



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciana Ribeiro de Brito

A questão vital da revolução: educação e instrução na estratégia bakuninista ao socialismo

Florianópolis

2024

Luciana Ribeiro de Brito

A questão vital da revolução: educação e instrução na estratégia bakuninista ao socialismo

Tese submetida ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Paulo Sérgio Tumolo, Dr Coorientador: Prof. Rafael Saddy Teixeira, Dr.

Florianópolis

2024

Brito, Luciana Ribeiro de

A questão vital da revolução : educação e instrução na estratégia bakuninista ao socialismo / Luciana Ribeiro de Brito ; orientador, Paulo Sérgio Tumolo, coorientador, Rafael Saddi Teixeira, 2024.

260 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação. 3. Pedagogia Libertária. 4. Anarquismo. I. Tumolo, Paulo Sérgio. II. Teixeira, Rafael Saddi. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Luciana Ribeiro de Brito

A questão vital da revolução: educação e instrução na estratégia bakuninista ao socialismo

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 16 de novembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Felipe Corrêa Pedro, Dr.

Instituição Mackenzie/SP

Prof. Rogério Cunha de Castro, Dr.

Instituição Colégio Pedro II/RJ

Prof. Francisco Raphael Cruz Maurício, Dr.

Instituição UFMA/MA

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Paulo Sérgio Tumolo, Dr.

Orientador

Florianópolis, 2024

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Aos membros da banca, Felipe Corrêa, Raphael Cruz, Rogério de Castro e Sávia Bona, pelos preciosos comentários e sugestões, assertivas críticas e generosos elogios a este trabalho, desde o exame de qualificação.

À Paulo Sérgio Tumolo, brilhante e valente pesquisador e debatedor e igualmente generoso professor e orientador, por todo o suporte oferecido desde o início do Mestrado para o desenvolvimento de uma pesquisa com a qual jamais teve acordo. Mais do que tudo, por ter sido exemplo de tenacidade, honestidade e comprometimento na produção científica e me ensinado como o rigor é ferramenta fundamental de combate.

À Rafael Saddi, exemplo de compromisso com os saberes insurgentes no interior de uma instituição burguesa e imprescindível coorientador, que me presenteou com o seu escasso tempo, sua afiada atenção, valiosas recomendações e encorajamento tantas vezes quantas foram necessárias. Sem sua participação, não haveria tese alguma.

À Rafael Lemos, pela partilha das paixões e dos combates, por sua presença, camaradagem, afeto, incentivos e exemplos diários de retidão e coragem. Por todas as vezes em que recuperou os arquivos perdidos desta tese e, sobretudo, por todas as vezes em que seu amor me impediu de desistir.

Aos companheiros de perto ou de longe, aliados e eventuais adversários, cujo exemplo de entrega e abnegação tem me guiado pelos caminhos da luta por um mundo livre de exploração. Aos amigos e amigas, por seus consolos, incentivos e pelas imprescindíveis alegrias proporcionadas nestes difíceis anos de doutorado.

À classe trabalhadora de todo o mundo que, através de seu trabalho, produziu todas as riquezas materiais e imateriais que sustentam a vida e, em especial, à sua parcela insubmissa que, através de sua experiência coletiva histórica, produziu todo o saber que nos conduzirá à emancipação.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa se dedicou ao estudo da obra do intelectual Mikhail Bakunin, considerado um dos fundadores da corrente anarquista do socialismo, bem como do conjunto de documentos político-programáticos produzidos no âmbito das organizações políticas e sociais das quais o russo tomou parte, a fim de identificar o lugar ocupado pela educação e pela instrução em suas formulações estratégicas. A investigação foi motivada pela constatação de que a pesquisa acadêmica brasileira dedicada às relações entre educação e anarquismo tem sustentado, ao longo das últimas quatro décadas, alguns consensos construídos a partir de um desconhecimento relativo das ideias deste autor em um momento de dificuldade de acesso aos seus escritos originais e que não foram devidamente reexaminados desde então. Sob a forma de um estudo bibliográfico, a pesquisa indicou que, na contramão de alguns dos consensos estabelecidos, a estratégia bakuninista não confere centralidade à educação na preparação do processo revolucionário, nem mesmo considera a emancipação intelectual dos trabalhadores como uma condição prévia para o sucesso da revolução. Ademais, foram identificadas também algumas inconsistências na forma como os pesquisadores brasileiros relacionam o bakuninismo e a vertente pedagógica conhecida como Pedagogia Libertária, o que fomentou a proposta de que esta relação deve ser reconsiderada tendo em conta não apenas as linhas de continuidade, mas a existência de um conjunto de rupturas, principalmente no que se refere aos modos de compreender a relação entre educação e revolução.

