

A COMUNA DE PARIS E A EDUCAÇÃO: LUTAS
DOS TRABALHADORES E O ENSINO NA PERSPECTIVA
DA HUMANIDADE SOCIAL

*Wanderson Fabio de Melo**
wfabiomelo@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo do presente texto é recuperar a proposta de educação na Comuna de Paris (1871). Nossa hipótese é que tal proposição se processou a partir da luta social pela educação laica, das ideias surgidas sobre educação e ensino dos congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores e das experiências de “escola ativa” protagonizadas por educadores progressistas de Paris.

PALAVRAS-CHAVE: Comuna de Paris, educação, movimento dos trabalhadores.

Os historiadores têm se debruçado pouco acerca das experiências de revoluções do trabalho. Raras publicações foram destinadas a analisar os feitos dos trabalhadores nos momentos em que realizaram as suas “formas de poder” popular, ou de dissolução do poder burguês. A historiografia apresenta lacunas acerca das vivências do trabalho referentes ao ponto particular das tentativas de superação do capital que se processaram, embora as revoluções do trabalho não tenham se consolidado na história. Um efeito dessa lacuna pode ser notado no seguinte exemplo: um estudante dedicado, ao final do ensino médio, é capaz de reproduzir nomes de figuras históricas que participaram da Revolução Francesa, ou da Revolução Americana. Alunos aplicados dos cursos de ciências humanas são capazes de apontar livros e autores da pedagogia burguesa, além dos decretos educacionais. Entretanto, poucos são os que sabem identificar agentes que participaram das revoluções do trabalho, como a de 1848, ou da Comuna de Paris de 1871. Há um desconhecimento sobre suas realizações no campo do ensino, bem como no sentido de se reconhecer os representantes da pedagogia do trabalho. Nota-se, com isso, a reprodução da memória social que corrobora a perpetuação da sociedade burguesa a partir de um discurso ideológico,

* Doutor em História Social e Professor Adjunto na UFF/PURO (Universidade Federal Fluminense/ Polo Universitário de Rio das Ostras).

pois (como constatava Gyorgy Lukács, 1959) “não existe ideologia inocente”. Poucos são os livros didáticos que tratam dos movimentos, das ideias e das figuras que se pautaram na perspectiva dos trabalhadores. Com isso não se pretende prescrever uma história que seja a exaltação dos “heróis socialistas”, tampouco defender uma história factual *événement*. O que se pretende, neste texto, é recuperar os atos dos *communards* de 1871, referentes ao tema da educação e do ensino em uma perspectiva histórica. Segundo Eric Hobsbawm (2007, p. 9), a função do historiador é “lembrar aquilo que os outros esquecem, ou querem esquecer”.

Destaca-se que esta reflexão considera a polêmica historiográfica acerca da Comuna de Paris: afinal, a Comuna foi o “último suspiro da revolução burguesa”, ou “revolução operária”? Almeja-se, por meio de situar o processo educacional da Comuna, considerar esse debate.

A hipótese realçada no artigo é que a proposta de educação da Comuna de Paris foi construída a partir da luta social contra o clero no domínio da cultura – processos que remontam à Lei Lepelletier, aos decretos educacionais da República Social de 1848 e à oposição ao Segundo Império –, das ideias surgidas sobre educação e ensino dos congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) e das experiências de “escola ativa” protagonizadas por educadores progressistas de Paris.

As fontes da presente reflexão foram os decretos oficiais produzidos pelos *communards*, bem como os registros biográficos de Louise Michel e de Prosper-Olivier Lissagaray, além das intervenções de Karl Marx sobre a temática educacional. A propósito do debate sobre esse tema na *Internacional*, consideraram-se os registros de James Guillaume e os fragmentos encontrados no trabalho do historiador S. Froumov. Desse último também se utilizaram informações sobre a educação francesa do século XIX. O procedimento metodológico foi a análise crítica imanente, de modo a fazer os sujeitos explicitarem os seus próprios pressupostos.

Recuperar a educação na Comuna se coaduna à história que lembra não só os vitoriosos, mas aquilo que E. P. Thompson (1987, p. 5) chamou à atenção: resgatar “os becos sem saída, as causas perdidas e os próprios perdedores”, de modo a rememorar a luta social do trabalho na perspectiva da humanidade social.

A despeito do pouco tempo para realizar uma obra no campo educacional, os *communards* promoveram atos que se inscrevem na história da educação e do ensino com certa originalidade, uma vez que realizaram a separação da Igreja e o Estado, defenderam a *educação integral* e se pautaram no trabalho pedagógico “ativo”.

A COMUNA E A SEPARAÇÃO DA IGREJA EM RELAÇÃO AO ESTADO

Um item importante aos movimentos de trabalhadores – no que se refere à luta educacional ao longo do século XIX – foi a crítica à relação entre a Igreja e o Estado, uma vez que os assuntos da educação eram monopolizados pelo clero, que estava sempre aliado ao poder político estabelecido, servindo de base para a sua perpetuação. O domínio da Igreja no tema da educação significava o ensino desvinculado das conquistas científicas e restrito à minoria da população. Assim, na medida em que estava comprometido com dogmas religiosos, além de ser pago às instituições clericais, não havia a obrigatoriedade escolar; o ensino dos padres desfavorecia a descoberta e a realização do humano. Em resistência a essa situação emergiu, no movimento social, a consigna de laicização do ensino.

No que tange à separação entre a Igreja e o Estado na Comuna de Paris, segundo Louise Michel:

Os primeiros decretos da Comuna foram a proibição da venda de objetos do Mont-de-Piété e a abolição dos cultos; imaginou-se, como se pensa até hoje, que o mau casamento entre a Igreja e o Estado, que traz consigo tantos cadáveres, jamais pudesse acabar; no entanto ambos poderão desaparecer juntos. (1999, p. 152)

Nota-se a ponderação da revolucionária sobre a aliança da instituição religiosa e a forma de poder opressivo do Estado, realçando um aspecto caro à luta anticlerical, travada pelos movimentos sociais favoráveis à laicização do ensino e à resistência ao Segundo Império.

Ao considerar a educação na Comuna de Paris, Karl Marx ressaltou que:

[...] a Comuna ansiava por quebrar a força espiritual da repressão, o “poder paroquial”, pela desoficialização [disestablishment] e expropriação de todas as igrejas como corporações proprietárias. Os padres foram devolvidos ao retiro da vida privada, para lá viver das esmolas dos fiéis, imitando seus predecessores, os apóstolos. Todas as instituições de ensino foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo purificadas de toda interferência da Igreja e do Estado. Assim, não somente a educação se tornava acessível a todos, mas a própria ciência se libertava dos grilhões criados pelo preconceito de classe e pelo poder governamental. (MARX, 2011b, p. 57)

Desse modo, percebe-se o esforço dos *communards* em levar a cabo a separação da Igreja e o Estado com vista ao estabelecimento do ensino gratuito para todos e com base na ciência, em oposição aos preceitos religiosos aliados do *bonapartismo*. Portanto, a Comuna de Paris impôs uma maneira nova ao encaminhamento do problema entre a Igreja e o Estado, bem como entre a Escola e a Igreja. Embora a proposta de laicização educacional tenha o seu histórico na França – que remete ao período da Revolução de 1789, sobretudo no processo de radicalização em 1793, e na República de 1848 – foi apenas a partir da Comuna de Paris de 1871 que tal propositura se realizou de fato.

