

Crystiane Leandro Peres

**A LUTA PELO ENSINO LIVRE:
A EDUCAÇÃO NA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS
TRABALHADORES – AIT (1864 a 1872)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como exigência para a obtenção do título de MESTRE mediante defesa pública.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Luiz Duarte

Florianópolis/SC
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Peres, Crystiane Leandro

A luta pelo ensino livre : a educação na
Associação Internacional dos Trabalhadores - AIT
(1864 a 1872) / Crystiane Leandro Peres ;
orientador, Adriano Luiz Duarte, 2018.
146 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em História,
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. História. 2. Trabalho. 3. Educação. 4.
Socialismo. I. Duarte, Adriano Luiz. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em História. III. Título.

Crystiane Leandro Peres

**A LUTA PELO ENSINO LIVRE:
A EDUCAÇÃO NA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DOS TRABALHADORES – AIT (1864/1872)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Florianópolis, 08 de novembro de 2018.

Profa. Dra. Beatriz Gallotti Mamigonian
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof., Dr. Adriano Luiz Duarte
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a Célia Regina Vendramini
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof., Dr. Rodrigo Rosa da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Ao Rafael e ao Martín, que
escreveram cada palavra junto comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma muito especial pela compreensiva orientação do Prof. Adriano Luiz Duarte.

Agradeço aos colegas da linha de pesquisa Sociedade, política e cultura no mundo contemporâneo do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC, que em todos os momentos que nos encontramos para o debate sobre as respectivas pesquisas contribuíram para o avanço do meu trabalho.

Agradeço aos companheiros e companheiras pesquisadores e militantes que incentivaram a realização deste trabalho e marcaram, de alguma forma, um papel importante nesta trajetória. Em especial nomeio Rodrigo Rosa, Profa Doris Accioly e Silva, Eduardo Souza Cunha, Alexandre Samis e Luciana Brito.

RESUMO

A Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT, com seu primeiro período compreendido entre 1864 e 1872, configurou-se como marco para a história do movimento operário e mantém seu legado até os dias atuais. A presente pesquisa analisa os registros históricos referentes à AIT, em especial as atas em que constam os debates e resoluções dos congressos anuais realizados pela organização, buscando identificar os apontamentos relativos às questões educacionais. Através deste material é possível conhecer as críticas à educação até então disponível aos trabalhadores, as alternativas formuladas no âmbito da organização, os principais militantes que contribuíram para reflexão sobre esta temática e o papel da educação no projeto societário reivindicado pelos operários. As propostas educacionais oriundas da AIT estão em consonância com a luta operária pela emancipação da classe trabalhadora e se firmaram como base do que se constituiu anos mais tarde como pedagogia libertária.

Palavras-chave: trabalho, educação, socialismo.

ABSTRACT

The International Workingmen's Association – IWA, in its first period from 1864 to 1872, set itself as a landmark in the history of workers' movement and keeps its legacy until current days. This research analyses historical documents related to IWA, with special focus in those minutes in which its annual Congress debates and resolutions are registered, seeking to identify educational aspects. Through this document examination it's possible to understand criticisms around education offered to workers by that time, the alternatives created within the Association, the most important militants who contributed to this reflection and the role of education within the societal project claimed by workers. The educational proposals originated from IWA are still in line with the workers' struggle for the working class emancipation and have established themselves as the basis of what was constituted years later as libertarian education.

Keywords: work, education, socialismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Prospecto de uma sala de aula regida sob o método monitorial	39
Figura 2 - Programa de ensino da Associação Fraternal dos Instrutores, Instrutoras e Professores Socialistas.....	48
Figura 3 - Journal Spécial des Chefs d'Etablissements Particuliers pour le Perfectionnement de l'Enseignement Libre	56
Figura 4 - Convocação da Conferência de Londres e de soireé de fundação da AIT.....	60
Figura 5 - Cartaz divulgando medidas implementadas durante a Comuna de Paris.....	118
Figura 6 - Cartaz divulgando medidas educacionais do 3o arrondissement	120
Figura 7 - Cartaz divulgando a abertura de uma escola profissional...	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO NOS PRIMÓDIOS DO CAPITALISMO INDUSTRIAL.....	29
1.1 Ensino Mutual.....	38
1.2 Outras formulações e iniciativas sobre educação.....	40
1.3 A revolução de 1848 e a educação.....	45
2 A EDUCAÇÃO PELOS TRABALHADORES NA AIT: AS FORMULAÇÕES DOS TRÊS PRIMEIROS CONGRESSOS (1866, 1867 E 1868).....	59
2.1 Congresso de Genebra (1866).....	59
2.2 Congresso de Lausanne (1867).....	74
2.3 Congresso de Bruxelas (1868).....	84
3 A EDUCAÇÃO PELOS TRABALHADORES NA AIT: DE 1869 A 1872.....	89
3.1 Congresso da Basileia (1869).....	97
3.2 Desdobramentos do Congresso da Basileia e os rumos da AIT...	108
3.3 A Comuna de Paris.....	110
3.4 Conferência de Londres (1871).....	123
3.5 Congresso de Haia (1872).....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
APÊNDICE - Quadro resumo das deliberações sobre educação nos congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT)....	145

INTRODUÇÃO

Entre 2010 e 2012 tive a oportunidade de participar de um grupo de estudos sobre movimento operário autônomo, promovido pelo coletivo anarquista de São Paulo Biblioteca Terra Livre. Este tipo de grupo de estudos, comumente considerado em desuso há muitos anos, ainda mobiliza um número significativo de pessoas (não importando sua base de estudos atestada pela educação formal) por todo o país e proporciona espaços de reflexão estreitamente ligados à prática política. É certo que os espaços que os promovem são atacados pelas forças do Estado de forma recorrente, impedindo a continuidade de muitas iniciativas. Mas sempre há espaço para o recomeço.

Nesta oportunidade, o grupo se dedicou ao estudo da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) e através das referências bibliográficas utilizadas me deparei com uma perspectiva histórica do movimento operário diferente daquela leitura acadêmica marcada pelo protagonismo de grandes figuras. Durante minha graduação em Ciências Sociais, entre 1998 e 2003, ainda havia uma exclusiva abordagem marxista na análise dos eventos históricos e a referência inquestionável era Eric Hobsbawm. Sem dúvida as contribuições da extensa obra de Hobsbawm são um marco para as Ciências Humanas, mas em alguns aspectos específicos a corrente teórico e política do inglês causam implicações às suas análises – conforme verificaremos mais adiante.

As reflexões coletivas do grupo de estudos e a bibliografia pouco utilizada nos meios acadêmicos nos possibilitou conhecer outra face da organização internacionalista dos operários do século XIX. Os detalhes da organização, tornados conhecidos a partir da atuação de militantes espalhados pela Europa, pareciam-me muito mais concretos, do ponto de vista estratégico e tático do movimento, do que as simples referências teóricas ou a imagem idílica do operário herói.

Neste mesmo período em que se realizava o grupo de estudos, os ecos da chamada crise de representatividade ressoavam no Brasil, seja a representatividade dos partidos políticos ou de organizações como os sindicatos, e as análises para as possíveis desconfiças dos indivíduos em relação às organizações se multiplicavam. Do ponto de vista concreto, medidas governamentais faziam eclodir as jornadas de junho de 2013, as ocupações estudantis secundaristas, as insurgências de bases sindicais como os garis no Rio de Janeiro e outros movimentos muitas vezes pautados pelo lema “não nos representam”.

Dessa forma, tendo como referência as reflexões do historiador Marc Bloch ao tratar de seu ofício, apontando que “o conhecimento sobre o passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75) e de que “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” (BLOCH, 2001, p. 65), parecia-me que algumas balizas fincadas pela Associação poderiam oferecer elementos para reflexão sobre a atuação social e sindical hoje.

O final do século XVIII e o início do século XIX foram marcados por significativa agitação popular na Europa. O avanço do capitalismo industrial e suas consequências sobre a vida dos trabalhadores, associado à efervescência política após a revolução francesa, ocasionaram impactos de grandes proporções para a população europeia e resistências ao novo tipo de exploração que se estabelecia. A Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), fundada em 1864, configura-se como uma dessas ações de resistência e marcou a história da organização dos trabalhadores.

A troca de informações entre trabalhadores de diferentes nacionalidades no início do século XIX, seja através de cartas, imprensa ou pessoalmente através dos migrantes, ocorria apesar das dificuldades logísticas do período. Os ecos sobre motins e grupos organizados para conter injustiças que assolavam a população alcançavam grandes distâncias, superando os limites impostos. Verificam-se então experiências de aproximação entre grupos e indivíduos de diferentes localidades como forma de ampliar a capacidade de atuação e buscar êxitos diante das forças dominantes.

Neste contexto, trabalhadores franceses se viram diante da possibilidade de participar da Exposição Universal de Londres, em 1862, a partir de financiamento da viagem por parte do governo francês. O evento tinha por objetivo divulgar avanços tecnológicos na área industrial e se tornou uma alternativa de projeção para o príncipe Jérôme Napoleón, nomeado pelo Imperador Napoleão III a se apresentar na Exposição Universal de Londres como presidente da seção francesa. O seu objetivo era a sustentação política, ampliação e fortalecimento da sua relação com os trabalhadores por meio da concessão da viagem. A partir de negociações encabeçadas pelo operário parisiense gravador em bronze Henri-Louis Tolain (1828-1897) diretamente com o príncipe Napoleón, o acordo para compor a comitiva rumo à Londres foi então firmado sob a condição exigida pelos operários de se consolidar uma “comitiva operária independente de qualquer postulado governamental” (SAMIS, 2011, p. 120).

Os 183 trabalhadores franceses oriundos de diversas sociedades operárias que estiveram em Londres aproveitaram a oportunidade para estreitar laços com trabalhadores filiados às *Trade Unions* inglesas e discutir os problemas enfrentados pelo povo. Os encontros — e mais especificamente uma recepção festiva realizada no dia 5 de agosto com a presença de cerca de 250 operários ingleses — proporcionaram debates sobre as condições dos trabalhadores nos dois países. Como detalha Samis (2011):

Alguns dentre os 70 delegados franceses presentes à festa sugeriram a formação de comitês de correspondência para a troca de impressões e informações sobre as realidades específicas dos dois países, com vistas à elaboração de projetos em comum entre os trabalhadores. Sugestão acolhida prontamente pelos presentes, ainda que houvesse o entendimento, ou mesmo a partir deste, das especificidades históricas entre os processos de industrialização na Inglaterra e na França (SAMIS, 2011, p. 120).

Samis (2011) afirma, ainda, sobre o encontro e a troca de informações entre os trabalhadores:

Mais além dos primeiros acordos, a visita dos operários franceses em 1862 possibilitou o confronto das duas realidades. As inúmeras evidências possibilitaram a constatação de que o proletariado na França ganhava menos, ainda que trabalhasse mais horas que o inglês. Os ingleses levavam vantagem também nas condições de suas habitações e no valor dos aluguéis, mais baratos que os de Paris. Em resumo, os franceses constatavam que os trabalhadores na Inglaterra ganhavam um salário 30% maior, isso mesmo se consideradas as várias profissões. Parecia também aos visitantes que seus anfitriões eram bem mais organizados. De posse dos parâmetros e dos acordos celebrados na viagem, a agenda dos operários franceses — apesar de interrompida brevemente pelo retorno à França em 15 de outubro — assumiria caráter internacional. As relações entre os operários passavam, na prática, a mitigar as barreiras, os limites e os marcos

tradicionalmente estabelecidos pelos Estados” (SAMIS, 2011, p. 122).

Iniciam-se dessa forma os primeiros diálogos no sentido da criação da Associação Internacional dos Trabalhadores, mais tarde também conhecida como Primeira Internacional.

Mas antes de concretizar a ideia de criação da AIT, mais um encontro entre os trabalhadores dos dois países ocorreu em Londres, no ano seguinte. Naquela oportunidade, aproveitando um *meeting* organizado pelos *trade-unionistas* para o apoio à independência da Polônia, uma comitiva de operários franceses esteve presente e avançou nos debates iniciados no ano anterior. A conclusão era de que assim como o capital não respeitava as fronteiras para a exploração da classe operária, buscando, por exemplo, mão-de-obra em outros países em caso de greves, os trabalhadores também deveriam construir as bases de uma ação internacional conjunta. Discutiu-se, assim, a partir de proposta do operário inglês George Odger, a possibilidade de realização de congressos anuais de trabalhadores para construir acordos sobre formas de luta e objetivos (SAMIS, 2011).

Seguindo o caminho para a concretização da proposta de união na ação entre trabalhadores de diferentes países, em 28 de setembro de 1864, operários se reuniram em Londres, no *St. Martin's Hall*, quando foi defendida e aprovada em assembleia pública a criação da *Associação Internacional dos Trabalhadores*, bem como de seu Conselho Geral, que ficaria incumbido pela redação da carta de princípios e de seu estatuto provisório.

A despeito das divergências sobre versões do estatuto da AIT, desde a versão provisória elaborada em 1864 até aquela redefinida em 1866, cabe apontar que os documentos registraram que a Associação era fundada visando “proporcionar um ponto central de comunicação e cooperação entre os operários de diferentes países que aspiram a um mesmo objetivo, a saber: (...) a completa emancipação da classe operária” (GUILLAUME, 2009, p. 66).

Apesar deste objetivo comum acordado e registrado entre os presentes na assembleia inaugural e no primeiro Congresso, sabe-se que aqueles que se dedicaram à fundação da Associação já tinham participação política ativa em suas localidades de origem e que, portanto, os debates sobre a forma ideal para se alcançar este objetivo seriam parte fundamental da trajetória da AIT. A efervescência política da época fez avançar inúmeras organizações defensoras de diferentes linhas políticas e o que os estatutos indicavam como objetivo final da

organização dos trabalhadores ainda carecia de longos debates para construir uma convergência sobre as formas de viabilizar este propósito final.

Entre os ingleses, por exemplo, a organização sindical já havia se constituído há anos e naquela oportunidade já se falava em *Trade Unions* como poderosas organizações de trabalhadores. Diante das conquistas já alcançadas, como “liberdade civil e religiosa em alto grau” (FREYOMND, 1973a, p. 10), conforme registrado em carta do Conselho dos Sindicatos de Londres em 1862, os operários ingleses viam na AIT uma forma de alcançar melhores condições de vida e criar resistências às estratégias patronais de superação das greves através da contratação de imigrantes com salários mais baixos. Não que estes não se dedicavam a questões políticas, mas o foco na AIT se dirigia para a melhora da condição social, de modo que a participação política era majoritariamente buscada a partir da atuação parlamentar. James Guillaume (2009) cita, inclusive, em relato publicado no jornal *Le Premier Mars* em 9 de setembro de 1866, o encontro com os delegados ingleses no primeiro Congresso da AIT, ressaltando que os mesmos também compunham a Liga da Reforma, que defendia o sufrágio universal para os cidadãos ingleses.

Já os franceses “não são chefes de organizações sindicais poderosas, reconhecidas e influentes. São pequenos artesãos. Tolain é gravador; Murat, mecânico; Perrachon, bronzista”¹ (GUILLAUME, 2009, p. 10). Sem dúvida os franceses, bem como os companheiros britânicos, desejavam a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, contudo, por se declararem mutualistas (uma parte muito significativa deles, como poderá ser confirmado mais adiante), não

¹ Tolain refere-se a Henri-Louis Tolain conforme registrado anteriormente; Murat seria André Murat, mecânico; e, o delegado Perrachon, ajustador artístico em bronze, não tem seu nome completo citado nos documentos consultados. Ao longo deste trabalho serão citados vários membros da AIT. Alguns deles ganharam projeção ao longo da história e há um vasto material biográfico disponível, sobre outros encontramos apenas algumas informações e para uma parte não é possível encontrar qualquer registro, apenas os nomes pelos quais eram reconhecidos por seus pares (em alguns casos codinomes). As principais fontes para obter informações sobre estas pessoas são as obras que apresentam um registro em forma de ata, como as obras de Jacques Freymond (1973) e James Guillaume (1905).

tinham como foco principal a conquista do poder político por meio da participação eleitoral.

Somaram-se também como membros da AIT os partidários de Giuseppe Mazzini² (1805-1872), democratas que entendiam a Associação como um instrumento das lutas nacionais, além dos blanquistas³ que reforçavam as fileiras de republicanos (FREYMOND, 1973a).

Esta breve descrição das perspectivas dos mencionados agrupamentos nos oferece um indicativo das suas influências ideológicas e de seus diferentes níveis de organização e, portanto, diferentes focos nacionais de ação. No caso dos franceses e até mesmo belgas e suíços, não restam dúvidas quanto à disseminação das ideias de Pierre Joseph Proudhon⁴.

² Segundo Freymond, “Mazzini e seus partidários (...) não são socialistas. São democratas impregnados do espírito de 1848 e para quem não existe revolução que seja puramente política. Mas também não deve haver (...) revolução que seja puramente social pois ‘o sistema político, ou seja a organização do poder feita de forma que favoreça o progresso do povo, é uma combinação necessária para a revolução social’. Contudo, as preocupações de Mazzini são de ordem política. A questão nacional prima sobre os outros problemas. A Internacional, pela intenção que manifesta de ajudar o povo oprimido poderia ser, pois, um instrumento nesta luta nacional” (1973a, p. 12).

³ Louis Auguste Blanqui (1805-1881), republicano francês, esteve atuando entre os socialistas durante o século XIX e exerceu influência sobre parte dos movimentos populares do período. Teve um destaque em meio às agitações de 1848 e constituiu uma perspectiva política defendendo ideias revolucionárias. No âmbito da AIT, os militantes blanquistas estiveram majoritariamente próximos à Karl Marx (SILVA, 2017).

⁴ P.-J. Proudhon foi um dos grandes expoentes na defesa do mutualismo como forma de organização social, resultando inclusive na denominação mutualismo-proudhoniano que recai sobre parte significativa dos internacionalistas no início da AIT. Victor Garcia afirma que a construção do mutualismo-proudhoniano recebeu forte influência dos operários de Lyon – com quem Proudhon conviveu, e estes, por sua vez, foram influenciados pela experiência operária de Rouen (no noroeste da França). Em sua origem o mutualismo refere-se à prática de auto-organização dos operários (já executada em Rouen e Lyon nas primeiras décadas do século XIX) que firmam acordos entre si baseados nos princípios de igualdade e reciprocidade. O avanço de Proudhon em relação a estas bases está na inclusão do federalismo como organização política, aliado à organização mutual do ponto de vista econômico.

Quanto à participação de Karl Marx na Associação, é possível considerar alguma influência deste entre os delegados ingleses, mas é praticamente desconhecido entre os demais membros europeus no período. Guillaume, ao relatar os fatos relacionados ao primeiro congresso, menciona a ignorância sobre a existência de Marx, tendo tomado conhecimento sobre o mesmo apenas no Congresso de Lausanne (1867). Tal desconhecimento sobre a atuação e as ideias de Marx fora da Inglaterra pode causar estranheza se consideradas as análises sobre a Associação construídas posteriormente. A AIT foi denominada por Eric Hobsbawm, por exemplo, como “a Primeira Internacional de Karl Marx” (HOBBSAWM, 2001, p. 162).

A projeção que o pensamento marxista alcançou anos mais tarde e a presença de Marx em alguns momentos da AIT criaram uma falsa ideia de protagonismo e condução da organização em todo o seu percurso pelo pensador alemão. James Guillaume, um dos grandes responsáveis pelo registro de fatos e análises críticas relacionadas à AIT, apresenta sua percepção sobre a forma como se deu a atuação de Marx na Associação.

Não é verdade que a Internacional foi criação de Karl Marx. Ele permaneceu completamente estranho aos trabalhos preparatórios ocorridos entre 1862 e setembro de 1864. Ele se juntou à Internacional no momento em que trabalhadores ingleses e franceses a criaram. Como um cuco, ele veio por seu ovo em um ninho que não era seu. (GUILLAUME, 1915, p. II, tradução nossa).

Sem dúvida, esta avaliação também está carregada da força das disputas e inimizades resultantes das divergências ocorridas posteriormente no interior da própria AIT. Contudo, não deixa de apresentar uma versão do ponto de vista daqueles que participaram do processo e que posteriormente chegaram a conviver com a versão do protagonismo de Marx. Dentre os registros que afirmam o desconhecimento de Marx neste período está o de Marcello Musto (2014), afirmando que “antes da Internacional, Marx só era conhecido num círculo restrito de militantes” (MUSTO, p. 70).

Assim buscamos superar possíveis equívocos de interpretação, ressaltar o caráter efetivamente coletivo da AIT e, conseqüentemente,

identificar a origem de suas formulações. A insistência pelo uso das fontes primárias nos oferece um trajeto mais seguro a percorrer.

A Primeira Internacional já foi objeto de inúmeros estudos com diferentes abordagens tanto pela história quanto por outras áreas do conhecimento. Essa multiplicidade de visões se justifica pela relevância que a organização teve para a construção e desenvolvimento de iniciativas de resistência da classe trabalhadora ao longo dos séculos XIX e XX, além de sua importância para o pensamento socialista.

O olhar que se volta para a AIT está marcado pela conjuntura, reforçando determinados elementos em detrimento de outros, conforme necessidades e interesses da perspectiva política em questão. Mesmo com uma multiplicidade de abordagens, ainda são escassas as iniciativas de estudo da Associação a partir da análise dos diferentes agrupamentos que a compunham, ou seja, suas bases (seções da Internacional, sociedades operárias e/ou outras organizações que compunham a AIT), prevalecendo um distanciamento dos debates e formulações destes agrupamentos que se davam, em sua forma mais completa, em congressos anuais. Esta limitação pode ser justificada pelas disputas políticas e teóricas pelas quais a AIT se tornou referência posteriormente. Marcello Musto (2014), que organizou uma antologia de textos sobre a Internacional, afirma que o momento histórico atual permite superar o que ele chamou de uma “abordagem de influência soviética” tão prevalente até então, que aponta Karl Marx como único responsável pelo surgimento da AIT e pelo seu funcionamento enquanto a Associação existiu.

Outro elemento que pode influenciar e justificar uma análise superficial da Primeira Internacional seria a dificuldade de acesso a fontes que apresentem os materiais produzidos pela própria organização (atas e relatos, por exemplo). De qualquer forma, é possível sustentar que, não fossem as influências políticas e teóricas, as dificuldades com as fontes não representariam tão grande impedimento.

Os congressos, realizados anualmente, passaram a ser um espaço de amplo debate e construções únicas para os trabalhadores. As formulações prévias aos encontros nas respectivas localidades de origem das organizações participantes formavam um ambiente propício para a construção de novas abordagens. As temáticas desenvolvidas durante os congressos diziam respeito às estratégias de atuação dos trabalhadores, mas também sobre diferentes aspectos de suas vidas. Além disso, como ficou conhecida posteriormente, a AIT rendeu marcos para a organização dos trabalhadores e trouxe à tona as oposições entre diferentes vertentes políticas, sendo a mais famosa delas a oposição

entre o que anos mais tarde se concretizou como o embate entre anarquistas e comunistas e, antes mesmo disso, a oposição entre mutualistas e coletivistas⁵ — base do debate sobre as origens do anarquismo.

A AIT seguiu com suas atividades após 1872, mas já profundamente abalada pelas divergências políticas entre seus membros que marcaram a Conferência de Londres (1871) e o Congresso de Haia (1872)⁶. Essas divergências e suas consequências para a Associação, como a saída e/ou expulsão de agrupamentos que a compunham, provocaram relevantes alterações nas características da organização. Portanto, propomos nos concentrar neste estudo sobre os cinco primeiros congressos, além da Conferência de 1871, ou, como denomina Jacques Freymond (1973a), a primeira fase da AIT.

Mesmo esta breve descrição dos fatos que constituíram a AIT ao longo deste primeiro período revelam a complexidade que a organização assumiu. Nesse sentido, diante do esforço de uma pesquisa de mestrado e suas limitações de tempo, nos vimos obrigados a estabelecer um recorte de análise. Um contato preliminar com as fontes nos indicou que, dentre os muitos assuntos debatidos durante os Congressos, assim como, previsivelmente, nas seções locais da Internacional, estava a educação⁷. Como era a educação de crianças e adultos à qual os

⁵ Diferentemente dos princípios gerais do mutualismo, o coletivismo vislumbra uma ruptura drástica da ordem social para, a partir de então, promover uma reorganização assentada na coletivização da terra e da produção. Nas palavras de Nicolas Walter, “é a ideia de que a sociedade só poderá ser reconstruída quando a classe operária tiver tomado o controle da economia por meio duma revolução social, tiver destruído o aparelho do Estado e reorganizado a produção com base na propriedade coletiva controlada pelas associações de trabalhadores. Os instrumentos de trabalho serão propriedade coletiva, mas os produtos do trabalho serão distribuídos segundo a fórmula: ‘De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo o seu trabalho’.” (WALTER, 1982, p. 27-28).

⁶ Refere-se ao acirramento das divergências entre os grupos representados por Karl Marx e Mikhail Bakunin que resultaram na expulsão de Bakunin e outros militantes da AIT. Questões que serão abordadas de forma mais detalhada adiante.

⁷ Optamos em utilizar predominantemente o termo educação nesta pesquisa apesar de não ser a forma principal como os internacionalistas se referiam ao tema. Esta opção se justifica pela possibilidade de garantir aos leitores melhor

trabalhadores e suas famílias tinham acesso? Quais eram, na perspectiva dos trabalhadores, as limitações dessa educação? Quais eram as propostas dos trabalhadores para a educação? Quem eram os principais defensores destas propostas na Internacional?

Eis as principais perguntas que nos motivaram a elaborar uma proposta de pesquisa que trate, conjuntamente, da história de uma das principais organizações de trabalhadores e suas propostas, construídas pelos próprios trabalhadores, sobre um aspecto fundamental da vida em sociedade e parte fundante da busca por justiça e condições dignas de vida.

Certamente este recorte se justifica pela percepção de que a educação, principalmente desde a década de 1990, tornou-se um dos alvos principais no movimento de ataques do capital – retomando alguns pontos salientados nas primeiras páginas desta dissertação. Contudo, vale ressaltar que no caso da educação, além de medidas que visam a precarização das condições de acesso dos trabalhadores através das restrições orçamentárias, há uma ofensiva no sentido de promover o controle pedagógico. Consideram-se assim duas possibilidades entre as forças que buscam restringi-la: 1) que determinado tipo de educação seria incentivadora de um engajamento político; 2) que determinado tipo de educação não seria adequada para formar o melhor trabalhador para o nosso tempo.

Acreditamos que os próprios internacionalistas, mesmo há 150 anos, abordaram com a devida profundidade as motivações para estas investidas buscando a restrição pedagógica e puderam formular propostas próprias em contraposição aos interesses da classe dominante.

O principal material disponível para auxiliar uma pesquisa minuciosa sobre a AIT foi organizado pelo historiador Jacques Freymond e reunido na obra *La Primera Internacional* (1973). Os dois volumes de Freymond apresentam os processos verbais — como denomina o autor⁸ — dos congressos do primeiro período da AIT

compreensão da temática da pesquisa, visto ser este o termo mais usado para designar o conjunto de iniciativas que visam a formação intelectual dos indivíduos atualmente. Entre os internacionalistas era mais comum localizar o uso dos termos ensino e instrução, enquanto que a palavra educação designaria os hábitos para um comportamento aceitável socialmente.

⁸ Jacques Freymond utiliza o termo *processo verbal* para se referir ao registro literal dos debates de cada um dos Congressos, ou seja, as atas dos encontros,

(Congresso de Genebra/1866; Congresso de Lausanne/1867; Congresso de Bruxelas/1868; Congresso de Basileia/1869; Conferência de Londres/1871 e Congresso de Haia/1872). A obra pode ser encontrada apenas em espanhol e francês e, atualmente, são poucos os volumes disponíveis para consulta no Brasil.

A referência dos “processos verbais” para compreensão da história da Primeira Internacional busca justamente superar possíveis equívocos tendenciosos que as fontes secundárias podem conter. As atas dos congressos refletem da forma mais minuciosa possível as construções dos delegados e organizações filiadas à AIT e possibilitam perceber a origem das propostas apresentadas, bem como os caminhos para as deliberações finais dos congressos. Como ressalta Freymond,

Estes processos verbais são, como se poderá constatar, essenciais para a compreensão da evolução das ideias sociais e do movimento operário. Em tais processos se encontra o clima de uma época e as preciosas manifestações das preocupações e das reivindicações operárias. Pode seguir-se aqui, através dos debates sérios e apaixonados, a inclinação progressiva da Internacional do proudhonismo ao coletivismo (FREYMOND, 1973a, p. 38, tradução nossa).

Seguindo a decisão de referenciar o estudo sobre a AIT a partir de fontes primárias, os textos produzidos por membros da Associação — que publicaram impressões pessoais sobre os congressos — são referência importante. James Guillaume (1905), em *L’Internationale: documents et souvenirs (1864-1878)*, reúne artigos de jornais, documentos, resoluções e cartas que, somados ao testemunho do próprio Guillaume, permitem analisar a história da organização e seus rumos⁹.

normalmente publicados em jornais operários. O acesso a estes materiais foi possível, segundo Freymond, a partir de consulta a diferentes acervos e esforços de historiadores realizados anteriormente. Importante ressaltar que o registro e publicação das atas dos congressos na imprensa operária eram deliberação dos próprios internacionalistas.

⁹ A influência das formulações sobre educação construídas no âmbito da AIT para o que atualmente se constitui como o campo da educação libertária já foi abordada em estudos produzidos no Brasil ou com tradução para o português. A

O presente estudo aborda em seu primeiro capítulo um panorama das condições de acesso à educação pelos operários no final do século XVIII e início do século XIX; em especial, a relação daquelas condições com os padrões de produção impostos pela dinâmica do capitalismo industrial em um novo contexto político influenciado pela Revolução Francesa e seus desdobramentos. O segundo capítulo trata diretamente das formulações da AIT sobre educação a partir dos seus três congressos iniciais (Congresso de Genebra/1866; Congresso de Lausanne/1867 e Congresso de Bruxelas/1868), compreendendo haver maior convergência entre as ideias defendidas no período mencionado. Por fim, o terceiro capítulo concentra a abordagem sobre os três últimos encontros desta fase da Internacional (Congresso da Basileia/1869; Conferência de Londres/1871 e Congresso de Haia/1872). Importante ressaltar a preocupação permanente com a abordagem do tema da educação nos congressos da AIT e a não dissociação do contexto, bem como a linha política prevalecente em todas as demais questões tratadas pelos trabalhadores. A educação era um ponto de grande complexidade, contudo, tratava-se de parte indissociável de uma grande engrenagem, de um projeto político amplo de emancipação da classe trabalhadora.

título de exemplo podemos citar: CASTRO, Rogerio Cunha de. **Nem prêmio, nem castigo!**: A escola moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários durante a primeira república (São Paulo, 1909-1919). 2014. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. CODELLO F. **A boa educação**: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neil. Volume 1. São Paulo: Imaginário: Ícone, 2007; LENOIR, Hugues. **Educar para emancipar**. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007; LIPIANSKY, Edmond. **A pedagogia libertária**. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007. Contudo, nestes casos o foco não se concentra em buscar detalhar os caminhos das formulações da AIT, mas apontar de maneira mais geral as origens desta pedagogia libertária. No nosso caso, o foco está justamente nos debates da AIT, visando identificar a diversidade de militantes que contribuíram para esta construção, as disputas entre correntes e as respectivas justificativas para a defesa de cada projeto, os caminhos traçados para definição de posições hegemônicas, entre outros aspectos.

1 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO NOS PRIMÓRDIOS DO CAPITALISMO INDUSTRIAL

A iniciativa de organização operária através da Associação Internacional dos Trabalhadores, a partir da década de 1860, foi marcada pela influenciada das mais diferentes formas de expressão e vivência dos trabalhadores desde os primeiros passos para a consolidação do capitalismo industrial no final do século XVIII. Os debates e resoluções da AIT expressam, apesar da prevalência de determinadas ideias, a diversidade de experiências políticas vivenciadas pelos trabalhadores, os cenários sociais e conjunturas econômicas específicas de cada país ou região. Portanto, não se trata de tarefa das mais simples – talvez até impossível – conhecer as diversas formas de aproximação de ampla parte da população deste período com os processos de aprendizagem disponíveis. Todavia, realizamos o esforço de buscar referências que consideramos importantes na medida em que abordam a questão educacional em diálogo direto com a vivência da classe trabalhadora e os acontecimentos políticos e sociais.

Considerar a diversidade de experiências e a impossibilidade de traçar um cenário estático para determinado elemento da vida social, em certa medida, contrasta com a abordagem historiográfica tradicional do período, na qual prevalece a consolidação do sistema fabril já nas primeiras décadas do século XIX e, conseqüentemente, a predominância do operariado urbano.