Palavras-chave: Educação; Instrução; Revolução; Anarquismo; Bakunin; Pedagogia Libertária.

ABSTRACT

This research project was dedicated to studying the work of the intellectual Mikhail Bakunin, considered one of the founders of the anarchist current of socialism, as well as the collection of political-programmatic documents produced within the framework of the political and social organizations in which the Russian took part, in order to identify the place occupied by education and instruction in his strategic formulations. The investigation was motivated by the recognition that Brazilian academic research on the relationship between education and anarchism has sustained, over the last four decades, a consensus built on a relative ignorance of this author's ideas at a time when access to his original writings was difficult and which has not been properly re-examined since then. As a bibliographical study, the research indicated that, contrary to some of the established consensuses, the Bakuninist strategy does not give centrality to education in the preparation of the revolutionary process, nor does it even consider the intellectual emancipation of the workers as a previous condition for the success of the revolution. Furthermore, some inconsistencies were also identified in the way Brazilian researchers relate Bakuninism and the pedagogical strand known as Libertarian Pedagogy, which led to the proposal that this relationship should be reconsidered, considering not only the lines of continuity, but also the existence of a series of ruptures, especially with regard to the ways of understanding the relationship between education and revolution.

Keywords: Education; Instruction; Revolution; Anarchism; Bakunin; Libertarian Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIT - Associação Internacional dos Trabalhadores

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CGT – Confederação Geral do Trabalho

CNT – Confederação Nacional do Trabalho

IIHS - Instituto Internacional de História Social

ISI - Internacional de Saint-Imier

SPD - Partido Operário Social-Democrata da Alemanha

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DO OBJETO	14
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	26
1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	27
1.4 REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
1.5 ESTRUTURAÇÃO DA TESE	40
2 “PARA SAIR DESSE ANTRO ESTREITO”: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO E ANARQUISMO	43
2.1 APRESENTAÇÃO DO CONJUNTO DE TRABALHOS	44
2.2 OS INSTAURADORES DO DEBATE.....	47
2.3 AS EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS INVESTIGADAS	62
2.4 CONSENSOS INSTAURADOS E POSSÍVEIS LACUNAS.....	71
3 CAPITALISMO, EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INSTRUÇÃO	79
3.1 FUNDAMENTOS DA FORMA SOCIAL CAPITALISTA.....	80
3.1.1 A revolução burguesa e a origem da ordem social capitalista	80
3.1.2 A luta de classes no capitalismo	94
3.2 EDUCAÇÃO E SISTEMA EDUCACIONAL BURGUÊS	104
3.3 A CIÊNCIA E A CONSAGRAÇÃO DO PODER BURGUÊS.....	109
3.4 PENSAMENTO PEDAGÓGICO E INSTITUIÇÕES DE ENSINO BURGUESAS	115
4 A ESTRATÉGIA BAKUNINISTA AO SOCIALISMO	122
4.1 O OBJETIVO ESTRATÉGICO E A CARACTERIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA	123
4.2 A REVOLUÇÃO EXCLUSIVAMENTE POLÍTICA, A REVOLUÇÃO POR ETAPAS E A REVOLUÇÃO SOCIAL.....	125
4.3 A QUESTÃO DO SUJEITO REVOLUCIONÁRIO.....	132
4.4 A QUESTÃO DA ORGANIZAÇÃO	138
4.4.1 A organização das massas	139
4.4.2 A organização dos revolucionários	147
4.5 A QUESTÃO DO MÉTODO	154
4.6 A FEDERAÇÃO REVOLUCIONÁRIA DAS COMUNAS	163
5 O LUGAR DA INSTRUÇÃO NA ESTRATÉGIA	168
5.1 O PAPEL ESTRATÉGICO DA INSTRUÇÃO PARA O SOCIALISMO BURGUÊS	169
5.1.1 A liberdade política: o sufrágio universal	170
5.1.2 A liberdade econômica: o cooperativismo	174
5.1.3 A emancipação intelectual: a instrução	179

