, no seu livro "Marx e a pedagogia moderna o conceito aparece como onilateral, utilizaremos como referência este ultimo.

pertinentes e pensar os meios adequados a elas. A cultura deve ser então organizada. Organizada “desinteressadamente”, isto é, ‘sem esperar o estímulo da atualidade, (...) deveria discutir-se tudo aquilo que interessa ou possa interessar um dia ao movimento proletário. Esta última consideração é fundamental para quem quer acelerar o futuro, tarefa fundamental e da maior atualidade para o movimento operário e socialista. Em outras palavras, preparar sua cidadania, a sua hegemonia. (DIAS, 2000, p. 67-70)

Em síntese, a luta por uma nova sociedade, a construção de uma nova hegemonia, passa necessariamente pela construção de uma nova cultura. O projeto de educação na Comuna possibilitou a superação do homem mítico, cristão, preso a moral a-histórica que o reconhecia como fruto de um poder atemporal. Ao desconstruir esta noção de homem, substituindo a educação confessional por uma educação baseada na razão, na ciência, criaram-se possibilidades para a compreensão do homem na sua totalidade, enquanto criação histórica e, portanto, como sujeito capaz de transformar as relações sociais produzidas, criadas e recriadas por sujeitos “terrenos”, a partir de interesses de classes determinados. Este novo sujeito percebido na sua totalidade passa a vivenciar na Comuna uma formação humana de caráter e intencionalidade omnilateral.

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2010:96)

A nova concepção de mundo expressa pela educação dos *communards* não objetivou castrar e fragmentar o novo sujeito social que se objetivava construir. Pelo contrário, a educação omnilateral possibilitou factualmente o iniciar de um processo no qual o homem fragmentado, mutilado pelo capitalismo, pela divisão social do trabalho, pela dimensão negativa e alienada do trabalho, via-se superado pelo novo sujeito capaz de expressar a totalidade da sua capacidade humana, do sentir, do pensar. Esta

possibilidade concreta de superação do sujeito retalhado apresentou, concomitantemente, uma nova forma de sociabilidade humana.

A possibilidade do gozo estava posta na medida em que as meninas e os meninos recebiam as mesmas condições para se socializarem, em espaços onde a ciência, a técnica e a teoria seriam apreendidos, já que uma das principais medidas da Comissão de Ensino foi justamente afastar qualquer tipo de influência da religião na educação, mas a permitia no exercício da vida privada. Não se negou os bens espirituais, apenas o libertou do domínio de uma determinada classe e do seu caráter opressivo, que era parte da estrutura de manutenção da opressão e dominação de classe, uma forma de conter o ímpeto revolucionário. A junção entre ensino e trabalho se revelou a partir da construção de escolas integrais, profissionais, para meninos e meninas, apesar do curto tempo. Assim como estendeu a educação aos museus, ao teatro, aos clubes e demais espaços onde o exercício da cultura não seria sufocado pela necessidade de acumular capital. Esta dimensão omnilateral da proposta formativa dos *communards* esteve fundamentada numa perspectiva do trabalho como princípio educativo, sendo a primeira vez na história revelado pela experiência da Comuna de Paris.

6.3 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA DOS *COMMUNARDS*

A educação omnilateral é parte de uma proposta educacional ou, ainda, de uma concepção de mundo, onde os sujeitos sociais possuem condições de se desenvolverem na sua plena humanidade. Este desenvolvimento em toda a dimensão humana só pode se revelar mediante um processo mais ampliado, capaz de garantir a liberdade dos sujeitos, libertando-o das amarras do capital. A discussão sobre a liberdade real, a emancipação humana, apresenta-se como horizonte e fim da teoria marxista. Esta discussão revela os limites da emancipação política e a necessidade de superar esta dimensão coletivamente. A Comuna de Paris, apesar de não ter conseguido garantir, de modo duradouro, esta

transição, no que se refere a superação de fato da emancipação política e do sistema capitalista, apontou elementos a partir da concretude, emancipatórios na dimensão humana. A questão central é sistematizar como a educação na Comuna contribuiu para a construção deste processo emancipatório. Segundo Marx, (2007) na *Questão Judaica*,

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas "*forces propres*" como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de forças políticas, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 2007:42)

Todavia, para compreender esta relação entre educação e emancipação, é necessário retornar a um debate marxista a respeito da emancipação política. O duro embate entre os trabalhadores no Segundo Império pelo Estado laico revelava a essência de uma discussão mais profunda, ou seja, os limites da emancipação política. O Estado Republicano francês, sobretudo através da educação, e suas sucessivas leis, ao longo do século XIX (Leiz Guizot, Lei Falloux, Projeto de Duruy) reiterou o papel da Igreja na formação humana dos novos cidadãos, constatando que a relação entre igreja, religião e Estado era perfeitamente cabível, no âmbito da emancipação política.

O problema está em saber como se conduz a emancipação política acabada em face da religião. Se até num país de emancipação política acabada por nós não só com a existência da religião, mas também com sua existência exuberante e vital, temos nisso a prova de que a religião não se opõe à perfeição do Estado. (...) O problema das relações da emancipação política com a religião converte-se, para nós, no problema das relações da emancipação política com a emancipação humana. (MARX, 2007, p. 18).

A separação entre Igreja e Estado impõe, necessariamente, segundo Marx, a necessidade de pautar na “ordem do dia” a discussão sobre os limites da emancipação humana e, portanto, realoca esta discussão ao nível do debate estratégico, de projeto e de construção de uma outra sociedade. De modo mais profundo, recoloca a discussão a respeito da liberdade, da real liberdade humana e da necessidade objetiva de construção de condições para a existência de um homem realmente livre. “O limite da emancipação política manifesta-se imediatamente no fato de que o Estado pode livra-se de um limite sem que o homem dele se liberte realmente, no fato de que o Estado pode ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre” (MARX, 2007, p. 19). A peculiaridade do caso francês é que mesmo a emancipação política, conquistada centralmente pela construção do Estado republicano e do sufrágio universal, necessitou de uma aliança política com a Igreja como forma de manutenção do poder e, sobretudo, de controle das classes dominadas.

Para além do ponto de vista formal, e do Estado se declarar laico, a religião não se localizou apenas no âmbito da esfera do privado e, sim, de modo ainda mais estratégico, foi responsável pela formação dos ditos “novos cidadãos” republicanos. Correndo o risco da repetição, recorre-se a uma citação, trabalhada em outro contexto, de Duruy sobre a necessidade de manter o sentimento cristão entre os jovens, como forma de prevenção a ímpetus revolucionários,

(...) desenvolver por todos os meios nos alunos os instintos de generosidade, o amor inato às grandes coisas, (...); e por outro lado, manter o “justo limite” da paixão pela igualdade, esta autoestima que alguns tem por si mesmo, certo sentimento de independência, que é profundamente enraizado em nós (...). (DURUY, apud BENOIT, 2004, p. 358).

Nesse sentido, mesmo a questão apontada por Marx sobre os avanços da emancipação política não eram constatados na sua completude, no estado republicano,

liberal, francês. Todavia, não há dúvida de que a emancipação política represente um grande progresso.

Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual. É obvio que nos referimos à emancipação real, à emancipação prática. (...) O homem se emancipa politicamente da religião ao bani-la do direito público para o direito privado. (MARX, 2007, p. 23)

A reflexão de Marx sobre a emancipação política leva-nos a compreendê-la como uma etapa importante à libertação e possibilidade de existência, sem conflito, do homem egoísta. A emancipação política emancipa o homem, da sociedade feudal, esta delegava a sociedade civil um caráter político, do homem geral, agora se trata de assumi-la como sendo a esfera do privado e das liberdades do homem egoísta e não universal e genérico. Trata-se do universo dos direitos humanos e civis “(...) o fato de que os chamamos de direitos humanos, *os droits de l’homme*, ao contrário dos *droits du citoyen*, que nada mais são do que direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade.” (MARX, 2007, p. 33). Este homem egoísta, legitimado pela emancipação política, vê todos os seus direitos civis garantidos na esfera do privado. A religião não fora banida, apenas em tese foi realocada. Todavia, a potência deste novo homem que surge abre as possibilidades para a construção de táticas ou mesmo estratégias políticas com o objetivo de manter os interesses deste homem egoísta, o burguês, intacto. Mesmo que possa parecer, a princípio, que esteja ferindo os princípios deste projeto emancipatório. A tendência a conservar o poder leva-o a construir alianças com forças retrógradas, a fim de manter intactos os direitos deste dito cidadão.

Nenhum dos chamados direitos dos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade,

um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas. (MARX, 2007, p. 36)

Em síntese, a emancipação política não libertou o homem da religião “(...) obteve sim liberdade religiosa. Não se libertou da propriedade, obteve a liberdade de propriedade. Não se libertou do egoísmo da indústria, obteve a liberdade industrial” (MARX, 2007: 40). Mas mesmo no caso da liberdade religiosa a França foi um pouco além. O fato da igreja ter se tornado ao longo do século XIX eixo central e responsável pela educação e instrução dos trabalhadores, evidencia, o que na concretude é a emancipação política. Não se trata de uma discussão idealista, mas sim fruto da história e das relações sociais concretas, capaz de revelar o que é a emancipação política de fato e até onde vai o limite do homem burguês, para manter os seus direitos, a propriedade, em essência, intocáveis. A experiência dos *communards* mostrou que a única possibilidade de libertar o homem da religião e mesmo o homem político foi através da emancipação humana. A educação só se tornou verdadeiramente laica na França por setenta e dois dias, durante a Comuna de Paris. Apenas a partir desta experiência a formação humana passou a ser pautado mediante novos instrumentais, científicos, racionais, não neutros, pressupostos, mas enraizados, num processo de construção do novo e, portanto, na necessidade de construção e consolidação de um sujeito livre.

Na medida em que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela (educação), mas interna. Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora quanto mais e melhor exercer o seu papel específico. Como vimos, ela consiste em possibilitar ao indivíduo a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade. (TONET, 2005, p. 152)

A especificidade da Educação na Comuna, ou melhor, a particularidade da atividade educativa, possibilitou ferramentas para que os *communards* pudessem

compreender a sociedade numa outra perspectiva. O argumento de que o curto tempo desta experiência não teria garantido a visualização desta atividade, fragiliza-se ao compreender que o processo histórico da Comuna foi antecedido por um processo pedagógico, bastante vigoroso. As reuniões públicas, onde se exercitava a reflexão e o debate, foi palco privilegiado dos debates a cerca da educação e do programa a ser defendido pelos trabalhadores, na dimensão pedagógica. É salutar o fato de que foi neste momento que os principais quadros políticos do movimento operário se destacaram, inclusive as mulheres. Uma espécie de educação popular foi experimentada. Contudo, mesmo durante os setenta e dois dias, o projeto educacional construído e vivenciado ofereceu ferramentas para o exercício da especificidade da atividade educativa.