Manacorda (1997) nos permite exemplificar a abordagem que defende uma mudança abrupta dos modos de vida, quando afirma que a Revolução Industrial

(...) evolui a passos gigantesco especialmente na Inglaterra, mudando não somente os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens, deslocando-os dos antigos para os novos assentamentos e transformando, junto com os processos de trabalho, também suas ideias e sua moral e, com elas, as formas de instrução.

Na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução (MANACORDA, 1997, p. 249).

Este pressuposto da consolidação de um novo modo de produção já no século XVIII apresenta implicações significativas para a história da educação ou para qualquer análise social que venha a se propor a partir dele. Ainda assim, tanto Manacorda quanto outros autores propriamente do campo da história da educação foram consultados e contribuíram para o objetivo proposto neste trabalho¹⁰, mas permanecendo a ressalva quanto aos recortes excessivamente lineares que atribuem um modelo educacional fixo a determinado período histórico. O final do século XVIII e início do século XIX são marcados justamente pela transição e essa deve ser uma ponderação permanente.

Nesse sentido, uma das referências foi a contribuição do historiador Edward Palmer Thompson, principalmente através da obra *A Formação da Classe Operária Inglesa*.

Thompson é reconhecidamente um estudioso que aportou olhar crítico à teoria da história com a qual se deparava, alertando para os riscos do chamado “idealismo”. Nas suas palavras, o idealismo valoriza “um universo conceitual autogerador que impõe sua própria idealidade aos fenômenos da existência material e social, em lugar de se empenhar num diálogo contínuo com os mesmos” (THOMPSON apud HOSTIS, 2012, p. 150). É justamente deste viés que tentaremos nos valer.

Em contraposição à perspectiva exemplificada através de Manacorda (1997), Thompson, em *A Formação da Classe Operária Inglesa*, recusa a disseminação da imagem do operário tecelão para ilustrar o cenário dos trabalhadores desde a Revolução Industrial. Constrói sua obra caminhando no sentido oposto, valorizando as resistências à consolidação do sistema fabril pelos trabalhadores e comprovando, através da contribuição da estatística e de outras fontes, que até os anos de 1830 os tecelões manuais superavam numericamente os tecelões industriais na Inglaterra e que ainda na década de 1840 se verificava certa admiração ou até mesmo espanto com uma nova dinâmica social.

¹⁰ CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo, Fundação Editora Unesp, 1999; EBY, Frederick. **História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1976; MANACORDA, Mario A.. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1997; e, MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

Thompson chega a afirmar que em 1830 os trabalhadores rurais eram a maioria na Grã-Bretanha. Esta constatação nos permite concluir que, assim como o operariado urbano não prevalecia sequer na região que apresentou o primeiro impulso fabril, tampouco se pode concluir que a organização social como um todo já estaria determinada pelos impactos deste modo de produção.

Sendo assim, temos um cenário mais complexo a ser analisado. Se artesãos e trabalhadores rurais ainda representavam parte considerável da força de trabalho até a década de 1840, será possível afirmar realmente que a instrução popular em suas diferentes formas já se encontrava superada? Mais ainda: considerando a expansão de um novo modo de produção, podemos considerar a aceitação imediata por parte daqueles que serão os mais impactados pela nova dinâmica? Nem tudo parece tão imediato. A educação, assim como todos os demais aspectos da vida social, é parte de uma engrenagem influenciada pelos ritmos políticos e econômicos próprios dos tempos. Fazer prevalecer os rígidos recortes temporais anula uma série de experiências vivenciadas pelos indivíduos e relevantes para a compreensão dos fenômenos.

Em meio a esta “redescoberta” de um contingente significativo de artesãos ainda nos anos de 1830 na Inglaterra, Thompson ressalta as especificidades da dinâmica de trabalho deste grupo. Os artesãos se encontravam dispersos pelo interior do país, circulando entre fazendas para oferecer seu trabalho ou o realizando em pequenas oficinas ou no próprio local de moradia. Como consequência desta relativa autonomia de trabalho resultava uma condição de acesso à educação bastante favorável, considerada “aprimorada e versátil” (THOMPSON, 2012a, p. 89).

Quando aborda as especificidades das práticas dos artesãos, Thompson está se baseando na comparação entre este grupo e os chamados trabalhadores não qualificados, construída anteriormente pelo jornalista e pesquisador social inglês Henry Mayhew – com quem Thompson dialoga e se contrapõe por diversas vezes. Também uma categoria numericamente considerável no período, os chamados não-qualificados eram aqueles que não possuíam uma formação específica para realização de um trabalho técnico e que poderiam desempenhar diversas formas de auxílio. Segundo Mayhew, entre estes dois grupos de trabalhadores era possível identificar profundas diferenças em termos morais e intelectuais e haveria uma relação direta entre essa intelectualidade dos artesãos e sua participação política mais intensa. Ele afirma:

quase todos os artesãos se entusiasмам com a política. Eles são suficientemente educados e capacitados para terem consciência de sua importância no Estado. [...] Os trabalhadores não qualificados formam uma classe diferente de pessoas. São tão despolitizados quanto os lacaios e, ao invés de defenderem opiniões democráticas, parecem não ter qualquer opinião política formada; ou, mesmo se as tem... preferem a manutenção das ‘cosias como estão’, ao invés da ascensão da classe trabalhadora (THOMPSON, 2012a, p. 98-99).

Thompson corrobora com a ideia de uma intelectualidade entre os artesãos qualificados ao se referir a eles como maioria entre membros de sociedades de socorro mútuo e como o grupo em que “os movimentos religiosos e educacionais floresceram e o owenismo criou as mais profundas raízes” (THOMPSON, 2012a, p. 99). Contudo, apesar de brevemente, contesta esta relação direta entre a condição de trabalhador não qualificado e a despolitização. Ainda tendo como referência Mayhew, ressalta o registro da fala de um varredor de rua que afirma “não me interessa por política, mas sou cartista”. De qualquer forma, superando esta relação direta entre intelectualidade e politização – também abalada pela abordagem de Thompson, o que se constata é efetivamente um maior acesso à leitura e à ciência de maneira geral entre os artesãos.

Não obstante artesãos continuassem mantendo sua forma de trabalho e práticas cotidianas décadas após a revolução industrial, nos referimos a um período de transição, como apontado anteriormente. Certamente a persistência deste grupo já era identificada pela burguesia industrial como um entrave para ampliação e consolidação de um novo sistema de produção. Como consequência, artesãos foram por diversas vezes alvo de medidas por parte do governo que buscavam limitar ou interromper suas práticas e curiosamente as restrições recaíam sobre suas formas específicas de ensino-aprendizagem do ofício, mas que acabava se estendendo para uma limitação das práticas de ensino de forma mais ampla. Uma das medidas foi a revogação das cláusulas do Estatuto Elizabetano de Artífices, em 1814, que tratavam do aprendizado do ofício, retirando das oficinas o controle sobre o ensino e, conseqüentemente, alterando a forma de ingresso de novos trabalhadores qualificados em determinadas funções.

No caso dos tecelões, Thompson também ressalta condições diferenciadas quando a atividade guardava suas características ligadas ao trabalho manual e parte dos elementos que indicam isso também dizem respeito à educação e especialmente uma estreita ligação entre o processo de ensino-aprendizagem do ofício e a abordagem de um escopo temático mais amplo.

A dinâmica do processo de aprendizagem do ofício garantia um conhecimento apurado sobre a atividade exercida, possibilidades de rendimentos maiores e algumas práticas na rotina que garantiam certa flexibilidade no trabalho. Lançando mão de relatos de trabalhadores, Thompson registra a observação de que “eu trabalhava ao lado do tear e, quando livre, meu pai me ensinava a ler e escrever, além de aritmética” (THOMPSON, 2012a, p. 182)¹¹. Ainda segundo Thompson, esta dedicação ao estudo, no caso dos tecelões, ultrapassava as questões mais básicas como a leitura, escrita e aritmética e avançava com um autodidatismo em diferentes áreas como biologia, matemática, música, geologia e botânica, além da poesia, atividades tão comumente compartilhadas que ganhavam contornos de tradição popular, podendo chegar a um *status* de realizações intelectuais mais sofisticadas. Esse interesse se desdobrava em organizações de espaços coletivos para compartilhamento dos estudos realizados

existem museus e sociedades de história natural, no norte, que ainda possuem registros e coleções de lepdópteros organizados por tecelões. Contam-se histórias de tecelões de aldeias isoladas que aprenderam geometria sozinhos, escrevendo com giz sobre as lajes, e que discutiam avidamente problemas de cálculo diferencial. Em algumas atividades mais simples, em que se utilizavam fios fortes, havia aqueles

¹¹ Karl Marx (2006) registra percepção semelhante quando trata do trabalho dos tipógrafos. Ele afirma: “antigamente, nas tipografias inglesas, por exemplo, os aprendizes, de acordo com o velho sistema da manufatura e do artesanato, começavam pelas tarefas mais fáceis, evoluindo gradativamente para as mais complexas. Percorriam as etapas de uma aprendizagem, até se tornarem tipógrafos completos. Saber ler e escrever era, para todos, uma exigência do ofício. Tudo isso mudou com a máquina de imprimir” (MARX, 2006, p. 549).

que apoiavam um livro no tear, lendo-o durante o trabalho (THOMPSON, 2012a, p. 183).

Percebe-se, através destas abordagens, uma contribuição direta do ambiente familiar e/ou das corporações de ofício nos processos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, quando se estabelecem as relações marcadas pela influência do trabalho fabril, o cenário se altera significativamente.

Apesar dos indicativos da permanência destas possibilidades de acesso à educação por parte dos artesãos durante um período significativo do século XIX, Thompson também aborda a degradação provocada pela inserção no ambiente fabril por aqueles que não puderam fugir desta possibilidade de trabalho, também oferecendo elementos que dizem respeito à educação. Cita, por exemplo, o registro de um trabalhador cartista (novamente fazendo referência a uma preferência política) que, ao se referir a um romance que denunciava os maus tratos às crianças de internatos ingleses e que teve grande projeção no período¹², afirma “(...) ‘os dias de escola de Tom Brown não tinham qualquer interesse para mim, pois nunca estive numa escola, durante toda a minha vida. Tive de começar a trabalhar muito jovem’” (THOMPSON, 2012a, p. 111-112). Não era possível que as denúncias de maus tratos sensibilizassem aqueles que sequer tinham tido oportunidade de vivenciar a experiência escolar e que a violência da disciplina e ritmo fabril já impactava.

Definitivamente a condição dos artesãos no que diz respeito ao contato com diferentes formas de aprendizado contrasta diretamente como as restrições impostas pela dinâmica de trabalho fabril que, ao se estabelecer como modelo hegemônico, foi capaz de causar, se não a destruição, impactos significativos em tradições populares de dedicação aos estudos. Para compreender os caminhos desta mudança nos mais diferentes aspectos da vida operária – e o lugar da educação neste percurso – após a inserção no ambiente fabril e sob o capitalismo

¹² Trata-se do romance *Tom Brown's School Days* de Thomas Hughes. Lançado em 1857, a obra abordava o tratamento recebido por meninos no internato inglês *Rugby School*. Com a projeção alcançada, o livro tornou-se uma referência para impulsionar uma mudança no modo de tratamento das crianças neste tipo de escolas. Contudo, o acesso a estas instituições ficava restrito aos filhos de família abastadas.

industrial é necessário acompanhar alguns desdobramentos da influência da igreja neste processo.

Thompson dedica-se longamente a delinear as relações entre o protestantismo, mais especificamente o metodismo, e o estabelecimento de um novo modo de vida ao longo do final do século XVIII e início do século XIX, constituindo o que chamou de ‘o poder transformador da cruz’ devido à capacidade de generalizar um novo comportamento e, principalmente, uma nova disciplina para o trabalho. Contudo, quando se trata da participação da igreja nas questões educacionais, Thompson contemporiza uma contribuição importante considerando o quadro do período. Na impossibilidade das práticas educacionais comunitárias ou em ambiente familiar, a igreja passava a cumprir um papel importante como única forma de acesso à instrução básica como leitura, escrita e alguns princípios da aritmética, principalmente através das escolas dominicais. Thompson aponta a brutalidade presente nas práticas sob o controle do metodismo, mas pondera

com as crianças, a atitude era outra. Somos tentados a perdoar alguns dos pecados do metodismo, quando verificamos que, ao menos, proporcionou uma educação rudimentar a crianças e adultos nas escolas dominicais; cabe recordar o quadro de felicidade traçado por Bamford sobre a escola de Middleton, no final da década de 1790, frequentada por ‘rapazes carvoeiros e suas irmãs’ e pelos filhos dos tecelões e dos trabalhadores de Whittle, Bowlee, Jumbo e de White Moss (THOMPSON, 2012a, p. 287).

A relevância desta iniciativa das escolas dominicais enquanto uma das poucas formas de acesso à instrução pela classe trabalhadora também pode ser comprovada pela reação contrária a elas dentro do próprio metodismo. Grupos que disputavam a hegemonia nesta corrente religiosa rechaçavam a iniciativa das escolas dominicais devido ao entendimento de que o amplo acesso à escrita poderia causar impactos sociais que fugiriam ao controle da igreja. Em 1808, sob o ministério de Jabez Bunting, em Sheffield, o pastor se indignava e afirmava que “embora ensinar as crianças a ler as Escrituras fosse um ‘bem espiritual’, a escrita representava uma ‘arte secular’ da qual poderiam resultar ‘vantagens profanas’” (THOMPSON, 2012a, p. 287-288). Neste estágio no qual a igreja, sob suas vertentes mais conservadoras, adentra

o campo educacional até mesmo a massificação do acesso à escrita passa a ser considerada uma ameaça.

Estas disputas e a prevalência de uma perspectiva contrarrevolucionária entre os protestantes representaram impactos na abordagem pedagógica e nos propósitos mais gerais das escolas dominicais. Somado à crença da “pecaminosidade primitiva das crianças”, o temor pelas possibilidades geradas a partir do acesso à escrita constituíram uma educação com rigor disciplinador e conteúdo moral

Apesar das trivialidades repetidas na maioria dos livros-texto sobre as ‘iniciativas educacionais’ das igrejas da época, as escolas dominicais representaram um fator de mudança terrível, até mesmo para as escolas femininas das vilas. As medidas tomadas para a educação dos pobres durante o século XVIII, ainda que inadequadas e descontínuas, destinavam-se efetivamente à educação, ainda que (como no caso da professora da escola de Shenstone) o aprendizado se limitasse aos nomes de algumas flores e ervas. Durante os anos contrarrevolucionários, essa orientação foi corrompida pela atitude dominante dos evangélicos, para os quais a finalidade da educação começava e terminava na ‘recuperação moral’ das crianças pobres. Não só se desencorajou o ensino da escrita, como também muitas crianças deixaram as escolas dominicais sem saber ler – o que era uma benção, tendo em vista as partes do Antigo Testamento então consideradas mais edificantes (THOMPSON, 2012a, p. 325).

Mas novamente Thompson retira as amarras das análises lineares e nos possibilita compreender o caráter fluido da história. Esta ofensiva de uma tendência metodista rígida e disciplinadora se confronta com as práticas comunitárias cotidianas dos pobres e constituem-se múltiplos cenários. As escolas dominicais teriam passado pelo processo: um espaço privilegiado para a disseminação da moral conservadora, enquanto também via resistirem laços de solidariedade e a persistência da ajuda mútua próprios do operariado. Neste embate, “até mesmo as

‘fortalezas’ das escolas dominicais podiam gerar rebelião” (THOMPSON, 2012a, p. 352).

Certamente a inserção ou até mesmo o controle pleno da educação pela religião, seja através do protestantismo seja pelo catolicismo, não pode ser menosprezado. Em meio às disputas de hegemonia entre as vertentes do cristianismo e a estreita ligação de ambas com as estruturas de dominação política e econômica, a educação foi colocada no centro das estratégias de atuação e a classe trabalhadora vivenciou as práticas impostas.

Nos países de predominância católica, especialmente os do sul da Europa e na França, a contra-reforma levou à criação das ordens religiosas que passaram a ter o controle de parte significativa do ensino das crianças (ensino primário ou elementar) e a totalidade da educação secundária e superior (MONROE, 1985). A Companhia de Jesus tornou-se a principal ordem religiosa a executar este projeto, com uma abrangência territorial extremamente significativa.

Tanto nas iniciativas de acolhimento dos filhos dos nobres e burgueses quanto as restritas iniciativas educacionais voltadas às classes populares promovidas pelos jesuítas guardavam a característica da repressão e do controle no espaço escolar. Não nos cabe estabelecer aqui uma comparação entre as iniciativas educacionais protestantes e católicas, especialmente para delimitar qual delas provocou maior sofrimento às crianças, mas entre os jesuítas os castigos e o medo impostos aos alunos foram durante muitos anos a marca da educação.

Quanto aos seus objetivos, a educação jesuíta dedicou-se fortemente a prover uma ampla base teórica aos nobres e burgueses durante os séculos XVIII e XIX, enquanto às classes populares se restringiam os elementos mais básicos do letramento e atividades manuais.

Como forma de ilustrar estas características do ensino católico, principalmente aquele voltado aos pobres, podemos recorrer aos registros do filme *La Commune*, de Peter Watkins. Fruto de uma extensa pesquisa sobre a Comuna de Paris, em diversos momentos o filme reproduz espaços educacionais voltados aos pobres e denuncia suas restrições pedagógicas e métodos de disciplina. Por outro lado, apresenta também o depoimento de professoras primárias que decidem abandonar o ensino nas escolas religiosas, mesmo sob as restrições decorrentes do desemprego, como resistência à autoridade e à exigência de abordar somente, como se referem, coisas inúteis, especialmente para as meninas.

1.1 Ensino Mutuo

A participação da igreja em políticas educacionais, apesar de sua relevância, nunca chegou a se constituir em uma iniciativa que abrangesse a totalidade da população, seja por uma decisão da própria corrente religiosa em questão visando privilegiar determinados grupos sociais ou até mesmo pela impossibilidade prática de ampla execução. As lacunas decorrentes deste processo abriam espaço para a execução de outras iniciativas objetivando proporcionar alguma experiência educacional aos excluídos.

Uma das referências neste campo foi o chamado ensino mutuo, considerando seu relativo alcance em termos quantitativos naquela conjuntura¹³ e sua influência sobre as iniciativas operárias organizadas na segunda metade do século XIX – como verificaremos mais adiante.

Diante de um embate entre a necessidade ou não de se oferecer instrução ao povo sob uma organização social que recebia a ofensiva do regime de trabalho fabril, o Estado se concentra em disponibilizar iniciativas de educação pública aos ricos e aos pobres restam as iniciativas da igreja, a filantropia (também muitas vezes ligada à igreja) ou a total ausência de possibilidades. No caso do ensino mutuo, trata-se de uma das expressões da filantropia, ainda com resquícios religiosos, mas, de maneira geral, se distanciando da grande preocupação moral das escolas dominicais ou católicas.

Joseph Lancaster, quacker inglês que viveu entre 1778 e 1838, foi o grande impulsionador do ensino mutuo. Suas formulações tinham como referência a experiência desenvolvida primeiramente pelo pastor inglês Andrew Bell (1753-1832) em Madras, colônia inglesa na Índia. A proposta de Bell foi criar uma alternativa que garantisse um amplo processo de alfabetização dos pobres na localidade. Basicamente a ideia era promover o acesso à instrução em massa, garantindo habilidades de leitura, escrita e aritmética.

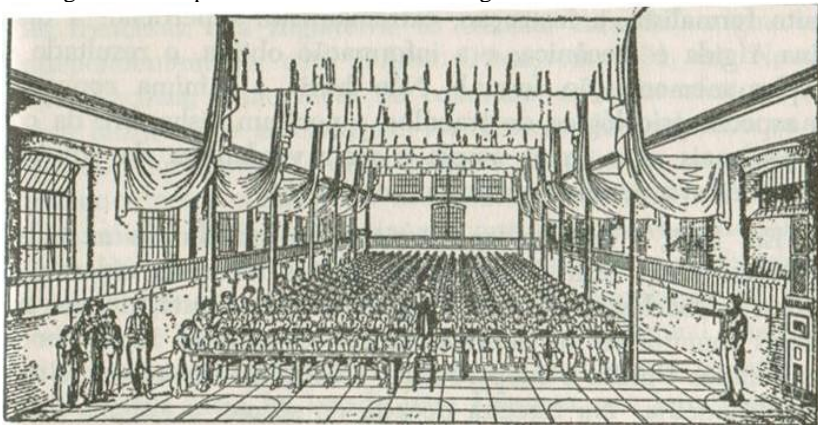
Diferentemente do debate interno ao protestantismo quanto às restrições ou não da escrita para os pobres, com Lancaster esta não era uma questão. A proliferação de iniciativas educacionais regidas sob a proposta do ensino mutuo no final do século XVIII e início do século

¹³ Paul Monroe (1985) chega a afirmar que na Inglaterra, diante da expansão do ensino mutuo (ou sistema monitorial de Bell e Lancaster, como se refere Monroe), este poderia ser classificado como um sistema nacional de escolas.

XIX gerou, inclusive, experiências que se propunham a avançar em relação ao conteúdo pedagógico original da proposta de Lancaster, abarcando também noções de filosofia e outros conteúdos pedagógicos (NEVES, 2003).

Algumas características da proposta de ensino mutual guardam semelhanças com elementos próprios da organização popular/comunitária. Majoritariamente se tratavam de iniciativas com autonomia em relação ao Estado e sustentadas financeiramente pelas próprias famílias, que contribuíam com valores compatíveis às suas possibilidades. Ainda assim, o formato proposto também garantia a execução do projeto com baixo custo, considerando que cada aula reunia um número significativo de alunos (ver figura 1), os professores ou monitores de classe como eram chamados eram jovens formados sob o mesmo sistema e normalmente a escola possuía um único mestre (MANACORDA, 1997).

Figura 1 - Prospecto de uma sala de aula regida sob o método monitorial



Fonte: MONROE, 1985, p. 347

Os mestres identificavam estudantes que pelo seu desempenho poderiam atuar como monitores de classe e a partir de então lhes proporcionavam ensinamentos específicos para a função. Esta solução auxiliava na garantia do baixo custo da escola na medida em que não era necessário remunerar professores qualificados e supria a escassez de pessoas com este perfil em muitas localidades. Ainda em relação aos custos, há registros de soluções encontradas para amenizar impactos financeiros como o uso de caixas com areia onde os alunos treinavam a escrita.

É recorrente encontrar referências à proposta de Lancaster como aquela responsável pela alfabetização de crianças pobres no período. Além disso, o método recebia outros méritos na medida em que se apresentava como um contraponto aos excessos moralistas da educação religiosa. Thompson afirma que o ensino mutual “substituiu a ‘noção de recuperação moral’ por intenções genuinamente educativas e pela preocupação utilitária em habilitar as crianças às ocupações industriais” (THOMPSON, 2012a, p. 326).

1.2 Outras formulações e iniciativas sobre educação

As características apresentadas até aqui sobre as possibilidades de acesso ou restrição à educação para as classes populares no final do século XVIII e início do século XIX despertaram o interesse e indicaram a necessidade do aprofundamento da reflexão sobre o assunto.

Dentre os grupos interessados em uma abordagem que ampliasse as perspectivas educacionais dos pobres podemos destacar principalmente os diferentes agrupamentos operários, como sociedades de socorro mútuo, sociedades de resistência, sindicatos, associações, comunidades, etc, e teóricos sensíveis às condições impostas às classes exploradas. Obviamente em determinados momentos estes dois grupos se encontravam, contudo é possível abordar as especificidades de cada um na medida em que os registros referentes aos primeiros estão no campo da prática e os últimos majoritariamente na defesa de ideias.

Pensadores e ativistas políticos se destacaram principalmente na primeira metade do século com críticas ao modelo social e econômico vigente e construindo propostas que pudessem superar os problemas em questão e criar alternativas¹⁴. Em parte dos casos, estas contribuições abarcavam também uma reflexão sobre a questão educacional, contestando as bases da educação religiosa e burguesa e propondo novos modelos. É possível dizer que entre alguns pensadores a educação era imprescindível para alcançar uma mudança social.

¹⁴ É necessário ressaltar que esta pesquisa, contando com a contribuição de MORAES (2015), não usa como referência para classificar os autores que serão aqui citados a denominação de socialistas utópicos. A ideia de socialismo surge em período posterior à atuação de parte desses autores, além de surgir em meio a uma disputa teórico-político. Por fim, alguns deles, como Fourier, por exemplo, rejeitavam inclusive o termo socialista para classificá-lo.

Respeitando uma ordem cronológica, na medida em que consideramos que houve um diálogo entre os pensadores aqui apresentados, iniciamos com algumas observações sobre as contribuições de Saint-Simon¹⁵ a respeito da questão educacional.

Os muitos campos de atuação por onde circulou Saint-Simon – em parte propiciado pela sua origem aristocrática – permitiu a ele desenvolver reflexões que marcaram o período. Seu deslumbramento com as possibilidades do desenvolvimento da indústria, tanto do ponto de vista do progresso técnico quanto da nova dinâmica social proporcionada por ela, orientou seu pensamento. A indústria e a atuação dos industriais (industriais como um conceito amplo que contemplaria todos aqueles ligados à produção, englobando operários e empresários, além de todos os outros atores ativos na busca do progresso), guiados pela lógica da administração fabril, segundo Saint-Simon, seriam capazes de proporcionar um caminho rumo à igualdade entre os homens, livre dos privilégios de nascimento ou religiosos. O trabalho, portanto, teria uma capacidade transformadora.

Apesar da importância da igualdade como princípio norteador de uma nova organização social, Saint-Simon não chegava a avançar em suas reflexões no sentido de propor a supressão da divisão social entre classes.

Guiado permanentemente pela crença na potencialidade da indústria enquanto meio de aniquilamento das relações feudais, Saint-Simon dedicou-se a defender a necessidade dos proletários acessarem o estudo, reconhecendo neles o interesse pela instrução. Além de defender a necessidade de se garantir a aprendizagem da leitura, escrita e aritmética pelos trabalhadores (alcançada sob o método mutual), Saint-Simon aponta a importância da ampliação do acesso ao conhecimento das ciências positivas como a física, química e história natural. Tratava-se da defesa de uma proposta ampla, em que “a educação (no sentido *lato*) é mais importante do que a instrução propriamente dita, tendo em vista o bem-estar social. É aquela que forma os costumes, que desenvolve os sentimentos e amplia a capacidade de previsão” (CUNHA, 1996, p. 62). Além disso, Saint-Simon rechaçava a insistência no ensino de línguas clássicas ou de autores gregos e latinos

¹⁵ Claude-Henry de Rouvroy, conde de Saint-Simon (1760-1825).

para este público, questionando a utilidade desses saberes para o trabalho e progresso.

É possível concluir, considerando a preocupação de Saint-Simon com as influências negativas exercidas por aqueles que chamava de ociosos, uma preocupação com a garantia da reprodução da vida e a valorização dos que efetivamente trabalhavam e ofereciam meios para o desenvolvimento social e os proletários teriam papel fundamental neste processo, podendo inclusive alcançar plena ascensão social.

Assim como Saint-Simon, mais um francês se destacou como questionador e formulador de propostas diante da conjuntura do início do século XIX. Charles Fourier (1772-1837) e suas críticas ao modelo social então vigente também se tornou uma referência. No caso de Fourier podemos afirmar que mais notória ainda se tornou sua solução: os falanstérios. Apesar de posteriormente considerado absurdo do ponto de vista da viabilidade prática, sua percepção da conjuntura europeia guardava uma pertinência considerável, e as revoltas das classes populares vão confirmar tal nível de degradação. Para Fourier

A desmedida desigualdade social, o casamento monogâmico, o trabalho imposto como obrigação, a tendência à especialização – (...) expressavam e perpetuavam uma sociedade doente, uma espécie de sonambulismo social que impunha aos seres humanos um padrão de vida bem inferior àquele do qual poderiam usufruir. A miséria social seria, ela mesma, ‘a mais escandalosa das desordens’. O capitalismo – e a sociedade industrial – corresponderia à ‘desordem generalizada’ (BARROS, 2011, p. 246)

Sendo assim, as falanges, e todos os seus detalhes de funcionamento elaborados minuciosamente por Fourier, seriam os espaços ideais para a construção de novos parâmetros para as relações humanas. Tão chocante quanto o nível de detalhamento sobre como seria a vida nos falanstérios é a proposta pensada por Fourier de garantir sua execução através do financiamento de algum grande empresário, o que, obviamente, não aconteceu. Contudo, neste nível de detalhamento constam indicativos sobre os aspectos educacionais em oposição ao ensino em vigor.

Através da proposta dos falanstérios, Fourier pretendia garantir uma estreita relação entre educação e trabalho. A multiplicidade de oficinas no mesmo espaço de convívio das crianças permitiria a elas o

contato com diferentes práticas e saberes, possibilitando a experimentação para definir posteriormente seu maior interesse de atuação ou, se fosse o caso, permitir também uma transição entre as funções.

Outra característica importante na formulação de Fourier sobre educação diz respeito à necessidade de impedir a divisão entre trabalho intelectual e manual. No projeto dos falanstérios essa divisão não seria permitida e garantiria posteriormente a diminuição das desigualdades e a exploração de uns sobre os outros. Dentre suas reflexões, Fourier também previu a divisão dos estágios de aprendizagem em fases que respeitariam o desenvolvimento das crianças.

Também assim como Saint-Simon, as reflexões de Fourier ganharam adeptos em toda Europa, sendo considerada uma referência entre socialistas e republicanos em geral. James Guillaume, em seus registros sobre a AIT, reforça em uma passagem a influência de Fourier na Suíça quando afirma “atravessando as pastagens, passei amiúde próximo a uma casa isolada que a denominam *Château des Monts*, e que pertencia, então, ao sr. William Dubois: era lá que se reuniam, antes de 1848, os falanstérios, muito numerosos no Locle naquela época” (GUILLAUME, 2009, p. 201). O próprio Guillaume registra que se dedicava substancialmente à leitura das obras de Fourier.

Ainda no âmbito das iniciativas que se apresentavam com conteúdos inovadores e que tinham como objetivo final um aprimoramento da vida social na primeira metade do século XIX, também encontramos a contribuição do galês Robert Owen (1771-1858). De origem de uma família de artesãos, Owen tornou-se um industrial de referência atuando principalmente em Manchester, na Inglaterra. Possivelmente guardando relação com sua origem modesta, Owen, desde o momento em que se tornou industrial, teve intensa preocupação com as condições de vida dos operários, especialmente das crianças operárias. Sua atuação política e produção intelectual também acabaram por garantir-lhe a posição de referência para alguns grupos e inaugurando um movimento, o *owenismo* – tantas vezes citado na obra de E. P. Thompson como expressão da posição política de parte dos trabalhadores ingleses.

Abordando diretamente suas reflexões e propostas educacionais, chama atenção o fato apontado por Peter Gordon (1993) de que Owen participou, provavelmente entre o final do século XVIII e início do século XIX, da Associação de Instrução e Filosofia de Manchester, bem como de reuniões promovidas por Joseph Lancaster para discutir o método de ensino mutual e fez doações para o projeto já

abordado aqui. Durante certo período, se mostrou adepto do método lancasteriano, incentivando sua aplicação também junto aos filhos de operários das fábricas que administrava. Posteriormente passa a desenvolver uma proposta própria de educação, buscando superar os restritos conteúdos pedagógicos disponíveis para educação das classes populares (leitura, escrita e aritmética) e acreditando nas possibilidades de implantar uma educação “racional e útil”, que permitiria a reflexão além da estrita reprodução de conteúdos, bem como superando as limitações disciplinadoras também presentes no método lancasteriano. Nesta perspectiva de aprimoramento da educação destinada aos pobres, Owen defendeu a importância de se reconhecer as individualidades das crianças, suas aptidões e interesses ao contrário do padrão uniforme da instrução em massa. Reforçava também a necessidade de ampliar a noção de educação para além da escolarização exclusivamente, apontando a necessidade de participação e colaboração das famílias na educação, em especial o papel das mães que “desde o nascimento da criança e, certamente, em seus primeiros anos, é uma figura chave e ambos os pais tem que tratar seus filhos com bondade e doçura” (GORDON, 1993, p. 4, tradução nossa).

Por fim, Owen não acreditava que a educação devesse ser responsabilidade de empresários e da família e passava a exigir a atuação do Estado pelo provimento da educação com a criação de sistemas nacionais. A atuação do Estado se constituía em uma questão tão relevante que Owen chegou a elaborar um projeto de lei e enviar ao parlamento tratando da constituição de um amplo sistema nacional de educação.