A despeito da Revolução Francesa (iniciada em 1789) ter confiscado bens da Igreja e interditado as atividades das escolas religiosas, por conta da aliança social entre o alto clero e o *ancién regime* – mesmo com as propostas de Condorcet e de Lepelletier acerca da educação laica, no momento mais radical do processo revolucionário – o ensino não religioso encontrou obstáculos intransponíveis para a realização do “homem novo”. Apesar da Lei de 1793 que postulava o ensino público, gratuito e laico, o líder Robespierre se levantou contra a propaganda “ateia” dos hebertistas (a extrema-esquerda jacobina) e decretou o “culto ao Ente supremo”¹ que pôs fim ao ensino laico, emergido na luta revolucionária, com o propósito de reavivar o sentimento religioso.

Napoleão Bonaparte, para se consolidar frente ao poder de Estado, recorreu aos serviços da Igreja a partir do acordo com o papado de 1801, de modo que o ensino religioso católico e o culto foram restabelecidos na educação francesa. Além disso, rejeitou o ensino obrigatório e gratuito, o que impossibilitou, à imensa maioria da população, o acesso à escola.

A dominação religiosa sobre a educação foi reforçada no momento da Restauração (1815-1830), isso é, no retorno da dinastia dos Bourbons ao poder após as derrotas de Napoleão Bonaparte, uma vez que as escolas ficaram sob o domínio da Igreja. Cabe ressaltar que, em 1824, foi criado um ministério para os assuntos religiosos e de educação. Esse encaminhamento relacionado à questão educacional refletiu a volta da aliança entre a dinastia real francesa, a sua base social (composta pela nobreza proprietária de terra) e a Igreja, de modo que significou o retorno ao *ancién regime* no plano cultural.

Na fase da Monarquia de Julho – após a revolução de 1830 que pôs fim ao domínio dos Bourbons –, a educação francesa não sofreu mudanças substantivas, embora a tirania clerical tenha sido atenuada. No governo de Luís Filipe de Orléans, o “rei burguês”, passou-se à lei Guizot de 1833 sobre o ensino primário francês. A norma jurídica, defendida pelo ministro François

Guizot, estipulou que deveria haver escola em todos os municípios. Certa “historiografia” de manual, a partir de considerações idealistas e de pouca base em pesquisa empírica, defendeu que a ministração de Guizot “mudou radicalmente a educação pública francesa”. No entanto, a política educacional do rei (que trajava cartola e dispensava o uso da coroa) desconsiderou a obrigatoriedade do ensino e tampouco se referiu à gratuidade. Guizot, hipocritamente, dizia que o Estado não poderia se sobrepor aos pais, interferindo na família, daí a recusa da obrigação do ensino. Com o decreto defendido pelo representante da burguesia orleanista, nos anos 30 e 40 do século XIX, a situação da educação francesa contou com um número maior de escolas e de alunos atendidos, bem como o orçamento educacional foi acrescido. Mas, mesmo assim, em 1847, 40% dos municípios franceses não possuíam escolas, de modo que grande parte das crianças estavam fora dos bancos escolares. Ademais, verificou-se a aliança entre a Monarquia de Julho e a Igreja, contemplando o clero nos assuntos educacionais. Em consequência, prosseguiu-se o predomínio dos assuntos religiosos no ensino em detrimento dos avanços do conhecimento científico.

Os movimentos populares que apareceram nos anos 30 e 40 do século XIX defenderam a “liberdade de consciência” e a liberdade de crença. A proposta do ensino público, gratuito e laico reapareceu na cena política institucional francesa com a Revolução de Fevereiro de 1848, a partir da instauração da República. Devido às pressões dos movimentos populares, foi levado a termo o projeto do ministro da educação Hyppolite Carnot que recuperava o legado do iluminismo e da fase revolucionária da burguesia; esses haviam sido expressos na reflexão de Condorcet e no projeto Lepelletier. Entretanto, como criticou Marx, as propostas da República com instituições sociais de 1848, o projeto educacional incluso, ficaram reféns do “cretinismo parlamentar” (MARX, 2011a, p. 107), de modo que tais proposições foram inviabilizadas na prática; uma vez aprovadas, logo depois foram ilegalizadas devido à *derrota de junho* sofrida pelo proletariado.

Com a aliança de todas as classes contra o proletariado desde junho de 1848, os representantes burgueses fizeram ressurgir a influência do ensino religioso nas escolas, pois “não se pode salvar a propriedade senão através da religião que ensina a carregar docilmente a cruz”, diziam Montalambert, Falloux e Thiers” (FROUMOV, s.d[a], p. 76), representantes da burguesia.

No período de Luís Bonaparte, houve a *Lei Falloux* que repôs a influência da Igreja em todos os organismos administrativos e educacionais. Em consequência disso, processou-se uma educação descompromissada com o conhecimento, pois nas palavras de Adolphe Thiers, defensor daquela

legislação: “Ler, escrever e contar, é isso o que se deve aprender; quanto ao resto, é supérfluo” (p. 57).

A partir dos discursos dos representantes burgueses pode-se perceber que a educação e a cultura não se vinculavam a desvendar a realidade, mas à defesa da propriedade privada. Dito de outro modo, à burguesia daquela fase da história francesa não interessava a generalização do conhecimento e da descoberta; para a defesa da propriedade privada e a perpetuação do domínio do capital, importava saber o que era útil ou prejudicial, conveniente ou inconveniente. Em suma, para os intelectuais da classe burguesa, as práticas e os conteúdos do ensino deveriam estar direcionados à manutenção do *status quo*, de domínio do capital em face da nova classe revolucionária que adentrava a cena histórica.

Georgy Lukács – estudioso da obra de Marx e o pesquisador que recuperou a questão da *decadência ideológica da burguesia* no pós 1848 – sinalizou que Marx e Engels apontaram a produção intelectual de François Guizot enquanto uma das primeiras expressões da decomposição do pensamento burguês. Isto é, a práxis do ideólogo orleanista demonstrava que a burguesia tomava consciência de que todas as armas que havia forjado contra o feudalismo se voltavam contra ela, que toda cultura por ela gerada rebelava-se contra sua própria civilização. Nesse passo, sob influência da revolução de 1848, Guizot transformou-se “num apologeta do compromisso, justificando mediante mistificações, entre a burguesia e os resíduos do feudalismo” (LUKÁCS, 1968, p. 52). Desse modo, a posição de Guizot expressava a conciliação entre a burguesia e os restos do *anciên regime* no plano social e cultural.