O processo educativo pode superar os limites da unilateralidade, do indivíduo egoísta burguês apresentando a partir, inclusive, do prisma educacional, um programa emancipatório. À exemplo da antessala, e mesmo durante a Comuna, a educação foi um eixo articulador das demandas coletivas dos trabalhadores. Ao constatar a sua não neutralidade, desde 1849 pelos educadores socialistas, de modo mais claro, a educação se transforma em elemento de disputa entre as classes e uma pauta central para os trabalhadores. A concretude da laicidade na Comuna foi materializada através da educação. O processo de construção da classe em si revelou-se mediante um processo de ruptura com a sociedade de classe, com a propriedade privada dos meios de produção, ao retirar da burguesia o controle sobre o processo de trabalho, ainda que os limites tenham sido constatados em relação a expropriação dos bancos, o capital financeiro. Este processo de autoconstrução, e de aceleração do tempo histórico, só foi possível de ser realizado via luta de classes, num determinado momento histórico em que a classe trabalhadora assumiu a direção do processo.

Depreende-se disso que a autoconstrução do indivíduo como membro do gênero humano é um processo subordinado à reprodução mais ampla da totalidade social. Vale dizer, o processo de autoconstrução do indivíduo como indivíduo humano, bem como as suas reações diante dos novos

problemas e acontecimentos, novas e imprevisíveis situações, não terá como polo norteador o próprio indivíduo nem aqueles que atuam diretamente na dimensão educativa, mas a concreta totalidade social, cuja matriz é a economia. (TONET, 2005, p. 138)

Todavia, é a partir da dimensão educativa que o homem pode ter acesso ao conteúdo acumulado historicamente pela humanidade. Segundo Tonet, o papel fundamental de transformação da sociedade cabe ao trabalho, na sua dimensão ontológica, e não à educação. Mas ao transformar as relações sociais de produção, na medida em que os trabalhadores se tornam gestores produtores, superando, em processo, a dominação da classe burguesa, transforma-se o trabalho e subtrai-se sua dimensão negativa. Ao transformar o trabalho, princípio educativo, transforma-se o projeto educacional. Novamente, sob a formulação de Ivo Tonet, mas recuperando Marx, Gramsci e Demerval Saviani, a tese do princípio educativo é recuperada na tentativa de reforçar o debate sobre a relação entre educação e sociedade. Segundo Vilson Mata (2001), ao investigar a relação existente entre educação e emancipação humana, compreende-se que

O papel da educação, numa perspectiva emancipatória, é o de orientar a promoção da superação da parcialidade das relações políticas e da emancipação política em totalidade de emancipação humana, do imediato em mediado. Porém, um projeto como este é impossível se pensado apenas a partir do ponto de vista da educação, posto que ela é uma instância da sociedade democrático burguesa que, embora expressando a totalidade dos processos sociais, necessita de todas as demais instâncias para efetivar seu papel emancipatório. (MATA, 2011, p. 17)

Orientar a superação da parcialidade das relações políticas é, na prática, contribuir para a desconstrução do cidadão burguês enquanto homem universal, capaz de expressar os interesses particulares de classe como sendo interesses gerais. A educação ao revelar a intencionalidade de classe presente na atividade educativa liberal republicana oferece ferramentas numa perspectiva emancipatória. Este, quando gerido pelos sujeitos que necessitam romper com a lógica conservadora para garantir a sua liberdade, assume um

caráter impulsionador do processo de consciência. Mesmo em situações pré-revolucionárias, sobretudo em meados do século XIX, a educação foi utilizada como eixo aglutinador das demandas de classe, evidenciando a relação da educação, e das consignas apresentadas pelos trabalhadores, com as lutas sociais mais amplas travadas contra o Estado francês. Tonet (2005) traz constantemente uma reflexão sobre a tendência conservadora da educação, já que esta teria como objetivo central socializar e educar os sujeitos mediante as regras e normas sociais existentes. Entretanto, os elementos e princípios norteadores da educação na Comuna de Paris apresentou uma proposta educacional que não conservava, mas, sim, revolucionava o modelo anterior, justamente por estar inserido num processo de luta política contra o projeto hegemônico burguês, na forma e no conteúdo da proposta, em que as regras e as normas estavam em processo de construção.

(...) o trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, ao passo que a educação é uma mediação entre indivíduo e a sociedade (...). Contudo, a educação não é a única atividade a mediar esta relação. Outras também, como a linguagem, a arte, a política, o direito, etc. cumprem esta função. No entanto, ao nosso ver, o que distingue a educação de todas as outras atividades é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações (...), mas pela apropriação daquilo que é realizado pelas outras atividades. (TONET, 2005:140)

Apesar do detalhamento de Tonet para precisar a importância tática da educação no processo de construção do sujeito, é salutar o fato do trabalho ser o princípio educativo, numa compressão mais ampliada do mesmo, enquanto capaz de mediar a relação homem natureza. Neste sentido, ao recuperar uma leitura alicerçada na totalidade, é possível sim, identificar a especificidade da educação como instrumento capaz de potencializar a relação entre indivíduo e sociedade, no sentido de possibilitar que aquele se aproprie das diversas produções realizadas por esta, como a arte, as leis, o direito, enfim, a educação possibilitou, no caso da Comuna, mediar um projeto novo, em

construção, gerido e construído pelos trabalhadores em armas. A necessidade de articular as práticas educativas com as lutas sociais foi a receita emitida pelos *communards* para o mundo. Nesse sentido, ao construir uma nova sociedade que tem como eixo central a busca pela liberdade real dos sujeitos que historicamente foram dominados por outras classes e grupos, necessitava, como bem apontou os *communards*, de uma “*reforma intelectual e moral*” tão profunda, que indicou um novo significado para a conceito de reforma, dando a este um conteúdo revolucionário. Ou seja, o processo que leva a emancipação humana pressupõe a consciência sobre a necessidade da garantia de uma liberdade real, e não apenas formal, para todos. Este processo de consciência, forjado nas experiências e lutas travadas por direitos e melhores condições de vida, encontrou na educação um espaço central como potencializador do projeto emancipatório.

Para além disso, a partir do prisma educacional, foi possível evidenciar os limites da emancipação política e desta igualdade formal, em que os trabalhadores não poderiam ser incluídos no processo de formulação da Sociedade Republicana. A dificuldade de acessar mesmo a educação primária, e o fato de esta, na sua ampla maioria, ficar sob a égide da igreja e do saber confessional, mostrou que a única possibilidade de inserir os trabalhadores no processo de formação humana, no que se refere a formar, para além de produtores, formuladores e gestores da sociedade em questão, só se revelou possível na medida em que os trabalhadores, a partir das suas próprias forças, enxergaram-se como sujeitos coletivos, a fim de alcançar a verdadeira liberdade, a emancipação humana e uma educação omnilateral. A educação na Comuna de Paris fez com que a partir esta experiência o papel do Estado fosse revisto por pensadores importantes do movimento operário. Ao avançar em direção a emancipação humana, contata-se os limites da emancipação política e do Estado burguês.

6.4 A FALÊNCIA DO ESTADO EDUCADOR: O SOTERRAMENTO DO CREPÚSCULO REPUBLICANO

A experiência da Comuna de Paris inspirou novas reflexões em Karl Marx e Friedrich Engels com relação ao papel do Estado no processo de transição ao socialismo, assim como foi útil a desconstrução da tese liberal do Estado Educador. Em passagem no Prefácio de 1872 do “Manifesto ao Partido Comunista”, Marx e Engels afirmaram

Em certos pormenores, esse programa está antiquado, levando-se em conta (...) a experiência prática adquirida na revolução de fevereiro e, mais ainda, na Comuna de Paris (...). A Comuna demonstrou, especialmente, que não basta que a classe trabalhadora se apodere da máquina estatal para fazê-la servir a seus próprios fins. (MARX e ENGELS, 2010)

Este item foi desenvolvido ao longo do segundo capítulos da tese, no qual, com o auxílio dos textos de Lênin, foi possível compreender o significado de superação do Estado burguês, e o significado da ditadura do proletariado, configurando um anti-Estado. Todavia, foi no texto *Crítica ao programa de Gotha* que o debate sobre Estado e educação apareceu de modo acentuado.

Todavia, antes mesmo de centrar na análise desta relação, Estado e Educação, na crítica elaborada sobre o Programa de Gotha, faz-se necessário recuperar a discussão e o projeto moderno, explícito, pós-revoluções burguesas, pelos republicanos, em que a defesa da educação pública fora apresentada pelos ditos enciclopedistas, Condorcet, Diderot, Lepeletier, como sendo universal, laica e estatal. O projeto de Lepeletier, apresentado na Convenção Nacional de 1793 por Robespierre, deixa claro o papel do Estado na educação dos novos sujeitos.

Baseando-se em um diagnóstico apocalíptico do estado da desigualdade e desordem moral herdados do “Ancien Régime”, o deputado propõe a criação de uma escola primária, totalmente controlada pelo Estado, e obrigatória para todos, onde, em regime de internato, longe de seus ambientes de origem, crianças ricas e pobres conviveriam, em uma espécie de laboratório do “homem novo”. Em suas palavras, “a necessidade de operar uma radical regeneração, de criar um povo novo”. (PIOZZI, 2007, p. 722)

O projeto reafirma a função do Estado com a educação pública, o controle total e absoluto da educação, sobretudo da educação primária, a que, historicamente, quando acessível, é a porta de entrada dos trabalhadores e dos filhos de trabalhadores à educação, ou ainda à instrução elementar. O Estado assumiu a tarefa de construção de um povo novo, na perspectiva do projeto civilizador republicano, em que a educação assumia centralidade, segundo Condorcet (2003), na construção do espaço público. Franco Cambi (1999), em *História da Pedagogia*, apresentou a relação existente entre Estado moderno, controle social e projeto educativo, através do que denomina como processo de *pedagogização*, capaz de envolver a totalidade das relações sociais na ação conformativa possibilitada pelo processo citado acima. Segundo Cambi (1997), a sociedade moderna atribuiu um papel central à família e à escola no processo de forma(ta)ção da sociedade civil, que abrange a totalidade da vida social, do trabalho ao tempo livre, “(...) Realizando assim um projeto cada vez mais explícito, cada vez mais vasto, cada vez mais ambicioso de controle e conformação de toda a sociedade, colocando nas mãos do Estado o projeto de pedagogização da sociedade civil” (p. 207). Ou seja, a única possibilidade de conquistar a educação pública seria via Estado. Sendo este a forma acabada capaz de garantir o controle social do projeto educativo, normatizando e conformando os indivíduos, e sua consciência, através do processo de pedagogização.