Diferentemente de Saint-Simon e Fourier, Owen, com a vantagem dos recursos financeiros obtidos como industrial, conseguiu colocar em prática suas propostas educacionais. Em 1816 inaugurou a primeira escola planejada conforme seus preceitos para atender os filhos de operários de sua fábrica de New Lanark ou aqueles que já trabalhavam nela, em parte ainda seguindo algumas referências lancasterianas, mas também avançando com propostas efetivamente inovadoras para o ensino popular na época, como a disponibilidade de quadros e mapas, abordagem da história natural, aulas de canto e dança, além de se tratar do ensino conjunto entre meninas e meninos, ainda raro.

A experiência de New Lanark não durou muito tempo. Em 1824, sob a justificativa de preterimento do conteúdo religioso, Owen foi perseguido e a gestão da escola passada a quem garantisse uma perspectiva pedagógica mais restritiva e o enfoque religioso.

Robert Owen esteve envolvido em outras experiências educacionais e seguiu seu ativismo político, atuando um período nos Estados Unidos em iniciativas de associação para produção e educacionais. Inegavelmente o fato de ter alcançado a possibilidade de uma aplicação concreta de suas propostas o diferenciou em relação aos demais.

Ainda como um daqueles que dedicou parte significativa de suas reflexões à temática da educação está Pierre-Joseph Proudhon. Pela sua intensa atuação junto ao movimento operário já na década de 1830, Proudhon exerceu influência substancial entre os membros da Associação Internacional dos Trabalhadores e suas ideias serão debatidas anos mais tarde nos congressos da organização. Sendo assim, optamos por abordar as especificidades de suas propostas mais a frente, quando estão em voga entre os internacionalistas.

1.3 A revolução de 1848 e a educação

A *primavera dos povos* se constituiu como o primeiro grande abalo da lógica burguesa vigente na Europa. Seus impactos e possibilidades foram tão grandes que não se fugiu à regra de reação da classe dominante, punindo seus participantes com a execução sumária, com a criação de leis restritivas à organização popular e medidas que visavam o atendimento de pautas mínimas, mas que não representavam mudanças de fato. A efervescência política do período era tão intensa que produziu ações nos mais diversos campos e a educação foi um deles.

As fontes de informação que tratam das ações ligadas à questão educacional no período próximo à revolução de 1848 são escassas. São raras as abordagens sobre as iniciativas populares e de associações operárias sobre educação disponíveis em português ou em outros idiomas acessíveis via internet. Uma das formas de apreender alguns elementos das questões relativas à educação desenvolvidas neste período é recorrendo aos materiais produzidos pela Associação Fraternal dos Instrutores, Instrutoras e Professores Socialistas (*Association Fraternelle des Instituteurs, Institutrices et Professeurs Socialistes*).

Em 1954, o Boletim trimestral do Instituto Francês de História Social traz o artigo *Pauline Roland e as associações operárias (Pauline Roland et les associations ouvrières)*, escrito por Edith Thomas. Através deste documento, que aborda parte da atuação militante de Roland, é possível obter algumas informações sobre a fundação desta Associação e suas ações. Segundo Thomas, ainda em meio à efervescência política pós 48, o jornal francês *Peuple* de 6 de fevereiro de 1849 publicava um

comunicado do professor M. M. P  rrot, convocando seus companheiros de profiss  o para uma reuni  o que discutiria a diminui  o dos s  lrios dos professores e a concorr  ncia das institui  es religiosas. Compareceram    reuni  o aproximadamente 30 pessoas, defensoras das mais diferentes abordagens do socialismo, que decidem pela cria  o da Associa  o Fraternal dos Instrutores, Instrutoras e Professores Socialistas.

Dentre as iniciativas da Associa  o, al  m de a  es no campo sindical, delibera-se pela reda  o de um Programa de ensino e ficam respons  veis pela sua elabora  o P  rrot, Gustave Lefran  ais e Pauline Roland¹⁶.

Pauline Roland usa de sua experi  ncia atuando como diretora de uma escola junto    comunidade de Boussac, fundada por Pierre Leroux¹⁷, para fazer valer parte significativa de suas propostas e delinear um programa fortemente marcado pela influ  ncia das ideias de Saint-Simon e Pierre Leroux, al  m de sua experi  ncia na luta feminista¹⁸.

Os educadores assinam, enquanto comiss  o de reda  o, o Programa de Educa  o da Associa  o publicado em 1849. O Programa apresenta primeiramente uma declara  o de princ  pios da Associa  o,

¹⁶ Adolf Gustave Lefran  ais, conhecido como Gustave Lefran  ais, viveu entre 1826 e 1901 formou-se professor e como militante socialista atuou em diferentes frentes ao longo da vida. Teve participa  o ativa na Associa  o Internacional dos Trabalhadores e mais tarde na Comuna de Paris, nesta fase atuando entre os coletivistas antiautorit  rios, como Mikhail Bakunin e James Guillaume (DELION, 1871). Marie D  sir  e Pauline Roland (1805-1852)    reconhecida pela sua atua  o como professora, profiss  o que exerceu tendo como influencia as ideias de Saint-Simon, al  m de sua milit  ncia socialista e feminista. (THOMAS, 1954)

¹⁷ Pierre Leroux (1797-1871) possui uma extensa rela  o de atua  es pol  ticas ao longo da vida. Tornou-se uma refer  ncia por ter utilizado (ao que consta pela primeira vez) o termo socialismo em 1834, defendendo uma sociedade em que efetivamente prevalecessem os princ  pios de liberdade, igualdade e fraternidade. Foi um seguidor de Saint-Simon. (PIOGER, [18--])

¹⁸ Pauline Roland participou ativamente das movimentac  es em torno da liberta  o das mulheres a partir da d  cada de 1830, contribuindo com os primeiros jornais feministas franceses. Como professora e tamb  m ativa no meio oper  rio, Roland compartilhava da ideia que a liberta  o da mulher    insepar  vel da liberta  o do proletariado (THOMAS, 1954).

bem como o detalhamento de uma proposta e um quadro que sintetiza as necessidades educacionais para cada fase da infância e juventude.

Em seus princípios, conforme é possível observar na figura a seguir (Figura 2), os participantes da Associação se declaram democratas socialistas, buscando promover uma educação republicana. Além disso, valoriza-se uma perspectiva religiosa também como guia de conduta.

Figura 2 - Programa de ensino da Associação Fraternal dos Instrutores, Instrutoras e Professores Socialistas

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT
DE L'ASSOCIATION FRATERNELLE
DES
INSTITUTEURS, INSTITUTRICES ET PROFESSEURS
SOCIALISTES.

Déclaration de principes.

<p>En présence de Dieu et de l'Humanité, nous, démocrates socialistes, nous associons dans le but de faire participer aux bienfaits d'une éducation républicaine tous les enfants et tous les adultes, hommes et femmes, qui pourront profiter de cette éducation.</p> <p>Avant de nous unir pour l'œuvre d'éducation et d'en fixer les bases, nous sentons le besoin de bien nous entendre sur les principes en vertu desquels nous allons agir. En conséquence, nous avons rédigé en commun la profession de foi suivante :</p> <p>Nous croyons de tout notre esprit, de tout notre cœur, de toutes nos forces, en Dieu, principe de toute vie.</p> <p>Nous croyons à l'Unité du genre humain, à la Solidarité, à la Fraternité de tous les hommes entre eux.</p> <p>Nous croyons que l'Humanité contient dans son sein, à titre de membres égaux, tous les individus qui composent la famille humaine.</p> <p>Nous croyons à l'Égalité parfaite de l'homme et de la femme, à l'Égalité parfaite de tous les êtres humains entre eux.</p> <p>Nous croyons à la perfectibilité de l'homme et de l'Humanité, à leur progrès incessant et indéfini.</p> <p>Nous croyons qu'il n'y a de salut pour l'Humanité que dans une Association volontaire, religieuse, parfaitement libre, fraternelle et égalitaire de tous les hommes entre eux.</p> <p>Nous croyons que toutes les nations sont sœurs et doivent se considérer comme les membres divers d'une même famille.</p>	<p>Nous croyons à la souveraineté du Peuple; la République est à nos yeux la seule forme de gouvernement légitime. Elle doit réaliser pleinement la Liberté, l'Égalité, la Fraternité.</p> <p>Nous croyons au droit, à la sainteté et à l'éternité de la Famille, société particulière, qui doit subsister d'une façon harmonique au sein de la grande société humaine à laquelle elle est liée.</p> <p>Nous croyons qu'il ne doit plus y avoir ni riches, ni pauvres, ni privilégiés, ni déshérités, ni supérieurs, ni inférieurs, ni enfin d'autre hiérarchie que celle qui est nécessaire pour le jeu des diverses fonctions que nous reconnaissons comme étant toutes égales entre elles.</p> <p>Nous croyons que tous les hommes étant égaux et frères, ils ont tous un droit égal et imprescriptible au développement de leurs facultés physiques, morales et intellectuelles.</p> <p>Nous croyons que chaque homme se doit à tous et que tous se doivent à chacun.</p> <p>Nous croyons que chacun a droit au travail, que chacun a le devoir du travail dans la limite de ses forces et de ses aptitudes.</p> <p>Enfin, nous croyons que la formule républicaine : Liberté, Égalité, Fraternité, contient le mot et la règle de la vie, et nous nous engageons à ne jamais rien faire, rien dire, rien professer que dans le but de réaliser cette formule sacrée; de la faire comprendre, aimer, pratiquer par tous; et nous jurons de baser sur elle tout notre enseignement, comme toute notre vie.</p>
--	---

1849

Fonte:

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k109893c.r=pauline%20roland?rk=21459;2>

O Programa, por sua vez, é composto de 7 capítulos, sendo o primeiro deles um texto introdutório que faz referência à conjuntura e aos embasamentos que levaram à constituição da Associação e à formulação do Programa de Ensino e os demais se referem aos períodos educacionais propostos, considerando a faixa etária de zero à dezoito anos.

O texto introdutório nos oferece uma série de elementos para a compreensão dos objetivos da Associação e do Programa. Primeiramente, verifica-se a valorização da vivência de um novo período histórico, reconhecendo a ruptura representada pela Revolução Francesa e a importância que a indústria passa a adquirir como modo de produção. Contudo, o documento reconhece e denuncia a distância entre os princípios fundadores que deveriam guiar esta nova era (Liberdade, Igualdade e Fraternidade) e as práticas em vigência nos mais de 50 anos que haviam se passado. Apesar de não verem a efetividade de tais princípios até então, a Associação ainda reivindica a aplicação dos mesmos, afirmando se tratarem de valores já arraigados no povo e aos quais a educação também deveria estar submetida.

O Programa também identifica na forma como a educação seguia sendo disponibilizada uma das motivações para a persistência da desigualdade entre classes. A educação estaria apenas respondendo a uma demanda industrial pela continuidade da divisão entre “profissionais liberais e profissionais servis”, disponibilizando educação primária ao povo e secundária (através das Universidades) aos filhos das famílias ricas. Como forma de superar esta separação, a Associação socialista defende a prática do princípio de igualdade no oferecimento de uma educação que valorize as aptidões e a vocação dos indivíduos e propicie o desenvolvimento de cada um nos aspectos físico, moral e intelectual.

Respondendo diretamente às questões daquela conjuntura, a Associação aborda o debate entre educação familiar e a educação como responsabilidade do Estado. A educação familiar, sendo citada neste documento e posteriormente aparecendo na AIT – como será possível verificar mais adiante - indica que esta se tratava de uma alternativa defendida publicamente por determinados grupos naquele período. O próprio Programa nos fornece um indicativo das motivações para esta defesa se referindo aos internatos. Algumas análises dos sistemas educacionais da primeira metade do século XIX abordam as condições degradantes oferecidas a crianças pobres órfãs ou retiradas de suas famílias para viverem nestes espaços. Na verdade tratava-se de lugares dedicados basicamente à exploração da força de trabalho infantil, com

jornadas extenuantes e atividades industriais repetitivas. Nesse sentido, a educação familiar poderia se constituir em uma alternativa de proteção, com as crianças permanecendo sob os cuidados de suas famílias. A Associação não ignora esta condição e rejeita por completo a opção oferecida pelos internatos, contudo, para seguir o preceito da igualdade, defendia que a educação deveria ocorrer nas escolas públicas, em programas educacionais que poderiam durar de 8 a 12 horas diárias e também no ambiente familiar – posteriormente à jornada escolar – para que fosse completa.

Esta educação completa deveria corresponder ao

desenvolvimento dos corpos em geral e de cada sentido em particular, instrução alcançada sob o nome de ginástica, devendo se resumir finalmente em uma ou várias profissões industriais; a instrução do coração, compreendendo o desenvolvimento moral e artístico; enfim, a instrução intelectual, englobando todo domínio da ciência humana, ensinamento acessível a todos no limite de suas faculdades, e que constitui a educação republicana (LEFRANÇAIS; PÉROT; ROLAND, 1849, p. 5, tradução nossa).

A partir do apontamento dos elementos constituintes deste programa educacional, a Associação passa a reforçar sua defesa pela identificação e valorização das aptidões individuais. Para isso, novamente contextualiza um debate daquele momento, entre uma educação que se propõe totalizante, que permitiria aos indivíduos o aprofundamento em todas as questões científicas possíveis, e aquela que pregaria a super especialização. A Associação propõe então o que seria um meio termo entre essas duas vertentes, defendendo a possibilidade de garantir aos alunos o desenvolvimento de certa universalidade, enquanto também propicia o desenvolvimento de profissões artísticas ou científicas específicas.

Ainda como forma de ilustrar os impactos da educação fornecida naquele período e combatida pelos defensores do chamando ensino socialista, o Programa apresenta críticas severas ao formato das Universidades. Segundo eles, a Universidade, como se apresentava, era parte da engrenagem que reforça a divisão entre classes, tanto do ponto de vista da abordagem pedagógica quanto das premissas políticas que a sustenta. Os socialistas afirmam

A instrução universitária, baseada no liberalismo e não sobre a igualdade social, perpetua pelo seu ensinamento a divisão da sociedade em duas classes, o proletariado e a burguesia; para os filhos dos pobres, a instrução primária; aos da burguesia a instrução secundária. Esta divisão de seu programa força a Universidade a dividir o estudo das diferentes ciências, de forma que elas vem a ser próximas do ininteligível pelo estudante que se vê obrigado, depois de ter perdido tempo precioso nas escolas universitárias, de recomeçar, só e sobre um novo plano, uma instrução mal feita ou incompleta, se contudo sua inteligência é ainda forte para se submeter a um trabalho. Uma outra consequência não menos funesta desta divisão dos estudos, é a produção de uma multidão de meio cientistas que, vai sendo empurrada, na escassez de uma direção clara, para profissões que não lhes são próprias, tornando-se frequentemente incapazes de fazer qualquer coisa, e dão uma aparência de razão aos apoiadores do obscurantismo.” (LEFRANÇAIS; PÉROT; ROLAND, 1849, p. 5, tradução nossa).

A partir destas premissas, o Programa passa a apresentar diretamente suas propostas de ensino que deverão ser acessíveis a todas as crianças e jovens até os 18 anos – idade da emancipação legal, quando a escola devolveria à sociedade um cidadão plenamente capaz de contribuir para o seu desenvolvimento.

Apesar da complexidade e quantidade de informações detalhadas para cada um dos períodos previstos no Programa de educação, gostaríamos de ressaltar alguns pontos que são relevantes na medida em que se relacionam com os debates mais gerais em torno da defesa de um modelo de educação naquela conjuntura, assim como apresentar o nível de avanço atingido por este agrupamento.

O primeiro período educacional – que compreende a idade de 0 a 3 anos – se constitui na defesa do amplo acesso à creche. Neste caso, ao que tudo indica, as justificativas para o início do programa educacional desde os primeiros anos de vida se encontram em diálogo e oposição aos defensores da instrução familiar exclusiva, afirmando que esta proposta de creche defendida pelos socialistas não se direciona exclusivamente a uma assistência às mães, como vigorava naquele momento, mas como parte efetiva de um programa educacional. A creche, como espaço

educacional coletivo, permitiria superar possíveis dificuldades de cada família em determinado aspecto e garantiria a prática do princípio da igualdade.

Na creche, que preferencialmente teria a presença de mães e pais como funcionários ou como participantes do processo educativo, seria possível garantir um ambiente saudável às crianças e incentivar noções de higiene que em ambiente familiar estariam destinadas a condições muito variadas e normalmente sofrendo com a insalubridade a qual estava submetido o operariado urbano. Do ponto de vista dos aspectos físicos das crianças, valoriza-se o incentivo do desenvolvimento da força muscular e dos cinco sentidos, através da observação, da música e outros elementos. Ressalta-se, neste caso, a recusa pela forma “pervertida” como a educação cristã tratava os reflexos naturais. No âmbito denominado moral, o Programa reforça a necessidade, desde os primeiros anos de vida e mesmo que de forma indireta, da valorização dos sentimentos de liberdade, igualdade e fraternidade, buscando formar indivíduos que rejeitem a obediência absoluta. Por fim, do ponto de vista intelectual, já se incentiva o contato com línguas estrangeiras, além da língua materna, e, sobretudo, buscar responder aos questionamentos das crianças com base em noções científicas e sem perder a referência da brincadeira e da diversão tão necessárias nesta etapa da vida.

O segundo período previsto no Programa é denominado refúgio¹⁹ e receberia crianças de 3 a 6 anos. Reforça-se neste momento a necessidade de respeitar o desenvolvimento físico e para isso seria importante centrar esforços na ginástica, que desde então poderiam favorecer a descoberta de aptidões industriais. Neste momento seria importante incentivar o desenho, o canto e o desenvolvimento da memória. Ressalta-se a possibilidade de introduzir, mesmo que de forma elementar, noções da geografia, história natural, agricultura e indústria e a partir dos 5 ou 6 anos iniciar as noções de leitura e aritmética. Neste período, quando não haveria mais a necessidade da presença constante das famílias como nas creches, coloca-se outro princípio importante para a educação socialista: a participação permanente das famílias no processo educacional. Esta participação se daria através de reuniões entre familiares, escolha entre os familiares de representantes que

¹⁹ O documento utiliza o termo em francês *ásile*, que pode ser traduzido como refúgio ou abrigo.

pudessem acompanhar de forma mais sistemática as atividades e ressalta-se a necessidade de manter esta política até o último período educacional.

A abordagem dos preceitos a serem seguidos no terceiro período educacional (de 6 a 9 anos) também nos apresenta questões mais amplas sobre a conjuntura no período. O Programa afirma que a educação disponível naquele momento comumente realiza a separação entre meninos e meninas no âmbito educacional. Ao contrário deste posicionamento e denunciando os preceitos do catolicismo que impõe esta separação e a conseqüente desigualdade entre sexos, os socialistas defendem a manutenção da co-educação até o final de todo período educacional. Afirmam que

Nós queremos que a mulher, assim como o homem, seja elevada como um ser livre, pensante, dona de si, independente pelo seu trabalho, pelo seu amor, pelo seu pensamento, pelo seu caráter, e não como um apêndice do homem, nunca condenada a uma fatal dependência. Nós queremos que a educação abra livremente a todas e a todos as carreiras da indústria, da arte e da ciência” (LEFRANÇAIS; PÉROT; ROLAND, 1849, p. 7, tradução nossa).

Os socialistas defendem também que a partir deste período as crianças já poderiam desenvolver o que chamam de atividades industriais e que neste momento compreenderiam especialmente a agricultura e a horticultura. Ainda como forma de buscar desenvolver as aptidões pessoais, este seria o momento também de contato ainda mais intenso com a dança, a música e o desenho, além da natação e equitação, conforme as possibilidades da escola. No aspecto moral, neste período haveria apoio de noções religiosas sob a forma sentimental e não dogmática – como “amai uns aos outros”. Este seria o momento também de buscar despertar ao máximo o interesse das crianças pela instrução propriamente dita como leitura, aritmética, línguas estrangeiras, noções de gramática, história, geografia, geologia, história natural, entre outras áreas.

Segundo os socialistas formuladores do Programa educacional, é no chamado quarto período (para crianças de 9 a 12 anos) que a educação pública disponível naquele momento promovia a separação definitiva entre castas – como se referiram. As crianças pobres, no sistema então em vigor, em breve deixarão a escola para se dedicar

exclusivamente ao trabalho e os filhos dos ricos seguirão para o colégio e posteriormente à universidade para dedicar-se ao estudo do grego, do latim e da filosofia escolástica.

A partir dos 9 anos, condicionado à vivência das experiências proporcionadas pelos períodos anteriores, a instrução pode tornar-se ainda mais complexa. Os estudos sobre a música se expandem e passam a abordar questões teóricas, maior complexidade das técnicas de desenho, línguas estrangeiras, as quatro operações aritméticas, aprofundamento da gramática, além da continuidade e avanço das outras áreas da ciência até então tratadas.

No penúltimo período previsto, compreendendo a educação entre 12 e 15 anos, há uma preocupação especial em definitivamente fazer com que os estudantes vivenciem a oficina, seja ela agrícola ou industrial. Certamente, considerando os esforços em construir a proposta de ensino, esta aproximação se dá através da participação ativa da Associação na escolha dos locais em que o aprendizado se daria e que a mediação nestes espaços seria realizada por trabalhadores que tivessem concordância com a perspectiva política em questão. Concomitante a isso, seguiriam os demais estudos nas áreas moral e intelectual, com o aprofundamento de questões religiosas e morais e as mais diversas áreas do conhecimento, que passariam a incluir geometria, mecânica, literatura, astronomia, entre outros.

Por fim, no sexto período, entre 15 e 18 anos, o ciclo se completa e o esforço educacional voltado para crianças e jovens poderia apresentar à sociedade indivíduos plenamente capazes em contribuir para o desenvolvimento social baseado nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Do ponto de vista prático, este estágio passa a abarcar ensinamentos sobre política, filosofia, direito, construção de máquinas, meteorologia, etc.

Como é possível perceber, trata-se de um esforço significativo em busca da real ampliação do acesso à educação baseada nos valores que a perspectiva socialista exigiria para tal questão. Ainda que sustentada em uma crítica aos contornos das principais religiões daquele período e seus reflexos sobre a forma como se dedicaram a proporcionar experiências educacionais aos seus fiéis, o Programa ainda guarda uma defesa do que seriam valores originais da religião e que teriam se perdido, principalmente devido à reprodução de interesses econômicos. Contudo, de maneira geral, ainda se trata de um novo momento na formulação de propostas educacionais em relação àquelas citadas até aqui – principalmente pelo seu indicativo à defesa da dissolução das diferenças

entre classes – e, ao que indicam as reflexões operárias posteriores sobre educação, deixou referências importantes para o movimento.

O impacto do Programa pode ser medido pelas ações persecutórias desencadeadas pelo Estado após sua publicação. Em junho de 1850 o *Journal Spécial des Chefs d'Établissements Particuliers pour le Perfectionnement de l'Enseignement Libre* traz a notícia da condenação de M. M. Perrot e Gustave Lefrançais, determinando a proibição do exercício da profissão justamente devido aos esforços na elaboração do Programa de educação apresentado, como verificasse na figura a seguir.

Figura 3 - Journal Spécial des Chefs d'Établissements Particuliers pour le
Perfectionnement de l'Enseignement Libre

5^{ème} ANNÉE

SOCIÉTÉ DE L'ENSEIGNEMENT LIBRE.

JUN 1850.

JOURNAL SPÉCIAL



DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS PARTICULIERS,

POUR LE PERFECTIONNEMENT

DE L'ENSEIGNEMENT LIBRE,

Par An : 6 francs.

4^{ème} Année, 5 francs.

PARAISANT DU 15 AU 20 DE CHAQUE MOIS.

On rend compte de tous les ouvrages dont un Exemplaire a été déposé au siège central de la Société, à Avignon (Vaucluse.)

AVIS AUX CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS PARTICULIERS NON SOCIÉTAIRES.

L'importance que le développement qu'a pris notre société depuis sa fondation, se nous permettant guère d'envoyer le Journal spécial aux chefs d'établissements privés non sociétaires; quelques numéros seulement seront adressés tous les mois à quelques-uns d'entre eux, à partir de celui-ci. Nous prions nos honorables confrères de réclamer sérieusement sur la gravité de notre position et sur les avantages incontestables qui résulteraient pour nous tous, de notre société. Et elle parviendrait à réunir dans son sein tous les membres de l'enseignement libre. Notre Pétition à l'Assemblée législative va le prouver en justifiant nos espérances légitimes.

Le 1^{er} numéro de la 2^{ème} année (Juillet 1849.) renfermant les statuts, les progrès et les projets de la société, sera adressé franco à tous ceux qui en feront la demande.

PROGRÈS DE LA SOCIÉTÉ.

Dans notre précédent N^o nous priions les chefs d'établissements de nous signaler ceux de leurs employés qui comptent 5 ans de service dans leur maison.

Le nombre de ces employés s'est trouvé très limité, ce nous sachions du moins au moment où nous mettons sous presse. Il sera décidé ultérieurement sur les encouragements qu'il y aura lieu de leur accorder.

NOUVELLES ET FAITS DIVERS.

M. Laboulaye, ancien maître élémentaire du lycée de Strasbourg, et suspendu de ses fonctions par arrêté du 9 juillet 1849, a été tenu de comparaître le 21 du mois de février devant le tribunal de police correctionnel, pour répondre à la prévention d'avoir tenu sans autorisation une école de répétition. L'affaire appelée à l'audience du 28 février, il intervint un jugement qui ordonna certaines justifications. A l'audience du 4 avril, présent mois, le ministère public était en mesure de satisfaire aux dispositions du jugement du

28 février; mais, dans l'intervalle, M. Laboulaye avait été élu représentant par le département du Bas-Rhin. Le fait de cette nomination apportant un obstacle à l'action du ministère public, et sur ses réquisitions conformes, le tribunal s'est désisté. Dans ces circonstances, le procureur général près la cour d'appel de Colmar vient de demander à l'Assemblée nationale, pour rendre son cours à la justice, de l'autoriser, conformément à l'art 37 de la constitution, à continuer les poursuites commencées contre M. Laboulaye, à raison d'û fait susmentionné, d'avoir tenu une école sans autorisation.

La commission chargée de l'examen de la demande en poursuite de M. Laboulaye, représentant du peuple, pour ouverture illégale d'un établissement d'instruction publique, a décidé qu'il n'y avait pas lieu d'autoriser les poursuites, attendu qu'il n'y avait pas eu commencement d'exécution, mais simplement annonce d'une prochaine ouverture d'établissement.

Deux instituteurs privés, MM. Perrot, rue Bréda, 21, et Lefrançais, rue de l'Ouest, 36, membres tous deux de l'association fraternelle des instituteurs démocrates-socialistes, ont été traduits, le lundi 22 avril, devant le tribunal de la Seine, siégeant en chambre du conseil, aux termes de l'art. 7 de la loi du 28 juin 1833, qui prononce contre les instituteurs privés, convaincus d'immoralité ou d'immoralité, l'interdiction de l'exercice de leur profession à terme ou à toujours. L'inculpation dirigée contre MM. Perrot et Lefrançais était tirée de leur participation à la rédaction d'un programme d'éducation démocratique et sociale, dans lequel se trouvaient de graves atteintes à la morale et à la religion. MM. Perrot et Lefrançais avaient été déférés au tribunal

par décision du comité central de l'instruction primaire. Le tribunal a prononcé contre MM. Perrot et Lefrançais la peine de l'interdiction à toujours de l'exercice de leur profession.

L'académie des Jeux floraux vient de procéder à la distribution annuelle des prix. La séance a commencé, suivant l'usage, par l'éloge de Clémence Isaura, confié cette année à M. Lebray, maître des jeux. Cet éloge, qui est écrit en vers, a été lu, en l'absence de l'auteur, par M. de Barbot. Ensuite a commencé la lecture du rapport sur le concours de l'année. Pendant cette lecture, une députation de l'académie s'est rendue, musique en tête, à l'église de la Daurade, pour recevoir les fleurs d'or et d'argent qui avaient été déposées dès le matin sur le maître-autel. Le passage du cortège à travers les rues de la ville avait attiré une foule considérable. Les habitants de Toulouse ne valent pas sans un sentiment d'orgueil survivre à toutes les secousses politiques cette noble et libérale institution que les siècles ont consacrée. Au retour de la députation, la distribution des prix a commencé. M. Gabriel de Belcastel, de Toulouse, a obtenu l'aglantine d'or réservée pour le prix du discours en prose; M. Jude Patissier, de Tonniens, déjà couronné plusieurs fois par l'académie, a obtenu une violette réservée, pour une épique intitulée *les modes*; M. Durieux, jeune ouvrier, de Toulouse, auteur d'une hymne à la Vierge, ayant pour titre : *Amour et grandeur de Marie*, a remporté le prix du genre.

L'établissement d'instruction secondaire dirigé par M. Lacointe à Toulouse vient d'être fermé, par arrêté du ministre de l'instruction publique, pour cause de désordres graves dans cette Maison. Le diplôme de maître de pension, qui avait été délivré à M. Lacointe, lui a été retiré.

L'académie des Jeux floraux de Toulouse

Certamente, tanto esta iniciativa dos professores socialistas franceses quanto as mais diversas expressões da luta pela ampliação do acesso e avanço na qualidade do ensino para as classes populares na primeira metade do século XIX surtiram efeitos e impulsionaram mudanças ainda neste período. Karl Marx (2006) cita a lei fabril inglesa de 1864, por exemplo, como aquela responsável pela regulamentação que atrelou o emprego de crianças à necessidade da instrução primária, ainda que parte da motivação para o surgimento da lei estivesse ligada à percepção dos industriais de que as crianças que conciliassem estudo e trabalho teriam melhor produtividade. Mas ainda assim se tratou de um processo lento.

As dificuldades que persistiram durante o século XIX – e que de certa forma perduram ainda no século XXI – podem finalmente serem ilustradas pela saga do personagem Judas, do romance *Judas, o obscuro*, de Thomas Hardy (1971). Um jovem de origem camponesa, dedicado mais tarde ao trabalho manual como alternativa para o sustento, mas com o permanente objetivo de contribuir para o progresso de sua geração através de seus estudos.

Judas descobre que ao longo dos anos não bastava conhecer grandes autores, a perfeita compreensão de línguas mortas e tudo mais que pudesse ser acessado através dos livros que devorava para alcançar a universidade. Havia algo além das condições concretas que o impediam. A resposta que obteve da qualificada carta que enviou ao diretor de um colégio solicitando ingresso entre os alunos lhe abre os olhos para os reais problemas:

Colégio Biblioll.

Ao senhor J. Fawley, canteiro.

Prezado senhor. Li sua carta com interesse, e, considerando, de acordo com a sua própria declaração, que o senhor é um operário, permito-me dizer-lhe que teria muito maior probabilidade de sucesso na vida ficando na sua esfera e permanecendo fiel à sua profissão do que adotando um novo caminho. É, pois, o que eu lhe aconselho.

Sinceramente seu,

T. Tetuphenay (HARDY, 1971, p. 129)

Eis que o mistério vai se desvendando diante da ingenuidade de Judas a ponto de concluir que “foi a minha pobreza e não a minha vontade que determinou a minha derrota. São precisas duas ou três

gerações para fazer o que eu tentei fazer em uma só.” (HARDY, 1971, p. 365).

Vejamos de que forma o movimento operário organizado a partir da década de 1860 pôde contribuir para superar os impedimentos impostos a Judas.

2 A EDUCAÇÃO PELOS TRABALHADORES NA AIT: AS FORMULAÇÕES DOS TRÊS PRIMEIROS CONGRESSOS (1866, 1867 E 1868)

2.1 Congresso de Genebra (1866)

Dois anos após sua fundação, a AIT realizou o primeiro congresso em Genebra, na Suíça, entre os dias 3 e 8 de setembro de 1866. Os estatutos provisórios definidos no encontro de Londres (1864) indicavam a realização do 1º Congresso no ano seguinte, 1865, na Bélgica. Contudo, dificuldades de diferentes ordens impediram que o encontro acontecesse; em especial, uma legislação sobre estrangeiros que inviabilizaria a entrada dos delegados no país. Os franceses registraram seguidos protestos junto ao Conselho Geral Provisório devido ao adiamento do Congresso, visto que, na perspectiva destes, impactaria nos esforços para ampliação das adesões à Associação. Este mesmo grupo buscou por várias vezes diminuir o período de um ano de adiamento, mas não obteve sucesso.

Como forma de suprir as necessidades de deliberação acerca da Associação, realizou-se, entre 25 e 29 de setembro de 1865, uma Conferência em Londres que tratou de algumas questões emergenciais para que a AIT continuasse sua trajetória de ascensão, apesar da interrupção representada pelo adiamento do congresso. O encontro pode ser considerado representativo na medida em que reuniu, além dos membros do Conselho Geral Provisório (criado na Conferência de 1864), membros da França, Suíça, Alemanha e Bélgica.