O resultado da *decadência ideológica* burguesa na viabilização educacional pode ser concebido pelo fato de que no ano de 1870, em Paris, cidade habitada por 1,8 milhões de pessoas, havia (de acordo com cálculos aproximados) cerca de 260 mil crianças em idade escolar (4-16 anos), mas apenas 71.800 frequentavam as 247 escolas da capital francesa. Esses dados realçaram que as instituições eram insuficientes para o atendimento a todos os *enfants*.² Portanto, pode-se afirmar que a *decadência ideológica* burguesa – específica na fase histórica compreendida entre a Monarquia de Julho e o Segundo Império – se expressou no descomprometimento em relação à universalização do ensino. É válido destacar que isso se relaciona à característica geral da *decadência ideológica da burguesia* (realçada por Lukács) que é o abandono da ação estudiosa com vista a desvendar a realidade efetiva.³ Para a perspectiva burguesa, tratava-se de promover a apologia

do *status quo*, revelada no desinteresse em construir as circunstâncias e as condições para o ensino universal.

Em síntese, nota-se que a despeito de as reivindicações de educação pública, gratuita, laica, obrigatória e para todos terem emergido como um instrumento de luta contra o clero, na Revolução Francesa (portanto na revolução burguesa), os nobres e a dinastia dos *Bourbons* – a classe social detentora do capital – se alinharam aos antigos adversários de modo a prorrogar o ensino confessional em oposição ao proletariado, com o intuito de preservar a propriedade. Desse modo, constata-se que desde o período após a Revolução Francesa até o advento da Comuna de Paris, as reivindicações de medidas que visassem à generalização da educação foram desfraldadas pelos trabalhadores em luta. A burguesia, até aquele momento, não havia sido capaz de cumprir a missão histórica de generalizar a educação presente no projeto Lepelletier, visto que preferiu se conciliar com o *historicamente velho* no plano social, cultural e político, a fim de conservar a propriedade privada, o que representou a decadência ideológica da classe detentora do capital. Em outras palavras, evidenciou-se a dissolução da progressividade da práxis burguesa. Destarte, somente com a mobilização dos trabalhadores é que as consignas de educação pública, gratuita, laica e para todos retornaram ao debate público.

A PROPOSTA EDUCACIONAL *COMMUNARD* E O MOVIMENTO OPERÁRIO INTERNACIONAL

Após situar a luta pela educação laica e a Comuna, cabe destacar a proposta educacional que se constituiu naquele processo revolucionário. No decreto de 17 de maio de 1871, escrito pelo *communard* Edouard Vaillant, delegado do ensino, consta:

Considerando que é importante que a Revolução Comunal afirme seu caráter essencialmente socialista por uma reforma do ensino, assegurando a todos a verdadeira base da igualdade social, a instrução integral a que cada um tem direito e facilitando-lhe a aprendizagem e o exercício da profissão para a qual o dirigem seus gostos e aptidões. (LUQUET, 1968, p. 71)

Dois pontos devem ser destacados do decreto revolucionário parisiense de 1871. O primeiro é o “caráter essencialmente socialista” do ensino, o que revela que os proponentes da educação revolucionária expressaram o entendimento acerca da transformação educacional relacionada à mudança do regime social, isto é, objetivavam a educação sustentada em uma base socialista.

O segundo item a ser ressaltado é a *educação integral*. Desse modo, o projeto educacional da Comuna criticou a divisão entre o trabalho manual e intelectual, prática estabelecida na sociedade escravagista e na feudal, mas que foi acentuada no capitalismo. Nesse passo, pode-se afirmar que a educação na Comuna de Paris colocou em perspectiva uma educação para o *homem omnilateral*, ou seja, para o ser humano total, construindo esforços para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Vale destacar que a consigna de *educação integral* foi defendida na Comuna pelos revolucionários Edouard Vaillant e Paul Robin, membros ativos da oposição ao Segundo Império e participantes nos encontros da Associação Internacional dos Trabalhadores.

A temática educacional esteve presente nos debates da AIT, como se pode perceber nos materiais do Congresso de Genebra de 1866:

Por educação, entendemos três coisas: 1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginásticas e militares; 3. Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria. (MARX, 1978, p. 223)

Nos pontos acima, é possível perceber os fundamentos de uma proposta educacional – que afirmava a necessidade de combinar trabalho produtivo e trabalho intelectual – além da instrução física. Pode-se notar a referência de se realizar o processo de ensino e aprendizagem não fragmentado.

Ao tecer comentários sobre os debates acerca da educação no 1º Congresso da AIT, Franz Mehring mencionou:

Na tendência da indústria moderna a dar entrada às crianças e aos jovens de ambos os sexos no mecanismo da produção social, o congresso propugnava a luta legítima pela salubridade, visto que recusa a forma na qual se executava no império do capital. Em uma sociedade racional, toda criança sem distinção, a partir dos nove anos, deveria contribuir com seu trabalho à produção, sem que nenhum adulto possa se abster da lei universal da natureza: trabalhar para comer, e não somente com a inteligência, mas também com o esforço manual. Na sociedade atual se impunha, segundo os acordos do congresso, dividir as crianças de 9 a 12 anos, de 13 a 15, e jovens de 16 a 17. A jornada de trabalho da primeira categoria, tanto industrial como caseira, deveria se reduzir a duas horas, da segunda a quatro e da terceira a seis, reservando a esta uma interrupção de uma hora para alimentação, divertir-se e descansar. Ademais, não

se devia permitir que nenhuma criança ou jovem executasse trabalho produtivo que não fosse acompanhado por uma formação cultural, incluindo nestas três coisas: o cultivo da inteligência, do exercício físico e, por último, da educação técnica, que instrui nos princípios científicos gerais de todo o processo de produção, com vista a iniciar a nova geração no emprego prático dos instrumentos de trabalho mais elementares. (MEHRING, 1965, p. 278-279)

Os encaminhamentos da reflexão educacional do Congresso genebrino da Internacional se direcionavam a legitimar a bandeira de luta pela redução da jornada de trabalho, reivindicação levada pelos operários organizados nas *trade-unions* inglesas. Os trabalhadores na Inglaterra haviam conquistado a lei das 10 horas, considerada uma vitória da economia política da classe operária sobre a burguesia. As discussões em Genebra consideraram que a redução da jornada laboral era necessária para repor as energias físicas e a saúde da classe trabalhadora, além do que, permitir sua formação intelectual, possibilitar relações sociais, bem como a atuação social e política. Assim, o item a propósito da educação estava relacionado ao favorecimento da ação coordenada dos trabalhadores pela redução da jornada, o que nos permite observar que os internacionalistas buscavam, com as reivindicações educacionais, promover o impulso direto nas lutas de classes.