O consenso construído em torno da literatura marxista, o norte unificador, é a natureza de classes do Estado capitalista. Segundo Marx (1986), na medida em que a indústria se desenvolvia e, portanto, também desenvolviam-se as forças produtivas,

ampliava-se o antagonismo de classe, a contradição entre capital e trabalho, neste sentido “o poder do Estado foi adquirindo cada vez mais o caráter de poder incondicional do capital sobre o trabalho, da força pública organizada para a escravização social, de máquina do despotismo de classe” (p. 70). Ou seja, o Estado é compreendido como um comitê executivo da classe burguesa (MARX, 2010), espaço de dominação de uma classe sobre outras. Todavia, Gramsci amplia o conceito de Estado compreendendo-o não apenas como espaço despótico de dominação, mas também como sendo um espaço onde o consenso deve ser construído. Nesse sentido, apresenta o Estado como sendo a junção da sociedade política (coerção) e a sociedade civil (consenso), em que a luta de classes, o conflito, perpassa o Estado. Em Gramsci (2000): “(...) por Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (p. 255). Segundo Gramsci, O Estado, ao se ampliar, incorpora setores que não fazem parte necessariamente do governo, da sociedade política, estendendo-o a sociedade civil a aparelhos privados, como a comunicação, a escola, entre outros, capazes de fazer parte do processo de construção, consolidação ou desconstrução do poder hegemônico.

Nesse sentido, é possível afirmar que apesar das diferenças de caracterização do Estado, Marx e Gramsci compreendem seu caráter de classe e o papel da burguesia na condução, direção hegemônica, do Estado capitalista. Dessa maneira, o projeto moderno de ter o Estado como organizador da educação pública, apresentado pelos republicanos liberais, implicava necessariamente num processo de construção e consolidação da hegemonia burguesa, o Estado Educador,

Portanto, a vontade de conformismo, o Estado Educador, isto é, que governa e se identifica como sociedade civil, contribuindo para a assimilação (...) de toda a sociedade à classe dominante, são resultados e momentos da revolução burguesa dos quais a burguesia retrocede tão logo se revele incapaz de converter todos em burgueses, em capitalistas (do mesmo modo em que a sociedade escravista não podia converter todos os elementos sociais em proprietários de escravos, nem a sociedade feudal podia converter todos os seus elementos sociais em senhores feudais, sem destruir a si própria). Essa exigência revolucionária não realizada pela burguesia poderá ser realizada tão

somente pelo proletariado, o único que não tem necessidade de manter diferentes classes para explorar e de perpetuar distinção entre dominantes e dominados. (MANACORDA, 1990, p. 220).

A percepção da burguesia, pós-revoluções burguesas, de que não seria possível, sob o risco de perder seu poder de classe, incorporar a todos no projeto dito revolucionário, delegou, então, ao Estado, a tarefa, como já bem apontou Franco Cambi (1999) de garantir o controle social a partir da construção do consenso através da educação. Nesse sentido, a simples defesa da educação pública para todos não era uma consigna capaz de diferenciar os republicanos, responsáveis pela manutenção do projeto hegemônico capitalista e os socialistas ou mesmo anticapitalistas, que se colocavam contrários a exploração e dominação de classe. O centro da questão ou, ainda, o divisor de águas se localizou na medida em que o debate avançou sobre quem seria o responsável por garantir a educação universal aos trabalhadores. A experiência da educação na Comuna apresentou elementos empíricos, concretos, para a realização deste debate e para a desnaturalização da relação de que o público seria necessariamente estatal, sendo este expressão do particularismo burguês. Nesse sentido, a *Crítica ao Programa de Gotha*, escrita por Marx, foi capaz de expressar o balanço realizado, a partir desta experiência de luta, a respeito do papel do Estado na educação.

O Programa de Gotha surgiu como fruto do processo de fusão entre dois partidos socialistas na Alemanha – A Associação dos Trabalhadores Alemães, fundada em 1863 por Ferdinand Lassale, e o Partido Social-Democrata dos trabalhadores, fundado em 1969 por Eisenach, Liebknecht Bracke e Auguste Bebel – nos anos de 1875 na referida cidade de Gotha. Marx escreveu, no mesmo ano, a crítica a este programa, denunciando parte dos socialistas como capituladores a política reformista, expressa na fusão por Lassale. O texto de Marx apresentou de maneira clara e precisa a sua concepção sobre trabalho, Estado e socialismo, de modo a soterrar, com bases sólidas, os elementos reformistas do Programa, apontando seus limites no que se refere o acúmulo histórico e político existente até então. Segundo Michael Löwy,

Dever-se-ia ter deixado de lado todo este palavreado sobre o Estado, sobretudo depois da Comuna, que já era um Estado em sentido próprio (...). Por isso, nossa proposta seria substituir, por toda a parte, a palavra Estado por *Gemeinwesen* [comunidade], uma boa e velha palavra alemã, que pode muito bem servir como equivalente do francês *commune* [comuna]. (ENGELS, apud LÖWY, 2012, p. 13)

O centro da discussão é sobre o papel do Estado no processo revolucionário. Marx identifica no programa uma crença no papel servil do Estado e uma supervalorização dos elementos democráticos burguês. O próprio debate apresentado sobre a reivindicação da igualdade de direitos associa-se ao discurso liberal burguês. “A fim de evitar todas as distorções, o direito teria de ser não igual, mas, antes, desigual” (MARX, 2012, p. 31). Esta argumentação se sustenta na tese de que não é possível a defesa da fórmula simples de o quanto de trabalho realizado deve ser trocado pelas mercadorias necessárias, a desconsiderar as diferenças objetivas e subjetivas existentes no seio da classe trabalhadora. Todavia, identificou a inevitabilidade das distorções em uma fase transicional, o que Marx chama de “a primeira fase da sociedade comunista”, o exemplo da Comuna de Paris. Mas indicou, que numa fase superior, quando tiver sido eliminada a divisão social do trabalho, a oposição entre trabalho manual e intelectual se extinguirá, “quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital” poderia escrever na bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades” (MARX, 2012, p. 32). Este debate provocado por Marx no interior do movimento operário auxiliou na desconstrução das ilusões quanto ao papel do estado burguês e, portanto, na concepção da democracia burguesa. Nesse sentido, o Programa de Gotha apresentou uma consigna em defesa do Estado Livre.

Ao problematizar esta afirmação, Marx constata que tornar o Estado Livre não seria objetivo dos trabalhadores já libertos, evidenciando a superficialidade na compreensão das teses socialistas, o que evidencia, na verdade, a caracterização reformista do novo Programa e sua insuficiência. Essa leitura do Estado pelo novo partido

alemão reforçava, segundo Marx, a “velha cantilena democrática”, o sufrágio universal, a legislação direta, o direito ao povo e a milícia popular, soterrado o debate sobre a ditadura revolucionária do Proletariado, e mesmo os avanços conquistados pela experiência histórica da Comuna de Paris sobre o papel do Estado. A partir desta concretude, foi possível identificar os limites dos republicanos e das teses a cerca da república democrática, que se mostraram insuficientes uma vez que os trabalhadores conquistam o poder, iniciando o processo de construção de um anti-Estado, da própria ditadura do proletariado.

Com base no preâmbulo apresentado, a educação na Comuna vai ao encontro das reflexões de Marx em 1875. Nesse momento, fica ainda mais evidente a crítica ao papel do Estado, enquanto educador do povo. O Programa de Gotha apresentava “educação popular e universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita”⁶, além de pontuar que deveria ter sido incluído um parágrafo sobre a escola técnica, onde a junção entre teoria e prática se realizasse, e que as crianças não deveriam ser interdadas do trabalho, mas, sim, deveriam se inserir nesta perspectiva a partir da junção da prática com a teoria pedagógica, repudiou qualquer possibilidade de uma educação popular sob incumbência do Estado. Os trabalhadores, ao assumirem a direção da sociedade, podem exigir deste estado transicional que se expressa na ditadura do proletariado, todos os meios e recursos objetivos para prover a educação dos trabalhadores. Todavia, à direção intelectual política deste processo, uma vez popular, fica a cargo dos sujeitos responsáveis pela construção de uma nova sociedade e nunca, segundo Marx, de um Estado, pretensamente educador. São os trabalhadores, enquanto classe para si, os únicos capazes de possibilitar a libertação da consciência de qualquer “assombração religiosa” (MARX, 2012, p. 47), superado o debate liberal sobre as liberdades individuais e pautando-o na perspectiva coletiva e estrutural. A Comuna de Paris, e sua experiência educacional, concretizou o soterramento de qualquer

⁶ Consigna presente no Programa de Gotha (1875).

possibilidade e defesa de um Estado sobre humano, capaz de se colocar acima e “senhor” dos sujeitos que o constitui.

O Estado burguês não tem condições de eliminar as desigualdades sociais, nem pela educação, nem por qualquer outro meio. Conforme Marx: “Para educar as crianças, é preciso alimentá-las e liberá-las da necessidade de trabalhar para viver. Alimentar e educar as crianças abandonadas, isto é, alimentar e educar todo o proletariado que está crescendo, significaria eliminar o proletariado e o pauperismo”.⁷ Eliminar o proletariado e o pauperismo significaria eliminar o próprio capitalismo. (MATA, 2011, p. 16)

Como bem aponta Vilson Mata (2011), o Estado burguês não tem condições de garantir uma educação pública, universal, integral, laica, gratuita e obrigatória, não dogmática, capaz de formar indivíduos e sujeitos críticos e reflexivos, a partir da atividade educativa, que socializaria o conhecimento historicamente acumulado a todos, sem distinção. Pelos simples fato de não ter como objetivo superar a exploração e as desigualdades de classes. Ao longo do século XIX, mesmo as experiências de educação pública, foram denunciadas pelos números ao indicar que às vésperas da Comuna de Paris, em 1871, 33% da população estava fora da escola e 52% sob o controle das congregações (LES AMIS, 2003, p. 2) e todas sob o forte controle do Estado. Além da impossibilidade da educação integral, pois esta significaria garantir a unidade entre os processos de produção e gestão do trabalho, o Estado francês trabalhava arduamente para a manutenção do caráter dualista da educação, garantido aos trabalhadores apenas a instrução elementar. Somente a Comuna de Paris rompeu com o Estado Educador, soterrou a naturalização da relação entre educação pública e estatal, superando o projeto de educação republicana liberal, delegando aos trabalhadores em armas a tarefa de educar as novas gerações. A educação pública na Comuna assumiu o caráter popular.