Além dos operários oriundos de outros países, o Conselho Geral Provisório também buscou contar com a presença de operários ingleses e imprimiu folhetos convocatórios para a Conferência e para uma *soirée* de comemoração pela fundação da AIT, conforme imagem a seguir.

Figura 4 - Convocação da Conferência de Londres e de *soiré* de fundação da AIT

INTERNATIONAL

WORKING MEN'S ASSOCIATION,

CENTRAL COUNCIL, 18, GREEK STREET, LONDON, W.

On the 25th of September and three following days,

A CONFERENCE

of Delegates from the principal branches of the Association in **FRANCE, GERMANY, SWITZERLAND, and BELGIUM,** will be held with the **CENTRAL COUNCIL,** when the following programme will be discussed:—

<p>1.—Questions relating to the Congress.</p> <p>2.—Questions arising in the execution of the Association.</p> <p>3.—Classification of effort by means of the Association in the different countries amongst workers between Capital and Labour.</p> <p>4.—Trade Unions, other past, present, and future.</p> <p>5.—Employment labour.</p>	<p>6.—Daily and industrial education.</p> <p>7.—Definition of the nature of labour.</p> <p>8.—Fusion and children's labour.</p> <p>9.—The International Bureau of Europe, and the re-constitutions of an enlarged and independent France.</p> <p>10.—Standing Accuses: their effects upon the labourers of the productive classes.</p>
--	--

* It is contemplated (and Four) calling a General Congress of Representatives from the various Working Men's Associations in Europe and America.

The Conference will assemble each Evening at 8 o'Clock, at 18, Greek Street, Strand, Privately or any Working Men's Association, are invited to send Delegates.

And on the 28th of September,

A SOIREE

will be held in

ST. MARTIN'S HALL,

LONG ACRE,

To celebrate the PROCLAMATION of the ASSOCIATION to welcome the CONFIDENTIAL DELEGATES and to propose an Address of CONGRATULATION to the PEOPLE of AMERICA for their ABOLITION of SLAVERY, and the TRIUMPH of the REPUBLIC.

The Entertainment will consist of Tea, Choruses by the German Working Men's Choral Society, Operatic and other selections by the Band of the Italian Working Men's Association, Dancing, etc.

During the Evening short addresses will be delivered by the continental Delegates.

Tickets to admit at half-past 7, including Tea, Concert, Addresses and Dancing, One Shilling.

Tickets to admit after Tea at half-past 8, to Concert, Addresses and Dancing, Six-pence.

DANCING AT HALF-PAST TEN.

Tickets are not sold over Tuesday Evening at the Central Council Message 18, Greek Street, from Eight o'clock till Ten. Members are also entitled to any information concerning the Association will be gladly afforded. One Shilling per year constitutes any person a Member of the Association.

Tickets can also be had of the following Members of the Central Council:—

<p>Mr. LONGMAN, 14, White Court, N.W.</p> <p>Mr. WHEELER, 10, Bedford Square, Strand, W.C.</p> <p>Mr. LEWIS, 10, Dorset Lane, N.C.</p> <p>Mr. SCARBOROUGH, 1, Park Lane, Westminster (East End)</p> <p>Mr. LORRY, 1, Whitechapel Street, East, N.</p> <p>Mr. HIGSON, 10, Whitechapel Street, E.C.</p> <p>Mr. GARDNER, 10, Gray's Inn, Temple, N.W.</p> <p>Mr. BROWN, 10, Pall Mall, N.W.</p> <p>Mr. TAYLOR, 10, York St., Whitechapel</p> <p>Mr. HARRISON, 10, Whitechapel Street, East, N.</p> <p>Mr. HARRISON, 11, Bishop St., Lambeth, W.S.</p>	<p>Mr. COMLANS, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. BROWN, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. SHAW, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. BROWN, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. BROWN, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. BROWN, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. BROWN, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. BROWN, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. BROWN, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. BROWN, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p>	<p>Mr. G. DODGE, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. LARSEN, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. DICK, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. LITTLE, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. TAYLOR, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. FORDON, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. HAYTE, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. HAYTE, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. HAYTE, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. HAYTE, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. HAYTE, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. HAYTE, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. HAYTE, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p> <p>Mr. HAYTE, 10, Hoxton Street, Blackpool Rd.</p>
--	--	---

Printed by the Westminster Printing Company, 18 and 19, Dorset Lane.

Fonte: <https://www.marxists.org/history/international/iwma/pics/soiree.jpg>.

O folheto, ao convidar para a Conferência, apresentava o programa proposto para os dias de reunião — reproduzido a seguir, conforme consta do cartaz — e, como poderá ser verificado mais adiante, o primeiro congresso reproduz este mesmo roteiro, garantindo uma construção contínua.

Uma Conferência dos delegados dos principais ramos da Associação na França, Alemanha, Suíça e Bélgica será realizada com os membros do Conselho Central, ocasião em que será discutido o seguinte programa: 1. - Questões relativas ao Congresso. 2. - Questões relativas à organização da Associação. 3. - Combinação de esforços por meio da Associação nas diferentes lutas nacionais entre Capital e Trabalho. 4. - Sociedades operárias (Trade Unions), seu passado, presente e futuro. 5. - Trabalho cooperativo. 6. - Impostos diretos e indiretos. 7. - Redução do número de horas de trabalho. 8. - Trabalho feminino e infantil. 9. - A invasão moscovita da Europa e o restabelecimento de uma Polônia integral e independente. 10. - Exércitos Permanentes: seus efeitos sobre os interesses das classes produtivas. Associações comerciais, simpatizantes ou qualquer associação de trabalhadores, são convidadas a enviar delegados. A Conferência se reunirá às seis horas da noite. (PROGRAMME OF THE LONDON CONFERENCE, 1964, tradução nossa)

No que diz respeito à educação, há o indicativo que esta também foi abordada, assim como em outras oportunidades, na questão 8 – Trabalho feminino e infantil. Contudo, a inexistência de um relatório deste encontro nos impossibilita de conhecer os detalhes – o que não representa grave prejuízo devido às informações sobre os congressos.

Após nova mudança de data e os consequentes problemas causados pela alteração, o primeiro Congresso da AIT se realizaria entre os dias 3 e 8 de setembro de 1866, em Genebra, na Suíça.

Analisar os debates do Congresso de Genebra a partir das fontes disponíveis não é tarefa fácil, pois tanto Jacques Freymond quanto James Guillaume apontam a inexistência de um informe detalhado e oficial do evento. Freymond, em *La Primera Internacional* (1973a), opta pela publicação de três relatos disponíveis, sendo eles: relatório lido no Congresso seguinte da AIT (Lausanne, 1867) e publicado em *Le*

Courrier International em março de 1867; folheto redigido pelo delegado polonês J. Card²⁰ e publicado em Genebra pela tipografia de Jules-César Ducommun (impressor) e G. Oettinger em 1866; e memória dos delegados franceses no Congresso de Genebra. Durante o Congresso de Lausanne (1867), o Conselho Geral apontou as dificuldades que impediram a publicação do informe detalhado do encontro de 1866 e Guillaume sublinhou os problemas ocasionados pela inexistência deste documento, referindo-se inclusive ao relatório de J. Card como muito incompleto. De qualquer forma, estes materiais reunidos por Freymond e Guillaume, além de materiais complementares, permitem traçar os principais caminhos do debate entre os internacionalistas presentes no primeiro encontro.

Com algumas pequenas divergências entre as fontes, podemos indicar a presença de aproximadamente sessenta delegados em Genebra²¹, oriundos de seções da AIT e/ou sociedades operárias da Inglaterra, França, Suíça e Alemanha. Quanto ao perfil profissional dos delegados, há certa diversidade que pode ser agrupada nas categorias: pequenos artesãos, operários fabris e profissionais liberais.

A Memória da Federação Jurassiana²² (Suíça) da AIT, citada por Guillaume, retoma e avalia o encontro de Genebra registrando que, na perspectiva de seus membros naquela localidade, “as discussões foram quase inteiramente dirigidas pelos mutualistas parisienses, Tolain, André Murat, Friburg, e, excetuando a adoção dos Estatutos, o Congresso não tomou nenhuma decisão de real importância”²³ (GUILLAUME, 2009, p. 49).

A indicação sobre a relevância dos temas abordados no 1º Congresso pela Federação do Jura está influenciada pelas expectativas destes membros sobre o evento e sobre a própria AIT. A mesma memória ressalta o seguinte:

²⁰ J. Card, refugiado polonês, jornalista, delegado pela seção de francesa de Genebra.

²¹ Diferentes fontes afirmam se tratar de 45 delegados membros da Internacional e 15 de associações operárias não aderentes.

²² Agrupamento de organizações filiadas à AIT localizadas na região do Jura Suíço

²³ Friburg, gravador decorador, é mencionado apenas como E.E.Friburg.

(...) naquele momento, nesse período embrionário em que a Internacional buscava-se a si mesma, nenhuma das Seções de nossa região tinha ainda consciência do alcance real do ato que haviam realizado ao criar a Associação Internacional dos Trabalhadores; não se concebia outra solução para os problemas econômicos além da cooperação e das reformas legislativas, e o programa de *La Voix de l'Avenir* exprimia bastante fielmente as tendências gerais dos operários suíços (GUILLAUME, 2009, p. 49-50)

Em linhas gerais, os processos verbais confirmam as impressões sobre o Congresso de Genebra na medida em que se deteve especial atenção sobre a definição de questões organizativas da Associação. A aprovação dos estatutos definitivos e do regulamento da AIT é marcada pelo debate entre delegados ingleses e franceses. Neste embate em apenas dois pontos os franceses não veem suas posições prevalecerem: critérios de admissão como membros da AIT e possibilidades de participação e decisão em congressos. Os franceses defendiam, desde a Conferência de 1865, uma organização composta exclusivamente por trabalhadores manuais, questionando a presença de intelectuais ou profissionais liberais na organização sob a justificativa de que a composição ampla representaria um risco para a defesa dos interesses da classe operária. Ingleses, suíços e alemãs derrotam os franceses, argumentando serem as profissões liberais mais acessíveis ao conjunto dos trabalhadores em seus países. Franceses passam então a tentar restringir a capacidade decisória dos não operários em congressos, mas são novamente derrotados²⁴ (GUILLAUME, 1915).

Nas demais questões abordadas, as posições dos delegados franceses prevalecem e a temática da greve exemplifica este contexto. A definição de estratégias de atuação contra a prática dos industriais ingleses de substituição de trabalhadores grevistas por outros que aceitassem remuneração menor toma conta de parte do congresso e explicita a divergência dos delegados ingleses contra a perspectiva

²⁴ É necessário registrar esta divergência pela sua importância posterior para a organização. Caso fosse aprovada a proposta francesa, ela representaria a saída de Karl Marx e outros membros da organização já naquela oportunidade, bem como impediria a adesão de tantos outros posteriormente.

mutualista. Enquanto o nível de organização operária na Inglaterra permitia aos trabalhadores a defesa da greve como instrumento de luta, em âmbito internacional isto não se repetia. Franceses e suíços, devido à experiência de repressão aos trabalhadores e à consequente inexistência de organizações com as mesmas características dos ingleses, resistiram à prevalência da greve sob a justificativa de que, ao invés de superar o assalariamento, o reforçaria. A posição contrária à greve, na verdade, constituía-se no caminho para a defesa de uma proposta rumo a uma mudança social. Do ponto de vista dos franceses e suíços seria prioritário reunir esforços e incentivar a associação, o trabalho cooperativo e toda a organização social dirigida pelos operários.

Entre suas deliberações, o Congresso de Genebra também consagra a luta pela redução da jornada de trabalho para 8 horas diárias. A restrição da jornada amenizaria o sofrimento dos trabalhadores expostos a condições de extrema degradação e traria ainda a possibilidade de garantir algum tempo para que os operários se dedicassem a atividades familiares, de estudo, lazer e o descanso propriamente dito. Charles Bürkli, delegado pela seção de Zurique, resume a argumentação quanto à redução da jornada de trabalho afirmando que “todos os que querem a instrução do povo devem votar pelas oito horas de trabalho, porque, diz, ‘o que podemos pedir a um homem que trabalha doze ou catorze horas diárias? Pode, retornando a sua casa, encontrar a força e o valor de abrir um livro?’” (FREYMOND, 1973a, p. 104, tradução nossa).

Ao longo de quase uma semana, os delegados ainda se dedicaram a discussões sobre trabalho cooperativo, impostos diretos e indiretos, os exércitos permanentes, trabalho das crianças e das mulheres, educação, influência das ideias religiosas no desenvolvimento social, político e intelectual, instituição internacional de crédito, sociedades de socorro mútuo e o “caso polonês”.

Quanto à educação, desde sua fundação a temática esteve presente nas reflexões e reivindicações dos trabalhadores participantes da Associação. Através do relatório de administração do Conselho Geral de Londres e de dissertações de diferentes Seções da AIT apresentadas ao 1º Congresso, o ensino já se configurava como tema central, seja de forma direta, com propostas sobre como este deveria se realizar na visão dos membros da AIT, ou de forma indireta, quando tratava de outras

questões em que se produziria reflexos na discussão sobre a educação (GUILLAUME, 2009).

O tópico que abordava o trabalho das crianças, dos jovens e das mulheres²⁵ foi aquele sobre o qual se discutiu mais intensamente a questão educacional. Os delegados se ocuparam com a proibição do trabalho infantil e com o modelo de educação que as crianças deveriam ter acesso.

Apesar das divergências e imprecisões das fontes quando se busca a redação das resoluções do Congresso, é possível identificar abordagens sobre o tema da educação tanto no texto apresentado pelo Conselho Geral Provisório ao plenário, quanto nas discussões entre os delegados, como na formulação a seguir:

a sociedade não pode permitir, nem a pais nem a patrões, empregar para o trabalho crianças e jovens, a menos que combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas: Educação mental; Educação corporal, produzida por exercícios de ginástica e militares; Educação tecnológica, abraçando os princípios gerais e científicos de qualquer produção e ao mesmo tempo iniciando as crianças e jovens no manejo de instrumentos elementares em toda indústria. À divisão de crianças e jovens em três graus de 9 a 18 anos, deve corresponder uma gradual e progressiva educação mental, ginástica e tecnológica. Excetuando talvez o primeiro grupo, a manutenção destas escolas politécnicas deve em parte cobrir-se com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com educação mental, exercícios corporais e aprendizagem tecnológica, levará as classes operárias muito acima do nível das classes burguesas e aristocráticas. Entende-se que o emprego de qualquer pessoa de 9 a 18 anos em um trabalho noturno ou em qualquer indústria de

²⁵ As fontes disponíveis divergem quanto ao número e nome exato deste tópico na ordem do dia. Contudo, se tratava da abordagem sobre o trabalho destes três grupos: crianças, jovens e mulheres.

efeitos nocivos à saúde, deve estar severamente proibido pela lei (FREYMOND, 1973a, pp. 82-83, tradução nossa)

Este trecho compõe o texto apresentado pelo Conselho Geral Provisório ao Congresso e é conhecida a participação de Karl Marx na redação do mesmo²⁶. A totalidade do documento foi, inclusive, publicada pelo jornal *The International Courier* em fevereiro de 1867²⁷ como “Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões”, indicando sua redação em agosto de 1866, por Karl Marx. Devido à publicação e posterior projeção dos estudos marxistas, o texto se tornou referência neste campo teórico-político, pois é um dos poucos em que o autor aborda diretamente a temática. Mario Alighiero Manacorda, em relação a Marx, chega a afirmar, a partir do material relacionado à AIT, que “assim, seu discurso atinge, pela primeira vez, uma autêntica e pessoal definição do conteúdo pedagógico do ensino socialista” (MANACORDA, 2010, p. 48). Contudo, a sustentação de uma ideia própria de Marx sobre educação não pode ser considerada um consenso.

Como afirma José Claudinei Lombardi, “Marx e Engels não se preocupam em analisar especificamente a educação ou o ensino, e muito menos em discutir ou propor uma teoria pedagógica” (LOMBARDI, 2010, p. 13). Efetivamente, ainda como afirma Lombardi, esta temática aparece no conjunto de sua obra apenas de maneira dispersa ou relacionada a alguma outra abordagem. A ausência de outros elementos no conjunto da obra de Marx que reforce ou dê continuidade a esta proposta pedagógica, somada à análise dos eventos ligados à fundação da AIT, nos permite defender que, antes de se tratar de uma proposta pedagógica individual, seja fruto da sistematização de reflexões já realizadas pelos internacionalistas em diferentes espaços, além de receber influência das reflexões da primeira metade do século. A própria Conferência de Londres de 1865 — conforme já citado anteriormente —

²⁶ Marx escreve à Ludwig Kugelmann sobre o Congresso de Genebra: “Eu não pude comparecer, e nem quis, mas escrevi o programa para os delegados de Londres” (MARX apud SAMIS, 2011, p. 137).

²⁷ Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm#n41>. Acesso em agosto de 2017.

dedicou 5 dias de debates abordando data, local e o temário do 1º Congresso (GUILLAUME, 1915). Além disso, Victor Garcia ressaltava os esforços dos franceses também durante 1865 em preparar o temário e possíveis resoluções visando o primeiro Congresso da AIT. Já em julho de 1865, publicam no jornal *L'Avenir National* um temário em que constam “3º o trabalho das mulheres e das crianças nas fábricas sob o ponto de vista moral e de saúde. (...) 7º o ensino primário e profissional” (GARCIA, 1977, p. 20); semelhante, no geral, àquele apresentado pelo Conselho Geral Provisório mais de um ano depois. Georges Gurvitch (1980) também reforça esta ideia, indicando que os textos escritos por Marx consideram a posição dos operários franceses.

Desta forma, mesmo que o texto publicado por *The International Courier* tenha sido publicado indicando autoria de Marx, a temática do ensino, especialmente o conceito amplo de educação e sua relação com o trabalho, e todos os outros pontos vinham sendo debatidos de forma sistematizada entre os operários desde os primeiros encontros que visaram a fundação da AIT.

Além destas ponderações quanto à necessidade de considerar textos apresentados em nome do Conselho Geral enquanto a expressão de reflexões coletivas neste momento da AIT, é necessário relacionar o conteúdo desta proposta com o Programa de Educação formulado pelo grupo de professores socialistas em 1849. A formulação apresentada pelo Conselho Geral abarca aspectos educacionais (educação mental, corporal e tecnológica) da mesma forma que os socialistas franceses haviam proposto anos antes (educação física e industrial, moral e intelectual). Outra semelhança diz respeito a ideia de politécnica entendida como o ensino de múltiplas técnicas (GALLO, 1993) – princípio também previsto em 1849. Por fim, a exata reprodução dos três períodos previstos para a educação na idade entre 9 e 18 anos.

Em complemento a esta redação, encontramos a seguinte resolução apresentada pela delegação francesa e aceita unanimemente: “o congresso declara que o ensino profissional deve ser teórico e prático, sob pena de ver constituir-se uma aristocracia à sombra de uma instrução especial, que não resultará em artesãos, mas sim em diretores de operários” (FREYMOND, 1973a, p. 107, tradução nossa).

Com as deliberações de Genebra os internacionalistas afirmavam que no caminho da emancipação dos trabalhadores estava a necessidade de acesso a amplo conhecimento sobre os mais variados aspectos da vida social, inclusive aqueles que diziam respeito à produção. Era necessário superar o aprendizado fragmentado próprio do sistema fabril e reproduzido pelas escolas burguesas, que reduziam o acesso do

trabalhador à escrita, leitura e conhecimento de atividades específicas do processo produtivo.

Não havendo qualquer divergência em relação a este modelo, conclui-se que o acúmulo do debate educacional nos últimos anos entre os operários, sustentado pelas vivências educacionais oferecidas pelo Estado ou pela igreja e associadas ao conhecimento de experiências defendidas pelos socialistas nos 50 ou 60 anos anteriores à AIT, já alcançara um relativo consenso. A premissa era superar o *status quo* em termos educacionais sob as bases de um projeto que não mantivesse o acesso da classe trabalhadora a pequenos fragmentos que servissem apenas para reprodução do modelo burguês de sociedade.

Por fim, em mais uma decisão do plenário, define-se que “a instrução pelo Estado é logicamente um programa uniforme que deve ter por fim modelar as inteligências segundo um tipo único; isto seria a negação da vida, a atrofia geral. A instrução familiar é a única que pode formar homens. A família é a base da sociedade” (FREYMOND, 1973a, p. 129, tradução nossa). Com esta resolução, mesmo sendo aprovada em votação, vemos se expressar o grande ponto de divergência em relação à educação entre diferentes vertentes políticas presentes na AIT. A prevalência da instrução familiar como via de prática educacional dos operários expressa a perspectiva mutualista-proudhoniana, conforme se verifica na memória dos delegados franceses apresentada por Freymond. Neste documento, afirma-se a não divergência no meio operário quanto à necessidade de proporcionar aos trabalhadores uma educação que alie instrução e aprendizagem em uma experiência ampla e completa, mas ressaltam a divergência quanto aos meios de implementação de tal proposta: “a quem incumbe o dever de repartir a instrução? Quais meios serão postos em prática para chegar a este fim tão desejado?” (FREYMOND, 1973a, 158).

A influência do francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) sobre parte significativa dos operários participantes da AIT já foi apontada de forma introdutória neste estudo. Apesar de Proudhon ter falecido no ano anterior ao Congresso de Genebra e tampouco ter comparecido às conferências de 1864 e 1865, sua atuação política e produção teórica, disseminada desde os anos 1830, havia alcançado inúmeros seguidores na França e nos países vizinhos. Benjamin Gastineau, em artigo referindo-se à Proudhon alguns dias após sua morte, afirma que: “antes de morrer, P.-J. Proudhon enterrou a velha economia e a velha síntese política; ele mobilizou o cérebro popular de saudáveis doutrinas e nutriu com sua forte medula duas gerações” (GASTINEAU, 2015, p. 10).

A comprovação da influência de Proudhon sobre a abordagem educacional (e todas as demais) que prevaleceu no primeiro congresso da AIT, para além das linhas gerais da proposta e de algumas citações nominais a ele nos debates da plenária, encontra-se no texto selecionado por Freymond para complementar os relatos sobre o encontro de Genebra. A Memória dos Delegados Franceses no Congresso de Genebra, em diversos momentos ao tratar do tema da educação, reproduz de forma literal textos de Proudhon. O material, produto dos esforços dos delegados franceses como preparação ao primeiro Congresso, apresenta trechos de *Ideia Geral da Revolução no Século XIX* (1851) reproduzidos literalmente. Além deste, também é possível perceber conteúdo semelhante às obras *Da Justiça na Revolução e na Igreja* (vol.2) (1858) e *Da Capacidade Política das Classes Operárias* (1865).

O trabalho das pesquisadoras Helen dos Santos Lázaro e Luiza Angélica Paschoeto Guimarães, apresentado na obra *O Pensamento de Proudhon em Educação* (2015), comprova essa consonância entre a obra de Proudhon e o posicionamento dos delegados franceses, seja em suas análises ou na seleção de excertos de textos do pensador francês que são reproduzidos na memória dos delegados.

Cada uma das obras de Proudhon apresentadas como referência aborda de maneira mais incisiva um aspecto do projeto educacional, enquanto resposta a questões da conjuntura, característica de toda sua obra. Em *Ideia Geral da Revolução no Século XIX* o autor denuncia as motivações para o subaproveitamento da estrutura da escola politécnica²⁸ que poderia receber um número 20 vezes maior de estudantes, mas que não o faz por decisão política governamental e do setor industrial. Ou seja, apesar do discurso que busca construir uma ideia de prevalência da ciência *per se*, o que se identifica é uma destinação ou recorte específico para acesso à ciência: a fortuna. Desta forma, seria inócua reivindicar do Estado que executa o plano burguês o acesso dos operários à educação ampla, visto que os interessa justamente a formação dos trabalhadores braçais, separando a ampla instrução e a aprendizagem de ofícios. Proudhon afirma que:

²⁸ Ao que tudo indica refere-se à *École Polytechnique* de Paris, fundada em 1794, reconhecida pela formação de grandes nomes da matemática e da engenharia.

é preciso, portanto, para evitar desclassificações perigosas, que a instrução seja distribuída segundo um nível das fortunas; que ela seja fraca ou, inclusive, nula para a classe mais numerosa e vil, medíocre para a classe média, superior apenas para o pequeno número de indivíduos ricos, destinados a representar, por seus talentos, a aristocracia de onde emanam” (PROUDHON, 2015, p. 74).

Neste sentido, se a aprendizagem é apartada da instrução mais geral passa-se a perpetuar a “separação de poderes e a distinção das classes” (PROUDHON, 2015, p. 80).

Já em *Da Justiça na Revolução e na Igreja* são feitas críticas severas às limitações da atuação da igreja enquanto educadora, visto que esta não possui qualquer aproximação com as atividades produtivas necessárias para a sociedade, não trata das ciências, tampouco das artes e, portanto, “a igreja (...) é inútil à educação. Longe de servi-la, ela só pode falseá-la, carregando a consciência de motivos impuros e alimentando a covardia, princípio de toda degradação”²⁹ (PROUDHON, 2015, pp. 87-88). Ao relacionar as medidas que tangem à educação com o contexto político da Restauração francesa, Proudhon também faz indicações sobre suas referências teóricas e práticas. Segundo ele, a força da igreja católica neste período fez interromper uma importante experiência educacional na França, em vigor desde o início do século XIX e extinta por um decreto de 1824 que determinava o retorno da instrução primária sob domínio da igreja católica. Trata-se da introdução na França do método de ensino mutual ou método de Lancaster³⁰ já abordado aqui.

É possível identificar elementos que se encontram no método mutual e na perspectiva educacional proudhoniana defendida em seus escritos ou pelos seus seguidores entre os internacionalistas. A escola

²⁹ Novamente argumento consonante com os discursos em plenário do Congresso e em especial no manuscrito francês.

³⁰NEVES (2003) apresenta a relação de termos que podem ser utilizados para designar um mesmo referencial: “Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras”.

criada não tinha vinculação com o Estado e o financiamento se dava através do pagamento dos alunos e de contribuições de indivíduos de diferentes segmentos sociais. Além disso, a ampliação do escopo, passando da leitura e escrita para a matemática, posteriormente avançava para uma abordagem de noções de filosofia e se configurava como uma oposição à fragmentação e restrição às quais operários estavam submetidos em termos de educação, materializadas, segundo Proudhon, no desenvolvimento de aptidões conforme defendia a escola de Fourier ou na busca da vocação segundo a pedagogia cristã (PROUDHON, 2015). Todavia, há elementos que diferenciam consideravelmente aquilo que o francês previa em termos ideais sobre a educação e a proposta original de Lancaster, podendo ser citado a defesa intransigente pelo inglês da aristocracia e, muito mais do que isso, os princípios de disciplina e vigilância do jurista inglês Jérémy Bentham aplicados nas escolas mutualistas de Lancaster³¹.

Por fim, na obra *Da Capacidade Política das Classes Operárias*, publicada às vésperas de sua morte e comumente considerada sua obra de maior relevância, Proudhon se dedica a refutar o discurso em prol do ensino gratuito e obrigatório proposto por parlamentares liberais durante votação sobre o orçamento da instrução pública e a defender uma proposta de sistema mutualista de educação. A crítica se refere a uma tentativa de construir a falsa ideia de gratuidade, uma vez que qualquer iniciativa educacional gera um custo e que no caso da atuação estatal estaria coberto pelo povo através do pagamento de impostos. Logo, a suposta gratuidade reforçaria a ideia de benfeitoria pela caridade. Sobre a obrigatoriedade, acusa novamente os liberais de defenderem a imposição de um programa único a toda coletividade — em direto contrassenso com o que deveria ser defendido por este grupo.

Como contraproposta, e única forma de viabilizar a emancipação intelectual do povo, Proudhon sugere a aplicação de um sistema mutualista que, enquanto proposta de organização social, ultrapassaria a questão educacional enfocada naquela circunstância. No seu sistema, a cobertura educacional em conteúdo e financiamento seria de

³¹A crítica de Proudhon à sustentação da educação cristã na disciplina e no castigo, considerados as únicas formas de incentivo, é um exemplo. Efetivamente, ao que tudo indica a proposta pedagógica de Lancaster, ao se alastrar pela Europa e se multiplicar pela Inglaterra, tornava-se passível de modificações a depender daqueles que se dedicam a implementá-la.

exclusividade da própria família até os 7 ou 8 anos de idade e, a partir de então, até os 18 anos (educação primária), a instrução se daria pelos próprios pais ou por escolas instituídas e geridas por eles, evidentemente acompanhadas de atividade produtiva para o financiamento. Persistindo as escolas do Estado, estas deveriam combinar a instrução profissional com a instrução científica e literária também financiada por produção própria. Ainda segundo proposta de sistema mutualista, e com um diferencial basilar com a proposta de Lancaster, as associações operárias teriam papel importante como centro de produção e de ensino.

A identificação de semelhanças no que defendia majoritariamente a AIT e, mais do que isso, a reprodução de textos de Proudhon nos materiais examinados, não deixam dúvidas quanto à influência do mutualista sobre os operários da época. Contudo, não se tratava de um consenso nem de uma questão resolvida.

A memória dos delegados franceses trazia também registrada a “opinião da minoria”, texto assinado pelos delegados da seção de Paris, Bourdon³² (gravador) e Eugene Varlin (encadernador). Os adeptos desta proposta foram vencidos enquanto posição da seção parisiense, mas não deixaram de se posicionar diante do debate durante o Congresso. Novamente, conforme o próprio documento registra, as divergências se assentavam nos meios a serem utilizados para a prática da proposta educacional e no caso desta minoria vemos se expressar uma posição em resistência àquela defendida pelos mutualistas-proudhonianos. Este grupo minoritário afirma que a condição econômica e social vigente — além de outras especificidades de cada agrupamento familiar — não permitiria aos indivíduos condições igualitárias de acesso e, conseqüentemente, o princípio da justiça não prevaleceria. Além disso, a autoridade de decisão exclusiva da família sobre seus filhos, que poderia levar à privação do acesso à educação, conforme defendido pelo grupo majoritário parisiense, também é condenada nesta abordagem que defende o acesso de todas as crianças à instrução.

Desta forma, seria imprescindível garantir o acesso igualitário a todos os indivíduos à educação, além de prever o custeio da mesma por toda a sociedade, marcado pela capacidade contributiva de cada um e independente da família ter filhos ou não. Este tipo de financiamento se justificaria com base naquilo que a educação proporciona a toda

³²Ao que tudo indica, Antoine-Marie Bourdon, gravador de Paris.

sociedade e não exclusivamente ao indivíduo que a vivencia. Apesar da profunda divergência em relação aos demais parisienses, Bourdon e Varlin também apresentam fortes ressalvas quanto ao ensino oficial, estatal, inclusive sob os mesmos argumentos dos proudhonianos. Contudo, enquanto proposta, lançam-se em defesa da responsabilização total da sociedade pelo ensino das crianças, tanto do ponto de vista do conteúdo educacional quanto da cobertura de seus gastos. O documento registra:

Em nosso espírito, a administração central, depois de ter formulado um programa de estudos englobando somente noções essenciais e de utilidade universal deixaria às comunidades o cuidado de incluir o que lhes pareceria bom e útil em relação aos lugares, costumes e indústria do país e escolher seus professores, abrir e dirigir suas escolas (FREYMOND, 1973a, p. 168, tradução nossa).

Por fim, registram em síntese suas propostas: “nossa conclusão é a favor do ensino pela sociedade, sob a direção dos pais e obrigatória para todas as crianças; mas também pedimos, onde quer que chegue, a liberdade de ensino” (FREYMOND, 1973a, p. 168).

Como é de se conjecturar, as oposições entre a minoria e maioria da seção parisiense não se restringem à questão educacional. Em diferentes pontos de pauta, as posições divergentes são marcadas e seguidas da derrota do grupo minoritário. Vale ressaltar, pela sua ligação com a temática educacional, a posição de Bourdon e Varlin quanto ao trabalho das mulheres. Enquanto proudhonianos defendem incisivamente o trabalho da mulher nas fábricas como uma das causas de rebaixamento salarial dos homens e a necessidade de sua restrição às atividades domésticas, a minoria se dedica a defender que o rebaixamento salarial é fruto do próprio sistema de assalariamento e exploração dos operários e que se há um problema ainda maior quanto às condições de vida e de trabalho das mulheres a solução estaria na organização das mesmas em associações operárias conjuntamente aos homens.