Ainda no Congresso de Genebra, discutiu-se sobre a quem deveria ser destinada a tarefa da educação. Segundo o historiador Froumov, com base nos registros da seção francesa da *Internacional*:

Tolain defendeu “a educação familiar... somente esta é a normal”. Os pais são livres para resolver a questão da educação; eles escolherão um instrutor e irão pagá-lo. “Portanto, não podemos aceitar a instrução gratuita e obrigatória”. A minoria da delegação francesa, Varlin e Bourdon à frente, argumentaram que a iniciativa individual carece de fundamento, não podemos organizar o ensino naquele modo. “Que a sociedade tome a educação como sua responsabilidade”, exigiram. Varlin e seu grupo acrescentavam que não é a sociedade com base na desigualdade social, no poder despótico absoluto, mas uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual a direção da educação seria de acordo com a vontade de todos. Eles falam de uma educação gratuita e obrigatória, organizada pela sociedade. (FROUMOV, s.d[a], p. 44)

Na delegação francesa, observavam-se duas posições. Tolain postulava que a educação deveria ser responsabilidade das famílias, enquanto que para outro membro, Luis-Eugène Varlin, um operário encadernador e sindicalista

de grande destaque, o processo educativo deveria ficar a cargo de toda a sociedade.

Os temas educacionais seguiram nos debates da *Internacional*. De acordo com James Guillaume, o memorialista partidário de Bakunin nos congressos da AIT, as deliberações da reunião de Lausanne (1867) sobre o tema da educação estiveram na 5ª questão tratada pelos ativistas:

1. Ensino científico, profissional e produtivo. Estado de um programa de ensino integral (A segunda frase deste parágrafo foi acrescentada por proposição de Longuet.)
2. Organização da escola oficina.
3. Considerando que a expressão ensino gratuito é um contrassenso, visto que o imposto cobrado dos cidadãos cobre os gastos; mas que o ensino é indispensável, e que nenhum pai de família tem o direito de privar seus filhos dele, o Congresso só concede ao Estado o direito de substituir-se ao pai de família quando este estiver impotente para cumprir com seu dever. De qualquer forma, todo ensino religioso deve ser afastado do programa. (A redação deste parágrafo deve-se a Tolain; a comissão havia apresentado esta outra redação: “Liberdade de ensino, aprovando ainda o ensino obrigatório e gratuito pelo Estado”). (GUILLAUME, 2009, p. 99)

No fragmento acima, é possível notar a elaboração da proposta de *educação integral*, pautada na compreensão de se realizar a superação da divisão social do trabalho, em contraponto à educação fragmentada e alienante, desenvolvida no capitalismo com legitimação das instituições religiosas. Assim, o *ensino integral* proposto pelos operários compreendia a educação intelectual, física, tecnológica, não fragmentada, na perspectiva laica, para todos e obrigatória. A bandeira “escola oficina” significava a educação pelo trabalho, diferente da educação para o trabalho praticada na sociedade capitalista. Nota-se que a consigna acerca da programática educacional na reunião de Laussane foi a ampliação da reflexão desenvolvida em Genebra.

Entretanto, em Laussane, deve-se considerar a divisão na AIT e na seção francesa a propósito da gratuidade educacional. O operário gravador em bronze, Henri-Louis Tolain, ponderava contra a gratuidade. Ele reproduzia de alguma maneira aspectos do pensamento de Pierre-Joseph Proudhon, socialista francês presente na *Internacional*, com grande influência sobre a delegação de seu país. Proudhon expressou que a educação gratuita era somente uma parte do problema da extensão da escola aos filhos dos trabalhadores, porque ressaltava que não era apenas o custo da

escola em si que excluía aquelas crianças da educação, mas as condições econômicas das famílias exploradas que necessitavam de mais um braço para trabalhar e ganhar salário. Um segundo ponto a ser destacado é que o defensor do socialismo mutualista e da pequena propriedade, em diferentes momentos de sua vida, assumiu distintas posições em relação ao problema da educação pública e gratuita, uma vez que a defendeu em 1848 e se opôs a ela ao considerá-la uma “utopia ridícula”, no início da década de 1860.⁴

Na crítica à gratuidade educacional, o socialista francês argumentou que nenhuma educação era gratuita, mas paga pelo Estado, e que aqueles que se beneficiavam mais da escola pública e gratuita eram os ricos, visto que os pobres estavam condenados a trabalhar desde muito jovem.⁵ Entretanto, em um livro de Proudhon publicado postumamente (1865), está registrada a posição de que a educação deveria ser assumida pelas municipalidades, no entanto controlada pela sociedade.⁶

Segundo Abendroth (1977, p. 38), as questões foram encaminhadas na *Internacional* “ou mediante acordo de ajustes ou mediante adiamento”, como atesta a própria redação do trecho documental de Lausanne anteriormente.

No terceiro Congresso da *Internacional*, realizado em Bruxelas em 1868, pode-se constatar, tendo por base o registro de Guillaume, que o tema da educação continuou a ser discutido:

2º Da instrução integral. – O Congresso ouviu várias exposições e votou, em seguida, uma resolução que dizia:

Reconhecendo que no momento é importante organizar um ensino racional, o Congresso convida as diferentes Seções a estabelecer cursos públicos seguindo um programa de ensino científico, profissional e produtivo, quer dizer, ensino integral, para remediar tanto quanto seja possível a insuficiência da instrução que os operários recebem atualmente. É evidente que a redução da jornada de trabalho é considerada como uma condição prévia indispensável. (GUILLAUME, 2009, p. 161)

Vale destacar o contexto no qual se consolidou a proposta de *educação integral* no movimento operário, isto é, no momento em que a Prússia praticamente solucionava o problema do analfabetismo, sendo o proletariado atendido na demanda educacional pela escola estatal prussiana. Daí a menção da “insuficiência da instrução que os operários recebiam”. O Congresso Internacional dos Trabalhadores concluiu que somente a escolarização não bastava, visto que o ensino prussiano se direcionava à “formação de soldados”, diferentemente da proposta dos internacionalistas. Em consequência, a posição operária compreendia a necessidade da propositura da *educação*

integral com o intuito da formação *omnilateral*. Ademais, nota-se que os trabalhadores continuaram a coligar as reivindicações pela educação à redução da jornada de trabalho.

A problemática educacional discutida no 4º Congresso da AIT – realizado na Basileia, em 1869 – teve como grande referência a plataforma dos candidatos filiados à *Internacional* nas eleições francesa, tendo à frente Eugéne Varlin. Tal propositura lançada no manifesto de maio compreendia “ensino laico e integral, obrigatório para todos e a cargo da nação; mais alimentos para as crianças durante o período de estudos” (apud SAMIS, 2011, p. 174). Desse modo, no encontro de Basileia, teve-se a afirmação do ensino público e obrigatório na pauta de reivindicação do movimento dos trabalhadores (FROUMOV, s.d[a], p. 45).