⁷ Mata cita artigo de Marx intitulado *Glosas críticas marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a reforma social”*, de 7 de agosto de 1844.

6.5 A EDUCAÇÃO PÚBLICA E POPULAR: DUAS FACES DO MESMO PROJETO

A educação pública, como fora apresentada, tem como gênese a relação com o Estado. A educação pública, a partir das teses liberais republicanas, só seriam possíveis e definidas como tal a partir do controle absoluto do Estado, sobre a educação a ser garantida ao povo. A educação pública, ou instrução, como era denominada em meados do século XIX, tinha como sinônimo nas obras de Condorcet (2003) a formulação de “Escola Estatal”, com vistas a formar um “povo novo”. A noção de pública aparece associada à ideia de universalidade, sendo esta garantida e possibilitada somente a partir do Estado generalista, o estado universal, onde segundo Marx (2007) reside a tese central que sustenta as teses da emancipação política, na qual o sujeito burguês, particular, apresenta-se com sendo representante da vontade geral, apresentando seus interesses de classe como sendo interesses gerais e universais. Nesse sentido, a ideia de público, ou mesmo de educação pública, tem como origem o particularismo burguês, apresentado como pretensamente universal.

Sentem que somente a classe operária pode emancipar-se das tiranias dos padres, fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular; fazer dos próprios cientistas não alcoviteiros dos prejuízos de classe parasitas do Estado à espera de bons lugares e aliados do capital, mas sim agentes livres do espírito. A ciência só pode jogar seu verdadeiro papel na República do Trabalho (...). A função pública deve deixar de ser uma propriedade privada concedida pelo Governo Central a seus auxiliares (MARX e ENGELS, 2001, p. 132).

A educação dos *communards* apresentou na concretude, fruto das lutas sociais travadas, uma nova concepção de público, e mesmo de educação pública, de modo que esta função deixou de ser propriedade privada de uma determinada classe, tornando-se um espaço de construção e formulação coletiva, capaz de representar agora os interesses de uma maioria. A superação das teses a respeito do Estado Educador, a partir das

inspirações dos *communards*, reforçou-se a partir da nova concepção de público forjada. Todavia, o debate no interior do movimento operário, no período que antecedeu a Comuna, já trazia elementos de preocupação a respeito do papel do caráter público e gratuito da educação, até então fornecida e garantida pelo Estado Republicano. Com o auxílio de Maria Alice Nogueira (1993) e Maurice Dommange (1970), constatou-se o debate no interior da AIT e do movimento operário francês a respeito desta temática. A questão central era que deveria arcar com os custos da formação dos trabalhadores.

Os proudhonianos e blanquistas divergiam sobre o caráter da gratuidade. Os blanquistas defendiam que o Estado arcasse com os custos, enquanto os proudhonianos enfatizavam que a educação não era gratuita, pois era paga pelos próprios trabalhadores. Nesse sentido, o debate de gratuidade seria um contrassenso, uma ingerência, e por isso a educação, sobretudo os primeiros anos, deveria ficar a cargo da família (NOGUEIRA, 1993). O Congresso de Genebra de 1866 da AIT trouxe o debate da gratuidade do papel do Estado como provedor financeiro do público pela minoria blanquista. Segundo estes, a educação deveria ser obrigatória e pública, “sem, contudo, chegar à proposta de um monopólio estatal (segundo esse grupo, a liberdade de ensino deve permanecer intocável)” (NOGUEIRA, 1993, p. 188). Esta discussão apresentada pela minoria foi abraçada por Marx mesmo antes da Comuna, e revelada como tese majoritária no interior da experiência educacional de 1871. A liberdade de ensino deveria ser intocável. Esta máxima traz em si um debate a respeito do conceito de liberdade e da sua compreensão para além dos ideais liberais, proferidos pelas revoluções burguesas do século XVIII. A aplicação prática da liberdade, fruto da emancipação política, “é o direito humano a propriedade privada”, já que a liberdade é o direito de fazer tudo aquilo que não prejudique o outro, um limite onde todos podem se mover até chegar a “estaca” que delimita a “linha divisória entre duas terras” (MARX, 2007, p. 34). A liberdade de ensino, apresentada por Marx e os blanquistas em seus textos, vai na contramão da defesa de liberdade apresentada pelos republicanos liberais.

Em síntese, a proposta é clara sobre a necessidade do Estado em garantir objetivamente a educação e o acesso universal a ela, contudo, não deve ingerenciar o ensino a partir dos seus interesses e necessidades de classe. Para ser pública, a educação deveria ser livre, resta-nos a pergunta: livre de quem? Da classe dominante e de uma educação pretensamente pública que objetiva garantir o direito privado desta classe sobre as demais. Contudo, a liberdade proferida não está associada a uma ideia anárquica do não poder, ou mesmo da inexistência destes, para os blanquistas e marxistas. Nesse sentido, a liberdade, associada à emancipação humana só se torna possível como expressão, no que se refere à educação, a partir do exercício concreto da educação popular. A tarefa consistia em libertar a função pública, ou ainda a educação pública, dos interesses privados. Tratava-se de forjar uma educação verdadeiramente popular sob o controle dos trabalhadores e demais setores do povo, os camponeses.

Paulo Freire (1992), em seu livro *Educação como prática da liberdade*, aponta que a “ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se” (p. 17). Esta luta concreta se realizou através da Comuna, onde homens e mulheres, trabalhadores, assumiram condução do processo. A luta pela libertação passava necessariamente por desconstruir as estruturas de dominação do capitalismo, sob a classe trabalhadora e sob o movimento por uma nova hegemonia que emergia. “Na medida, porém, em que as classes populares emergem, descobrem e sentem esta visualização que delas fazem as elites, inclinam-se, sempre que podem, a respostas autenticamente agressivas” (FREIRE, 1992, p. 94). Esta agressividade, organizada, são denominados como processos revolucionários, condição para atingir a plena liberdade, a emancipação humana, em que os sujeitos que produzem formulam e conduzem o processo. Como bem apontou Edmundo Dias, “Retiremos às classes dirigentes a educação do povo (...) e teremos dado o primeiro passo decisivo para aquela nova era que o proletariado deve construir”. (DIAS, 2000, p. 73).

Da educação popular, trata-se a educação organizada pelo povo e para o povo. Ainda que este conceito de povo possa parecer disperso e confuso por vezes, aqui se

localiza como sendo expressão de uma classe que, num determinado período histórico, utilizando as ferramentas objetivas e subjetivas disponíveis, trabalha e formula em prol de uma maioria, em que os representantes, como já apresentado no primeiro capítulo, foram definidos coletivamente podendo ter revogados seus direitos caso ferissem os interesses da coletividade. Segundo Christian Maurel (2012) ao citar Luc Carton, que diz que

“(..) no século XIX, a educação popular era a dimensão cultural do movimento operário (...), para o movimento operário a cultura se expressa nos valores de solidariedade experienciados nas ações coletivas, uma representação de si e do mundo, uma consciência de si como nova universalidade que se constrói num movimento de emancipação...”⁸ (MAUREL, 2012, p. 18).

Eis a grande contribuição da educação da Comuna de Paris.

A educação pública e popular em teses antagônicas, do ponto de vista das teorias liberais, assume uma nova caracterização a partir da experiência da educação na Comuna de Paris. A noção de público desvincula-se do controle Estatal, assumindo uma dimensão autenticamente popular. Trata-se da primeira experiência histórica em que a educação do povo não foi gerida pelo Estado particularista, mas, sim, pelos sujeitos sociais responsáveis pelos processos de transformação societal mais amplos. A Comuna de Paris foi uma prova concreta e material da possibilidade de repensar o papel do público e de desconstruir a tese do Estado Educador. Assim como foi capaz de apresentar a possibilidade de implementação de uma educação popular de caráter geral e universal, a partir das instituições educacionais, capazes de apresentar para o conjunto da sociedade uma nova formulação de homem, a partir de um projeto educacional, que afastou o misticismo religioso em prol de uma educação científica e racional, elementos de

⁸ “(...) qu’au XIX siècle, l’éducation populaire était la dimension culturelle du mouvement ouvrier (...) Pour le mouvement ouvrier, la culture, ce sont des valeurs de solidarité éprouvées dans l’action collective, une représentation de soi et du monde, une conscience de soi comme nouvelle universalité que se construit dans un mouvement d’émancipation (...)”

superação de uma concepção de mundo segundo a qual a socialização do conhecimento e da ciência acumulado historicamente, era privilégio de poucos.

Segundo Ângela Maria Idalgo,

A dimensão transformadora das práticas educativas consiste na possibilidade de formação de sujeitos sociais produtivos com conhecimento técnico-científicos necessários para o desenvolvimento socioeconômico e também com capacidade de análise de constituição histórica da sociedade, conhecedores dos mecanismos de funcionamento da economia e da política, para que possa atuar consciente e intencionalmente na discussão coletiva dos rumos da sociedade. (IDALGO, 2008, p. 137)

A transformação das práticas educativas e do conteúdo lecionado apenas torna-se possível mediante um processo de transformações mais ampliados, capazes de delegar à maioria, aos produtores, a tarefa de formular e aplicar, mediante as necessidades da maioria, um novo projeto de formação humana. Compreender o projeto de formação dos *communards*, e sua contribuição para o projeto de transformação e de superação do capitalismo, com foco na educação, só é possível a partir de uma leitura histórica dos embates travados ao longo do século XIX. A educação pública e popular, ao reivindicar centralmente um ensino científico, laico, integral e universal, lutava por afastar, superar o projeto de educação anterior, que objetivava conservar o poder da classe dominante burguesa, e, para isso, necessitava ter sob controle os corações e mentes operárias. Esta percepção, pelo movimento dos trabalhadores, fez com que as consignas do público e do popular se expressassem em torno de um novo projeto de sociedade, no qual, subjetivamente, os homens e mulheres mobilizados conseguiam se ver e se reconhecer como sujeitos de cultura, produtores de novos conhecimentos, capazes de expressar uma nova cultura, em que a neutralidade não teria mais lugar, e sim os interesses de uma maioria reprimida durante anos, pela classe que emergiu pós-revoluções burguesas. Esta movimentação apenas se revelou possível a partir da superação da dicotomia entre o público e o popular, tornando-as faces do mesmo projeto.