O registro de perspectiva diferente daquela colocada majoritariamente no congresso nos permite acompanhar os possíveis avanços ou retrocessos desta posição então colocada como minoritária. Permite ainda explicitar a principal divergência no que diz respeito à

educação nos primeiros anos de fundação da Associação: quem ou qual instituição/organização seria responsável por executar o projeto educacional desenhado pela AIT? Quem financiaria esta iniciativa? Em Genebra a posição dos mutualistas proudhonianos sai vitoriosa, mas não representaria o esgotamento do debate.

2.2 Congresso de Lausanne (1867)

O segundo congresso da Associação ocorreu na cidade de Lausanne, na Suíça, entre os dias 2 e 8 de setembro de 1867, sendo o processo verbal do encontro publicado já no mesmo ano no periódico *La Voix de l'Avenir*. A partir de então os registros dos congressos e publicações dos mesmos são regulares e oficiais, o que contribui para a análise.

No intervalo de um ano, apesar de curto considerando a dinâmica de organização de uma associação do porte proposto, foi possível observar progressos no número de aderentes em diferentes países e, conseqüentemente, na percepção que a AIT passou a gozar no cenário político. Um exemplo desta projeção política é apresentado por James Guillaume em sua experiência como membro da seção do Locle (cidade localizada no Cantão de Neuchâtel, Suíça). O militante relata a surpresa que toma a burguesia local com a publicação por parte dos operários de um protesto intitulado “Aos operários de toda a Europa”³³ contra a guerra entre França e Prússia que se aproximava. A dedicação de operários organizados em discutir e publicar suas ideias sobre um tema que se considerava não lhes dizer respeito provocava assombro e as iniciativas de desqualificação por parte da burguesia se espalharam.

Também a partir de referência oferecida por Guillaume desde a Seção do Locle e demais seções da Suíça Francesa, verifica-se uma ampliação no número de membros entre o primeiro e o segundo Congresso, o que indica uma efetiva e contínua atuação das seções.

Victor Garcia (1977) apresenta acontecimentos ocorridos na França entre o primeiro e o segundo congresso que, na sua avaliação, impactaram os caminhos do debate em Lausanne. O primeiro deles

³³ Segundo Guillaume, publicado em abril de 1863 no jornal local *La Feuille d'Avis des Montagnes*.

refere-se à prática de *lock out*³⁴ por parte de industriais contra a organização de caráter mutual dos operários parisienses em bronze que ganhava força. Este embate resulta em ações de solidariedade entre os operários que ultrapassam as fronteiras nacionais com o incentivo da AIT. Outro fato ressaltado por Garcia diz respeito à greve dos fiandeiros e tecelões de Roubaix (norte da França), deflagrada em março de 1867, quando patrões passam a exigir que os trabalhadores executassem duas funções distintas e a cobrança de ferramentas danificadas durante o trabalho. A revolta dos operários resulta em confrontos nas ruas com as forças policiais e quebra de máquinas. Este último desdobramento recoloca em questão as reflexões já realizadas pelos operários ingleses no início do século XIX (através do ludismo) e leva a uma declaração por parte de membros da seção de Paris da AIT³⁵ que possui relação direta com resoluções do Congresso de Genebra. A declaração apela aos grevistas de Roubaix para que compreendam que a introdução de maquinário no processo produtivo e as consequências maléficas aos trabalhadores são, na verdade, fruto do sistema econômico sob o qual esta inserção se dá — conforme debatido durante o primeiro congresso. Posteriormente se verificará uma maior relevância das greves na França e nos demais países europeus, todavia, as manifestações operárias e a capacidade de atuação destas seções locais e da coordenação entre as várias seções de potencializar as iniciativas de resistência já chamavam atenção na Europa.

O Congresso de Lausanne é realizado sob uma notícia relevante para os internacionalistas: a recente fundação, impulsionada por Émile Acollas³⁶ (1826-1891), da Liga da Paz e da Liberdade e a convocação de seu primeiro congresso que se realizaria em Genebra, na semana seguinte ao encontro dos operários, para o qual a AIT havia sido convidada a participar. A iniciativa era uma resposta visando à resistência às ameaças de guerra que já preocupavam não somente os operários europeus — como verificado nas pautas dos congressos da AIT — mas também a burguesia radical republicana e liberais (SAMIS, 2011). Anunciava-se para o Congresso da Paz a presença de democratas

³⁴ Reação empresarial à organização operária paralisando as atividades com vistas a alcançar situação mais favorável diante de diferentes ações organizadas por operários, conforme aponta Norberto Bobbio.

³⁵ Assinam a nota Tolain, Fribourg e Varlin.

³⁶ Jurista francês e ativista republicano.

européus, com destaque para Giuseppe Garibaldi, Edgar Quinet e Mikhail Bakunin (GUILLAUME, 1915). Os operários, por sua vez, deveriam decidir se se somariam ao grupo através da AIT e de que forma.

Em 1867, alcança-se um número aproximado de 70 delegados no congresso e mais dois países representados — Bélgica e Itália, para além daqueles já presentes em Genebra (Suíça, França, Inglaterra e Alemanha). Além do maior número de delegados e países em relação ao primeiro congresso, verifica-se também um maior número de seções da AIT.

Uma movimentação toma conta da cidade com a realização do congresso. Operários e outros moradores se aglomeram na parte externa do Cassino de Lausanne e demandam a presença de delegados para ouvir seus discursos e o delegado Coullery³⁷ cumpre o papel de orador em várias oportunidades (GUILLAUME, 2009).

O crescimento da AIT e seus reflexos no Congresso de Lausanne já são perceptíveis desde as primeiras discussões, como a definição da “ordem do dia” do encontro. Mesmo a primeira tarde inteira de intensos debates não resulta em um acordo sobre o temário do Congresso e a alternativa é substituir a discussão em plenário pelo esforço de uma comissão designada a apresentar uma proposta. A comissão cumpre o papel e, com uma participação fundamental do francês Chémalé, sistematiza os debates anteriores para apresentar uma proposta que agrada ao plenário (GUILLAUME, 2009). Considerando a complexidade dos temas a serem tratados, para cada ponto de pauta é constituída uma comissão que deverá aprofundar o debate e apresentar uma proposta ao plenário. A ordem do dia fixa-se da seguinte maneira

1ª questão. Quais são os meios práticos para tornar a Associação Internacional um centro comum de ação para a classe operária na luta que ela sustenta para libertar-se do capital; 2ª questão. Como as classes operárias podem utilizar para sua emancipação o crédito que elas dão à burguesia e aos governos? Crédito e bancos populares. Moeda e papel-moeda. Seguros mútuos. Sociedade operária; 3ª questão. Os esforços tentados hoje

³⁷ Pierre Coullery, médico suíço, delegado pela seção de La Chaux-de-Fonds.

pelas associações para a emancipação do quarto Estado (classe operária) não podem ter como resultado a criação de um quinto Estado, cuja situação seria ainda muito mais miserável? O mutualismo ou a reciprocidade considerada como base das relações sociais. Equivalência das funções. Solidariedade. Sociedades operárias. 4ª questão. Trabalho e capital – Desemprego – As máquinas e seus efeitos. Redução das horas de trabalho. Divisão do trabalho. Transformação e extinção do assalariamento. Repartição dos produtos. 5ª questão. Funções sociais. Papel do homem e da mulher na sociedade. Educação das crianças. Ensino Integral. Liberdade de ensino. Fonografia. 6ª questão. Definição e papel do Estado. Serviços públicos, transporte e circulação. Interesses coletivos e individuais. O Estado considerado como justiceiro e guardião dos contratos. Direito de punir. 7ª questão. A privação das liberdades políticas não é um obstáculo à emancipação social dos trabalhadores e uma das primeiras causas das perturbações sociais? Quais são os meios de acelerar esse restabelecimento das liberdades políticas? 8ª questão. Mensagem coletiva ao Congresso da Paz em Genebra, da parte dos trabalhadores reunidos em Congresso em Lausanne. 9ª questão. Discussão sobre a sede do Conselho Geral e sobre o local do próximo Congresso (FREYMOND, 1973a, pp. 193-194, tradução nossa).

Como se verifica pelos pontos levantados, há um substancial avanço em relação ao primeiro Congresso em termos de complexidade das questões a serem tratadas e profundidade do debate. Configura-se uma organização já consolidada e nesta oportunidade pronta para avançar no seu projeto político, estratégias e táticas de atuação.

Chama atenção a definição de um ponto de partida específico: a superação do sistema vigente de exploração do capital sobre o trabalho, buscando definitivamente uma nova organização social. Este ambiente é percebido tanto interna quanto externamente à AIT e Guillaume registra, com auxílio das memórias da Federação Jurassiana, o clima instaurado.

Este congresso, imbuído de um espírito mais revolucionário que aquele do ano precedente,

produziu sobre a maior parte daqueles que o assistiam uma impressão profunda: eles sentiam despertar, o contato de delegados proletários de diversos países da Europa, uma nova via, ‘e valorizando pela primeira vez, na sua realidade humana e científica, as perspectivas grandiosas da revolução social e universal’ (GUILLAUME, 1915, p. 31, tradução nossa)

A própria redação de algumas questões elaboradas já é um indicativo dos caminhos que foram percorridos durante o debate e as resoluções. A partir de sua formulação inicial, a segunda e a terceira questão, por exemplo, são um indicativo de adesão ao mutualismo como projeto social, político e econômico da AIT. Esta decisão sendo tomada em tão curto tempo de existência da organização indica efetivamente uma predominância dos mutualistas entre os delegados e uma profunda disseminação da ideia entre as diferentes seções e organizações operárias aderentes à Internacional. Parte da resolução referente à terceira questão afirma inclusive que não se deve buscar adequações no sistema vigente, mas alcançar uma transformação social efetiva através de uma mudança radical.

No que diz respeito à adesão da AIT à Liga da Paz e da Liberdade decidiu-se, seguindo aquilo que já era debatido pelos internacionalistas desde as primeiras iniciativas para sua fundação, pela participação nos esforços de resistência a mais uma guerra entre nações, defendendo a posição de que as guerras afetavam de forma mais direta e incisiva a classe trabalhadora, seja com as privações resultantes do conflito armado seja com o derramamento de sangue dos soldados-operários. Contudo, com o impulso do francês Tolain que propõe um adendo à resolução, a AIT apresenta uma posição que viria mais tarde a causar um impasse para a relação entre a Liga e a Associação. Os delegados da AIT enviados ao Congresso da Liga levam também como condição para adesão da AIT a ideia de que “para chegar a suprimir a guerra não basta destituir os exércitos, mas ainda é preciso modificar a organização social no sentido de uma repartição cada vez mais equitativa da produção” (GUILLAUME, 2009, p. 102). Esta condição nos permite confirmar que a AIT aumentava gradativamente sua importância política no cenário europeu a ponto de impulsionar um debate de tamanha relevância quanto a origem dos conflitos entre nações. Consequentemente, a condição colocada por uma organização operária, abalava a solidez de

uma iniciativa que tentava superar as questões de classe como fazia a Liga da Paz.

A educação voltou a ser discutida no Congresso de Lausanne, tendo inclusive maior destaque ao tornar-se ponto específico e estruturado: “Quinta questão. Funções sociais. Papel do homem e da mulher na sociedade. Educação das crianças. Ensino integral. Liberdade de ensino. Fonografia.” (FREYMOND, 1973a, p. 194). Na composição da comissão responsável pela quinta questão, percebe-se um elemento relevante para o estudo aqui proposto: esta foi composta apenas por membros oriundos da Suíça Francesa, sendo Cuendet-Kunz (fabricante de instrumentos musicais), de Saint-Croix; James Guillaume (professor), do Locle; Pierre Coullery (doutor em medicina), de Chaux-de-Fonds; Blanc (professor), de Carouge; Félix Vanza (contador), de Saint-Imier. É possível supor, não havendo qualquer indicação do contrário, que os delegados se candidatavam espontaneamente a compor as comissões, ou seja, não se tratava de um critério impositivo e aleatório, mas uma livre dedicação a questões às quais mais se interessavam ou sobre as quais tivessem domínio. Isso se confirma ao considerar o fato de que dois dos cinco membros da comissão eram professores. A questão da origem dos delegados, neste caso, é um ponto a ser considerado na medida em que estamos nos referindo a uma região em que a influência de P-J. Proudhon prevaleceu durante período significativo.

Dos elementos presentes na formulação da quinta questão, os delegados optam por tratar do tema da fonografia³⁸ separadamente. A análise dos debates entre os delegados deixa a indicação de que se tratava de um esforço do delegado James Guillaume em fazer constar a questão para discussão e garantir uma resolução favorável à reforma ortográfica. O texto da comissão sobre o assunto, ao que tudo indica, é de autoria do próprio Guillaume, que defende a necessidade de uma reforma na ortografia francesa. Apesar de se tratar de uma questão que resultou em grandes divergências inclusive sobre a pertinência de constar como objeto de reflexão em um congresso operário, é

³⁸ O conceito de fonografia corresponde à representação gráfica dos sons das palavras. Este tema é colocado em discussão nos congressos da AIT em conjunto com o debate educacional devido à percepção de que a grafia da língua francesa apresentaria uma diferenciação em relação ao som emitido para sua pronúncia, resultando em uma maior complexidade para o aprendizado da escrita neste idioma. Nesse sentido, reivindicava-se uma reforma ortográfica.

interessante analisar a defesa da fonografia justamente por se tratar deste ambiente.

Dentre os argumentos apresentados, os defensores da reforma ortográfica apontam a excessiva dedicação a qual as crianças devem estar voltadas para o que seria uma atividade simples, a escrita. Para os trabalhadores, seria de maior relevância se dedicar a outros tantos temas de interesse social e com impactos de grande alcance sobre a educação em detrimento de longos períodos de dedicação das crianças buscando compreender a incompatibilidade entre os sons e os signos como é o caso do idioma francês. Após extenso debate, vota-se uma resolução que além de prever a defesa de uma reforma ortográfica, como era de interesse do propositor do ponto, aponta as vantagens de uma língua universal para os trabalhadores.

Voltando-se aos demais pontos da questão, primeiramente a comissão apresentou ao plenário do Congresso a seguinte resolução: “Ensino científico profissional e produtivo; organização da escola-oficina; liberdade de ensino, aprovando por completo o ensino obrigatório e gratuito por parte do Estado; e, organização das escolas primárias, secundárias e normais cooperativas” (FREYMOND, 1973a p. 226, tradução nossa). Esta formulação desencadeou um intenso debate, fazendo ressaltar as principais divergências e dificuldades de acordo entre os delegados.

Como forma de contribuir para o aprofundamento da reflexão, o plenário do Congresso tomou conhecimento de duas propostas sobre educação apresentadas pela seção belga — da maioria e da minoria. A proposta da maioria, assinada por A. Vandenhouten³⁹, León Fontaine (jornalista) e César de Paepe (tipógrafo), intensifica as críticas ao trabalho da mulher nas oficinas na medida em que contribuiria para diminuir o salário do homem e priva a família de sua presença, sendo a mulher quem deveria atender as mais variadas demandas do lar e se ocupar da instrução da família. A mulher teria suas características físicas voltadas para a maternidade, que faria dela uma educadora infantil nata. Portanto, o impedimento do trabalho das mulheres traria soluções para dois problemas: a baixa remuneração dos homens e o fim da necessidade de conduzir os filhos dos operários à educação estatal ou religiosa.

³⁹ As atas não fornecem nome completo ou profissão.

Já a proposta da minoria, também vinda da seção belga e assinada por P. Eslens, Eugenio Hins e Paul Robin (professor), defendia que os baixos salários dos homens não se deviam à presença das mulheres nas fábricas, mas ocorriam por questões estruturais da exploração capitalista. Portanto, a AIT deveria se esforçar para desenvolver entre as mulheres as associações que atualmente não existem e incentivar os homens a federar-se com elas para lutar de comum acordo pela emancipação do trabalho. Esta proposta minoritária chegou a considerar um papel relevante da mulher enquanto educadora de crianças na primeira infância (chamado de jardim de infância), mas que em nada implicaria na impossibilidade de retornar ao trabalho fabril terminado este período. Há na posição de minoria belga uma aproximação ao que defendia a minoria francesa no Congresso anterior, de 1866, e isso permite concluir que esta alternativa defendida já não era tão restrita quanto ao que parecia em Genebra, vinculada a um único grupo de apenas uma seção da AIT.

Cabe chamar atenção para a participação e influência, ainda que incipiente, de Paul Robin (1837-1912) no debate sobre educação na AIT em 1867. Atuando como professor na Bélgica naquele período e demonstrando descontentamento com inúmeros aspectos da educação estatal, Robin já havia iniciado uma trajetória de reflexão e prática sobre o ensino que posteriormente se tornaria referência para o debate na pedagogia⁴⁰.

⁴⁰ Segundo Jean-Marc Raynaud, além de manter intensa atividade de militância junto ao movimento operário da época, Paul Robin persegue o objetivo de executar plenamente um projeto educacional nos moldes daquele defendido no âmbito da AIT e também construído em constante diálogo com personagens que se dedicavam a esta questão, como Mikhail Bakunin, Piotr Kropotkin, Élisée Reclus, entre outros. Após experiências frustradas pelo controle das instituições onde atuava, em 1880 Paul Robin é nomeado diretor de um orfanato na localidade de Cempuis, na cidade de Oise, norte da França. No Orfanato de Cempuis – como ficou conhecido – se dedicando ao cuidado de crianças órfãs, pode avançar na prática educacional. Apesar da vinculação da instituição à Prefeitura, Robin tinha certa autonomia de atuação e pode estabelecer uma relevante experiência de educação integral que se tornou referência posterior, como para a experiência da Colméia de Sébastien Faure e para Francisco Ferrer y Guardia. A atuação de Robin no orfanato ocorre entre 1880 e 1894 quando é destituído do cargo após uma campanha difamatória pela sua defesa da coeducação entre sexos e suas ideias neomalthusianas (RAYNAUD, 2014).

Finalizada a leitura das contribuições da seção belga e registradas as intervenções realizadas em plenário, a comissão voltou a se reunir visando elaborar uma nova redação que abarcasse os elementos predominantes na discussão. O quadro a seguir, que apresenta a proposta inicial da comissão e o resultado do segundo esforço em refletir de maneira fiel a posição que prevalecia entre os delegados, possibilita visualizar em quais pontos exatamente houve necessidade de alteração em busca de um acordo.

Primeira proposta da comissão	Resoluções do Congresso
1. Ensino científico, profissional e produtivo;	1. Ensino científico, profissional e produtivo. Estudo de um programa de ensino integral. (...)
2. Organização de escolas-oficina;	2. Organização da escola-oficina.
3. Liberdade de ensino, aprovando por completo o ensino obrigatório e gratuito por parte do Estado;	3. Considerando que expressão ensino gratuito é um contra-senso, 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 (...) (GUILLAUME, 2009, p. 99)
4. Organização de escolas primárias, secundárias e normais cooperativas. (FREYMOND, 1973, p. 226)	<i>(proposta suprimida)</i>

Através da comparação entre a primeira e a segunda versão da resolução percebe-se mais uma vez a prevalência da posição mutualista que praticamente elimina o poder de intervenção do Estado em matéria de ensino e ressalta a necessidade de cobertura dos gastos diretamente pelas famílias ou pela produção derivada da junção entre ensino e produção. Verifica-se apenas uma mudança no que se convencionou chamar de liberdade e obrigatoriedade do ensino. As famílias, a partir do que se decidiu em Lausanne, teriam de se submeter a algum controle da coletividade na medida em que o acesso dos filhos à educação não se restringiria mais a uma decisão de âmbito privado.

Quanto ao encaminhamento sobre a realização de estudo de um programa de ensino integral, percebe-se a necessidade de avançar do

ponto de vista prático como subsídio para implementação de projetos educacionais populares. Por fim, a superação da proposta sobre organização de escolas primárias, secundárias e normais cooperativas se dá em decorrência da conclusão de que a prevalência do ensino científico, profissional e produtivo, além das escolas-oficina, não demandaria mais este tipo de iniciativa.

2.3 Congresso de Bruxelas (1868)

Os acontecimentos ligados à questão operária ocorridos entre 1867 e 1868 na Europa, mais especificamente entre os Congressos da AIT de Lausanne e de Bruxelas, trazem impactos significativos para a Associação. Dentre eles, não resta dúvidas que a eclosão de sucessivas greves influenciou a posição política da organização e provocou uma expansão da AIT, com o aumento no número de seções e filiações. Por outro lado, despertou, em definitivo, a necessidade de controle e repressão por parte da burguesia.

A atuação dos operários da construção civil de Genebra em uma greve realizada entre os meses de março e abril de 1868 merece destaque. Pode-se indicar nesta oportunidade uma atuação mais efetiva da AIT enquanto órgão articulador da luta operária internacional, na medida em que se dedicou ao apoio incondicional ao movimento, em especial organizando coletas de recursos para o fundo de caixa grevista em diversos países e entre diferentes categorias de trabalhadores, divulgando os fatos nas localidades onde tinha alcance e contando com militantes presentes e ativos em Genebra durante os dias de greve. Segundo Guillaume, “diante da formidável unanimidade dos operários de Genebra, os patrões compreenderam que deviam ceder, concordaram em negociar com seus operários, e estes obtiveram quase todas as reivindicações que haviam apresentado” (GUILLAUME, 2009, p. 148). A vitória econômica através do atendimento às reivindicações da greve estava dada, mas, mais do que isso, estava consolidado um avanço político da organização que se confirmava com a preocupação de patrões e governos com a AIT expressada através da repressão e da imprensa.

O início do Congresso de Bruxelas é dedicado a um longo exercício de análise da atuação da organização desde sua fundação até aquele momento e a ampla maioria das intervenções de delegados de diferentes países relatou crescimento da organização em número de filiados e aumento da repressão, além da exaltação das greves enquanto instrumento de luta dos trabalhadores.

As greves podem parecer tema distante da questão educacional, mas, segundo os próprios delegados, na AIT havia a ideia de um projeto político coeso que contemplasse os diversos aspectos de uma nova sociedade, sejam eles econômicos ou educacionais. O tema da greve esteve também sujeito às influências da conjuntura. Para os mutualistas, apesar de não ser descartada, a greve não estava colocada como uma ferramenta fundamental para a luta operária. A percepção deste agrupamento nos debates da AIT pode ser exemplificada através do informe da seção de Liège (Bélgica), lido durante os debates sobre o tema (6ª questão) em Bruxelas, quando os operários oriundos desta localidade afirmaram — com referências diretas à Proudhon — que a greve intensifica e separa ainda mais duas classes que, ao contrário, deveriam fundir-se (FREYMOND, 1973a). Esta perspectiva colocada pelos membros de Liège é superada diante das argumentações contidas nos demais informes (seções de Genebra e Bruxelas) e nos debates em plenária. Não se tratava ainda de uma ruptura com o mutualismo, mas o início da construção de uma nova perspectiva predominante na AIT.

A mesma tendência que prevaleceu quando se tratou das greves no Congresso de Bruxelas pôde ser percebida em se tratando da educação. Não enquanto uma mudança drástica ou ruptura na organização, mas como pequenas alterações relacionadas às vivências dos operários e que demandavam um novo ponto de reflexão.

O debate sobre a questão “Da Instrução Integral” no Congresso é subsidiado pelas formulações de cinco agrupamentos da AIT: Seção de Bruxelas, Encadernadores de Paris, Seção de Liège, Círculo de Rouen e seções de Genebra. Parte destas propostas busca, inclusive, contemplar a resolução definida no Congresso de Lausanne de se produzir um “estudo de um programa de ensino integral”, ou seja, são formulações mais complexas que avançam em questões práticas da educação. Contudo, a resolução final alcançada se concentra no aspecto da execução das práticas educacionais, conforme registra Guillaume:

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).

De imediato, percebe-se uma mudança substancial em relação às conclusões sobre instrução tomadas nos congressos anteriores. Em detrimento da instrução familiar, tão presente nos debates de 1866 e 1867, primou-se definitivamente pela atuação das próprias organizações operárias enquanto realizadoras de iniciativas educacionais, ou seja, as iniciativas de instrução deveriam ocorrer em âmbito coletivo. Vale ressaltar aquilo que ficou ausente da resolução por não ter sido possível alcançar acordo: quem seria responsável e de que maneira deveria ser financiada a educação.

A análise de cada um dos informes apresentados em Bruxelas nos permite compreender como chegaram a uma conclusão. A proposta apresentada pela Seção de Bruxelas buscou defender justamente que a intervenção de um “órgão da coletividade” não permitiria a reprodução de desigualdades oriundas de “azares de nascimento, de fortuna e de circunstâncias exteriores” (FREYMOND, 1973a, p. 430), possíveis num sistema de instrução familiar. Além disso, a Seção de Bruxelas apresenta o que ainda hoje poderiam ser consideradas propostas inovadoras em matéria de educação, como a superação da autoridade questionando a importância do papel do professor, a ampla liberdade de ação entre os estudantes, a observação individual, a experiência, entre outros mecanismos de pedagógicos. Apesar de não constar assinatura nominal para a redação desta proposta oriunda de Bruxelas, é possível considerar a influência de Eugenio Hins, delegado no Congresso, e Paul Robin⁴¹, em sua formulação. Hins e Robin são dois dos três autores da “proposta da minoria” sobre instrução apresentada ao Congresso de Lausanne no ano anterior.

O segundo informe, dos encadernadores de Paris, dedicou-se a aprofundar a crítica à parte da resolução sobre instrução aprovada em Lausanne, questionando fortemente a instrução familiar, em consonância com a alternativa defendida pela seção de Bruxelas. Segundo eles, a instrução familiar não garantiria justiça e igualdade de acesso e sobrecarregaria as famílias operárias e, portanto, seria necessário defender a responsabilidade de toda a sociedade com a educação e sua sustentação financeira. Se instrução pública é de

⁴¹Segundo Raynaud (2014) neste período Paul Robin ainda atuava como professor em Bruxelas.

interesse geral, que seus gastos sejam repartidos por toda a sociedade, beneficiária de toda educação. Vale ressaltar que Eugene Varlin, membro da seção parisiense da AIT, e que por sua atuação estava preso durante o Congresso de Bruxelas, já havia se manifestado nesta mesma linha, juntamente com Bourdon, sobre o tema da instrução enquanto “opinião da minoria” no 1º Congresso da AIT em Genebra.

Os membros da seção de Liège seguiram defendendo princípios proudhonianos: “a instrução pelo Estado, longe de ser gratuita, custa mais caro. Do ponto de vista humanitário, destruiria toda espontaneidade individual” (FREYMOND, 1973a, p. 444, tradução nossa). Contudo, não chegaram a defender a instrução familiar e propuseram a educação executada através de associações operárias, fazendo-se cumprir a máxima da AIT de que “a emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores”, mesmo sem que essa educação ocorresse no âmbito do lar. As propostas do chamado Círculo de Rouen⁴² se aproximavam da posição defendida pela seção de Liège, com professores formando corporações para o ensino que responderiam diretamente à opinião pública sem a interferência do Estado.

Por último, as seções de Genebra apresentaram suas propostas sobre a questão do ensino que, assim como a proposta de Bruxelas, apresentavam um nível de detalhamento considerável. É necessário destacar da proposta oriunda de Genebra a execução do ensino através do Estado, garantindo a sustentação financeira através do recolhimento de impostos. A inclusão do Estado como executor da educação não é livre de preocupação por parte dos delegados, que fazem questão de reforçar que “pela palavra Estado não entendemos o poder de um só ou de uma casta, mas a mesma sociedade” (FREYMOND, 1973a, p. 460, tradução nossa), ou seja, seria necessária uma mudança na estrutura estatal para alcançar o objetivo defendido. Merece destaque um ponto importante: que a instrução, apartada de déspotas, burgueses e da igreja, seria um meio de reunir os diversos elementos revolucionários.

Sendo assim, com a resolução aprovada, remete-se novamente ao Congresso seguinte a discussão sobre um programa de instrução integral. Mas nesse momento se constrói a definição sobre a necessidade de auto-organização dos trabalhadores para garantir acesso à educação e

⁴²Segundo Marcel Boivin, Círculo de Estudos Econômicos de Rouen.

que a instrução não deve obedecer preceitos colocados pelo Estado, por patrões ou pela igreja.

3 A EDUCAÇÃO PELOS TRABALHADORES NA AIT: DE 1869 A 1872

Dando continuidade ao progresso verificado até então, após o Congresso de 1868 a AIT segue seu caminho ganhando cada vez mais filiados, expandindo-se regionalmente e comprometendo a tranquilidade burguesa. Com a previsão de um novo encontro deliberativo previsto para o mês de setembro do ano seguinte, na cidade de Basileia, Suíça, as seções espalhadas pela Europa colocavam em prática os princípios definidos e seguiam promovendo reflexões sobre o porvir.

Além da efervescência operária através da AIT e suas seções, grupos políticos como os republicanos radicais também se agitam diante de possibilidades de vitórias. A Liga da Paz e da Liberdade realizou seu segundo congresso imediatamente após o Congresso da AIT, entre os dias 21 e 25 de setembro de 1868 em Berna, na Suíça. Nesta oportunidade a Liga, mesmo após o distanciamento em relação à AIT devido à deliberação dos operários⁴³, se depara novamente com pautas e condições classistas para dar seguimento a sua atuação. Neste momento vale a pena citar e ressaltar a atuação de Mikhail Bakunin (1814-1876) – figura que, em conjunto com seus pares políticos, teria relevância para o futuro da AIT, além de especial interesse pelo tema da educação, e por este motivo vale ressaltar alguns fatos de sua trajetória. Sem as considerações que serão delineadas neste momento torna-se impossível compreender os rumos da AIT.

Em 1867, após envolvimento em inúmeros levantes e rebeliões populares e passagens pela prisão, Bakunin se estabelece na Suíça filiando-se à seção da AIT de Genebra e atua também como membro do Comitê Central da Liga da Paz e da Liberdade. Até então Bakunin já havia passado por diversos países e entre 1864 e início de 1867 estava em Florença, na Itália, atuando na Aliança da Democracia Social ou Fraternidade Internacional. A Fraternidade se constituiu como uma organização política secreta sob a justificativa de se esquivar do constante assédio das autoridades policiais (que dedicavam especial interesse pela atuação de Bakunin e dos chamados radicais) e pela maior

⁴³ A premissa de que para se suprimir as guerras entre nações era necessário modificar a organização social no sentido de uma repartição cada vez mais equitativa da produção.

aceitação de organizações deste tipo entre os italianos. Dentre os princípios da Fraternidade estavam a defesa do federalismo de influência proudhoniana como forma de organização social e a derrubada do Estado, que seria substituído por uma federação de comunas, além da defesa do antiteologismo (SAMIS, 2011).

Já na Suíça passa a atuar ativamente tanto na seção da AIT de Genebra quanto na Liga da Paz e da Liberdade. Apesar das restrições da AIT em relação à Liga, Bakunin e outros coletivistas (como passaram a se autodenominar) ainda buscavam garantir uma aproximação entre as duas organizações. Contudo, os coletivistas da Liga também eram favoráveis à adoção dos preceitos classistas impostos pela AIT para o debate sobre os conflitos armados entre nações. A defesa se deu de forma tão árdua que rendeu conflitos irreparáveis e, conseqüentemente, a saída dos coletivistas da organização em 1868, após o 2º Congresso.

Este segundo congresso da Liga da Paz teve como um de seus pontos de pauta “relações da questão econômica e social com a da paz e da liberdade”. Neste tópico Bakunin apresenta proposta de resolução que condiciona a “igualização econômica e social das classes e dos indivíduos” para se alcançar a paz. Em meio ao debate para defesa desta perspectiva, Bakunin chega a ser classificado como comunista, mas faz questão de se declarar coletivista e exprime as especificidades dessa corrente. Tal intervenção posteriormente ganha projeção como referência para os estudos das ideias políticas, quando Bakunin afirma:

Eu detesto o comunismo porque ele é a negação da liberdade e porque não posso conceber nada de humano sem a liberdade. Não sou absolutamente comunista porque o comunismo concentra e faz absorver todas as forças da sociedade no Estado, porque ele desemboca necessariamente na centralização da propriedade nas mãos do Estado, enquanto eu quero a abolição do Estado – a extirpação radical deste princípio da autoridade e da tutela do Estado, que, sob pretexto de moralizar e civilizar os homens, até este dia os subjugou, oprimiu, explorou e depravou. Eu quero a organização da sociedade e da propriedade coletiva ou social de baixo para cima, pela via da livre associação, e não de cima para baixo por meio de qualquer autoridade que seja. Ao desejar a abolição do Estado, quero a abolição da propriedade individualmente hereditária, que não

é outra senão uma instituição do Estado, uma consequência do princípio do Estado. Eis em que sentido sou coletivista e de forma alguma comunista (GUILLAUME, 2009, p. 171-172).

A proposta de resolução que reivindica a igualização econômica e social como forma de acabar com os conflitos armados foi rejeitada, contando inclusive com a oposição de delegados alemães oriundos de organizações operárias.