Nesse sentido, é possível perceber que a relação dialógica promovida na *Internacional* entre os que se interessavam pelo tema da educação nos países participantes (sobretudo a resolução da reunião de Lausanne) serviu de base às reflexões de Bakunin⁷ que se filiou a AIT posteriormente àquele Congresso. Evidencia-se também a posição de Paul Robin sobre o “ensino integral” (em 1869-1870), bem como o item redigido por Vaillant: “os alunos, ao mesmo tempo em que farão a aprendizagem de uma profissão, completarão sua instrução científica e literária” (LUQUET, 1968, p. 71). Nota-se que a crítica da educação unilateral era candente no movimento operário daquele período; a *educação integral* passou a ser bandeira de diferentes correntes de pensamento do movimento dos trabalhadores. Além disso, registra-se a incorporação, pelo movimento operário, da reivindicação do ensino público, gratuito, laico e obrigatório.

A EDUCAÇÃO DAS MULHERES TRABALHADORAS

Ainda no que tange à temática da educação na *Internacional*, vale destacar as tensões sobre as propostas de ensino às mulheres no interior do movimento dos trabalhadores. Em relação ao registro do debate no Congresso de Genebra, James Guillaume contou atônito:

[...] eis as conclusões da dissertação sobre o papel da mulher na sociedade lida por um delegado de Paris: a família é o fundamento da sociedade; o lugar da mulher é no lar; não somente não queremos que ela o abandone para tomar assento numa assembleia política ou discursar num clube, como também não desejaríamos, se fosse possível, que ela o deixasse para se ocupar de um trabalho industrial. A assembleia foi unânime em

testemunhar, por seus aplausos, que compartilhava essa maneira de ver. (GUILLAUME, 2009, p. 54)

A despeito da observação de Guillaume, deve-se considerar que naquele encontro “Tolain, Chemalé e Fribourg propalavam que o lugar da mulher é na família. No entanto, Varlin e Bourdon ressaltavam a necessidade de melhorar as condições do trabalho feminino” (DROZ, 1972, p. 714).

No Congresso da *Internacional* em Bruxelas (1868), Varlin e Benoît Malon à frente da representação dos delegados franceses apregoaram: “Até agora, a ignorância das mulheres tem favorecido a dominação social do clero” (FROUMOV, s.d[a], p. 53), daí a necessidade do conjunto da classe operária lutar pelo ensino feminino. Tal encaminhamento da discussão preparou o terreno para a revisão das posições operárias a propósito da educação das mulheres.

Esse debate esteve presente na Comuna de Paris. Um artigo publicado em 9 de abril de 1871 no periódico *Père Duchêne* advertia:

Se vocês soubessem, cidadãos, o quanto a revolução depende das mulheres! Nesse caso, estariam atentos para a educação das meninas [filles] e não as deixariam, como se fez até agora, na ignorância! (Apud COGGIOLA, 2003, p. 24)

A partir do breve trecho acima, emergem duas observações. A primeira: é possível perceber a necessidade de se convencer parte dos “cidadãos” na Comuna da importância da educação das mulheres. Quanto à segunda, destaca-se que o argumento era o mesmo divulgado no Congresso dos trabalhadores, isto é, a “ignorância feminina” serviria ao poder estabelecido na opressão aos de baixo.

Ressalta-se que a educação das mulheres vinha sendo proposta desde o século XVII na França; nesse sentido há que se sobrelevar o trabalho do teólogo de origem nobre, François Fénelon. Entretanto, somente algumas filhas de nobres e, mais tarde, moças da burguesia tiveram acesso ao ensino. Ademais, tal instrução justificava a dominação masculina e reforçava os dogmas religiosos, desconsiderando a realização do ser humano.

Ao que se relaciona à educação feminina na Paris revolucionária, tem-se publicado no *Journal Officiel* da Comuna, em 22 de maio de 1871, o seguinte decreto assinado por E. Vaillant:

O delegado da Comuna à educação estabelece:

Uma comissão é instituída para organizar e sustentar o ensino nas escolas femininas. A comissão é composta pelos cidadãos Andrée Léo, Anna Jaclard, Périer, Reclus, Sapia. (FROUMOV, s.d[b], p. 157)

O número da população feminina analfabeta era uma vez e meio maior, se comparado ao número da população masculina na mesma situação. A Comuna tomou para si a responsabilidade da educação das mulheres. Entretanto, destaca-se que no dia seguinte ao estabelecimento dessa comissão, o exército posicionado em Versalhes iniciou a invasão que poria fim ao “governo essencialmente operário”, estabelecido em Paris desde março, dando início à *semana sangrenta*.

A comissão citada contava com a participação de Anna Jaclard. Tratava-se de uma intelectual russa de origem social na nobreza; era uma estudiosa dos assuntos literários e ativa tradutora. Tornou-se apoiadora da *Internacional* no ano de 1870. No ano seguinte, radicada em Paris, durante a Comuna, engajou-se assiduamente nos movimentos dos bairros e na União de Mulheres.

A participação feminina nos eventos da Comuna de Paris foi decisiva, haja vista que:

Quando, na noite de 17 para 18 de março de 1871, Thiers tenta recuperar os canhões da Guarda Nacional, Louise Michel, que está em Montmartre, desce a colina às carreiras com uma carabina escondida sob o casaco, para dar o alarme. Pouco depois, lá está ela de novo no alto da colina, com outras mulheres que chegaram, servindo de anteparo entre os canhões e os soldados da linha de ataque. Quando o general Lecomte dá a ordem de atirar, um sargento replica: ‘Depor as armas!’. Nesse momento, Thiers perdeu a primeira partida; em algumas horas, Paris é dominada pelos insurretos. (WINOCK, 2006b, p. 694)

Sabe-se que o ato que fez emergir a revolução parisiense de 1871 foi a tentativa, pelo governo de Thiers, de retirar os canhões do bairro de Montmartre que davam guarda à Paris em relação à tropa prussiana que cercava a cidade. A retirada do armamento significava a rendição da capital francesa e abria o caminho para a invasão da tropa adversária. As “autênticas mulheres de Paris” sabiam do risco que corriam caso a cidade fosse desarmada, pois a soldadesca prussiana estaria na condição de promover saques e estupros. Daí o empenho feminino na vigilância dos canhões para que o “governo da traição nacional”, liderado por Thiers, o “gnomo monstruoso”, não confiscasse as armas, deixando-as à mercê do exército inimigo.

É lúcido constatar que o ensino para todos e todas emergiu na história, no contexto em que as mulheres estiveram juntas, lado a lado, aos homens na luta pela transformação da sociedade; empunhando armas, inclusive.