6.6 A EDUCAÇÃO, A LUTA DE CLASSES E OS PROCESSOS DE “TOMADA” DE CONSCIÊNCIA DO PROJETO EMANCIPATÓRIO

Ao focar na educação, trabalhou-se com a expectativa de que esta possibilita compreender os elementos mais subjetivos do processo de construção da consciência de classe. Isso não significa tratar a educação como mera subjetividade, mas, sim, como síntese determinada pelas condições objetivas e subjetivas produzidas pelas relações sociais de produção. Para além disso, a educação, como bem indica Tonet (2005), corrobora para o processo de tomada de consciência “(...) entre os homens (...), o processo educativo é dirigido, e em grau cada vez maior, pela consciência” (p. 136). Ao longo desta tese foram apresentados dados empíricos, teóricos e argumentos de modo a evidenciar a contribuição da educação para a luta de classes, no sentido de indicar como o debate a cerca da educação, as demandas concretas por instrução e formação, ao longo do século XIX e durante a Comuna, assumiram defesas de projetos antagônicos a partir dos interesses de classes específicos.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, como constatado na *Era de Outro do Capital* por Hobsbawm (2011), passaram a ser uma necessidade objetiva de ambas as classes, como evidenciado por George Duveau (1948), por motivos distintos, a educação e a instrução, tanto dos trabalhadores quanto da classe dominante, iniciando, a partir de então, um processo de disputa em torno do projeto educacional. A Educação dos *communards* foi capaz de romper, durante um determinado período, com o projeto de educação republicano ao lançar as bases para uma educação socialista. O projeto republicano de educação em nenhum momento questionava as estruturas de poder vigente. A classe dominante, por diversas vezes, defendeu a aliança com o clero como forma de manter o poder e controlar as consciências. Esta contradição entre a necessidade objetiva de desenvolvimento das forças produtivas para acumular capital, ao mesmo tempo em que se faz necessário controlar sua principal dimensão, a força de trabalho, como bem aponta Mauro Iasi (2007) remete-nos a uma contradição insolúvel,

Eis aqui uma contradição insolúvel da sociedade capitalista: enquanto as forças produtivas devem constantemente desenvolver-se, as relações sociais de produção, sua manifestação e justificativa ideológica devem permanecer estáticas em sua essência. Com o desenvolvimento das forças produtivas, acaba por ocorrer uma dissonância entre as relações interiorizadas como ideologia e a forma concreta como se efetivam na realidade em mudança. É o germe de uma crise ideológica (IASI, 2007, p. 27).

Esta crise ideológica indicada por Iasi possibilitou as condições para a construção de um novo processo de tomada de consciência de classe, em que a educação assumiu um papel de protagonista durante os embates travados entre as classes sociais fundamentais no século XIX. Ao longo dos embates com a classe dominante, os trabalhadores foram identificando como a educação era utilizada para a perpetuação das diferenças sociais. Mesmos os socialistas cristão, influenciados pelo grupo Grepo⁹, revelados por Duveau (1948) e pelo Programa dos Educadores Socialistas de 1849, dentre outros, entendiam que a ingerência da igreja sobre o conteúdo e o método de formação impediam o livre desenvolvimento das habilidades humanas dos trabalhadores, assim como identificavam as clivagens sociais entre o ensino primário, profissional e o de nível superior. As mulheres, sobretudo nas reuniões públicas existentes a partir de 1868, iniciam um processo de crítica a ausência de educação e instrução para as meninas, tanto quanto identificam os elementos nocivos da igreja que as subjugavam socialmente. Isso sem esquecer de mencionar que a AIT, em reuniões de preparação do congresso de 1869, dedicou um ponto central à temática da “instrução integral”. Ou seja, a temática educacional expressa subjetivamente como a classe dominante operava, articulava, a partir da educação, o controle das classes subalternas.

⁹ Ver capítulo III.

É preciso, contudo, ter claro que a formação de uma consciência revolucionária não é apenas uma questão subjetiva, senão que também objetiva. Ou seja, a posição ocupada na estrutura produtiva é também um elemento de fundamental importância na formação daquela consciência na medida em que ela conecta imediatamente a subjetividade ao que há de decisivo da objetividade (TONET, 2005, p. 141)

Os fatos que desencadearam a experiência da Comuna de Paris tiveram como elementos objetivos a própria condição de vida dos trabalhadores parisienses, a contradição entre a riqueza e a concentração dela entre a burguesia e a situação de vida, de moradia e de saúde da grande maioria da população. Isso se agravou no sentido de deixar ainda mais evidente, com a reforma de Haussmann, e a Guerra declarada por Luís Bonaparte à Prússia, numa tentativa de resgatar o poderio e a hegemonia francesa sobre os demais países. Contudo, nos anos anteriores, os processos travados em 1848, sobretudo em junho, em 1851 e nas eleições de 1864, foram processos importantes para a construção do antagonismo de classe, construção e consolidação, uma vez que os trabalhadores, depois de auxiliar a classe dominante na vitória, foram por ela duramente reprimidos, e não se viam representados nas então novas configurações de poder. Estes elementos objetivos e concretos, dentre outros relatados neste trabalho, são parte essencial do processo de tomada e avanço da consciência de classe, pois a partir do local em que os trabalhadores ocupam na produção é possível constatar subjetivamente, com o auxílio de outras ferramentas que possibilitam uma apreensão teórica do processo, a verdadeira dinâmica das relações sociais.

Falamos em processo de consciência e não apenas consciência porque não a concebemos como uma coisa que possa ser adquirida e que, portanto, antes de sua posse, poderíamos supor um estado de 'não-consciência'. (...) Procuraremos entender o fenômeno da consciência como um movimento e não como algo dado. Sabemos que só é, ou seja, no processo pelo qual ele se tornou o que é; assim é também com a consciência: ela não é, "se torna". (IASI, 2007, p. 12)

A questão central é como subjetivamente estes elementos objetivos são organizados e internalizados no processo de consciência de classe. Ao tratar a consciência como processo, compreendem-se momentos distintos, não evolutivos e lineares, mas dialéticos, capazes de realizar o movimento entre a teoria e a prática, de modo a repensar, reinserir-se mediante novas perspectivas. Esse processo é ao mesmo tempo múltiplo e uno, em que cada indivíduo pode viver sua própria superação particular, transitando entre certas concepções de mundo,

vivendo subjetivamente a trama de relações que compõe a base material de sua concepção de mundo (...), acreditamos que a partir da diversidade de manifestações particulares podemos encontrar, nitidamente, uma linha universal quando falamos em consciência de classe. (IASI, 2007, p. 13).

Iasi (2007), com base em estudos gramscianos, identifica três níveis de consciência na perspectiva do processo. O momento da revolta inicial, como sendo o momento de compreensão das relações no nível do justo/injusto, trata-se do primeiro nível de consciência. O segundo nível de consciência é caracterizado como sendo a consciência em si, um momento que os indivíduos indignados percebem a necessidade de se organizarem coletivamente, em grupos, de modo cooperativo, como sindicatos, movimentos contra opressão, dentre outros. E, por fim, a consciência para si, o momento em que o sujeito, enquanto classe assume a consciência revolucionária. O momento em que a classe trabalhadora constata a necessidade de se organizar politicamente em torno de um projeto anticapitalista, de ruptura com a sociedade capitalista, no atual momento histórico.

A partir do momento em que o trabalhador se apercebe do caráter das relações sociais em que esta inserido, coloca-se a necessidade de buscar uma transformação. No entanto, nesse momento do processo de consciência, já não é suficiente saber que é necessário mudar a sociedade, destruir o

capitalismo, mas como fazê-lo e o que colocar no lugar. A concepção da potencialidade da classe, a consciência da possibilidade de vitória, é parte integrante da consciência de classe. Essa tarefa exige outro tipo de indivíduo, não moldado pelos valores burgueses e liberais (...) essa tarefa exige um novo indivíduo capaz de compreender a temporalidade além dos limites de si próprio, compreender esse esforço como esforço coletivo de sua classe e além dela. Portanto, a transformação das consciências não está além da luta política e da materialidade onde esta se insere. É ao mesmo tempo um produto da transformação material da sociedade e um meio político de alcançar tal transformação. (IASI, 2007, p. 41 e 43).

Este processo capaz de possibilitar e compreender o mundo numa outra perspectiva não prescinde de processos de mediação, nos quais as condições objetivas e subjetivas para a leitura coletiva numa perspectiva de classe revolucionária possa se dar num nível mais ampliado e avançado. A perspectiva ontológica do trabalho apresenta-o como sendo as mediações de primeira ordem (ANTUNES, 2000), todavia o próprio trabalho, à medida que a sociedade se complexifica, necessita ser ensinado, socializado, assim como as experiências acumuladas historicamente pela sociedade. De modo a potencializar a dimensão ontológica do trabalho, não por acaso, Manacorda (1990), via estudos gramscianos, identifica o trabalho como princípio educativo. Saviani (2003), ao caracterizar o papel da educação no processo de mediação, através de Sánchez Vasques aponta,

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de *educação das consciências*, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que se materializa através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, apud SAVIANI, 2003, p. 73).

A partir das reflexões acima, Saviani (2003) quer afirmar a educação como uma atividade mediadora no “seio da prática social global” (p. 74). Nesse sentido, uma atividade mediadora essencial para o processo de construção da consciência. A educação proposta pelos *communards* era essencialmente científica, laica, pública, obrigatória, popular, e tinha como objetivo a educação integral, inicialmente experienciada, mas tão logo destruída com a invasão da tropa de Versalhes. A dimensão pública da educação, na perspectiva da universalidade, realizou-se através centralmente da educação formal, escolar, como sendo esse o *lócus* privilegiado capaz de atingir a todos os filhos de trabalhadores e estudantes. Mas não apenas. O curto tempo desta experiência limitou os espaços de intervenção ao mesmo tempo que, apesar dos obstáculos, indicou os elementos de uma educação libertadora, compreendendo a cultura (museus, teatros, bibliotecas) como espaços educativos, assim como fomentou clubes e espaços livres de formação e discussão política, no sentido de apontar elementos de uma educação política dos trabalhadores e das trabalhadoras parisienses. A Semana Sangrenta, momentos em que os *communards* foram assassinados de modo covarde, como se extirpassem “geneticamente” o embrião revolucionário, evidenciou pelos depoimentos dos e das *communards* que foram capturados, indo a julgamento, a força dos princípios e ideias revolucionárias que adentraram na consciência, evidenciando um projeto de classes por uma nova hegemonia. O nível de consciência dos e das *communards* foi brilhantemente expresso em uma das passagens de *História da Comuna de 1871*, em que Lissagaray (1995) comenta o julgamento de Louise Michael, *communard* ativa, presente na elaboração da proposta educacional. Ela, durante a sua defesa, afirmou “(..) Como parece que todo coração que bate pela liberdade só tem direito a um pouco de chumbo, exijo minha parte! Se me deixardes viver, não deixarei de gritar vingança.” (p. 317). Não tiveram coragem de matá-la, mas a deportaram para local fortificado. Lissagaray (1995) continua: “Louise Michael não foi a única com tal coragem” (p. 317). Talvez se tenha

tratado não apenas de coragem, mas de consciência do projeto em curso. Esta passagem exemplar não foi a exceção dos depoimentos, mas expressou a clareza da ampla maioria do projeto que estava em curso.