Novamente a oposição entre o grupo de socialistas presentes ao Congresso de Berna e os demais delegados se apresenta quando da discussão sobre a separação entre Igreja e Estado. A partir de então a minoria socialista já não via alternativa de atuação no âmbito da Liga da Paz e da Liberdade e anuncia sua saída. Para dar continuidade à atuação política deste grupo, no qual se somaram mais militantes, constitui-se a Aliança Internacional da Democracia Socialista, definida como um ramo da Associação Internacional dos Trabalhadores aderindo ao que previa seus estatutos (GUILLAUME, 2009). Aqueles que passaram a compor o *bureau* central provisório da Aliança já eram membros da AIT pelas suas respectivas seções⁴⁴. Como um de seus primeiros encaminhamentos, define-se pelo envio de correspondência ao Conselho Geral da AIT em Londres solicitando a adesão em bloco da Aliança à organização operária.

Começa neste momento a se aprofundar os conflitos entre Marx e Bakunin. Marx passava a entender a atuação dos coletivistas como um problema para sua perspectiva política e atua diretamente para impedir a entrada da Aliança Internacional da Democracia Socialista na AIT. Dentre os documentos que traçam o indicativo desta intervenção de Marx contra Bakunin e os coletivistas na AIT está uma carta de dezembro de 1868 endereçada à Hermann Jung, quando afirma que a deliberação do Conselho Geral da AIT vetando a adesão da Aliança seria uma forma de impedir a aproximação de militantes – como De Paepe, citado diretamente neste caso – aos coletivistas.

O receio em relação à intervenção dos coletivistas na AIT não se justifica apenas pela criação da Aliança. As seções da AIT localizadas

⁴⁴ Compunham esta primeira formação de um *bureau* central Bakunin, J.-Ph. Becker, Brosset, Duval, Guétat, Perron e Zagorski.

na região da Suíça francesa (ou Suíça Românica) ganhavam projeção ao longo dos anos com posições em que prevaleciam os coletivistas.

Formada pelos cantões de Genebra, Vaud, Neuchâtel e Jura, a Suíça francesa, desde os primeiros passos da AIT já possuía um engajamento na organização. A figura de Coullery se destacava nesta localidade até que as deliberações consideradas mais radicalizadas, principalmente a respeito da coletivização da propriedade fundiária no Congresso de Bruxelas, lhe causaram insatisfação e levaram a uma grande indisposição com amplo grupo de internacionalistas na Suíça francesa. O jornal *La Voix de l'Avenir* – até então utilizado como divulgador das obras da AIT na Suíça e controlado por Coullery – registrou em suas páginas parte significativa deste conflito e em determinado momento, quando não era mais possível uma conciliação entre as partes – já não exprimia mais as ideias predominantes da AIT na região.

Anteriormente às divergências resultantes do Congresso de Bruxelas as seções da Suíça francesa já discutiam a necessidade de criação de um órgão da Internacional na região para garantir melhor articulação entre elas. Contudo, a conjuntura garantiu um impulso para que a iniciativa se concretizasse e em janeiro de 1869 se realiza em Genebra o congresso de fundação da Federação Românica da AIT. Uma das primeiras deliberações do Congresso foi a criação de um novo jornal oficial da Federação – em substituição ao papel até então cumprido por *La Voix de l'Avenir* – que foi nomeado *Egalité* (GUILLAUME, 1905, tradução nossa).

Neste momento alcançamos o que foi indicado no início deste capítulo sobre a necessidade de apresentar alguns detalhes sobre a atuação de um membro em específico da AIT. Foi no jornal *Egalité* que, em julho e agosto de 1869, publica-se o ensaio de Mikhail Bakunin intitulado *A Instrução Integral* como preparação para intervenção junto ao próximo congresso da AIT. Este ensaio foi se tornando uma referência importante para as iniciativas educacionais no campo socialista ao longo dos anos e as experiências pedagógicas orientadas

diretamente por trabalhadores através de suas organizações de classe buscaram na contribuição de Bakunin fundar suas bases⁴⁵.

Esta projeção da reflexão de Bakunin em seu ensaio em alguns momentos pode ofuscar um elemento exaltado pelo próprio autor de que as ideias ali contidas são parte da Associação Internacional dos Trabalhadores, sendo publicada em um jornal de propaganda de uma de suas seções, assinada por um membro e exaltando o contexto em que se apresenta. Em determinado momento Bakunin afirma: “membros da Associação Internacional dos Trabalhadores, queremos a Igualdade e, porque nós a queremos, devemos querer também a instrução integral, igual para todos”. (BAKUNIN, 2016, p. 160)

Justamente por se tratar de uma reflexão no âmbito da AIT, podemos verificar em *A Instrução Integral* a exaltação e a defesa de aspectos discutidos nos congressos operários da organização realizados até então, bem como a influência das ideias de Pierre-Joseph Proudhon.

Dentre os elementos que de forma semelhante já haviam sido objeto de debate e certa convergência entre os membros da AIT estavam: a estreita relação da desigualdade no acesso à educação e a consequente divisão entre trabalho manual e intelectual que condenava os pobres a permanente dominação através do conhecimento; a valorização total e irrestrita do trabalho como única forma de reprodução da vida, defendendo que mesmo diante de um cenário de ampla instrução todos devem trabalhar; a apropriação dos progressos da ciência pelas classes privilegiadas e pelo Estado; a necessidade de igualdade de acesso à instrução para homens e mulheres (posição ainda em disputa na AIT, mas já usufruindo de ampla defesa em 1868); o ensino integral como aquele que abarca tanto aspectos científicos ou teóricos quanto o ensino industrial ou prático; a garantia de autonomia das crianças no processo educacional no sentido de escolher suas preferências por determinadas áreas; e, a total rejeição da moral religiosa como referência educacional.

Trata-se de elementos que estão em consonância com posições majoritárias deliberadas nos congressos operários e que trazem referências de alguns teóricos da primeira metade do século XIX – como

⁴⁵ Confederação Geral do Trabalho francesa criada no final do século XIX, Confederação Nacional do Trabalho criada em 1910 na Espanha e Confederação Operária Brasileira de 1907.

apresentado no primeiro capítulo. Contudo, Bakunin também apresenta posições que surgem como um avanço em relação àquilo que os operários construíram até então enquanto posição majoritária e outras que se opuseram frontalmente às reflexões dos teóricos citados.

Sobre esta oposição, há o pressuposto da importância do meio social sobre os indivíduos e de que não se pode alcançar uma efetiva transformação considerando indivíduos isolados. Bakunin afirma:

Se no meio que existe ao menos conseguíssemos fundar escolas que dessem a seus alunos a instrução e a educação tão perfeitas quanto podemos imaginar, conseguiriam elas criar homens justos, livres, morais? Não, pois, ao deixarem a escola, eles encontrar-se-iam no seio de uma sociedade que é dirigida por princípios totalmente contraditórios, e como a sociedade é sempre mais forte do que os indivíduos, ela não tardaria a dominá-los, isto é, desmoralizá-los. Além disso, a própria fundação de tais escolas é impossível no meio social atual, pois a vida social tudo abraça; ela invade as escolas bem como a vida das famílias e de todos os indivíduos que dela fazem parte (BAKUNIN, 2016, p. 177).

Ainda em consonância com esta ideia sobre a importância do meio social, mas tratando também de um aspecto da estratégia de atuação do movimento operário, Bakunin apresenta uma proposta sobre o lugar que a pauta educacional deve ocupar no movimento operário, até então pouco debatida nos congressos da AIT. Ressaltando a deliberação tomada durante o Congresso de Bruxelas, em 1868, de que as seções da AIT deveriam se engajar a oferecer cursos públicos para remediar a insuficiência de instrução disponível, Bakunin estabelece uma condição para a concretização real dos propósitos ligados à instrução e propõe:

Não, Senhores, malgrado todo o nosso respeito pela grande questão da instrução integral, declaramos que essa não é absolutamente hoje a questão mais importante para o povo. A primeira questão é aquela de sua emancipação econômica, que engendra necessariamente, logo e ao mesmo tempo, sua emancipação política, e logo a seguir sua emancipação intelectual e moral (...) Sim, sem dúvida, os operários farão todo o possível para

dar-se toda a instrução que eles puderem nas condições materiais nas quais se encontram atualmente. Mas sem se deixar levar pelos cantos de sereias, eles concentrarão antes de tudo seus esforços nessa grande questão de sua emancipação econômica, que deve ser a mãe de todas as suas outras emancipações (BAKUNIN, 2016, p. 178).

Esta proposição se contrapõe fortemente à dedicação exclusiva a iniciativas educacionais que poderiam conter princípios importantes para a classe operária, mas que estariam isoladas do contexto social ou da dedicação exclusiva a uma pauta reformista sobre a condição de acesso do povo à educação.

Importante ressaltar que, conforme contextualizamos inicialmente, apesar de se tratar de um ensaio assinado por Bakunin, A Instrução Integral surge em um momento de efervescência política e importantes articulações na região da Suíça Francesa através da AIT e daquele grupo dissidente da Liga da Paz e da Liberdade. Se trata de uma produção própria do autor⁴⁶, mas cercada de influências do debate em vigor naquele momento.

Também no mês de agosto de 1869, Karl Marx aborda a questão educacional em um de seus discursos no Conselho Geral da AIT⁴⁷. O trecho deste discurso foi traduzido para o português e publicado em 2011 em *Textos sobre educação e ensino* (coletânea sob a coordenação de José Claudinei Lombardi) e também compõe a obra de Marcello Musto, *Trabalhadores, Uni-vos! Antologia política da I Internacional*. Mesmo se tratando de transcrição de um discurso (que pode não ser totalmente fiel às palavras do orador) ou não apresentar a

⁴⁶ O tema da educação perpassa seus escritos como forma de sustentação ao engajamento político concreto. Contudo, é possível citar os seguintes escritos que contemplam a temática: A ciência e a questão vital da revolução, A ciência e o povo, Aonde ir e o que fazer, além de Federalismo, Socialismo e Antiteologismo.

⁴⁷ Abordamos primeiramente as reflexões de Bakunin pois tudo indica que foram formuladas antes da intervenção de Marx. O texto A Instrução Integral teve sua primeira publicação no jornal *L'Égalité* em 31 de julho de 1869 e continuou nos dias 7, 14 e 21 de agosto (BAKUNIN, 2016). Já o discurso de Karl Marx foi proferido nas sessões do Conselho Geral nos dias 10 e 17 de agosto de 1869 (MUSTO, 2014).

contextualização do debate, optamos por considerá-la visto ser uma abordagem de Marx específica sobre educação e no âmbito da AIT.

Marx inicia ressaltando o grande dilema que mobiliza desde aqueles que se dedicaram a esta temática na primeira metade do século até os internacionalistas nos primeiros congressos:

Por um lado, uma mudança das circunstâncias sociais se faz necessária para estabelecer um sistema adequado de educação e, por outro, um sistema adequado de educação se faz necessário para produzir uma mudança das circunstâncias sociais; devemos, portanto, partir de onde nos encontramos (MUSTO, 2014, p. 229).

Neste caso, o “partir de onde estamos” significou analisar a condição da organização escolar nos Estados Unidos naquele momento, que garantia às municipalidades relativa autonomia em termos educacionais, permitindo que comitês locais definissem professores e livros a serem adotados. Sendo assim, o problema se constituiria no fato de que o “Estado contribui com algo, mas não muito. (...) Existe um clamor por uma supervisão central” (MUSTO, 2014, p. 229).

As divergências entre as perspectivas políticas mais amplas entre os dois militantes, que pôde ser explicitada de forma direta através da diferenciação formulada por Bakunin entre comunismo e coletivismo, indicam que, mesmo sob possível equívoco de tradução ou registro do discurso, existem diferenças substanciais entre as abordagens educacionais de Bakunin e Marx. Neste caso, o que defende Marx fere a ideia de liberdade defendida por Bakunin, além inviabilizar a organização social de baixo para cima também como reivindica Bakunin.

Marx ainda defende que os congressos da Associação devem prever a educação como compulsória, aplicando neste caso a ideia de educação pública. Esta, aliás, já era uma resolução do Congresso de Lausanne, em 1868, quando se definiu que “o ensino é indispensável, e que nenhum pai de família tem o direito de privar seus filhos dele”.

Marx aborda a relação entre educação e igreja, defendendo que os congressos apontem condição contrária à igreja. Este também já era um tema incansavelmente discutido nos encontros operários e havia uma grande convergência contra a influência da religião nos assuntos operários.

Por fim, há outra contribuição no registro apresentado que por se tratar de trechos recortados podem não comportar a ideia exata que se objetivou transmitir, mas que vale ressaltar aqui. Marx propõe como solução a possíveis interferências da religião na educação a restrição de temas que podem ser objeto de programas pedagógicos. Ele afirma

apenas assuntos tais como ciências naturais, gramática etc. são matérias adequadas para as escolas. As regras da gramática, por exemplo, não podem diferir, sejam elas explicadas por um *tory* religioso, seja por um livre pensador. Assuntos que admitem diferentes conclusões devem ser excluídos e deixados aos adultos (MUSTO, 2014, p. 230)

Acreditamos que a solução encontrada por Marx para restringir a influência religiosa nas escolas seria uma alternativa muito imediata para um problema em vigor, visto que as propostas pedagógicas que vinham sendo debatidas nos últimos anos no campo socialista previam justamente o contrário, o aprofundamento das reflexões morais e políticas mesmo entre as crianças.

3.1 Congresso da Basileia (1869)

Em 1869 mais uma cidade suíça, a Basileia, recebeu o congresso operário que se realizou entre os dias 5 e 12 de setembro. No primeiro dia a parte da manhã foi dedicada à recepção dos delegados e à tarde a população da região que simpatizava com a movimentação promovida pela AIT somou-se aos participantes do congresso para uma marcha que reuniu aproximadamente 2 mil pessoas. A marcha saiu do Café Nacional (local do congresso), entoando canções e carregando bandeiras, dirigindo-se até uma cervejaria para confraternização.

Neste local, Bruhin – presidente das seções reunidas de Basileia cidade e Basileia campo – fez o discurso de boas vindas. O tom predominante nas palavras de Bruhin era de otimismo em relação ao momento do movimento operário, ressaltando se tratar de ‘um passado de escravidão, um presente de luta e um futuro com vitória’. O orador também reforça a rejeição à desigualdade social, afirmando que é chegada a hora de destruir os privilégios burgueses, assim como se destruiu o privilégio da nobreza e do clero. Assim feito, “a sociedade livre que sonhamos saberá explorar cooperativamente todo trabalho; esta

sociedade, compondo-se apenas por trabalhadores, saberá bastar-se e governar-se ela mesma” (FREYMOND, 1973b, p. 7, tradução nossa).

A lista de presença inicialmente registra a participação de representantes dos seguintes países: Estados Unidos (1 delegado), Inglaterra (6 delegados), França (26 delegados), Bélgica (5 delegados), Alemanha (12 delegados), Áustria (2 delegados), Suíça (24 delegados), Itália (3 delegados) e Espanha (2 delegados).

Neste congresso os delegados têm uma pauta para ser apreciada mais enxuta em relação aos congressos anteriores – fruto possivelmente da experiência adquirida com a realização dos encontros anteriores e do crescimento da organização e planejamento do evento. Foi encaminhada pelo Conselho Geral às seções filiadas a seguinte pauta: 1. Questão da propriedade da terra; 2. Questões do direito de herança; 3. Crédito mutual; 4. Instrução integral; e, 5. Da ação das sociedades de resistência na emancipação dos trabalhadores.

Neste segundo dia também foi o momento de definição da composição das comissões que tratariam preliminarmente dos debates de cada ponto de pauta proposto. Para a comissão responsável pela discussão sobre Instrução Integral se candidataram os seguintes delegados: Benjamin Lucraft (cartista, membro do Conselho Geral e delegado no congresso representando a Associação dos “silleros” de Londres/Inglaterra)⁴⁸; Bastin (tecelão, representando a Federação do Vale da Vesdre/Bélgica); Bruhin (publicitário e procurador geral da República da Basileia, delegado das sessões reunidas da Basileia-cidade e Basileia-campo/Suíça); Fritz Robert (professor da Escola Industrial de La Chaux-de-Fonds, delegado da seção de La Chaux-de-Fonds/Suíça); Molin (dourador, delegado do Círculo Parisiense dos Proletários Positivistas/França); Paul Robin (professor, delegado pela seção de Liège/Bélgica); John Stepney-Cowell (redator do jornal *Social-Economist*/Inglaterra, delegado pelo Conselho Geral)⁴⁹; Armand Goegg (jornalista, delegado pela Sociedades Operárias Alemãs na Suíça); Frederick Lessner (alfaiate, delegado pelo Conselho Geral e ramos

⁴⁸ Lucraft foi o único homem da classe trabalhadora eleito para o primeiro Conselho Escolar de Londres em 1870, onde fez campanha pela educação gratuita para todos.

⁴⁹ Stepney-Cowen foi militar e proprietário de terras, em 1868 foi eleito deputado como liberal, apesar de não ter tido atuação expressiva se manifestou contra a educação religiosa nas escolas.

alemães na Inglaterra); Neumayer (redator, delegado pela seção de Wiener-Neustadt e das seções da Bohemia/Áustria); Robert Applegarth (carpinteiro, delegado pelo Conselho Geral e da União Geral dos Carpinteiros e Trabalhadores da Madeira da Grã-Bretanha); Hess (publicitário, delegado pela seção de Berlim/Alemanha); Gaspar Sentiñon Cerdaña (médico, delegado pela Seção Internacional de Barcelona/Espanha); Spier (Brunswick/Alemanha); Émile Landrin (montador em bronze, delegado dos trabalhadores do bronze de Paris/França); Bohny (negociante, delegado pela seção da Basileia-cidade/Suíça); e, Jacques Grosselin (montador de caixas, delegado pelas seções internacionais de Genebra/Suíça)⁵⁰.

Apesar da definição da composição da comissão, o ponto referente à *Instrução Integral* não pôde ser apreciado neste congresso. O crescimento da organização operária em toda Europa e a vinculação destas organizações à AIT intensificavam ano após ano a projeção da Associação e transformavam seu congresso em palco de acirradas disputas políticas. Consequentemente ocorria um impacto no planejamento das ações previstas para o encontro anual e o tema da instrução teve que ser adiado para ser debatido no congresso seguinte.

Um exemplo de intervenção que causou atraso considerável ao andamento do congresso foi a reivindicação do delegado Bürkli, de Zurique, feita após apresentação da ordem do dia do congresso, de que haveria mais uma questão a ser apreciada: a legislação direta do povo pelo povo. Bürkli afirmava que a programação do congresso divulgada por jornais suíços e alemães continha este ponto, o que gerou um amplo debate e até mesmo um desgaste entre os delegados, visto que o defensor da proposta dizia se tratar de uma questão de consenso entre todas as seções suíças e alemães e que a resistência em tratá-la seria fruto de uma discordância de franceses e belgas à questão. Muitas seções suíças se manifestaram afirmando desconhecer o ponto de pauta e discordando da posição defendida por Bürkli. Após longo debate delibera-se pela manutenção dos cinco pontos apresentados inicialmente como ordem do dia do congresso e que vencidos os debates previstos originalmente qualquer delegado ou seção poderia propor novas questões para apreciação.

⁵⁰ Não foi possível obter o mesmo nível de informações sobre todos os delegados. Para alguns deles sequer foi possível identificar o nome completo.

Ainda que o tema da instrução integral não tenha sido objeto de debate específico, foi possível registrar impressões sobre esta temática ao longo da discussão sobre os outros tópicos do congresso e, mesmo se tratando de uma abordagem indireta, é possível alcançar algumas conclusões referentes a ele. Mais à frente apresentaremos estes pontos sobre instrução integral que podem ser destacados do debate mais amplo. Antes disso, seguimos contextualizando questões gerais verificadas na Basileia.

O terceiro dia de congresso inicia-se com a leitura do Informe do Conselho Geral. Assim como nos eventos anteriores o informe busca apresentar de forma muito sucinta os desdobramentos das lutas operárias entre um congresso e outro. Neste caso, optou-se em priorizar a apresentação de informações sobre os embates da relação capital-trabalho ocorridos ao longo do último ano e posteriormente os informes das seções de cada país abordariam aspectos organizativos de cada localidade.

A partir do foco proposto, o informe se concentra em enumerar as greves ocorridas em toda Europa, que, diante de uma conjuntura econômica e política especialmente desfavorável e da percepção do movimento operário sobre esta forma de luta, se multiplicaram nas mais diversas regiões. O informe abordava as principais características de algumas greves de maior projeção no período, as vitórias ou derrotas, os impactos para a organização dos trabalhadores, além das ofensivas preparadas por patrões e pelo Estado contra as paralisações.

Havia um especial interesse em delinear as estratégias adotadas pela classe dominante contra a AIT, ressaltando o discurso disseminado de que as greves eram exclusivamente fruto de articulações políticas dos mais diferentes tipos e não da miséria dos trabalhadores ou despotismo dos patrões. A fim de exemplificar as artimanhas burguesas para deslegitimar a organização operária, é citada uma greve de tintureiros de seda da Basileia – iniciada em novembro de 68 e que durou até a primavera de 69, em que patrões acusavam a Internacional (que atuou e apoiou a greve) de tentar introduzir naquela localidade a revolta em detrimento da ‘boa e velha cidade da Basileia’. No contexto de análise desta greve, o informe faz referência a uma pesquisa oficial suíça sobre o trabalho infantil e a educação.

Este patriarcalismo pode ser ainda melhor apreciado por uma pesquisa oficial suíça sobre o emprego das crianças nas manufaturas e sobre o estado de suas escolas primárias. Tem sido dito

que ‘a atmosfera das escolas primárias de Basileia é a pior do mundo: que enquanto o ácido carbônico em estado livre não constitui mais que três partes sobre 10.000 e que nos lugares fechados não deveria ultrapassar as dez partes, porém, nas escolas comunais da Basileia havia de 20 a 81 partes de ácido carbônico durante a tarde e de 52 a 94 pela noite’. Ao qual um membro do Grande Conselho Geral da Basileia responde friamente: ‘não se alarmem, os pais passaram por escolas tão ruins e salvaram a pele’ (FREYMOND, 1973b, p. 24, tradução nossa)⁵¹.

Em meio às greves citadas, também se ressaltava o papel do Estado enquanto responsável pelo aparato de repressão contra os movimentos e na ofensiva contra a AIT como um todo. Apesar deste completo sistema de repressão, que ia das tentativas de construção de um discurso majoritário contra as ações operárias ao assassinato de grevistas (também intensificado neste período), os membros da AIT seguiam conscientes das reais formas de construção da Associação, conforme registra a seguinte passagem do informe “em Lion não foi a Internacional quem levou os operários à greve, sim a greve quem levou à Internacional” (FREYMOND, 1973b, p. 29, tradução nossa).

Ainda tratando de um dos pontos do informe, pela primeira vez em congressos da AIT é destacada a organização e atuação de mulheres operárias. Tratava-se das operárias tecelãs *ovalistas*⁵² de Lion, exaltadas pela atuação na greve que durou quase dois meses durante o verão de 1869 e que reivindicava aumento salarial e redução da jornada de trabalho. Apesar de não contarem com o reconhecimento do trabalho realizado e estarem sujeitas ao autoritarismo patronal de forma ainda mais intensa que os homens, as operárias alcançam a redução de duas horas de trabalho e garantem a projeção da categoria, além de se tornar referência para luta operária das mulheres. Ao final da greve, considerando o apoio substancial de membros da AIT, decidem aderir à

⁵¹ Este registro sobre a condição das escolas na Suíça nos remete às observações já pontuadas nesta pesquisa sobre as alternativas criadas pelos trabalhadores para impossibilitar a presença de seus filhos em espaços como este.

⁵² De composição majoritariamente feminina, a categoria era responsável no processo de trabalho por moldar o fio da seda e torna-lo oval (SILVA, 2017).

Associação e seriam representadas no congresso da Basileia (SILVA, 2017).

Superada a etapa de apresentação do informe do Conselho Geral, inicia-se a leitura dos informes produzidos pelas seções locais da AIT presentes no congresso. Apesar da ata não conter qualquer nota avaliativa, o conteúdo e o tom destes informes indicam se tratar de um momento considerado de grande importância para os delegados. Seria a oportunidade de cada seção apresentar seus avanços organizativos, apelar por solidariedade em relação a situações degradantes de categorias profissionais, denunciar a repressão do Estado, exaltar a existência da Associação e seus feitos e, principalmente, ressaltar a linha política prevaiente entre os aderentes de cada seção. Neste último quesito, o congresso da Basileia registra uma predominância de seções com perspectivas radicais de atuação, adotando o termo ‘revolução social’ com uma frequência considerável. Com exceção da intervenção oriunda das seções inglesas – apresentada pelo delegado Applegarth, que ressaltava a dedicação dos operários daquele país atuando na liga da reforma, “cujos esforços devem dirigir-se a mandar os operários ingleses ao parlamento” (FREYMOND, 1973b, p. 74, tradução nossa), os demais relatos tinham conteúdo pessimista em relação às possibilidades do sistema eleitoral. As eleições realizadas entre 1868 e 1869 não garantiram esperanças quanto às possibilidades de vitória operária nas urnas e se multiplicavam percepções negativas sobre a democracia burguesa. Como expressão mais direta deste radicalismo, é possível destacar o informe da seção do Locle/Suíça que apresenta a seguinte perspectiva:

Non cremos na eficácia das reformas constitucionais para resolver o problema social; assim, não nos associaremos com alguns socialistas da Suíça alemã, que apresentam a legislação direta pelo povo como a panaceia universal. Hostis ao Estado e ao governo popular, ainda que se batize com o nome de estado socialista e de governo popular, nós não vemos a

salvação mais que na anarquia pela revolução” (FREYMOND, 1973b, p. 73, tradução nossa)⁵³.

A mesma linha de argumentação pode ser verificada na maioria dos informes e outro exemplo se apresenta através do informe do Conselho Federal das seções da bacia de Liège, afirmando que “hoje é coisa provada e mantida para sempre que as reformas políticas, quaisquer que sejam, não conseguirão tirar o povo da miserável condição em que este vegeta desde tantos séculos” (FREYMOND, 1973b, p. 59, tradução nossa).

Observando especificamente a questão referente à instrução integral⁵⁴, um número significativo de seções abordou a temática e em grande parte delas o que se percebe é a prática da deliberação do congresso de 1868, quando definiu-se que as seções da AIT deveriam se engajar na oferta de cursos públicos segundo os preceitos do ensino integral. Ou seja, as próprias organizações operárias atuando enquanto formadoras em detrimento da educação promovida pelo Estado, a igreja ou os patrões.

O informe da seção do distrito de Courtelary (Suíça), apresentado pelo gravador Adhémar Schwitzguébel, ressalta que nesta localidade os trabalhadores deliberaram pela organização de cursos de ensino mútuo e pela fundação de bibliotecas democráticas.

A Federação do Vale de Vesdre (que agrupava 21 seções da região belga) faz questão de destacar os comícios promovidos com o intuito de proporcionar instrução aos trabalhadores. Hubert Bastin, operário tecelão, afirma que no período de um ano haviam sido realizados 90 comícios na localidade e ressalta que “devo louvar o bom entendimento que reina entre as seções nas diversas delegações para

⁵³ Estavam presentes no congresso da Basileia pela seção do Locle os delegados Flonquer (montador de caixas e delegado da seção central do Locle) e James Guillaume (professor, delegado da seção do Locle e da sociedade dos gravadores em Neuchâtel).

⁵⁴ No congresso da Basileia se verifica a prevalência definitiva do uso do termo instrução integral como expressão das ações que dizem respeito à educação dos trabalhadores. O uso deste termo carrega a defesa da perspectiva educacional defendida desde os primeiros encontros para criação da AIT, que rechaça a divisão entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e manual, e defende o ensino científico, profissional e produtivo.

nossos comícios, porque no presente não podemos aprovar mais que este modo de instrução para conseguir fazer compreender aos trabalhadores seus direitos e sua dignidade, que eles tem desconhecido até hoje” (FREYMOND, 1973b, p. 49, tradução nossa).

No caso da intervenção dos delegados do Centro Federal das Sociedades Operárias de Barcelona há um destaque para as ações ligadas à instrução dos trabalhadores, citando especificamente as atividades realizadas pelo *Ateneo de la Classe Obrera*. Esta instituição estaria dedicada a promover o desenvolvimento intelectual e físico dos operários para enfim “aniquilar a iniquidade dos teólogos e sábios burgueses” (FREYMOND, 1973b, p. 53, tradução nossa)⁵⁵.

Os relatos da representação da Federação de Vesdre e de Barcelona remetem também a outras iniciativas já implementadas por operários individualmente ou associações que buscavam suprir a inexistência de ações educacionais voltadas aos mais pobres e que possuíam um cunho classista em sua abordagem. James Guillaume, recorrentemente citado quando se tratava de assuntos educacionais no âmbito da AIT, também apresenta um relato de iniciativas em andamento no período próximo ao congresso da Basileia.

Nos anos precedentes, organizei várias vezes *soirées* de ensino popular. Desde o primeiro inverno que passei no Locle (1864-1865), mantive, numa sala do Colégio, um curso noturno para jovens aprendizes, no qual esbocei, da melhor maneira que pude, um quadro da história universal. No momento da publicação do primeiro volume de *Histoire d'un paysan*, de Erckmann-Chatrian, fiz dele uma leitura pública, em várias noites, igualmente numa sala do Colégio, diante de um numeroso auditório de jovens de ambos os sexos. No inverno de 1866 a 1867, solicitei e obtive o salão da prefeitura: a meu pedido, Coullery veio de La Chaux-de-Fonds, uma vez por semana, durante várias semanas seguidas,

⁵⁵ Ao que tudo indica, esta intervenção refere-se ao *Ateneo Catalán de la Classe Obrera*. Segundo Termes (1972), este Ateneu foi fundado em 1862 por progressistas. Após a revolução de 1868 passou a ser dirigido por internacionalistas e reunia centenas de operários para aulas de cultura geral.

fazer nesse salão uma série de palestras sobre a fisiologia e a higiene; no que me concerne, proferi uma dúzia de palestras sobre a história da Revolução francesa. No outono de 1868, - no domingo 27 de setembro – dois ex-alunos da Escola Industrial, ao me fazerem uma visita, foram por mim conduzidos ao nosso Círculo internacional, e lá esboçamos juntos um projeto de *soirées* familiares de instrução mútua, ‘como aquelas do ano precedente’, diz minha carta desse dia (sobre as *soirées* de 1867-1868, não tenho testemunho escrito, e esqueci os detalhes). Meus ex-alunos, tendo se tornado meus amigos, prometeram trazer na quinta-feira seguinte alguns de seus camaradas; e, em 1º de outubro, numa primeira reunião realizada no Círculo internacional, estabelecemos um programa para reuniões semanais; tratava-se de opor à propaganda dos clericais protestantes e dos ex-realistas uma propaganda de livre pensamento científico e democracia socialista. Na quinta-feira, 8 de outubro, o tema tratado foi a Revolução de 1848; em 15 de outubro, as raças humanas; em 22 de outubro, a origem das religiões. Essas reuniões de instrução mútua continuaram desse modo por todo o inverno. (GUILLAUME, 2009, p. 198-199)

Certamente não se tratava de tarefa fácil manter estas atividades por um longo período quando ocorriam em espaços controlados pelo poder estatal, como neste caso de Guillaume na Escola Industrial. Em 1869, considerando a greve dos gravadores do Locle, mas também o papel político e social que as iniciativas educacionais de Guillaume imprimiam à escola, a Comissão de educação da localidade, encabeçada pelo pastor Comtesse, demite o professor internacionalista de suas funções (GUILLAUME, 1905).

Retomando os informes apresentados ao plenário do congresso da Basileia, encontramos as contribuições da Sociedade dos marmoralistas de Paris, apresentadas por Eugene Varlin. Neste informe também verificamos especial atenção para o relato de ações ligadas ao campo da instrução realizadas por esta seção – mesmo sob as perseguições recorrentes à organização operária na capital francesa. Assim como Guillaume, a dedicação de Varlin nas questões ligadas à educação é reconhecida. É importante lembrar que já no primeiro

congresso, em 1866, Varlin, em conjunto com Bourdon, apresenta o texto denominado ‘opinião da minoria’ em que defende o acesso igualitário à educação, em oposição à posição mutualista majoritária de defesa da instrução familiar.

Samis (2011) ressalta o especial interesse de Varlin pela educação fazendo referência aos seus artigos publicados em diferentes periódicos operários deste período. Pela linha defendida por Varlin, Samis inclusive relaciona suas intervenções como a principal referência de Fernand Pelloutier, que ao final do século XIX na França defende a instrução para a revolta.