5.2 DEBATES COM ALGUNS DEFENSORES DA CENTRALIDADE DA INSTRUÇÃO	182
5.2.1 Piotr Lavrov	183
5.2.2 Giuseppe Mazzini	188
5.2.3 Nikolai Utin	193
5.3 O LUGAR DA INSTRUÇÃO NA ESTRATÉGIA BAKUNINISTA	198
6 A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA E O BAKUNINISMO	204
6.1 OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS LIBERTÁRIOS	207
6.2 A “AMPLA TRADIÇÃO SOCIALISTA LIBERTÁRIA”	209
6.3 A “TORÇÃO” DO BAKUNINISMO AO LIBERTARISMO	211
6.4 O MOVIMENTO PEDAGÓGICO LIBERTÁRIO.....	217
6.5 O EDUCACIONISMO LIBERTÁRIO E O BAKUNINISMO	223
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
REFERÊNCIAS	243
APÊNDICE 1 – TEXTOS FUNDAMENTAIS DE BAKUNIN PARA O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INSTRUÇÃO	256
APÊNDICE 2 – TRABALHOS ANALISADOS PARA A REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO E ANARQUISMO	258

1 INTRODUÇÃO

Debater educação exige daqueles que a isso se propõem o reconhecimento de que esse objeto se constitui como um fenômeno social de alta complexidade e contraditoriedade. Requer compreender que todo projeto educacional é parte de um projeto societário que é profundamente determinado pelas condições reais de vida e trabalho dos indivíduos e grupos que a eles se dedicam e também pelos interesses particulares e pelas ideias e valores vinculados a cada campo de ação e pensamento. Nos marcos dos embates sociais, todo projeto educacional será vinculado ou à preservação do sistema social vigente ou à sua transformação.

A história humana desde o advento da Modernidade passa a carregar como traço fundamental de sua ordenação o conflito entre as duas classes constituídas após a queda do Antigo Regime, no advento do sistema capitalista. Portadores de diferentes projetos de sociedade, capital e trabalho concebem também diferentes projetos de educação.

Em grande medida, o que se compreende como pensamento educacional moderno equivale ao pensamento educacional proveniente das concepções teóricas predominantes na era moderna, notadamente, do liberalismo. Cabe observar que o contexto de gênese das perspectivas liberais foi também o nascedouro de suas antagonistas, as correntes socialistas. Ainda que sejam notáveis uma série de coincidências entre o ideário educacional liberal e socialista, são ainda mais significativas as suas divergências. Por isso, o pensamento educacional produzido na modernidade deve ser compreendido como heterogêneo e internamente conflituoso, de forma que para tratar destas conflitualidades com justeza se faz necessário a discriminação entre as contribuições provenientes do projeto democrático liberal e do projeto socialista, o primeiro fundamentado pelo ideário de construção da modernidade capitalista e o segundo pela crítica radical a ela.

As discussões sobre as teorias críticas da educação estão na ordem do dia do debate acadêmico e político no Brasil e no mundo e o anarquismo, apesar de ter produzido contribuições substanciais para este campo, tem sido negligenciado ou subutilizado enquanto referencial teórico-político. Em vista disso, um dos intuitos desta tese é contribuir com a pesquisa científica crítica no campo da educação por meio de uma investigação acerca do papel da educação na teoria política anarquista. Por meio de um estudo teórico e bibliográfico, pretende-se agregar aos estudos da educação novas e mais completas informações e interpretações sobre a complexa historiografia do anarquismo e a de suas contribuições ao campo educacional crítico.

Conforme Ferreira (2014), o anarquismo deve ser considerado como um fenômeno histórico que consiste em um movimento social e político que elaborou um sentido particular para a categoria anarquia, que funde o sentido negativo dado pelo uso corrente do termo com a positividade de uma teoria e uma práxis particulares.

Muitos trabalhos, ao se referir à gênese do anarquismo, adotam a narrativa de que o termo anarquista recebia uma conotação deletéria no repertório político francês moderno até ser apropriado por Joseph-Pierre Proudhon (1809-1865), o primeiro trabalhador socialista a reivindicar-se positivamente como anarquista. Esta apropriação, associada a um trabalho teórico-político propositivo, resultou em um novo uso da categoria anarquismo (ainda que sem suplantar definitivamente a conotação pejorativa presente no uso corrente de senso comum). De fato, esta discussão explica a introdução da categoria de forma positivada no vocabulário socialista, mas este processo explica apenas superficialmente e parcialmente a história desta corrente do movimento revolucionário de trabalhadores.