Segundo Saviani (2003), “(...) o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade” (p. 78). Sendo assim, um projeto transformador não pode manter e reforçar as clivagens de classe. A educação dos *communards* possibilitou que todos tivessem acesso aos princípios da ciência e ao conhecimento universal. Não se tratou de neutralidade, mas de possibilitar o acesso a um instrumental capaz de potencializar a análise da realidade em que se inseriam. “E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos” (SAVIANI, 2003, p. 85). A antessala da Comuna utilizou a educação como mediação desta relação política, servindo como ferramenta para o questionar de todo um projeto de sociedade, que via a educação como ferramenta central para a manutenção da sociedade de classes. Em momentos que o enfrentamento ao Império Napoleônico se deu através e por meio do debate educacional, na medida em que evidenciavam o projeto de dominação de classes despreendido pelas políticas educacionais do império.

O processo de tomada de consciência de classe por parte dos trabalhadores, certamente foi resultado de uma série de determinações capazes de influenciar e de tocar subjetivamente os indivíduos e os coletivos, movimentos que foram se formando ao longo do século XIX. Os instrumentos de organização de classe dos trabalhadores, construídos com este objetivo como a AIT, as Associações, os clubes, ou mesmo forjados para este fim, como as reuniões públicas ou as “brechas” encontradas nas Exposições Universais, para além de contribuir com as formulações a cerca das tarefas do movimento operário no cenário da luta de classes, trouxe nas suas formulações o debate educacional como elemento tático centralmente importante para a construção e a consolidação das consciências. Ao dialogar e incorporar, por vezes, o discurso da instrução e da educação como conciliadores de classe, fez com que o movimento operário utilizasse a educação

como instrumento de disputa política para a construção de um modelo de sociedade segundo o qual a exploração e a opressão fossem superadas.

Este movimento possibilitou condições para que a Comuna de Paris, os *communards*, identificasse os limites da instrução, o papel da educação no processo de emancipação humana e, portanto, de construção de uma liberdade real e não apenas formal, assim como soterrou a leitura do Estado enquanto educador, delegando aos trabalhadores a responsabilidade de condução e formulação de um processo em que a educação fosse capaz de expressar uma nova concepção de mundo através de uma proposta de formação humana que se configurasse de maneira omnilateral. A educação pública superou a dimensão particularista privada, revelando-se autenticamente popular, e os trabalhadores se viram capazes de expressar uma nova concepção de mundo, uma nova cultura formativa. Tratou-se de uma ruptura radical e profunda com o projeto de educação republicano liberal, apresentando um nível de consciência de classe *para si*, capaz de conduzir uma nova proposta de formação humana. A Comuna indicou para o mundo a possibilidade concreta de um educação verdadeiramente revolucionária.

CONCLUSÃO

O objetivo desta tese, ao centrar a análise na experiência da educação na Comuna de Paris, é poder, sob a luz de uma experiência histórica concreta, refletir teórica e epistemologicamente sobre a relação entre educação e luta de classes, com vistas a tirar lições não apenas teóricas, mas referenciadas em vivências concretas sobre a capacidade e os limites da educação no processo de construção da consciência de classe. Esta tese não centrou os esforços para a apreensão de relatos dos communards ou mesmo das memórias e olhares de indivíduos centrais ao processo, mas sim teve como foco e linha condutora a identificação de projetos e propostas, formuladas coletivamente, pelas Associações, Ligas, organizações de categorias profissionais ou da própria classe, assim como foi utilizados estudos e análises a respeito do processo e período em questão, capazes de indicar e apresentar o projeto da educação na Comuna de Paris. A referida experiência aqui analisada possibilitou concluir que a educação na Comuna de Paris foi impulsionadora, assim como resultado de um processo de lutas sociais já iniciados anteriormente à Comuna de 1871, sendo a educação, neste momento, um dos principais arsenais de combate eleito pela vanguarda dos trabalhadores para denunciar e lutar contra o capitalismo na sua faceta republicana liberal, configurando-se na Comuna, como sendo uma proposta de educação revolucionária.

O século XIX foi um período importante de consolidação do sistema capitalista e, portanto, da república liberal, momento em que a necessidade de desenvolvimento das forças produtivas facilitou com que a temática educacional assumisse um papel de protagonista às vésperas da primeira experiência na qual os trabalhadores assumiram o poder na sociedade, mesmo que por somente 72 dias. Estes trabalhadores, que assumiram a vanguarda do processo, não eram os

trabalhadores da grande indústria nem tampouco a maioria urbana. Em 1859, Paris tinha cerca de 2 milhões de habitantes, 70% da população se concentrava no campo. Dentre os trabalhadores, 30% eram mulheres. Eram artesões e trabalhadores das indústrias de bebida, metal, vestimentas e tecidos. Trata-se de um momento, hoje possível de analisar, de transição, em que o capitalismo construía as condições para a subsunção real do trabalho ao capital. Apesar da Era de Ouro da produção de riquezas, a tendência a pauperização dos trabalhadores se fazia presente, segundo Marx (2010), e a classe se percebia nesta contradição, o que fomentou de modo dialético a necessidade de organização, a partir das condições nas quais se encontravam. Estes eram os trabalhadores que estavam pensando e formulando sobre o projeto educacional, que num primeiro momento aparecia como a possibilidade de solucionar estes problemas.

Esta possibilidade de solução estava presente em ambas às classes. Os republicanos liberais, sob a direção dos enciclopedistas (Diderot, Condorcet, Lepeletier), defendiam a instrução como possibilidade de formar os novos cidadãos mediante as regras da nova sociabilidade republicana. Na medida em que foi ocupando os espaços de poder, percebia, graças à pressão concreta da classe trabalhadora, a necessidade de se aliar com setores historicamente conservadores, como a monarquia, os realistas e a aristocracia financeira, abrindo mão da leitura de que a educação resolveria os conflitos, formando cidadãos republicanos, transformando a instrução, ou educação, em instrumento de controle político e ideológico. Haja vista as leis formuladas ao longo do século XIX, como a Lei Guizot (1833), a Lei Falloux (1848-1849), o projeto de Victor Duruy (1863) ou mesmo a Lei Carnot (1848) durante o Governo provisório, não romperem totalmente com a igreja e o clero. A classe burguesa percebia processualmente a necessidade de se transformar em força reacionária para se manter no poder. Perceberam antes dos trabalhadores que os ideais republicanos

seriam impossíveis de ser concretizados na sua totalidade. Nesse sentido, seria necessário, com maior ou menor ênfase, controlar o ímpeto revolucionário dos setores mais radicais da sociedade. Mesmo os republicanos liberais radicais, e isso foi possível perceber na literatura dos anos de 1840-1860, ainda defendiam a moral cristã como controle do ímpeto revolucionário, como bem apontava o projeto de Victor Duruy. Nesse momento, é possível constatar que a radicalidade não se faz apenas no discurso político-ideológico, mas nas ações práticas.

Às vésperas da Comuna de Paris, a vanguarda dos trabalhadores apresentou ao longo dos anos o seu projeto educacional, que fora modificado de acordo com os processos de embates e lutas travadas para a sobrevivência e pelos direitos dos trabalhadores. O Programa dos Educadores da Associação fraternal dos instrutores(as) e educadores socialistas (1849) representou um ponto de inflexão na formulação de um projeto educacional. Este revelou como a vanguarda dos trabalhadores compreendia a educação e seu papel no processo de superação da desigualdade, ainda na perspectiva de centralidade desta nas lutas sociais. A necessidade de educação dos trabalhadores, nesse momento, mostrava-se mais consensuada se comparada com os anos de 1830, quando George Duveau (1948) revelou a preocupação entre os trabalhadores com a possibilidade de criar “desejos” e sonhos entre os seus e não ser possível garanti-los. Essa preocupação, parcialmente superada em 1849, traz em seu embrião uma legítima leitura de que a instrução era um privilégio de classe, da classe dominante. Sentimento este exposto e denunciado pelo Programa dos educadores socialistas, sobretudo, ao revelar as clivagens existentes no ensino profissional e superior, onde os trabalhadores não adentravam. A reivindicação por uma educação racional, com base científica, expunha uma preocupação em superar o obscurantismo clerical, a igreja e o catecismo das escolas, mas, todavia, mantinha e reforçava a moral cristã a partir dos valores universais humanistas regidos por um Deus metafísico e atemporal. Contudo, ainda se fazia presente, de modo contraditório, com os

argumentos de denúncia, o sentimento de que a ciência e a educação poderiam superar as diferenças de classe.

Nos anos seguintes, de 1850 a 1860, aumenta-se a necessidade dos trabalhadores de se organizarem contra o Bonapartismo e o Império Napoleônico, ao mesmo tempo em que foi necessária a criação de reformas urbanas e políticas a fim de controlar e disputar a consciência proletária, brechas foram abertas e espaços foram forjados. Nesse período, as Exposições Universais possibilitaram que a vanguarda dos trabalhadores pautasse a educação profissional e seu caráter de classe, assim como obrigou o Império Francês a ampliar medidas na formação de uma mão de obra necessária ao desenvolvimento do capital. Nesse momento, assembleias foram criadas para eleger os trabalhadores, e comissões foram construídas para organizar a participação nas Exposições, de modo oportuno este espaço foi utilizado para discutir suas demandas e organizar suas fileiras na luta contra Napoleão. As reuniões públicas, autorizadas pós 1868, tornaram-se espaços de formação política e educação popular da classe trabalhadora. Por conta do controle do Estado, as denúncias eram realizadas mediante a temática da educação e da religião. A educação dos trabalhadores era reivindicada em oposição à instrução oferecida pelo estado republicano, o qual, para além de reforçar o obscurantismo clerical, acabava por segregar os trabalhadores da formação racional e científica. Entediam que só assim seria possível formar sujeitos autônomos e críticos.