Apesar da dissolução da seção de Paris, a projeção da Internacional na localidade não cessava e permitiu inclusive aos operários a fundação do Círculo de Estudos Sociais (*Cercle d'études sociales*) e Os trabalhadores unidos – que também pedem adesão à AIT⁵⁶.

Ainda sobre as considerações sobre instrução identificadas durante a apresentação dos informes das diferentes seções, duas intervenções oriundas de Genebra ressaltam a necessidade de uma dedicação das organizações operárias em promover ações educacionais para os trabalhadores na medida em que por parte de outras organizações elas inexistem ou são carregadas de princípios distantes da lógica operária. Por fim, as ovalistas de Lion também fizeram questão de ressaltar as dificuldades ainda maiores enfrentadas pelas mulheres operárias para alcançar acesso à educação.

Terminada a etapa de leitura dos informes iniciou-se a apreciação dos pontos de pauta, tendo como primeiro a ser analisado o tópico sobre a propriedade da terra. Apesar de uma tendência majoritária pela continuação da linha de coletivização da terra encaminhada no congresso anterior, ainda se realizou um longo debate na Basileia sobre esta questão. Uma minoria presente na comissão responsável por esta questão ainda tentava fazer prevalecer uma perspectiva que pode ser

⁵⁶ Em geral, as iniciativas coletivas de instrução promovidas diretamente por operários ou por intelectuais aliados dos trabalhadores manuais são citadas de forma muito pontual nas fontes às quais tivemos acesso. É possível identificar que há um extenso material sobre o assunto em publicações principalmente francesas em que há restrição para o acesso via internet. Para conhecer maiores detalhes sobre estas iniciativas seria necessário preferencialmente uma pesquisa específica.

creditada ao mutualismo como este se desenhava naquele momento, defendendo a ocupação da terra preferencialmente por associações agrícolas, mas também permitindo a ocupação por agricultores individuais que pagariam aluguel à coletividade. Considerando o contexto do congresso, os mutualistas são derrotados e aprova-se “1. O congresso declara que a sociedade tem o direito de abolir a propriedade individual do solo e incluí-la na comunidade; 2. Declara também a necessidade de incluir o solo na propriedade coletiva” (FREYMOND, 1973b, p. 75, tradução nossa).

O segundo ponto de pauta – direito de herança – também produz um longo debate. Basicamente a divergência se dá entre a proposta elaborada pela comissão organizada no congresso para discutir a questão e o conselho geral. A comissão elabora a seguinte redação: “o congresso reconhece que o direito de herança deve ser completa e radicalmente abolido, e que esta abolição é uma das condições indispensáveis para a emancipação do trabalho” (FREYMOND, 1973b, p.113, tradução nossa). O delegado Eccarius afirma que o conselho geral chegou a conclusão oposta, dizendo se tratar de questão de família e restringe-se a propor medidas transitórias para diminuir os impactos da herança. O Conselho Geral é vencido em votação no plenário do congresso e registra-se a consagração da proposta elaborada pela comissão.

A questão a ser discutida na sequência trata das sociedades de resistência. Este tópico diz respeito à estratégia organizativa da AIT e a definição da comissão, corroborada pelo plenário do congresso, é de uma estrutura federativa como referência para o movimento operário. Este formato aprovado se inspira em uma proposta apresentada pelos operários em bronze de Paris através do projeto de estatuto “Câmara federal das sociedades operárias”.

Em meio ao debate sobre as sociedades de resistência (também com longa duração), o delegado inglês Applegarth apresenta uma proposta como tentativa de alcançar um consenso e avançar no andamento do congresso. Como as intervenções por parte de delegados ingleses são raras, considerando a participação de delegados da Europa continental, vale destacar seu conteúdo por apontar, inclusive, uma proposta no âmbito da questão educacional. A proposta de Applegarth sobre as sociedades de resistência é longa e no tópico 7 apresenta como alternativa “que o congresso recomende às sociedades de resistência que façam entrar em seu programa futuro a petição ao Estado de um sistema de educação obrigatório, laico, que deve preceder a toda grande reforma social ou política, e que é a única garantia de que estas reformas sejam permanentes e proveitosas” (FREYMOND, 1973b, p.141, tradução

nossa). Considerando as características das resoluções apontadas até o momento como prevaletentes no congresso da Basileia, obviamente a proposta de Applegarth é recusada.

Com a conclusão do tópico sobre as sociedades de resistência o congresso chega ao final, apontando para o próximo encontro a discussão dos temas que não foram apreciados nesta ocasião.

3.2 Desdobramentos do Congresso da Basileia e os rumos da AIT

Ao final do congresso da Basileia, previa-se a realização do encontro seguinte, de 1870, na capital francesa, Paris. Contudo, os acontecimentos políticos que se desdobraram na Europa, bem como o acirramento de divergências internas na AIT, inviabilizaram a realização do quinto congresso neste ano.

A declaração de guerra entre a França e a Prússia em julho de 1870 foi o grande impedimento da continuidade dos congressos anuais. O conflito interrompeu a dinâmica de encontros e representou inúmeros prejuízos para a organização operária dos países diretamente envolvidos e para a Europa como um todo. Obviamente, com um conflito da dimensão que se instalava, estavam, em um curto espaço de tempo, derrotadas as reflexões formuladas no âmbito da AIT a respeito das guerras entre nações e seus impactos sobre os trabalhadores, concretizados através de privações econômicas ou a ‘morte de soldados-operários’.

Dias antes da deflagração do conflito que se anunciava, a seção parisiense da AIT envia uma carta endereçada aos trabalhadores alemães pedindo que estes não se deixassem levar pelas informações disseminadas que buscavam opor o povo francês e alemão. A carta afirmava também que a concretização da guerra seria a vitória do despotismo contra o povo. A seção da AIT de Berlim responde aos apelos franceses com o mesmo tom⁵⁷, mas esses esforços já eram em vão (GUILLAUME, 1905). Em 19 de julho se inicia a guerra.

⁵⁷ Pelos registros, a reprovação da guerra não se tratava de uma posição unitária ente os internacionalistas alemães. August Bebel e Wilhelm Liebknecht, por exemplo, fundadores do Partido Operário Social- Democrático, membros da AIT e parlamentares no período de deflagração do conflito se abstiveram na votação pelo início do conflito. Apesar da manifestação contrária do Conselho Geral da AIT, Marx e Engels também construíram posição divergente da leitura

Somado ao acontecimento trágico para a classe trabalhadora de deflagração da guerra, é possível afirmar que a AIT entrava definitivamente em um estágio de acirramento de disputas internas.

Historicamente, como já foi citado nesta pesquisa e é amplamente registrado nas análises do período, a divergência política entre Karl Marx e Mikhail Bakunin e seus reflexos para o campo do socialismo se constroem no interior da Internacional. Os embates específicos sobre o tema do direito de herança no Congresso da Basileia – quando a proposta vinda do Conselho Geral é superada pela votação em plenário – podem ser um marco neste processo, mas também são acrescidos de outras questões, como a discussão sobre centralização política.

A dinâmica de funcionamento da AIT passa então a ter este novo elemento e devido ao cenário em vigor o congresso de 1870 não é realizado.

No mês de setembro, tradicionalmente dedicado aos encontros deliberativos da Internacional, membros da AIT em Lyon estavam dedicados a buscar meios de colocar em prática os preceitos delineados em anos de organização. Em decorrência do conflito com a Prússia, Napoleão III havia sido capturado e em Lyon a República é proclamada. Como consequência a cidade elege um Conselho Municipal de composição majoritariamente burguesa e, em contraposição, os populares criam o Comitê de Salvação da França. Em reunião popular que contou com a presença de inúmeros internacionalistas – sendo presidida por um deles, inclusive – este Comitê decide pela publicação de um ‘proclama revolucionário’. O documento era um chamado à revolução e pregava a derrubada das instituições que inviabilizavam a concretização das demandas populares.

das seções da AIT que se comunicavam antes do início da guerra. Marx escrevia a Engels em julho de 1870: “os franceses precisam de uma surra. Se os prussianos forem vitoriosos, a centralização do poder do Estado será útil à centralização da classe operária alemã. A predominância alemã, também, transferirá o centro de gravidade do movimento, do oeste da Europa, da França, para a Alemanha e basta comparar o movimento nos dois países, de 1866 até agora, para ver que a classe operária alemã é superior à francesa, tanto do ponto de vista da teoria quanto da organização. A predominância sobre a França, diante do mundo, seria também a predominância da nossa teoria sobre a de Proudhon” (MARX in SAMIS 2011, p. 201-202).

Apenas um mês mais tarde um novo levante popular ocorre em Marselha, também com participação ativa dos internacionalistas. Nos dois casos as forças burguesas conseguem retomar o controle.

Mesmo diante da prisão de Napoleão e a proclamação da república, as tropas prussianas não se retiravam do território francês e sitiavam a capital, Paris, mantendo a população sob condição extremamente precária em decorrência da falta de abastecimento de inúmeros produtos. Assim, em 1º de março de 1871 é assinado um Termo de Paz e declarado o armistício.

As condições impostas para esse acordo (que incluía, além de outros pontos, o pagamento de uma indenização de guerra e a ocupação de Paris pelos prussianos a partir do dia 03 de março) revoltou a população, que se considerava traída e previa a manutenção da condição drástica em que se encontravam na cidade durante o período de sítio. Em meio a muitos detalhes desta complexa conjuntura, a população decide por resistir à ocupação prussiana e tem início a Comuna de Paris.

3.3 A Comuna de Paris

Da relevância da Comuna de Paris enquanto fato histórico, as abordagens se multiplicam. Contudo, nem todas relacionam imediatamente a relevância das práticas de organização popular desenvolvidas anos antes na capital francesa e a instalação da Comuna, bem como sua manutenção nos 72 dias que durou.

As próprias atas dos congressos da AIT registram o crescimento vertiginoso da organização em todo território francês, com grandes greves, surgimento de novas seções e o reconhecimento público da importância da organização. Dois anos antes da Comuna já se verificava a relevância da AIT a ponto de ser possível afirmar que “o território francês estava envolvido em uma rede federada de seções da Internacional” (SAMIS, 2011, p. 172).

Especialmente em Paris, parte desta agitação política também era incentivada pela proliferação dos clubes revolucionários que realizavam reuniões públicas em diversos bairros da capital reunindo socialistas, jacobinos, blanquistas e republicanos – muitos deles também ligados à

AIT⁵⁸. Os clubes promoviam debates sobre as mais diversas questões da atualidade e em parte das vezes finalizavam as reuniões com passeatas e concentrações nas praças. Alguns números podem ajudar a compreender o alcance destas reuniões:

No período entre 1868 e 1870 chegaram a funcionar na capital 63 clubes, em locais variados como salões, cafés-concerto, teatros, circos, vinícolas e outros. O *Folies-Belleville*, no 20º *arrondissement*, chegou a receber em um único dia 6 mil pessoas. Outro dado diz respeito ao aumento das reuniões e de clubes nos bairros periféricos, nos anos de 1869 e 1870 – locais frequentados principalmente por operários. Os clubes do centro tiveram um crescimento modesto e os de alguns subúrbios declinaram (SAMIS, 2011, p. 197)

Segundo Hugues Lenoir (2017), a realização das reuniões públicas havia sido garantida por regulamentação governamental em 1868, visando proporcionar algumas concessões às organizações populares resistentes ao Império. Da mesma forma, elas também poderiam representar um espaço de fácil acesso e controle por parte das forças repressoras. Mesmo com estas possíveis implicações negativas, as reuniões foram ganhando cada vez mais adeptos e se constituindo em espaços de reflexão e amplo debate.

Durante essas reuniões, a maioria dos temas abordados tinha um caráter social. No 11º *arrondissement* de Paris, por exemplo, tratou-se da ‘Comuna social’, de ‘salariado e privilégios’, de ‘mutualismo e comunismo’, da ‘questão da mulher’, em cujo o debate André Léo interveio, da ‘crítica ao exército’, ou, ainda, de ‘educação e instrução das crianças’, em cuja reunião discorreu Varlin em 1869. Reuniões públicas nas quais os oradores, malgrado a presença policial, ousaram evocar, como no 19º *arrondissement*, na sala da

⁵⁸ Entre os participantes ativos das reuniões públicas, repetidas vezes são citados internacionalistas como Varlin, Lefrançais, Fribourg e Tolain.

Revolução, situada à rua de Crimée, número 128, ‘[...] a associação’ e ‘os meios práticos do socialismo’, e também não se privaram de engajar uma crítica da religião e da Igreja. Malgrado a grande diversidade dos temas abordados, alguns consideram que ‘é o ateísmo, o livre-pensamento que dominam nas assembleias [...] e na escola do povo (LENOIR, 2017, p. 20-21).

Não conseguiremos aqui avaliar o quanto estas iniciativas correspondiam efetivamente a uma ‘escola do povo’ como o registro histórico aponta. Todavia, as descrições destes encontros não deixam dúvidas quanto ao caráter formativo realizado em espaços não institucionalizados e guardavam características próprias que em alguns aspectos representavam a superação de muitos dos mecanismos de controle das escolas oficiais. Os temas abordados nas reuniões públicas superavam o escopo temático restritivo destinado às classes populares através do projeto pedagógico fornecido pela Igreja ou o Estado naquele momento.

A soma das características citadas permitiu a Lenoir (2017) defender que as reuniões públicas corresponderam a iniciativas de educação popular e que estas foram também responsáveis pela capacidade organizativa observada durante a Comuna. Sendo assim, consideramos impossível dissociar a Comuna de Paris dos demais acontecimentos ligados ao movimento operário que agitaram toda a França, mas em especial sua capital⁵⁹.

⁵⁹ Essa observação poderia se estender à Comuna como um todo, em todos os seus aspectos e não exclusivamente à educação. Contudo, não se trata do objetivo desta pesquisa analisar este paralelo tão amplo, apesar de termos esta perspectiva como um horizonte. A manifestação da Internacional de 23 de março de 1871 apoiando os rumos das ações em Paris reforça essa ligação entre a AIT e a Comuna. A carta emitida indica o que se espera no momento: “(...) não poderíamos recuar agora que podemos ajudar a colocar a primeira pedra do edifício social. O que pedimos? A organização do crédito, da troca, da associação a fim de assegurar ao trabalhador o valor integral de seu trabalho. A instrução laica e integral, o direito de reunião e associação, a liberdade absoluta de imprensa, a liberdade do cidadão; a organização do ponto de vista municipal dos serviços de polícia, de forma armada, de higiene, de estatística etc” (SAMIS, 2011, p. 236).

Assim como toda a organização social concretizada sob a Comuna – basicamente gerida sem a constituição de um poder centralizado, privilegiando a organização de comissões e subcomissões, além de prever a autonomia dos *arrondissements* (distritos) da cidade – a temática educacional foi alvo de reflexões e decisões coletivas. Em que pese o fato do conflito armado ter tido continuidade durante a Comuna e de que isso provocou a ausência de um número significativo de militantes destas comissões para atuação no front de batalha, ainda assim, dentro das possibilidades, passos significativos foram dados no sentido de romper com o modelo educacional vigente até então e na implementação de propostas regidas sob novos princípios.

Já nos primeiros dias é eleita uma Comissão Geral de Ensino que passa a se reunir na prefeitura. Considerando os objetivos aqui propostos, torna-se relevante analisar os indivíduos que a compunham.

Édouard-Marie Vaillant (1849-1915) acumulou a dupla função de membro da Comissão e delegado de ensino durante a Comuna, o que levou a citações mais recorrentes quando se trata de análises do período. A formação de engenheiro e médico certamente indica uma origem de família abastada, contudo Vaillant dedicou-se ativamente à militância entre os socialistas por onde circulou. Usando de sua experiência como médico dedicou-se em tratar de questões sanitárias que afetavam a saúde dos pobres, além de associar a educação às medidas de prevenção de doenças⁶⁰. Filiado à AIT em 1867 passa a atuar intensamente na seção parisiense e posteriormente compõe o Conselho Geral.

Outro membro da Comissão de Ensino que teve projeção foi o pintor Gustave Courbet (1819-1877). Courbet se destacou pela arte e pela sua atuação militante junto à Federação dos Artistas que se formou durante a Comuna. Antes mesmo, Courbet já havia atuado nas barricadas de 1848 e gozava de grande amizade de Proudhon, a quem acompanhava como um adepto incondicional, registrando sua morte em

⁶⁰ Tanto no caso de Vaillant quanto dos demais membros da Comissão de Ensino de Paris são escassos os materiais em português que tratam da biografia destes militantes. As informações específicas da trajetória de cada um deles tiveram como fontes principais a obra de Paul Delion (*Les Membres de la Commune et du Comité Central*) e documentos dispersos do acervo do Instituto de História Social de Amsterdam e da Biblioteca Nacional Francesa. Contudo, em alguns casos, foi inevitável recorrer a *sites* da internet que não apresentam o rigor necessário no indicativo de fontes.

texto e pintura. Proudhon, por sua vez, dedica a obra *Do Princípio da Arte e de sua Destinação Social* ao amigo que era perseguido pelo Império francês. Junto à Federação dos Artistas, Courbet contribuiu para formulação dos propósitos da organização que tinha como objetivo principal “garantir a integridade do patrimônio artístico já existente, articulando-o com os ‘elementos do presente’, na intenção de ‘regenerar o futuro pela educação’ e projetar uma estética engajada, adequada à nova ordem revolucionária” (SAMIS, 2011, p. 298). Certamente também teve projeção posteriormente, quando se tornou o principal culpado pela ação de derrubada da Coluna Vendôme durante a Comuna. Seguindo princípios essencialmente classistas, Courbet dedica-se intensamente a manter a arte a serviço dos trabalhadores, popularizando o acesso a museus, bibliotecas e teatros. Outro membro da Comissão de Ensino que tinha como origem as artes, mais especificamente a música, era Jean-Baptiste Clément (1836-1903). Aparentemente com uma atuação mais tímida, não deixou grandes registros que pudessem ser ressaltados – além, claro, da composição da canção *Le Temps des cerises* (O Tempo das cerejas), até hoje relacionada à Comuna de Paris pela atuação do autor no episódio.

Augustin-Joseph Verdure (1825-1873), professor e membro da Comissão de Ensino, atua na Comuna depois de escapar da perseguição do Império pela expressão de suas ideias socialistas no jornal *La Marseillaise* – motivo pelo qual conseguiu certa projeção no meio político. Ao que tudo indica filiou-se à AIT em 1870.

Jules Miot (1809-1883), farmacêutico com um vasto currículo político, também esteve em meio aos acontecimentos de 1848, o que lhe rendeu a deportação para Argélia em 1851. Retornando à Europa na década de 60 se aproxima definitivamente do blanquismo e passa a atuar diretamente na AIT durante período que passa na Inglaterra (DELION, 1871). Anti-bonapartista e internacionalista como Miot, Jules Vallès (1831-1885), que atuou brevemente como professor, era mais um membro da Comissão de Ensino. Vallès atuou de forma mais constante como jornalista e foi o fundador do jornal *Le Cri du Peuple*.

Nesta composição da Comissão de Ensino, apesar de figurarem indivíduos ligados de alguma forma à questão educacional ou de militância no movimento operário, verifica-se a ausência de figuras com maior envolvimento e projeção no debate sobre instrução. Dentre eles podemos destacar Eugène Varlin, Gustave Lefrançais e Louise Michel. Essa ausência certamente se justifica pela atuação destes em postos avançados da luta armada.

Varlin dedicava-se permanentemente às reflexões sobre educação e suas intervenções desde o primeiro congresso da AIT em 1866 demonstravam inclusive a defesa de uma perspectiva que seria majoritária somente anos mais tarde no âmbito da Associação. Contudo, Varlin passa a compor a guarda nacional e comandar o 193º batalhão, além da atuação na Comissão de Finanças da Comuna. Lefrançais, membro da Associação Fraternal dos Instrutores, Instrutoras e Professores Socialistas e um dos formuladores do seu Programa de ensino em 1848, seguiu sua atuação junto aos socialistas e ativamente na AIT, mas durante a Comuna também se entregava ao combate nas barricadas. Louise Michel era professora primária em Paris e compartilhava das críticas sobre a influência religiosa na educação e os malefícios do regime imperial aos pobres, compartilhando reflexões nos clubes que promoviam reuniões públicas. Durante os dias da Comuna foi incansável no trabalho de socorro às vítimas, mas dedicando-se também à luta armada (MENDES, 2011).

Através do exemplo dos três *communards* citados, é possível reforçar a predominância das necessidades mais imediatas de defesa e sobrevivência que regiam os dias em Paris. Contudo, mesmo dentro desses limites, ainda foi possível implementar medidas que representavam um rompimento com o modelo vigente até então e que deixariam um legado sólido como parâmetro educacional francês.

Sendo assim, as deliberações mais gerais da Comuna sobre educação dizem respeito à estrutura de organização do ensino, respondendo a demandas imediatas naquela conjuntura, do que em questões de conteúdo, da relação ensino-aprendizagem. Decreta-se então a laicização do ensino, a gratuidade no acesso e a obrigação da frequência escolar.

A laicização responderia à necessidade de anular o alcance da igreja católica que naquele momento possuía o controle das práticas educacionais no país sob a autorização do Estado. Além de buscar superar a educação pautada sobre os preceitos morais da igreja e a lógica de submissão defendida no ambiente escolar, a laicização carregava também um objetivo do âmbito econômico na medida em que a igreja era responsável pela manutenção das práticas de segregação social através do ensino, reservando apenas conteúdos básicos aos filhos dos pobres que conseguiam alcançar e se manter no ambiente escolar durante o ensino primário e garantindo um amplo arcabouço teórico aos burgueses.

A laicização também acabava por proporcionar importantes reflexos em aspectos metodológicos do ensino. Se a Comuna resistia ao

ensino dogmático da igreja e implantava a laicização do ensino, imediatamente abriam-se as portas para a prevalência do método experimental e científico. Apesar de não constar como uma deliberação no âmbito da Comissão de Ensino, este debate estava presente nas formulações de grupos que se reuniam para discutir questões relevantes à organização social e que tinham contato direto com as comissões comunais, como foi o caso da sociedade *L'éducation Nouvelle*, que se reunia regularmente no Liceu de Paris (CHAUVET, 2016).

Quanto à gratuidade no acesso e à obrigação da frequência são definições que respondem imediatamente à cobrança para o acesso às escolas cristãs. Nesse sentido seria inviável exigir a obrigatoriedade da educação na medida em que o governo tinha plena certeza que boa parte da população não dispunha de recursos para este gasto. Além disso, a não exigência da frequência escolar também seria uma justificativa ou sustentação para manter o trabalho infantil resguardado de qualquer proibição. É importante ressaltar que o uso do termo 'gratuidade' parece muito mais dizer respeito a uma contraposição à imposição de pagamento por parte da igreja do que uma condição filantrópica da educação na medida em que deliberações da Comuna tratam dos custos que devem ser cobertos coletivamente para que as crianças pudessem ter acesso à educação.

A questão da obrigatoriedade também nos remete aos longos debates dos congressos da AIT e carregam um conteúdo próprio das preocupações dos mais pobres em relação à educação. Enquanto no primeiro momento, principalmente sob a influência proudhoniana, havia a defesa da instrução familiar como forma de livrar as crianças das escolas estatais, religiosas e burguesas e autorizando a família a decidir sobre o acesso ao ensino ou não, as argumentações do grupo que posteriormente se constituiria como os coletivistas levam à prevalência da ideia de que “o ensino é indispensável e que nenhum pai de família tem o direito de privar seus filhos dele”⁶¹.

É importante ressaltar também que as medidas aprovadas pela Comuna diziam respeito também e principalmente à educação e todo acolhimento necessário para os órfãos, em referência àqueles que haviam morrido em combate (CODELLO, 2007).

⁶¹ Deliberação do 2º Congresso da AIT, de 1867.

A Comissão de Ensino buscava viabilizar a concretização de iniciativas sob os moldes previstos nos princípios gerais ou prestar auxílio às iniciativas próprias dos *arrondissements*. As dificuldades eram muitas, inclusive encontrar professores laicos em meio às batalhas para substituir os sacerdotes expulsos, mas ainda assim alcançaram resultados significativos.

O cartaz apresentado a seguir exemplifica a aplicação das medidas previstas pela Comuna, registrando a garantia de materiais necessários à instrução de forma gratuita.

Figura 5 - Cartaz divulgando medidas implementadas durante a Comuna de Paris



Fonte: <https://bibliotheques-specialisees.paris.fr/ark:/73873/pf0001486272/v0001.simple.selectedTab=record>

Como desenrolar das medidas organizativas da Comuna, em 18 de abril é aprovado por unanimidade seu programa educativo. Também tratando de princípios gerais, o documento reforça a autonomia de cada comuna de Paris, no sentido de valorizar a pluralidade de suas

iniciativas – desde que mantidos os princípios previstos, mesmo que experimentais.

A partir desta garantia de autonomia, surgem inúmeras iniciativas de aplicação de um novo modelo educacional nos diferentes *arrondissements*. Paul Chauvet relaciona algumas delas:

“No 11º, 12.000 alunos pobres foram escolarizados e a laicização completamente concluída; no 13º, foi fundada uma biblioteca comunal com leituras e conferências populares; no 9º, uma escola laica foi inaugurada em 19 de maio, enquanto no 8º *arrondissement*, sob a impulsão de Allix, foram abertas três cantinas escolares para crianças necessitadas; a obrigatoriedade escolar começa aos cinco anos e termina aos doze, e as principais escolas são providas de mestres laicos” (CHAUVET, 2016, p. 112-113).

A figura a seguir também apresenta mais uma iniciativa de laicização do ensino, neste caso no 3º *arrondissement*. Cita 3 escolas da localidade que passam a ser laicas e que, a partir deste novo modelo, deverão formar cidadãos instruídos de seus direitos e de seus deveres.

Figura 6 - Cartaz divulgando medidas educacionais do 3o *arrondissement*

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
 N° 182 LIBERTÉ — ÉGALITÉ — FRATERNITÉ N° 182

M A I R I E
DU 3^e ARRONDISSEMENT

ÉCOLES LAÏQUES

CITOYENS,

Ce que vous réclamiez avec nous depuis si longtemps, ce que les hommes du 4 Septembre nous avaient refusé :

L'INSTRUCTION PUREMENT LAÏQUE,

est un fait accompli pour notre arrondissement.

Par notre sollicitude et les soins de la Commission d'enseignement, la direction des trois écoles congréganistes des rues Ferdinand-Berthoud, Neuve-Bourg-l'Abbé et de Béarn, est, à partir de ce jour, confiée à des instituteurs LAÏQUES.

Nous espérons, pour l'avenir de notre pays, que ces instituteurs formeront des citoyens instruits de leurs droits et de leurs devoirs envers la République.

Paris, le 23 avril 1871.

Les Membres de la Commune,
 Ant. ARNAUD, DEMAY, Clovis DUPONT, PINDY.

IMPRIMERIE NATIONALE. — Avril 1871.

Fonte: <https://bibliotheques-specialisees.paris.fr/ark:/73873/pf0001486000/v0001.simple.selectedTab=record>

Mesmo sob o conflito armado, como pode ser verificado nos exemplos já citados, as mudanças não se restringiram à estrutura do ensino. A autonomia dos *arrondissements* garantiu a possibilidade de avanços significativos, proporcionando a possibilidade da

implementação da escola-oficina – reivindicada insistentemente no âmbito da AIT. O cartaz a seguir anuncia a abertura da primeira escola profissional da Comuna, mais uma vez ocupando o espaço até então exclusivo dos jesuítas. Apesar de estar localizada no 5º *arrondissement*, poderia acolher jovens de todas as partes da cidade e ofereceria o complemento da instrução primária e a aprendizagem de uma profissão. O cartaz também anuncia a possibilidade de receber operários interessados em serem mestres de aprendizagem, além de professores de línguas vivas, ciências, desenho e história. Ou seja, definitivamente esses conteúdos não seriam mais exclusividade da burguesia.

Figura 7 - Cartaz divulgando a abertura de uma escola profissional

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
N° 267 LIBERTÉ — ÉGALITÉ — FRATERNITÉ N° 267

COMMUNE DE PARIS

ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Une première École professionnelle sera prochainement ouverte dans le local précédemment occupé par les jésuites, rue Lhomond, n° 18, V^e arrondissement.

Les enfants âgés d'environ douze ans et au-dessus, quel que soit l'arrondissement qu'ils habitent, y seront admis pour compléter l'instruction qu'ils ont reçue dans les écoles primaires, et pour y faire, en même temps, l'apprentissage d'une profession.

Les parents sont donc priés de faire inscrire leurs enfants à la mairie du Panthéon (V^e arrondissement), en désignant le métier que chacun de ces enfants désire apprendre.

Les ouvriers au-dessus de quarante ans qui voudraient se présenter comme maîtres d'apprentissage devront aussi se faire inscrire à cette mairie, en indiquant leur profession.

Nous faisons appel, en même temps, aux professeurs de langues vivantes, de sciences, de dessin et d'histoire, qui désirent nous prêter leur concours pour cet enseignement nouveau.

Paris, le 6 mai 1871.

*Les Membres de la Commission pour l'organisation
de l'enseignement,*

EUG. ANDRÉ, E. DACOSTA, J. MANIER,
RAMA, E. SANGLIER.

Approuvé par le Délégué à l'enseignement,
Ed. VAILLANT.

IMPRIMERIE NATIONALE. — N° 111.

Fonte: <https://bibliotheques-specialisees.paris.fr/ark:/73873/pf0001486762/v0001.simple.selectedTab=recor>
d

Mas a resistência e organização do povo nas ruas de Paris não são suficientes para sustentar a Comuna diante do conluio de Estados-Nação e de burgueses apavorados e a semana sangrenta decreta seu fim. Contudo, como afirmou Louise Michel, “não se pode matar as ideias nem a tiro de canhão nem tampouco algemá-las” e o legado da Comuna permanece até a atualidade e as suas experiências educacionais também são um marco na trajetória das conquistas populares neste campo.

3.4 Conferência de Londres (1871)

O alcance da Comuna de Paris enquanto experiência de ruptura da lógica política e econômica burguesa deixou rastros em todas as organizações e instituições da Europa. Dos Estados-Nação que se propõe a intensificar sua estrutura de controle e violência, da burguesia que passa a se organizar ainda mais para a manutenção da hegemonia e da igreja que busca retomar seus espaços de influência. Nada está no mesmo lugar.

A organização operária também se move diante do ocorrido, mas com a carga da perda de milhares de combates nas ruas de Paris. Certamente há, no mínimo, uma sensibilização com relação aos operários franceses por toda Europa, mas também muitas ações efetivas em busca da reconstrução da organização e garantia de sobrevivência de militantes. As memórias de James Guillaume citam os esforços das seções suíças da AIT para receber refugiados da França, mobilizando todos os meios possíveis naquele momento para concretizar esta tarefa.

Justamente por esses esforços enaltecidos por Guillaume que este dedica também parte significativa destas memórias para repudiar a concentração de esforços do Conselho Geral de Londres que, em meio à Comuna, lança em Genebra um questionamento à filiação da seção da Aliança à AIT. Não haveria outra motivação para este questionamento que não as divergências iniciadas após o Congresso de 1869, agora ainda mais exacerbadas, entre as correntes presentes na organização internacionalista. As cartas do Conselho Geral apresentadas pelos membros da seção da Aliança aceitando a filiação e acusando o recebimento de cotização foram apontadas como falsas. Neste momento os ânimos estão definitivamente acirrados e reverter a situação seria tarefa difícil.

Diante da acusação de falsidade, um pedido de esclarecimentos é feito diretamente ao Conselho Geral em Londres – até então este debate teria sido protagonizado por membros do Conselho Geral estabelecidos

em Genebra, como M. M. Outine e H. Perret. Neste período Paul Robin compõe o Conselho em Londres, depois de ter deixado a França às pressas devido à perseguição política, e pode presenciar e registrar os debates em torno da resposta ou não da carta dos aliancistas. A carta não é respondida e define-se pela realização de uma Conferência em Londres para tratar de questões administrativas pendentes – o que, a princípio, incluía como pauta esta divergência sobre uma das seções – devido ao adiamento do Congresso de 1870.

Ao tomar conhecimento da proposta de realização de uma Conferência através de Robin, a Federação Jurassiana envia uma carta à Londres, assinada por Adhémar Schwitzguébel, para que fosse lida durante o evento. A carta questionava a escassa divulgação da conferência e propunha que a divergência em questão fosse discutida em um congresso regularmente convocado, além de, antes disso, o conselho geral promovesse a realização de uma enquete entre os filiados.