Desse modo, é possível perceber que a inclusão das reivindicações referentes ao ensino das mulheres não foi uma bandeira incorporada de modo automático pelo movimento operário. Longe disso: foi necessário um intenso debate e, sobretudo, a ação feminina na luta social por seus próprios propósitos. Somente depois disso, os seus intentos foram assumidos pelo conjunto dos trabalhadores na perspectiva da transformação.

O TRABALHO EDUCACIONAL NA COMUNA DE PARIS

Uma reflexão sobre a educação na Comuna deve também enfatizar a sua prática de ensino, visto que o movimento contou com a adesão de inúmeros educadores que assumiram responsabilidades no processo revolucionário, nas tentativas de implementação das medidas *communards* e nas resistências aos versalheses. Destacaram-se nesse processo figuras como Louise Michel, Gustave Lefrançais, Edouard Vaillant, Emile Dacosta, Louis Varlin, Jules Vallès, Benoît Malon, Jean Allemane, Auguste Verdure, Paul Robin, entre outras.

A Comissão de Ensino se formou em 29 de março, um dia após a Comuna ter sido sancionada. Seus membros, no início, foram: o jornalista Jules Vallès, os professores Auguste Verdure e Raoul Urbain, o artista Gustave Courbet, o experiente revolucionário Jules Miot, o jornalista Jean-Batist Clément e o velho operário socialista Antoine Demay. Como delegado do ensino foi escolhido o engenheiro, doutor em medicina e filósofo – Edouard Vaillant, militante revolucionário e partidário de Auguste Blanqui.

É importante ressaltar as organizações educacionais que promoveram o ensino diferenciado em relação às políticas do Segundo Império,⁸ como a *Association Fraternelle des Instituteurs-socialistes*, *l'Education Nouvelle*, *Les Amis de l'instruction* e *La Commune Sociale de Paris*. Esses agrupamentos se dedicaram ao trabalho pedagógico junto à Paris do trabalho, realizando ações de alfabetização e ensino, bem como a organização dos movimentos de reuniões públicas, de modo que desempenharam papéis importantes na formulação da educação *communard*.

Ao rememorar a obra da Comuna acerca da educação, Prosper-Olivier Lissagaray escreveu:

Nada se saberia dessa revolução em matéria de educação sem as circulares das municipalidades. Várias haviam reaberto as escolas abandonadas pelas congregações e pelos professores primários da cidade, ou tinham expulsado os padres que lá restavam. A do XX Distrito vestiu e alimentou

as crianças, lançando assim as primeiras bases das Caixas Escolares, tão prósperas a partir de então. A delegação do IV Distrito dizia: “Ensinar a criança a amar e a respeitar seu semelhante, inspirar-lhe o amor à justiça, ensinar-lhe que deve se instruir tendo em vista o interesse de todos: eis o princípio moral em que doravante repousará a educação comunal”. “Os professores das escolas primárias e das creches”, prescrevia a delegação do XII Distrito, “empregarão exclusivamente o método experimental e científico, que parte sempre da exposição dos fatos físicos, morais e intelectuais”. Ainda estava longe de ser um programa completo. (LISSAGARAY, 1995, p. 180)

Como se percebe, mesmo diante da situação de guerra contra o exército posicionado em Versalhes, os *communards* desempenharam obras no campo educacional. A realização do ensino laico, a ocupação e o desenvolvimento dos espaços de educação, ações de princípios pedagógicos distintos ao do *bonapartismo* (este último era pautado na glorificação da guerra, funcional à política externa do Segundo Império) denotam que a Comuna objetivava o ensino fundamentado no respeito ao semelhante e na justiça. Além disso, os seus métodos didáticos estavam pautados no conhecimento científico.

No concernente à gratuidade da educação, Karl Marx registrou, em seu primeiro material de rascunho para as declarações da AIT sobre a Comuna de Paris, a seguinte informação:

[A comissão para organização do ensino] ordenou que todos os materiais didáticos, como livros, mapas, papel etc., fossem dados gratuitamente aos professores, que doravante passam a recebê-lo das respectivas *mairies* às quais pertencem. A nenhum professor é permitido, sob nenhum pretexto, exigir de seus pupilos pagamento por esses materiais. (MARX, 2011c, p. 117)

É possível considerar que o aspecto gratuito do ensino não se restringiu ao acesso à escola, à possibilidade de ocupar o banco escolar sem desembolsar recursos em mensalidades; mas se referiu também à condição geral de proporcionar a educação por meio de materiais cedidos com vista à prática do trabalho pedagógico.

Acerca da ação no ensino, o historiador M. Winock considera que a *communard* Louise Michel foi protagonista de uma “pedagogia mais adiantada que a época, em que ela introduz métodos ativos” (WINOCK, 2006b, p. 692). Deve-se pontuar que Winock não possuía uma visão simpática à Comuna, muito pelo contrário.⁹ Entretanto, no detalhamento das intervenções da militante na revolução parisiense, o autor destacou:

Louise Michel vive essa experiência com uma constante intensidade. Contribui para a reforma do ensino da Comuna, redigindo um método pedagógico por meio de imagem e um programa de educação cívica, a fim de “que o desenvolvimento da consciência seja suficientemente amplo para que não possam existir outras recompensas e outras punições que não as do sentimento do dever cumprido ou da má ação”. Também pretende substituir as obras religiosas que exploram as mulheres por escolas profissionais e orfanatos leigos. (WINOCK, 2006b, p. 695)

Conforme o exposto, torna-se possível constatar que a prática educacional realizada na Comuna de Paris junto aos trabalhadores congregou o trabalho didático construído a partir das experiências pedagógicas durante os anos de intervenção no ensino, bem como na oposição ao *bonapartismo*. Nessa direção, compreende-se que “os museus foram abertos ao público, assim como o jardim das Tulherias aberto às crianças” (MICHEL, 1999, p. 154). Tais ações permitem notar que a *educação integral* – construída pelos revolucionários parisienses na Comuna junto aos trabalhadores – incorporava produções artísticas em seus trabalhos didáticos, posto que seu método pedagógico contava com a utilização de imagens e obras artísticas nas atividades educacionais. Assim sendo, discorda-se da afirmação: “Do ponto de vista de uma nova didática diferenciada, a Comuna ousou muito pouco” (SAMIS, 2011, p. 284).¹⁰ Pelo contrário, mesmo diante da situação de guerra civil, os *communards* desenvolveram a ação de ensino com práticas diferenciadas, tanto nas formas como nos recursos, com vista à apropriação intelectual, pelo conjunto da população, dos bens culturais produzidos pela humanidade.

A prática educacional não visava ao aniquilamento das obras artísticas como “a Assembleia de Versalhes propagandeava as pretensas tendências da Comuna à destruição das artes, das ciências” (MICHEL, 1999, p. 154), tampouco os revolucionários impetraram a instauração de uma cultura de classe. O que os revolucionários pretenderam foi a construção do desenvolvimento cultural, apropriando-se do conhecimento na perspectiva da humanidade social.