A luta anticlerical era então reforçada mediante o debate educacional. A educação das meninas, polêmica entre os trabalhadores, inclusive, assume espaço e entra na pauta dos trabalhadores franceses. Estes espaços acabam por se socializar e propagandear das ideias mais avançadas da classe trabalhadora. Isso se potencializa com a contribuição dos militantes e ativistas da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), que fundada em 1864, influencia a vanguarda dos trabalhadores franceses e utiliza as reuniões públicas como palco

para o seu programa. A vanguarda dos trabalhadores vai incorporando a luta anticlerical à medida que se acirram os ataques do Estado na tentativa de controlar as reuniões, as greves e manifestações, ao mesmo tempo em que são ampliados os espaços de formação nos quais esta temática é debatida e apresentada.

É salutar o fato de que esta vanguarda sofria fortes influências do pensamento blanquista e proudhoniano. Para os blanquistas, a educação e a formação eram condição para potenciar a luta dos trabalhadores, pois Blanqui entendia que a classe operária não estava preparada para tomar o poder, por conta da ignorância e da falta de informação e conhecimento presentes. Já Proudhon acreditava e defendia o ensino profissional, a junção do trabalho manual e intelectual como condição para a superação da desigualdade. Em curtas linhas, ambos davam centralidade à temática educacional, refletindo na vanguarda da classe trabalhadora. Ainda que do ponto de vista estratégico tenha sido superado pela experiência concreta dos *communards*, não tendo sido esta por meio de uma conspiração e por ter superado as leituras reformistas, o fato é que haviam sido lançadas as bases da ditadura do proletariado.

A antessala da Educação na Comuna de Paris foi capaz de revelar o processo dinâmico de construção da consciência dos trabalhadores. Uma clara combinação dos elementos teóricos, a contribuição de Blanqui e Proudhon ao longo do processo, mas centralmente os resultados obtidos através dos embates entre a classe dominantes e os trabalhadores, na luta por melhores condições de vida destes últimos, fez com que a educação expressasse de modo claro e objetivo estas contradições e a luta de interesses antagônicos, inconciliáveis. Os instrumentos de classe forjados pelos trabalhadores se revelaram através de Programas, das organizações e Ligas, e, sobretudo, da participação nas Exposições e Reuniões Públicas. O importante papel da AIT não se traduziu, neste momento, na construção de um partido dos trabalhadores, às vésperas da Comuna de Paris,

a exemplo do Partido da Ordem, capaz de representar o pensamento conservador e mais reacionário da época.

Em síntese, às vésperas da Comuna de Paris, os trabalhadores defendiam a educação pública, universal, obrigatória, para ambos os sexos; a laicidade começa aparecer com um viés mais radical nos anos de 1870, todavia, só mediante a tomada de poder, o momento em que a classe trabalhadora assume o controle da sociedade, foi possível graças a todas as outras medidas da Comuna, garantir a educação pública, gratuita, obrigatória para ambos os sexos, implantar a educação radicalmente laica, integral, ampliado a concepção de educação para além dos muros escolares e garantindo uma nova caracterização do público, agora popular e não mais estatal, particularista burguês. Nesse momento, a classe trabalhadora, representada pelos *communards*, expressou o nível mais avançado da consciência proletária até então. A Educação, antes um catalisador, revelou-se durante a Comuna como sendo a ferramenta central responsável pela construção da nova sociabilidade. Os *communards* levaram a sério esta tarefa, apresentando ao mundo uma nova noção de público, segundo a qual a maioria, os sujeitos sociais responsáveis pela produção da humanidade, assumiram o controle do processo.

A Comuna de Paris foi capaz de revelar, na sua concretude, a síntese mais elaborada a respeito do papel da educação na luta de classes. Foi necessário mudar a educação para mudar a sociedade, assim como foi imprescindível mudar a sociedade para transformar a educação. Os limites da Comuna também revelaram o quão necessário se faz o planejamento estratégico, a necessidade de ter clareza sobre o que fazer com o Estado, o papel do partido, os entraves da democracia burguesa no que se refere à construção de um processo de transição que se finde com a construção de uma nova sociedade e com a superação efetiva da sociedade de classes. Todavia, o debruçar sobre esta experiência histórica, revela a possibilidade concreta de repensar a educação na atualidade e o seu

papel enquanto controlador e mediador do processo de dominação de classes. Não se trata de uma transferência mecânica das experiências históricas, mas de tirar lições, no sentido de apontar e desnaturalizar a noção de público que se tem hoje, no seio da sociedade contemporânea, na qual o controle do Estado não é sequer questionado.

Em síntese, e a partir da sistematização da experiência da Educação na Comuna de Paris, é factível o papel do trabalho como princípio educativo. Numa leitura mais ampliada e complexa do trabalho enquanto elemento mediador da relação homem-natureza, responsável por produzir uma natureza humanizada, a classe trabalhadora parisiense foi capaz de identificar e superar os limites impostos, ainda que de modo parcial, através da luta de classes, ao compreender a necessidade de construção de uma nova sociedade e, portanto de uma nova sociabilidade. Sociabilidade esta que não prescinde de uma educação revolucionária, capaz de formar homens e mulheres, autônomos, críticos e reflexivos, para que estes se tornem sujeitos, integrados à construção, de modo coletivo, de um novo projeto societário. A possibilidade do novo, enquanto projeto, ou mesmo no que se refere a construção e consolidação de novas teorias, passa necessariamente, pelo imperativo da experiência objetiva e subjetiva possibilitada pelo trabalho. Por mais que se esforcem, a classe dominante, não consegue controlar toda a subjetividade humana, e suprimir a dimensão positiva e criadora do trabalho.

O desconhecimento histórico, e seu “esquecimento” intencional, acabam por fragilizar e banalizar as propostas de construção de uma nova hegemonia, possíveis, como já apontado, mediante um processo de construção autônomo e independente dos setores mais oprimidos da sociedade. A experiência educacional dos *communards* aponta a relação entre as lutas mais ampliadas, anticapitalistas, e as transformações na educação, possíveis de modo radical, dada as mudanças estruturais no conjunto da sociedade, o que corrobora a

desconstrução das teses contemporâneas e pós-modernas a respeito das possibilidades de uma educação popular, crítica e reflexiva, para todos os trabalhadores, dentro da ordem capitalista.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ASSOCIATION FRATERNELLE DES INSTRUCTEURS, INSTRUCTRICES ET PROFESSEURS SOCIALISTES. *Programme d'éducation fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes*. Paris, 1849.
- BARSOTTI, P. “‘Estamos aqui pela humanidade!’ Viva a Comuna de Paris de 1871!” *Lutas Sociais*, v. 8, jun., 2002. Disponível em: http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_paulo_basotti.pdf . Acesso em: 28/12/2013, às 11h32.
- BATAILLE, A.; CORDILLOT, M. *Former les hommes et les citoyens: les réformateurs sociaux et l'éducation, 1830-1880*. Paris: Les Éditions de Paris Marx Chaleil, 2010.
- BESSE, G. “Les repercussions de la Commune sur l'œuvre scolaire de la III République”. In: VOICI L'aube. *L'immortelle Commune de Paris*. Colloque de l'Institut Maurice Thorez (6-9 mai 1971). Paris: ED. Sociales, 1971.
- BEISSON, G. “Le remodelage de Paris et le monde ouvrier”. *La Commune*, Paris, Association des amies de la comuna de Paris (1871), n. 44, 2010.
- BENOIT, Mély. *E la separation dès eglises et de l'ecole mise em perspective historique*. Lousanne: Page 2, 2004.
- BLANQUI, A. *Textes Choisis*. Paris: Editions Sociales, 1955.
- BOITO, A. *Comuna republicana ou operária?* In: A Comuna de Paris na História org. Armando Boito. 1º ed. São Paulo: Xamã, 2001.
- BRÉMAND, N. *Les socialistes et l'enfance – Experimentation et utopie (1830-1870)*. Rennes: Press Universitaires de Rennes, 2008.
- BRUHAT, J.; BESSE, G. “L'œuvre culturelle de la commune” In: VOICI L'aube. *L'immortelle Commune de Paris*. Colloque de l'Institut Maurice Thorez (6-9 mai 1971). Paris: ED. Sociales, 1971.
- CÁCERES, Benigno. *Histoire de L'Éducation Populaire*. Paris: Ed. Du Seuil;, 1964.

- CAMBI, F. (1999). "Estado moderno, controle social e projeto educativo". In: CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CERF, M. "8 mai 1871. Manifeste de la fédération républicaine des écoles" *La Commune*. Paris, Association des amies de la comune de Paris 1871, n.33, 2008.
- _____. "La Commune et le droit au logement". *La Commune*. Paris, Association des amies de la comune de Paris 1871, n.35, 2008.
- CIRCLE MESSIN DE LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT. *Premier Bulletin trimestriel*. Paris, 1 octobre, 1867.
- CHAPOULIE, J.-M. *L'École d'état conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes: Press Universitaires de Rennes, 2010.
- COGGIOLA, O. "A primeira Internacional operaria e a Comuna de Paris". *Revista do Cemop*, n. 1, 2011.
- COGNIOT, G. "1848 et les enseignement". *Le Pensée*, n. 17, Paris, 1948.
- COHEN S. "La Commune, L'Éducation et la Culture". *La Commune*. Paris, Association des amies de la comune de Paris (1871), 2 trimestre, n. 38, 2009.
- COMMUNE DE PARIS. *Journal officiel de la République française*. 1871-1871. Paris, 1871.
- CONDORCET, N. (1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Garnier-Flammarion, 1994. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf. Acesso em: 12/05/2010.
- _____. (1792). "Rapport sur l'instruction publique", Paris: Revue Agone, nº 29-30, 2003. Disponível em: <http://revueagone.revues.org/305>. Acesso em: 7 de dezembro de 2013. DOI : 10.4000/revueagone.305.
- DALOTEL, A., FAURE, A. e FREIERMUTH, J.C. *Aux origines de la Commune. Le mouvement des réunions publiques à Paris 1868-1870*. Paris: Ed. François Marpero, 1980.
- DAGNINO, Evelina (org.). *Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. Política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
- DIAS, E. F. *Gramsci em Turim – A Construção do Conceito de hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2000.
- _____. "O Dezoito: o golpe e sua decifração (para uma crítica da política)". *Tempos Históricos*, vol. 12, 1º sem., 2008, p. 113-141.

DOMMANGET, M. *L'enseignement, l'enfance et la culture sous la Commune*. Paris: Ed. de l'Étoile, 1964.