Para além da contribuição individual de Proudhon, é mais propriamente na luta interna entre os defensores do proudhonismo engajados nas associações proletárias que se encontra o germe do anarquismo, conflito este que emerge após a criação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), marco de um novo estágio organizacional da resistência proletária, o que ofereceu um contexto excepcionalmente fértil para o desenvolvimento das ideias socialistas, dentre elas, o anarquismo.

Conforme Azevedo (2019), dois movimentos históricos de radicalização de setores movimento operário e camponês, entre as décadas de 1840 e 1870, fornecem os elementos teórico-práticos constitutivos do anarquismo, a ruptura entre mutualistas conservadores e o surgimento da ala coletivista no interior da AIT e a experiência e a crítica da estratégia de diferentes correntes do populismo revolucionário russo, o narodnismo.

Deste modo, o anarquismo deve ser entendido como produto e produtor das lutas entre as classes (primeiro nos marcos da oposição ao absolutismo e, depois, ao liberalismo) e das lutas internas à classe trabalhadora organizada ou, mais propriamente, ao campo socialista, que foram, principalmente, as divergências entre mutualistas e coletivistas primeiro, e entre marxistas e bakuninistas depois¹ (Berthier, 2017a).

¹ René Berthier levanta a hipótese de que Bakunin passa a reivindicar mais explicitamente o epíteto de anarquista para seu sistema teórico e para a estratégia de sua organização, em tom provocativo, a partir do momento em que se exacerbam os conflitos com os marxistas organizados no Conselho Geral da AIT, quando vem à tona de maneira mais explícita o problema da abolição do Estado que, entre outros aspectos, dividirá irreconciliavelmente as duas correntes socialistas (Berthier, 2017a).

A historiografia reconheceu em Mikhail Bakunin a figura de fundador do anarquismo (Angaut, 2022), o que coloca este intelectual e militante de origem russa como referência incontornável para o debate sobre a contribuição anarquista às questões educacionais.

Em convergência com o pesquisador Felipe Corrêa, entendemos que a vida e as ideias de Bakunin merecem ser completamente reexaminadas, na perspectiva da superação do estado atual da produção acadêmica a respeito, repleta de trabalhos “que oscilam entre o senso comum, a reprodução das posições dos adversários e inimigos de Bakunin e do anarquismo, e os enfoques teórico-metodológicos inadequados” (Corrêa, 2019, p.15). Parte destas problemáticas serão discutidas ao longo do desenvolvimento deste trabalho, que não tem como seu intuito fundamental esgotá-las.

A fim de contribuir com esse avanço, nos propomos aqui ao reexame do pensamento político de Bakunin sobre educação, um dos temas mais caros à comunidade acadêmica brasileira que se dedica a pesquisar anarquismo.

Em *O estado dos estudos e das publicações sobre anarquismo no Brasil hoje*, Andrey Ferreira e Tadeu Toniatti (2014) identificam três tipos de trabalhos editoriais e de pesquisa sobre o anarquismo no Brasil. Dentre estes, figura o tipo acadêmico, ao qual a presente contribuição se vincula por sua própria natureza. Segundo os pesquisadores, este tipo de trabalho historicamente produziu, basicamente, duas tendências: uma historiográfica e outra educacionista. Segundo os pesquisadores,

esta segunda busca uma relação entre anarquismo e “educação e cultura” através de recortes históricos ou temáticos (formas culturais da classe trabalhadora na república velha, biografias de personagens históricos específicos, temas de gênero e exame de movimentos contraculturais ou sociais específicos) (Ferreira e Toniatti, 2014, p.9)

Ao perceber algumas das características fundamentais destas pesquisas e as limitações que delas decorrem, que serão apresentadas no segundo capítulo, buscamos construir problemas de pesquisa que se distanciassem do unísono, lançassem luz sobre aspectos pouco explorados do debate e que, deste modo, pudessem aportar contribuições que, além de originais, representassem um chamado a uma renovação da discussão.