No plano da remuneração do professor, a Comuna decretou o salário que poderia chegar a 2 mil francos, o que significava uma remuneração maior do que a dos representantes e delegados aos assuntos comunais, estabelecida em 600 francos. Portanto, os parisienses do período do governo revolucionário valorizaram, subjetivamente e materialmente, a prática educacional e a apropriação da cultura.

BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE A COMUNA NO DEBATE HISTORIOGRÁFICO

O debate acadêmico referente à Comuna de Paris tem ressaltado a seguinte polêmica: a explosão parisiense de 1871 teria sido “o último suspiro da revolução burguesa” ou “a aurora de uma nova sociedade”?

Para o historiador francês François Furet, o acontecimento parisiense de março a maio de 1871 teria sido o “último suspiro da Revolução Francesa”, isto é, “o derradeiro ato da Revolução iniciada um século antes” (FURET, 2004, p. 34). Ao expor seus argumentos, Furet asseverou que se tratou do “último enfrentamento armado da guerra civil francesa” (p. 37). E o autor prossegue: “os *communards* e os versalheses desempenharam pela última vez, na França, os papéis de regeneração revolucionária e contrarrevolucionária da sociedade”. Acerca da memória produzida a propósito da Comuna, o intelectual proferiu:

[...] a lembrança da Comuna teve a chance de se ver transfigurada por um grande acontecimento posterior: a Revolução Russa de 1917 integrou-se na genealogia por meio do livro que Karl Marx consagrara ao acontecimento de 1871. A historiografia comunista do século XX alinhou-se a uma interpretação de Marx. Assim, em vez de ser considerada a última das revoluções francesas, a Comuna foi promovida à primeira anunciada das revoluções socialistas do século XX. Para os bolchevistas russos, obcecados pela filiação jacobina, ela oferecia um elo intermediário. Ela enriqueceria a tradição da memória operária francesa, ao enraizar em si o comunismo soviético. Uma história que se renovou por meio da fidelidade ideológica. (FURET, 2004, p. 37)

Considerando o fragmento acima, observa-se que o historiador acadêmico francês usa como critério para definir “revolução” a existência da “guerra civil”. Em seu raciocínio, os acontecimentos de 1871 marcariam o fim do percurso revolucionário, porque teria sido a última guerra civil no país. É interessante notar que, com essa posição, um professor de História não explicaria a luta dos *partisans* na França no final da Segunda Guerra Mundial, que pode muito bem ser identificada, como guerra civil. Contudo, levar em consideração a história francesa do período da libertação popular em relação aos nazistas destruiria o argumento de Furet, de ocaso da ideia e prática da revolução no século XIX. Ademais, o acadêmico atribui que a visão da Comuna, enquanto anunciadora de um novo processo revolucionário, se deve à memória produzida posterior aos acontecimentos (e ideologicamente), em especial, após a Revolução Russa.

Assim, Furet propõe uma interpretação, por meios de símbolos, das fraseologias e imputações arbitrárias, desconsiderando os elementos formativos dos atos do processo *communard* e o sentido social. Ao desnudar a posição de François Furet, pode-se notar a interpretação funcional à ideologia da forma institucional estabelecida, dada à “impossibilidade de revolução”. Logo, abre-se para a defesa do processo liberal-democrático enquanto desfecho conclusivo da história política.

O professor Armando Boito Jr. tomou parte na polêmica e recuperou dois aspectos da revolução parisiense de 18 de março de 1871: a composição social de seus protagonistas e dirigentes, bem como a natureza social do governo que se seguiu. Destarte, Boito Jr. enfatiza que: “O órgão que comandou a insurreição de 18 de março de 1871, dando origem à Comuna de Paris, foi o Comitê Central da Guarda Nacional. Esse comitê era composto por 38 delegados eleitos nos bairros de Paris, sendo que 21 desses delegados eram operários” (Boito Jr., 2001, p. 55). Levando-se em conta seus elementos concretos, pode-se afirmar que a Comuna foi realizada e dirigida pela Paris do trabalho; desse modo, não deve ser relacionada à revolução burguesa, como a Revolução Francesa de 1789. O outro aspecto salientado pelo autor remete ao caráter essencialmente operário do governo que se seguiu.

Da perspectiva expressa neste texto, ao considerar o decreto *communard* que trata da educação, afirma-se que a Comuna se alinhava em direção ao socialismo, à transformação do regime social. Em outras palavras, os atos sobre a educação frisavam o caráter socialista e a igualdade social, visto que se juntavam às medidas de “emancipação econômica do trabalho”. No entanto, deve-se pontuar que os partidários da Comuna não realizaram a expropriação das reservas de ouro do Banco da França, o que inviabilizou a completude da forma de transformação efetiva do quadro social. Contudo, mesmo assim, “A Paris dos trabalhadores, com sua Comuna, será eternamente celebrada como a gloriosa precursora de uma nova sociedade” (MARX, 2011b, p. 79).

EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA HUMANIDADE SOCIAL

Diante do exposto, cabe ressaltar os pontos defendidos neste artigo. A proposta de educação pública, gratuita, laica, universal e obrigatória surgiu no processo da Revolução Francesa, isto é, no contexto da radicalização de uma revolução burguesa. Entretanto, devido ao compromisso da burguesia em defesa da propriedade privada, a classe detentora do capital abandonou a proposta de generalização do ensino, uma vez que preferiu conciliar com o historicamente velho no intuito de enfrentar o proletariado. Deve-

se considerar a característica geral do processo de *decadência ideológica da burguesia*, isto é, o abandono do desvendamento da realidade efetiva e a apologia da propriedade privada. Um dos contornos específicos da decadência da classe do capital, na fase histórica francesa do *orleanismo* e do Segundo Império, expressou-se no desinteresse em generalizar o ensino à população.

Assim, as propostas democratizantes no campo da educação foram assumidas pelos trabalhadores em lutas. No interior do movimento operário construiu-se o princípio pedagógico da *educação integral*, com o objetivo de proporcionar a formação dos diversos sentidos no ser humano. A prática de ação educativa *communard* fez-se a partir das vivências dos movimentos populares por educação e do enfrentamento ao *bonapartismo* durante o Segundo Império. Os propósitos dos movimentos sociais por ensino estavam parametrados à produção científica, com vista à consideração dos bens culturais, artísticos e intelectuais.

Deve-se ressaltar que as reivindicações do ensino para as mulheres das classes populares foram assumidas pelo movimento operário somente após grandes debates e, em especial, após a ação feminina nas lutas sociais por seus próprios objetivos.