_____. "Chapitre VII – Auguste Blanqui". In: DOMMANGET, M. *Les Grands Socialistes et l'éducation: de Platon à Lenine*. Collection U. Paris: Armand Colin, 1970.

_____. "Chapitre XI – Proudhon". In: DOMMANGET, M. *Les Grands Socialistes et l'éducation: de Platon à Lenine*. Collection U. Paris: Armand Colin, 1970.

DUROSELLE, J.B. *A Europa de 1815 aos nossos dias*. 1º ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

DUVEAU, G. *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et la Seconde Empire*. Paris: Domat-Montchrestien, 1948.

ENGELS, F. "Introdução para a edição de 1891 de Guerra Civil na França". In: MARX, K. *A guerra civil na França*. São Paulo: Ed. Globo, 1986.

_____. *Prefácio à Edição Inglesa de 1892 de "A Condição da Classe Operária em Inglaterra"*. 11 de janeiro de 1892. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1892/01/11.htm>. Acesso em: 27/12/2013.

EXPOSITIONS UNIVERSELLES (1851, 1855, 1862, 1867...). *Correspondance familiale, vie économique*. Disponível em: <http://correspondancefamiliale.ehess.fr/document.php?id=4370>. Acesso em: 06/08/2013, às 20h39.

EYQUEM, M.-T. *Les femmes au servisse de la Commune*. VOICI L'aube. *L'immortelle Commune de Paris*. Colloque de l'Institut Maurice Thorez (6-9 mai 1971). Paris: ED. Sociales, 1971.

FRANÇA. Loi du 15 mars 1850. Article 68. Loi 1850-03-15 Bull. Des lois, 10e S., B.246, nº 2029. Abrogé par Ordonnance 2000-06015 art. 7 JORF 22 juin 2000. **Legifrance** – Le servisse public de la diffusion du droit. Disponível em: http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=3E2E58A6EB14665C8D285FOCDA8199F4.tpdjo15v_2?idArticle=LEGIARTI000006435624&cidTexte=LEGITEXT00006070888&dateTexte=20100102. Acesso em: 12 de julho de 2013, às 13h.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FROUMOV, S. *La Commune de Paris et la Démocratisation de l'École*. Moscou: Ed. du Progrès, 1958.

GADOTTI, M. "Lições de Freire". Revista da Faculdade de Educação, vol. 23, n. 1-2, São Paulo, jan./dec. 1997.

- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002, 6v.
- GREPPO, L. *Catéchisme social, ou exposé succinct de la doctrine de la solidarité, par le citoyen Greppo, représentant du peuple*. Paris: Gustave Sandré, 1848.
- GUÉRIN, Daniel. *Proudhon*. Porto Alegre: L&PM, 1983.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural*. Trad.: Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 1992.
- HOBBSAWM, E. *A Era do Capital: 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- IDALGO, A. M. “Da educação para a responsabilização individual para a “educação e consciência de classe””. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (org.) *Educação e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- IASI, M. L. *Ensaio sobre a consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- JAURÉS, J. (1948). “Le manifeste Communiste de Marx e Engels”. In: MARX K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- LE BON, G. *La psychologie des foules*. Paris: Félix Alcan Éditeur, 1900.
- LÊNIN, V. I. *O Estado e a Revolução*. São Paulo: Global Editora, 1987.
- _____. (1920). *Discurso sobre el papel del Partido Comunista*. 23 de julio de 1920. Disponível em: <http://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1920s/internacional/congreso2/02.htm>. Acesso em: 28/12/2013, às 18h19.
- _____. *Que fazer?* Disponível em: [http://www.marxists.org/portugues/lenin/1902/quefazer/\(29/12/2013\)](http://www.marxists.org/portugues/lenin/1902/quefazer/(29/12/2013)). Acesso em: 28/12/2013, às 9h51.
- LES AMIS DE LA COMMUNE DE PARIS. “La Commune et l’école”. *Brochure de Les Amis de la Commune de Paris 1871*, 2003.
- _____. “La Commune et la laïcité”. *Brochure de Les Amis de la Commune de Paris 1871*, s/d.
- LÉON, A.; ROCHE, P. *Histoire de l’enseignement en France*. Paris: Press Universitaire, 2003.
- LEPAULARD, P. “La condition ouvrière sous le Second Empire”. *La Commune*, Paris, Les Amis de la Commune, n. 33, 2008.

LISSAGARAY, P-O. *A História da Comuna de 1871*. São Paulo: Ensaio, 1995.

_____. *Posfácio à História da Comuna de Paris*. In: COGGIOLA, O. *Escritos sobre a Comuna de Paris*. São Paulo: Xamã, 2002.

LLORENS, R. C. "Historia social de la Comuna de 1871: ¿crepúsculo del ciclo revolucionario iniciado en 1789 o aurora de la revolución proletaria?". *Revista Cuadernos de Historia Contemporánea*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, n. 26, 2004.

LÖWY, M. (2012) "Prefacio da edição brasileira à Crítica ao Programa de Gotha". In: MARX, K. *Crítica ao Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUQUET, P. *A Comuna de Paris*. Rio de Janeiro: Ed. Laemmert, 1968.

MACÉ, J. *Président de la ligue française de l'enseignement*. Paris: s/Ed., s/d. Disponível em: <http://yannickdeshogues.free.fr/pdf/6LIGUE.pdf>. Acesso em: 30 de julho de 2013.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Ed. Artes Medicas, 1990.

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2010.

MARX, K. (1856) . "A crise monetária na Europa" *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 23, p.133-136, 2º sem. 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/neils/downloads/12-marx.pdf>. Acesso em: 07/05/2011

_____. *A guerra civil na França*. São Paulo: Ed. Globo, 1986.

_____. *18 de Brumário*. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2003a.

_____. *As lutas de classe na França de 1848-1851*. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2003b.

_____. *A guerra civil na França*. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2003c.

_____. *A Questão judaica*. São Paulo: Centauro editora, 2007.

_____. *Crítica ao Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica dos programas socialistas de Gotha e Erfurt*. Porto: s/Ed, 1974.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

- _____. *Textos sobre Educação e Ensino*. Claudinei Lombardi (org.). Campinas: Navegando, 2011.
- MATA, V. A. (2011). *Emancipação e Educação em Marx: entre a emancipação política e a emancipação humana*. In: V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, realizado nos dias 11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2011.
- MAUREL, C. “Éducation Populaire/éducation du peuple?: IN: LEPAGE, F. (org.) *Éducation Populaire une utopie d’avenir* Paris: Les Liens quei Liberent, 2012.
- MÉLY, Benoît. *De la separation des églises et de l’école mise en perspective historique*. Lausanne: Ed. Page 2, 2004.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- _____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NOGUEIRA, M. A. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.
- PIETTE, Jean-Jacques (1971) “La Réalisation d’un homme nouveau dans le cadre d’une vie nouvelle”. In: VOICI L’aube. *L’immortelle Commune de Paris*. Colloque de l’Institut Maurice Thorez (6-9 mai 1971). Paris: ED. Sociales, 1971.
- PIOZZI, P. “Utopias revolucionárias e Educação Pública: Rumo para uma nova ‘cidade ética’”. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, out. 2007, p. 715-735.
- PROUDHON, J.-P. *La capacidade politica de la clase obrera*. Madrid: Editora Jucar, 1978.
- _____. *Idée générale de la révolution au XIXème siècle*. [Paris] : Éd. du Groupe Fresnes-Antony de la Fédération anarchiste, 1979.
- _____. *Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria*. Tomos I e II. São Paulo: Editora Escala, 2007
- REMOND, Rene. *Introdução à história de nosso tempo: o século XIX (1815-1914)*. 15a ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- ROBERT, F. “Les musicien devant la Commune”. *La Commune*, Paris, Association des amies de la comune de Paris (1871), 4 trimestre, n. 48, 2011.

_____. “Les musicien devant la Commune (part 2)”. *La Commune*, Paris, Association des amies de la comuna de Paris (1871), 1 trimestre, n. 49, 2012.

ROUGERIE, Jacques. *Tradição e criação na Comuna de Paris* [Continuação da revolução burguesa ou início da revolução operária?] *Crítica Marxista*, Campinas, n.13, p. 119-161, 2001. “Conferência de Jacques Rougerie”. *Colóquio Universitário para a Comemoração do Centenário da Comuna de 1871*, maio de 1971.

SACHS, E. *Partido, Vanguarda e Classe*. In: SACHS, E. *Marxismo e luta de classe*. 1ª ed. Salvador: Práxis, 1987, p. 63-85. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/sachs/1968/mes/partido.htm>. Acesso em: 06.10.2012

SADER, E. (org.). *Gramsci: Poder, política e partido*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo*. 37 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34 jan./abr., 2007.

SILVA, S. R.; GROSS, R. *Instrução pública e moralidade em Condorcet: direcionamento da formação da autonomia*. Disponível em: <www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/018e4.pdf> Acesso em: 07.12.2013.

TARTAKOWSKY, D. *As análises tradicionais e a bibliografia recente sobre a Comuna*. In: *A Comuna de Paris na História* org. Armando Boito. 1º ed. São Paulo: Xamã, 2001.

TILLY, Charles (1995). *Construcion de Europa Critica* IN [Las Revoluciones Europeas, 1492-1992](#).

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

TROTSKY, Leon. “A Comuna de Paris e a Rússia dos Sovietes”. In: COGGIOLA, O. *Escritos sobre a Comuna de Paris*. São Paulo: Xamã, 2002.

VASSEUR, Édouard. “Pourquoi organiser des Expositions universelles ? Le « succès » de l'Exposition universelle de 1867”. In: JOLY, H.; VASEUR, E.; ERKER, P.; PLUMPE, W. *Les entreprises allemandes durant la Seconde Guerre mondiale. Histoire, économie et société*. Paris, 2005, 24e année, n°4. pp. 573-594.

VIOLET, M. “L'école sous la Commune”. *Les Actes de Lecture*. Paris, n°110, juin 2010. *Pédagogies alternatives*.

VOLGUINE, V. P. "Introdução". In: BLANQUI, A. *Textes choisis*. Paris: Editions Sociales, 1955.

WILLARD, C. (2001). "História e vigência da Comuna de Paris". In: COGGIOLA, O. *Escritos sobre a Comuna de Paris*. São Paulo: Xamã, 2002.

WOOD, E. "Modernidade e pós-modernidade". In: WOOD, Ellen. *A origem do capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ZWIRN, J. *La Commune de Paris aujourd'hui*. Paris: Les editions de l'atelier, 1999.