A Conferência é realizada entre 17 e 23 de setembro, contando com a presença de 23 pessoas. Destes 23, foram registrados seis delegados belgas (sendo um deles também membro do Conselho Geral), dois delegados suíços, um espanhol, treze membros do Conselho Geral nomeados pelo próprio Conselho e um desconhecido sem mandato⁶² (GUILLAUME, 1905).

Já nos primeiros momentos da Conferência, De Paepe pede explicações sobre a ordem do dia e os objetivos do encontro. Marx apresenta as motivações:

O Conselho Geral convocou uma conferência para entrar em acordo com os delegados de diversos países, sobre as medidas a tomar para evitar os perigos que corre a Internacional em um grande

⁶² Belgas: De Paepe e Verrycken, delegados do Conselho Federal Belga; Fluse, da Federação do Vale de Vesdre; Steens, da Federação do Centro; Coenen, da Seção de Anvers; e Herman, membro do Conselho Geral e delegado da Seção de Liège. Suíços: MM. Outine, da seção russa em Genebra e H. Perret, do Comitê Federal de Genebra. Espanhol: Anselmo Lorenzo, do Comitê Federal Espanhol. Membros do Conselho Geral: Engels pela Itália, Marx pela Alemanha, Eccarius pela América, Hales pela Inglaterra, Rochat pela Holanda, Cohn pela Dinamarca e Zabicki pela Polônia. Serrailier, Vaillant, Bastelica, Mottershead, Fränkel e Jung pela França (GUILLAUME, 1905).

número de países e para proceder a uma nova organização, que responda às necessidades da situação. Os delegados, por sua parte, deverão fazer proposições. Em segundo lugar, para elaborar uma resposta aos diversos governos, que não deixam de trabalhar para destruir a Internacional por todos os meios que se encontram a sua disposição. E, finalmente, para resolver de um modo definitivo o conflito suíço [segundo], a petição de Guillaume (FREYMOND, 1972b, p. 182, tradução nossa).

Definida a ordem do dia, foram iniciados os debates. É necessário ressaltar que a leitura do processo verbal completo do encontro permite concluir que se trata de um evento com um caráter realmente distinto do que vinha se construindo ao longo dos anos nos congressos em termos de, por exemplo, organização prévia e conexão entre as abordagens e as deliberações anteriores. Além disso, pode-se considerar que as resoluções da Conferência em alguns momentos extrapolam o escopo das questões meramente administrativas ou organizativas para adentrar em questões políticas relevantes para organização – conforme defendiam os delegados em Congressos.

As resoluções da Conferência foram:

1. Composição do Conselho Geral – limitação do número de membros, restringindo excessivas nomeações de um único país;
2. Denominação dos diferentes órgãos filiados à AIT – estabelecimento de nomenclaturas únicas para as organizações filiadas (excluindo as *Trade Unions* inglesas), incluindo a proibição de seções ou grupos com nomes de “(...) seitas, como, por exemplo, os nomes positivistas, mutualistas, coletivistas, comunistas, etc..., ou formar grupos separatistas sob o nome de ‘seções de propaganda’” (FREYMOND, 1973b, p. 272, tradução nossa);
3. Definição do papel de membros do Conselho Geral deslocados para missões em localidades específicas;
4. Cotização de 10 centavos por membro a ser paga ao Conselho Federal;
5. Formação de seções exclusivas de mulheres;
6. Execução da deliberação do Congresso de 1866 sobre estatísticas a serem produzidas pelas organizações filiadas;
7. Intensificar o contato internacional entre sociedades de resistência do mesmo ofício;

8. Intensificar a filiação de produtores agrícolas à AIT;
9. Ação política da classe operária – definindo a necessidade de criação de partidos políticos para assegurar ‘o triunfo da revolução social’;
10. Alternativas para países onde seja proibida a organização operária;
11. Incentivo à continuidade da propaganda da Internacional na França;
12. Criação de um Conselho Federal inglês;
13. Inclusão dos refugiados franceses em Londres no Conselho Geral;
14. Publicação de esclarecimentos sobre a perseguição russa à AIT no jornal *L’Egalité*;
15. O Conselho Geral se encarregará de convocar o próximo congresso;
16. Aliança da Democracia Socialista – considerando a deliberação da Conferência sobre a denominação das seções, que não podem mais carregar outros nomes que não seções operárias e o nome da região a que pertencem, e considerando a aplicação da resolução do Congresso da Basiléia de que o Conselho Geral tem o direito de admitir ou rechaçar novas filiações, “a conferência declara finalizado o incidente da ‘Aliança da Democracia Socialista’” (FREYMOND, 1973b, p. 277, tradução nossa)
17. Divergências entre as duas federações da Suíça Romanda.

O conjunto destas resoluções comprova que do ponto de vista do recorte temático específico desta pesquisa, a Conferência de Londres não apresenta informações que possam contribuir no acompanhamento da questão educacional. Contudo, são questões importantes para compreensão dos passos seguintes da AIT, na medida em que parte das deliberações causaria descontentamento por não estarem em total consonância com a linha política debatida e definida pelos congressos até então⁶³. A definição do item 9, indicando a criação de partidos

⁶³ MUSTO (2014) aborda de forma mais detalhada os descontentamentos em relação principalmente à definição sobre partido político e o que chamou de retirada de autonomia das seções locais.

políticos operários, se baseava em proposta de Friedrich Engels⁶⁴ e até então não havia sido objeto de discussão nos congressos da AIT. Quanto ao item 16, Karl Marx e Friedrich Engels defendiam que a seção da Aliança cumpria um papel sectário dentro da AIT⁶⁵, mas que também não se tratava de uma percepção de todos os internacionalistas que haviam entrado em contato com os membros da Aliança.

Como resultado imediato das deliberações da Conferência ocorre uma reorganização das seções da AIT na Suíça Romanda, originando, em novembro de 1871, a Federação Jurassiana – onde se reuniram os membros da seção da Aliança e outros.

3.5 Congresso de Haia (1872)

Em meio às trágicas consequências da guerra franco-prussiana, os assassinatos e perseguições ligados à Comuna de Paris e um conflito interno de grandes proporções, os internacionalistas voltavam a se reunir em congresso ordinário na cidade de Haia, na Holanda, entre os dias 2 e 7 de setembro de 1872.

Não obstante tenha sido produzido um informe do Conselho Geral para tratar da complexa conjuntura dos anos anteriores⁶⁶, definitivamente o congresso tinha um único ponto a ser discutido: a

⁶⁴ A proposta de Engels foi apresentada diretamente à Conferência, sem constar publicação anterior. Ver: ENGELS, F. Discurso sobre a ação política da classe operária. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/marx/1871/09/21.htm>

⁶⁵ Ver: ENGELS, F. MARX, K. As pretensas cisões na Internacional. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/marx/1872/cisoes/cap01.htm#n217>

⁶⁶ O informe tratava principalmente da perseguição aos Internacionalistas na Europa. O caso francês é destacado na medida em que a repressão à AIT, já em 1870, estava associada a uma política bonapartista de defesa do império, como forma de tentar sustentar o poder criando um inimigo público. Com o início da guerra franco-prussiana essa repressão teria se estendido aos internacionalistas na Prússia e, por fim, após a queda da Comuna, chegado a toda Europa. Apesar desta conjuntura, o informe aponta a chegada da Internacional à Irlanda (crescendo também entre os irlandeses na Inglaterra), Holanda, Dinamarca e Portugal, além do crescimento nos Estados Unidos, a criação de uma filial em Buenos Aires, Austrália e Nova Zelândia.

expulsão da Aliança – mesmo que, conforme afirma Musto (2014), a maior parte dos militantes da AIT ignorasse o conflito.

Em todos os dias do encontro segue-se um permanente questionamento da veracidade dos mandatos dos delegados que se apresentam ao plenário, atrasos, ausências, acusações e antes mesmo de uma definição da ordem do dia Karl Marx – que comparecia pela primeira vez em um Congresso da AIT – pede “que a Aliança seja expulsa da AIT e reclama a constituição de uma comissão encarregada do exame dos documentos referentes a toda esta questão” (FREYMOND, 1973b, p. 397, tradução nossa).

O resultado não poderia ser outro que não a expulsão da AIT daqueles identificados como membros da Aliança, sendo nominalmente citados Mikhail Bakunin e James Guillaume.

Além de outros pontos que reafirmavam os encaminhamentos formulados pela Conferência de Londres, como a inclusão nos estatutos do item que dizia respeito à constituição de partidos políticos, em Haia definiu-se um maior poder ao Conselho Geral e a mudança da sede do Conselho Geral de Londres para Nova Iorque, nos Estados Unidos.

A proposta de mudança de sede não estava prevista no debate e surpreendeu os presentes. Os blanquistas, que até então haviam se agrupado em torno de Marx e Engels contra os coletivistas, consideraram a proposta um golpe e a justificativa apresentada de que os muitos conflitos se aproximavam do Conselho em Londres e que a transferência seria uma solução não foi suficiente para persuadi-los, resultando na saída deste grupo do congresso.

Considerando o desgaste promovido pelos conflitos internos e a ausência de uma justificativa plausível para a mudança de sede do Conselho Geral, o que se assistia, na verdade, era o fim da Associação Internacional dos Trabalhadores em sua primeira fase.

Por outro lado, a vertente coletivista expulsa da AIT em Haia deu seguimento ao seu percurso de organização e através de um congresso também realizado em setembro de 1872, na cidade de Saint-Imier, na Suíça, buscou se rearticular diante dos últimos acontecimentos (SILVA, 2017). O congresso, conhecido como Congresso Antiautoritário de Saint-Imier, foi o espaço para demarcar a oposição em relação às perspectivas que prevaleceram em Haia, retomando o federalismo como princípio da Federação Jurassiana.

Definitivamente este ambiente conturbado, mas também valioso no sentido de demarcar diferentes perspectivas políticas no campo do socialismo, não permitiu a continuidade do aprofundamento da reflexão no campo educacional, seja no Congresso de Haia, seja no Congresso de

Saint-Imier⁶⁷. Todavia, as reflexões no âmbito da AIT e as práticas da Comuna de Paris estavam registradas e seriam a referência para uma retomada desta perspectiva, mais notadamente com a contribuição de Paul Robin nos anos de 1880 no orfanato de Cempuis.

⁶⁷ Encontra-se como apêndice desta pesquisa um quadro resumo das deliberações de cada congresso da AIT acerca da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço de percorrer os caminhos delineados pela Associação Internacional dos Trabalhadores na sua primeira fase, compreendendo desde os movimentos para concretização em 1862 até seu desfecho dez anos mais tarde, não se constitui em uma tarefa fácil por diferentes motivos.

Ainda que tenhamos como objeto de pesquisa a primeira organização operária de caráter internacional sob a vigência do sistema capitalista, as fontes que abordam com maiores detalhes sua história ainda são escassas e recentes no Brasil. Durante longos anos, como afirma Musto (2014), estivemos sob a prevalência da “abordagem de influência soviética” que condicionava a constituição da organização à iniciativa de Karl Marx. Avaliamos que este viés acarretou em um comprometimento do ponto de vista teórico e político e, em especial, gerou uma dívida com os milhares de militantes que se arriscavam em reuniões de sociedades de resistência ou de socorro mútuo e em greves.

Além disso, nos dedicamos a tratar de uma organização sob a influência de diversas vertentes políticas atuantes naquele momento como mutualistas, blanquistas, jacobinos, republicanos, comunistas e algumas até em plena constituição como os coletivistas, em meio a uma conjuntura ainda com grandes transformações que iam desde o avanço do sistema fabril à constituição dos Estados-Nação. Ainda assim, acreditamos que através da contribuição dos princípios da História Social, que considera a vinculação direta entre aspectos sociais, políticos e econômicos específicos com a estrutura social (as partes permanentemente conectadas ao todo) pudemos apresentar alguns elementos para reflexão sobre o movimento operário no século XIX e em especial sobre a temática educacional.

Nesse sentido, pudemos perceber que as reflexões e propostas sobre educação encampadas pelos membros da AIT correspondiam à perspectivas teórico-políticas mais amplas, acompanhando as ideias predominantes na organização em cada um dos momentos. Além disso, as reivindicações no âmbito educacional eram correspondentes à experiência de seus formuladores, propondo alternativas que respondessem diretamente a problemas imediatos. As formulações correspondem então a dois movimentos complementares entre si: a proposta de organização social mais ampla e a experiência vivenciada até aquela oportunidade.

No primeiro congresso, em que havia prevalência da corrente mutualista proudhoniana, todas as deliberações estavam alinhadas ao

projeto político desta corrente. Para a educação não seria diferente. Entre os internacionalistas mutualistas a alternativa de resistência ao modo de produção capitalista estava na intensificação ao limite da cooperação para a produção, já praticada por agrupamentos de trabalhadores, como afirmou Victor Garcia (1977). Sendo assim, buscavam criar alternativas de distanciamento do controle estatal, burguês e da igreja e, neste caso, a instrução familiar garantiria estes preceitos. Este formato parece carregar similaridades à forma de instrução dos artesãos relatada na obra de E. P. Thompson (abordada no capítulo 1), que presava pelo aprendizado do ofício aliado a questões mais gerais da formação humana, com uma participação fundamental da família ou da comunidade local no processo. Mesmo diante das dificuldades com os registros deste primeiro congresso, é possível considerar uma relevância dos delegados franceses nas intervenções sobre questões educacionais. São estes que formulam a opinião da maioria, defensora da instrução familiar, e a opinião da minoria, que defendia um caráter coletivo para as práticas educacionais, através da contribuição de Eugene Varlin e Bourdon.

Através do exemplo do primeiro congresso também podemos afirmar que, de maneira geral, as questões propriamente pedagógicas não eram o objeto das grandes divergências na AIT. A necessidade de aliar a aprendizagem de ofícios e os demais conteúdos próprios da educação escolar pode ser considerada um princípio que não se altera ao longo dos anos. Princípio este que, caso ampliado para o conjunto da sociedade, corresponderia à eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual. Sem dúvida as formulações de P.-J. Proudhon são a sustentação para esta construção da AIT.

Quanto às fases da infância e da juventude e os conteúdos próprios a cada uma delas, as variações entre as propostas também não são o grande foco dos debates. Tampouco a AIT chega, em qualquer momento, a rever sua resistência em relação à participação da religião em questões educacionais, seja pela necessidade de primazia da ciência, seja pela necessidade de interromper o controle moral e a subserviência valorizados pela igreja como forma de relação social.

Como demonstrado ao longo da pesquisa, a prática de luta e resistência dos trabalhadores à exploração da força de trabalho passa, ao longo dos anos, a se concentrar no enfrentamento através das greves. A greve dos operários da construção de Genebra em 1868 representou um marco neste processo e, caminhando lado a lado à prática das paralisações conduzidas por organizações mais estruturadas, acarretaram mudanças no percurso da construção do projeto político da AIT. A partir

de então, a resistência se dá através do enfrentamento sustentado pelas organizações operárias.

Consequentemente a educação passa a ser abordada como uma questão essencialmente coletiva, retirando a primazia da família sobre a decisão do que diria respeito ao social. Ainda que houvesse uma pretensão pela elaboração de um programa de instrução integral no âmbito da AIT, os debates que acabavam por prevalecer diziam respeito à forma de execução das iniciativas, vinculando diretamente o conteúdo pedagógico a questões estruturais mais amplas como a forma de execução e financiamento da educação. Ou seja, não bastaria formular um grande plano de instrução integral e entregá-lo a um agente opressor – o Estado, a igreja ou os patrões – mas a educação deveria ser proporcionada pela própria iniciativa operária.

Neste processo de transição da perspectiva predominante, já a partir de 1867, alguns militantes tiveram seus nomes destacados nas atas dos congressos com intervenções no debate educacional como James Guillaume, P. Eslens, Eugenio Hins e Paul Robin, mas a indicação dos coletivos que se dedicaram às discussões garante uma abrangência ainda maior da preocupação com esta temática, ressaltando a participação de: pela Bélgica as seções de Bruxelas, Federação do Vale de Vesdre e Liège; pela França o Círculo de Rouen, as ovalistas de Lion e os Encadernadores de Paris; pela Suíça seções de Genebra, tintureiros da Basileia e seção do distrito de Courtelary; e operários de Barcelona, na Espanha.

Pudemos verificar também algumas influências que consideramos ocultas nos debates congressuais, mas que proporcionaram mudanças de perspectivas nas linhas predominantes entre os membros da AIT. Um dos casos diz respeito às mulheres no contexto operário mais amplo e educacional. Já em 1866, Varlin defende a participação igualitária entre homens e mulheres nas questões educacionais e esta defesa pode estar ligada à pressão da organização das mulheres nas bases da AIT. Trata-se de outro tema que demandaria uma pesquisa específica, mas a indicação é de influência das mulheres através das organizações de base para alteração da perspectiva predominante na AIT.

No processo de intensificação das experiências educacionais promovidas pelas organizações operárias, até 1869, não havia um debate de que lugar estas iniciativas ocupariam no contexto mais geral da luta de classes. O tom das intervenções carregava uma valorização e uma possibilidade de alcançar a transformação social através da ampliação máxima destas iniciativas como mobilizadoras para uma mudança social, ao mesmo tempo em que se intensificavam as intervenções dos

movimentos grevistas. A intervenção de Mikahil Bakunin em 1869, como membro de uma seção da AIT, através do texto *A Instrução Integral*, buscou problematizar esta questão e apresentava uma proposta para o dilema:

sim, sem dúvida, os operários farão todo o possível para dar-se toda a instrução que eles puderem nas condições materiais nas quais se encontram atualmente. Mas sem se deixar levar pelos cantos de sereias, eles concentrarão antes de tudo seus esforços nessa grande questão de sua emancipação econômica, que deve ser a mãe de todas as suas outras emancipações (BAKUNIN, 2016, p. 178).

Como vimos ao longo da pesquisa, esta perspectiva não pôde ser apreciada pelos congressos que se seguiram à formulação. Contudo, pudemos perceber uma aproximação entre esta ideia e a prática da Comuna de Paris.

Em termos educacionais a Comuna de Paris, mesmo com seus poucos dias de duração, representou a concretização dos preceitos definidos pela AIT até aquele período, buscando garantir educação primária a todas as crianças através da obrigatoriedade da frequência escolar e da gratuidade (representada pelo custeio coletivo do ensino), o distanciamento da igreja e a autonomia dos distritos – própria da organização federalista também desenvolvida ao longo dos anos na Associação. Além disso, as iniciativas educacionais não estiveram apartadas de um movimento insurrecional mais amplo.

Consideramos que as investidas populares em termos educacionais cumpriram papel fundamental mesmo nas modificações promovidas pelo Estado nos anos subsequentes, quando se opta pelo atendimento de pautas mínimas, visando o controle social. Além disso, reforçamos o entendimento de que as formulações sobre educação no âmbito da AIT são a base para o que já no século XX se concretizou como proposta de pedagogia libertária e influenciou pedagogos como Francisco Ferrer y Guardia, Sébastien Faure e Célestin Freinet.

Através do material analisado, pudemos questionar a suposta uniformidade e ressaltar a disputa em torno da concepção de educação, seja no próprio campo socialista seja entre os interesses do trabalho e do capital. Em sociedades de antagonismos, do século XIX à atualidade, a educação está em um campo de disputa acirrada devido à sua

capacidade de auxiliar a manutenção do *status quo* ou como um dos mecanismos de propulsão de uma transformação social, cabendo aos diferentes grupos sociais justificar, defender e reivindicar determinada perspectiva.

O movimento operário do século XIX também reforça a necessidade de superar o isolamento da educação em relação às questões estruturais. Este poderia ser um alerta em relação a iniciativas educacionais que buscam concretizar uma experiência libertária no ambiente escolar enquanto o capitalismo dita as regras das relações sociais para fora dos muros da escola. O recorte classista seria, portanto, o elemento efetivamente propulsor de uma educação com vistas à liberdade.

Portanto, a partir daquilo que pudemos rever sobre o passado, temos a possibilidade de refletir e nos posicionar diante da investidas mais recentes do capital no caso brasileiro como os projetos de escola sem partido, reforma do ensino médio, Base Nacional Comum Curricular, entre outros, mas persistir na identificação dos reais limites da educação ou qualquer iniciativa proposta enquanto política pública sob o sistema capitalista.

Nos resta reivindicar efetivamente o ensino livre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKUNIN, Mikhail. **Educação, ciência e revolução**. São Paulo: Intermezzo, 2016.

BARROS, José D'Assunção. Os Falanstérios e a crítica da sociedade industrial: revisitando Charles Fourier. In: **Mediações**, Londrina, v. 16, n.1, p. 239-255, Jan./Jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/7752/8503>

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOIVIN, Marcel. **Le mouvement ouvrier dans la région de Rouen: 1851-1876**. Rouen: Univ. Rouen Havre, 1989. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=1ynM-F8edV8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acessado em: julho/2017.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo, Fundação Editora Unesp, 1999.

CASTRO, Rogerio Cunha de. **Nem prêmio, nem castigo!:** A escola moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários durante a primeira república (São Paulo, 1909-1919). 2014. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CHAUVET, Paul. A Comuna de Paris, a cultura e a educação. In: **A Comuna de Paris: considerações libertárias**. São Paulo: Intermezzo, 2016.

CODELLO, Francesco. **A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neil**. Volume1. São Paulo: Imaginário: Ícone, 2007.

CORREA, Felipe. A guerra civil na França: Marx antiestatista?. **Revista Gestão e Políticas Públicas**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.211-227, 2013. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/98573/97242>>. Acesso em: abril de 2018.

CUNHA, Luiz Antonio. Sociedade, Estado e educação: notas sobre Rousseau, Bonald e Saint-Simon. In.: **Revista Brasileira de Educação**; Rio de Janeiro: Jan/Fev/Mar/Abr 1996 N° 1. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE01/RBDE01_06_LUIZ_ANTONIO_CUNHA.pdf

DELION, Paul. **Les membres de la Commune et du Comité central**. Paris: Alphonse Lemerre Éditeur, 1871. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2063847/f3.image.r=Verdure%20commune>. Acessado em junho de 2018.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Porto Alegre: Globo, 1976.

ELEY, Geoff. Forjando a democracia: a história da esquerda na Europa, 1850-2000. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ENCKEL, Marianne. A AIT: a aprendizagem do sindicalismo e da política. In: **História do movimento operário revolucionário**. São Paulo: Imaginário; São Caetano: IMES, Observatório de Políticas Públicas, 2004.

ENGELS, F. **Discurso sobre a ação política da classe operária**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1871/09/21.htm>

ENGELS, F. MARX, K. **As pretensas cisões na Internacional**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1872/cisoes/cap01.htm#n217>

FREYMOND, Jacques. **La Primera Internacional**: Congreso de Ginebra 1866, Congreso de Lausana 1867, Congreso de Bruselas 1868. Madrid: Edita Zero, 1973a.

_____. **La Primera Internacional**: Congreso de Basilea 1869, Conferencia de Londres 1871, Congreso de La Haya 1872. Madrid: Edita Zero, 1973b.

GALLO, Silvio. A politecnia e a educação: a contribuição anarquista. **Pro-posições**, Campinas, v. 4, n. 3, p.34-46, nov. 1993. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1781/12_artigo_gallos.pdf>. Acesso em: março de 2018.

GASTINEAU, Benjamin. Pierre-Joseph Proudhon. Sua vida e sua obra. In COELHO, Plínio Augusto (org.). **Estudos proudhonianos**. São Paulo: Intermezzo, 2015.

GARCÍA, Víctor. **La Internacional Obrera**. Madrid: Jucar, 1977.

_____. **El pensamiento de P. J. Proudhon** (Proudhon según otros y según Proudhon). Cidade do México: Editores Mexicanos Unidos: 1981.

GORDON, Peter. Robert Owen (1771-1858). **Perspectivas**: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 1-2, 1993, págs. 279-297. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/owene.PDF>

GUÉRIN, Daniel. **Proudhon**: textos escolhidos. Porto Alegre: L&PM, 1983.

GUILLAUME, James. **A Internacional**: documentos e recordações. Vol. I. São Paulo: Imaginário, 2009.

_____. **L' Internationale**: documents et souvenirs (1864-1878). Paris: Société Nouvelle de Librairie et d'Édition (Librarie Georges Bellais), 1905. Disponível em:

_____. **Karl Marx pangermaniste et L'Association Internationale des Travailleurs de 1864 a 1870**. Paris: Libraire Armand Colin, 1915. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3139238/f13.item.zoom>. Acessado em: março de 2017.

GURVITCH, George. **Proudhon e Marx**. Lisboa: Presença, 1980.

HARDY, Thomas. **Judas, o obscuro**. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

HOBSBAWM, Eric. **A era do capital**: 1848-1875. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HOSTIS, Regina C. L.. O modo de fazer pesquisa do historiador E. P. Thompson. In **E. P. Thompson**: política e paixão. Chapecó: Editora da Unochapecó, 2012.

JOURNAL SPÉCIAL DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS PARTICULIER POUR LE PERFECTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT LIBRE. Avignon, 01, juin, 1850. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k58208341?rk=64378;0>>. Acesso em: outubro de 2017.

LA Commune. Paris: 13 Production Et Doriane Films, 2000. P&B. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QL_PrSNn_KM

LEFRANÇAIS, Gustave; PÉROT; ROLAND, Pauline. **Programme d'enseignement de l'Association Fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes.** Paris: G. Sandré, 1849. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k109893c>. Acessado em: julho de 2017.

LEFRANÇAIS, Gustave. **Souvenirs d'un révolutionnaire**: de juin de 1848 à la Commune. Paris: La Fabrique, 2013.

LENOIR, Hugues. **Autogestão pedagógica e educação popular**: a contribuição dos anarquistas. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2017.

_____. **Educar para emancipar.** São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LIPIANSKY, Edmond Marc. **A pedagogia libertária.** São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LISSAGARAY, Hippolyte Prosper-olivier. **História da Comuna de 1871.** São Paulo: Ensaio, 1991.

LOMBARDI, José C.. **Reflexão sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Rafael/Downloads/JoseClaudineiLombardi_Livredocente%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Rafael/Downloads/JoseClaudineiLombardi_Livredocente%20(2).pdf). Acessado em: agosto de 2017.

MALON, Benoît. **A Internacional**: sua história e seus princípios. São Paulo: Imaginário, 2014.

MANACORDA, Mario A.. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Alínea, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**. As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982a. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm#n41>. Acesso em: setembro de 2017

_____. **A guerra civil na França**. [s.i.]: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/guerracivil.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

MENDES, Samanta C. A Comuna de Paris segundo Louise Michel. In: **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá. n. 118. Março de 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/12537/6700>. Acessado em junho de 2018.

MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

MORAES, José Damiro. Tempo de aprender, tempo de trabalhar, tempo de lazer: educação integral em Paul Robin. In: **Revista Educação Libertária - teoria e prática libertárias em educação**. São Paulo/Rio de Janeiro. n 2. Março de 2014.

_____. Mikhail Bakunin e a educação na AIT: notas sobre a instrução integral. In: XII **Jornada do HISTEDBR**, 2014, Caxias, MA. Anais (on-line). Disponível em: <http://docplayer.com.br/10490015-Mikhail-bakunin-e-a-educacao-na-ait-notas-sobre-a-instrucao-integral.html>. Acessado em julho de 2017.

_____. Educação integral: notas sobre Charles Fourier, Saint Simon e Pierre-Joseph Proudhon. In: **Revista HISTDBR On-line**. Campinas. N. 64. Setembro de 2015.

MUSTO, Marcello (org.). **Trabalhadores, uni-vos!** Antologia política da I Internacional. São Paulo: Boitempo, 2014.

NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889). 2003. 293 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103191>>. Acessado em fevereiro de 2017.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PIOGER, Julien. **Pierre Leroux: socialiste**. Paris: Librairie de la Revue Socialiste, [18--]. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k82326m/f2.image>. Acessado em março de 2018.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2010. Programme of the London Conference in **Minutes of the General Council of the International Workingmen's Association**, 1864-1886, Progress Publishers, 1964, printed according to the leaflet. Disponível em: <https://www.marxists.org/history/international/iwma/documents/1865/london-conference-program.htm>. Acessado em: novembro de 2016.

PROUDHON, Pierre-Joseph; LAZARO, Helen dos Santos; GUIMARÃES, Luiza A. Paschoeto. **O Pensamento de Proudhon em educação**. São Paulo: Intermezzo, 2015.

RAYNAUD, Jean-Marc. Paul Robin e o orfanato de Cempuis. In: **Revista Educação Libertária - teoria e prática libertárias em educação**. São Paulo/Rio de Janeiro. n 2. Março de 2014.

RESENDE, Paulo-Edgar e PASSETTI, Edson (orgs). **Proudhon**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 56, 1986.

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

SILVA, Selmo Nascimento da. **Greves e lutas insurgentes: a história da AIT e as origens do sindicalismo revolucionário**. 2017. 338 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

TEIXEIRA, Aloísio (org.). **Utópicos, heréticos e malditos: os precursores do pensamento social de nossa época**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TERMES, Josep. **Anarquismo y sindicalismo en España: la primera internacional (1864-1881)**. Barcelona: Ediciones Ariel, 1972.

THOMAS, Edith. Pauline Roland et les associations ouvrières. In **L'Actualité de L'Histoire**: bulletin trimestriel de l'Institut français d'histoire sociale. Courbevoie. n. 7. Mars de 1954. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5619238n.r=numero%207?rk=64378:0>. Acessado em março de 2018.

The Minute Book of the General Council of the International Working Men's Association. (October 5, 1864-August 21, 1866). Moscou: Foreign Languages Publishing House, 1964. Disponível em: <https://www.marxists.org/history/international/iwma/documents/minutes/index.htm>. Acessado em: novembro de 2016.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa 1: a árvore da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **A formação da classe operária inglesa 2: a maldição de Adão**. São Paulo: Paz e Terra, 2012a.

_____. **A formação da classe operária inglesa 3: a força dos trabalhadores**. São Paulo: Paz e Terra, 2012b.

TROTSKY, Leon et al. **A Comuna de Paris: textos, documentos e uma análise sobre as repercussões no Brasil**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968.

WALT, Lucien van der. Revolução Mundial: para um balanço dos impactos, da organização popular, das lutas e da teoria anarquista e sindicalista em todo o mundo. In: FERREIRA, Andrey Cordeiro (ed.). **Pensamento e Práticas Insurgentes**: anarquismo e autonomias nos levantes e resistências do capitalismo no século XXI. Niterói: Alternativa Editora,

WALTER, Nicolas. **Do Anarquismo**. Lisboa: Editora Sotavento, 1982.

APÊNDICE - Quadro resumo das deliberações sobre educação nos congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT)

Congresso	Deliberação
Congresso de Genebra – 1866	<ul style="list-style-type: none"> • “a sociedade não pode permitir, nem a pais nem a patrões, empregar para o trabalho crianças e jovens, a menos que combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas: Educação mental; Educação corporal, produzida por exercícios de ginástica e militares; Educação tecnológica, abraçando os princípios gerais e científicos de qualquer produção e ao mesmo tempo iniciando as crianças e jovens no manejo de instrumentos elementares em toda indústria. À divisão de crianças e jovens em três graus de 9 a 18 anos, deve corresponder uma gradual e progressiva educação mental, ginástica e tecnológica. Excetuando talvez o primeiro grupo, a manutenção destas escolas politécnicas deve em parte cobrir-se com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com educação mental, exercícios corporais e aprendizagem tecnológica, levará as classes operárias muito acima do nível das classes burguesas e aristocráticas. Entende-se que o emprego de qualquer pessoa de 9 a 18 anos em um trabalho noturno ou em qualquer indústria de efeitos nocivos à saúde, deve estar severamente proibido pela lei” (FREYMOND, 1973a, pp. 82-83, tradução nossa) • “o congresso declara que o ensino profissional deve ser teórico e prático, sob pena de ver constituir-se uma aristocracia à sombra de uma instrução especial, que não resultará em artesãos, mas sim em diretores de operários” (FREYMOND, 1973a, p. 107). • “a instrução pelo Estado é logicamente um programa uniforme que deve ter por fim modelar as inteligências segundo um tipo único; isto seria a negação da vida, a atrofia geral. A instrução familiar é a única que pode formar homens. A família é a base da sociedade” (FREYMOND, 1973a, p. 129)

Continua na próxima página

Congresso	Deliberação
Congresso de Lausanne – 1867	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Ensino científico, profissional e produtivo. Estudo de um programa de ensino integral. (...) 2. Organização da escola-oficina. 3. Considerando que expressão ensino gratuito é um contra-senso, 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 (...)” (GUILLAUME, 2009, p. 99)
Congresso de Bruxelas – 1868	“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).
Congresso da Basileia – 1869	Tema não foi apreciado
Congresso de Haia – 1872	Tema não foi apreciado

Fonte: Elaborado pela autora (2018).