Embora a Comuna não tenha expropriado o Banco da França, “o governo dos produtores pelos produtores” instaurado na municipalidade sinalizou a perspectiva da transformação do regime social, na medida em que considerou as necessidades humanas em contraponto ao domínio do capital. Em síntese, a Comuna de Paris, a despeito do pouco tempo de duração e das condições adversas, promoveu o desenvolvimento cultural na perspectiva da humanidade social.

PARIS COMMUNE AND THE EDUCATION: LABOUR STRUGGLE AND TEACHING UNDER A SOCIAL HUMANITY VISION

ABSTRACT: This paper aims to have a study of the education proposal on Paris Commune (1871). Our hypothesis is: that proposition had been processed from the social struggle for secular education, the ideas emerged about education and teaching in the International Workingmen’s Association, and the experiences of “active school” performed by Paris progressive educators.

KEY WORDS: Paris Commune, education, labour movement.

NOTAS

1 A esse respeito, conferir Engels (1962, p. 111) e Froumov (s.d[a], p. 18).

- 2 Sobre essas informações, conferir Froumov (op. cit., p. 48).
- 3 Para uma apresentação didática e bastante apropriada sobre a noção luckacsiana acerca da *decadência ideológica da burguesia*, consultar Ranieri Carli (2009).
- 4 A esse respeito, conferir Maurice Dommanget (1964, p. 276-277).
- 5 Sobre essa questão nas posições de Proudhon, conferir Wagner G. Rossi (1981, p. 108-109).
- 6 Pode-se, a esse respeito, conferir Proudhon (1943).
- 7 Acerca da proposta do dirigente da fração Aliança da Democracia Socialista, entrista na AIT, em relação à educação integral, conferir Bakunin (2003).
- 8 Sobre essa questão, pode-se consultar Lefrançais (1972).
- 9 Ao juízo de Winock, “a Comuna foi uma revolução inútil, que terminou em drama sangrento” (2006a, p. 662). Louise Michel é caracterizada do seguinte modo: “Escritora medíocre, idealista de primeira ordem, desprovida de senso político, ela vive escrevendo entre uma turnê e outra, animada por um ardor infinito, o coração aberto a todos os desafortunados, o espírito inflamado pelo ideal anarquista e feminista” (2006b, p. 702). Deve-se recusar o julgamento que o historiador francês faz dos acontecimentos de março a maio de 1871, visto que seu posicionamento reproduz os argumentos da maioria dos “homens de letras” contra o “governo essencialmente operário” de 1871. Em relação a Louise Michel e o suposto desprovemento de senso político, deve-se pontuar que Winock tem como referência a democracia (Cf. 2006a, p. 667). Aqueles que pensam e atuam para além da institucionalidade democrático-liberal e da propriedade privada são desqualificados pelo intelectual. Contudo, chama à atenção que um autor, que divulga a Comuna enquanto “revolução inútil” e define L. Michel por “ardor infinito”, tenha escrito que os *communards* introduziram uma “pedagogia mais adiantada à época”.
- 10 A despeito das divergências, deve-se ressaltar que o livro de Samis é uma excelente pesquisa sobre a Comuna. O trabalho proporciona perceber a revolução de Paris no quadro do movimento operário geral da época. Entretanto, no tocante à educação deve-se fazer a ressalva em questão.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

VAILLANT, E. VIII – A Comuna e o ensino. In: LUQUET, P. *A Comuna de Paris*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968. p. 71-72.

VAILLANT, E. La Commission de l'enseignement des files. In: FROUMOV, S. *La Commune de Paris et la democratization de l'école*. Moscou: Édition du Progrès, s.d[b]. p. 157.

REFERÊNCIAS

- ABENDROTH, W. *A história social do movimento trabalhista europeu*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- BAKUNIN, M. *A educação integral*. São Paulo: Imaginário, 2003.
- BOITO JR., A. Comuna republicana ou operária? A tese de Marx posta à prova. In: BOITO JR., (Org.). *A Comuna de Paris na História*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 47-66.
- CARLI, R. Dois lados de uma mesma moeda: a dissolução da economia clássica e o nascimento da sociologia. In: *Emancipação*. Ponta Grossa-PR, 2009, p. 259-269. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/viewArticle/1072>. Acesso em: 8 ago. 2011.
- COGGIOLA, O. Introdução. In: COGGIOLA, O. (Org.). *Escritos sobre a Comuna de Paris*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 7-34.
- DOMMANGET, M. *Os grandes socialistas e a educação*. Braga: Publicações Europa-América, 1964.
- DROZ, J. *História geral do socialismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1972. v. 3.
- ENGELS, F. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*; Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. São Paulo: Fulgor, 1962. p. 85-135.
- FROUMOV, S. La Commune de Paris en lutte pour la démocratisation de l'école et de l'instruction. In : *La Commune de Paris et la démocratisation de l'école*. Moscou: Éditions du Progrès, s.d[a], p. 7-98.
- FURET, F. O último suspiro da Revolução Francesa. Dossiê Comuna de Paris. *História viva*. São Paulo: Duetto, ano 1, n. 12, p. 34-39, out. 2004.
- GUILLAUME, J. *A Internacional*. Documentos e recordações 1. São Paulo: Imaginário, 2009.
- HOBBSBAWM, E. *Globalização, democracia e terrorismo*. Tradução de José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LEFRANÇAIS, G. *Souvenirs d'un révolutionnaire*. Paris: Ed. J. Cérny, 1972.
- LISSAGARAY, H. P-O. *História da Comuna de 1871*. 2. ed. São Paulo: Ensaio, 1995.
- LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. *Marxismo e teoria da literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 49-111.
- LUKÁCS, G. *El asalto a la razón*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1959.
- MARX, K. *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011a.
- MARX, K. *A guerra civil na França*. São Paulo: Boitempo, 2011b.
- MARX, K. *A guerra civil na França (Primeiro rascunho)*. *A guerra civil na França*. São Paulo: Boitempo, 2011c. p. 83-152.

MARX, K. Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório [da AIT] a propósito de diversas questões (Extrato). In: MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978. p. 221-226.

MEHRING, F. *Carlos Marx: el fundador de socialismo científico*. 3. ed. Buenos Aires: Editora Claridad, 1965.

MICHEL, L. *La Commune, histoire et souvenirs*. Nouv. éd. Paris: La Découverte/Poche, 1999.

ROSSI, W. G. *Pedagogia do trabalho: as raízes da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1981. v. 1.

SAMIS, A. *Negras tormentas: o federalismo e o internacionalismo na Comuna de Paris*. São Paulo: Hedra, 2011.

PROUDHON, P-J. *La capacidad política de la clase obrera*. Buenos Aires: Americalee, 1943.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. I.

WINOCK, M. O ano terrível: 1870-1871. *As vozes da liberdade: os escritores engajados do século XIX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006a. p. 631-667.

WINOCK, M. Louise Michel, uma figura lendária. *As vozes da liberdade: os escritores engajados do século XIX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006b. p. 687-702.