O presente trabalho se vincula contraditoriamente a esta tendência acadêmica educacionista. Ainda que estejamos assumindo como objeto as relações entre anarquismo e educação, o faremos de forma distinta da que se tornou convencional entre esta comunidade de pesquisadores. Como esperamos esclarecer adiante, este vínculo contraditório consiste em uma tentativa de apresentar a esta comunidade de interessados um debate sobre educação que se distancia do educacionismo.

1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E DO OBJETO

A presente pesquisa assume como objeto as relações existentes entre o anarquismo, enquanto corrente do movimento socialista, e os debates do campo das teorias da educação e, em particular, aqueles relacionados às suas expressões formais.

A educação formal e institucionalizada (a qual nos referiremos preferencialmente pelo termo instrução, a fim de evitar ambiguidades) se tornou objeto de intensa disputa entre as associações operárias e as organizações das classes dominantes na Europa do século XIX.

No contexto de surgimento da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), a instrução à qual os trabalhadores tinham acesso era predominantemente aquela oferecida pela Igreja Católica. O fortalecimento do poder social da classe burguesa propiciou o surgimento de um projeto liberal e republicano de ensino, que visava limitar a esfera de ação da Igreja e propunha a instalação de sistemas nacionais e públicos de educação sob completo controle do Estado.

Buscando sobrepor sua autonomia de classe à disputa entre o Estado e a Igreja pelos corações e mentes das massas, os trabalhadores internacionalistas da AIT elaboraram proposições e iniciativas que visavam sanar por suas próprias mãos a crescente demanda por instrução, tal como demonstra a resolução do Congresso Internacional dos Trabalhadores realizado em Genebra, em 1868, que orienta as seções internacionalistas 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.” (Guillaume, 2009, p.161).

Segue-se a isso que o período entre a década de 1860 e a década de 1920 é marcado pelo surgimento de uma pluralidade de iniciativas educacionais independentes do Estado e do mercado capitalista, empreendidas pela militância operária radical vinculada, de uma forma ou de outra, ao anarquismo. Essas experiências, empreendidas em países europeus e em terras brasileiras, bem como as elaborações teóricas que lhes deram sustentação, constituem o escopo das pesquisas sobre educação e anarquismo que vem sendo desenvolvidas há pelo menos quatro décadas no Brasil.

O estado atual das pesquisas brasileiras sobre educação e anarquismo, como apresentaremos em nosso primeiro capítulo, possui um aspecto de uniformidade. Isso se deve ao fato de que a maior parte dos trabalhos assume como pressuposto alguns consensos estabelecidos pelos pesquisadores pioneiros na investigação deste tema no país, ainda entre o

final da década de 1970 e início dos anos 1980, e que não foram devidamente rediscutidos até o momento.

Em contrapartida, estudos mais recentes e aprofundados sobre a história do anarquismo, que se referem ao mesmo período compreendido entre as décadas de 1860 e 1920, nos revelam um desenvolvimento histórico marcado por uma série de complexidades e nuances, avanços e retrocessos, colocando em xeque análises simplificadoras e uniformizantes. A compreensão deste processo é, inclusive, objeto de intensas disputas no campo da historiografia do anarquismo. É de se estranhar, portanto, que esse movimento não se reflita, nas mesmas proporções, entre os pesquisadores que se dedicam a compreender a intersecção entre anarquismo e educação.

Sem a ambição de produzir um reexame exaustivo da história das ideias anarquistas sobre educação, esta pesquisa se dedicará a aprofundar o conhecimento sobre as contribuições oferecidas por Mikhail Bakunin em uma chave de leitura bastante específica, a da relação entre o debate educacional e a estratégia revolucionária. A partir disso, buscaremos cotejar as concepções bakuninianas com outras ideias, propostas e experiências trazidas pela comunidade acadêmica brasileira para o debate sobre este tema.

A fim de situar e delimitar as fronteiras de nossa investigação, se faz necessário apresentar alguns de seus pilares.

O primeiro deles sendo, necessariamente, a centralidade de Mikhail Bakunin nesta discussão.

Nenhum debate sério sobre anarquismo pode dar as costas ao russo, consagrado pela historiografia (simpática ou não a esta corrente política) como seu fundador. Bakunin foi fundador da primeira organização política anarquista da história (Corrêa, 2019) e foi também, em grande medida, através de sua influência e de seu trabalho agitado, propagandístico e organizativo que as ideias e a estratégia anarquista se enraizaram na luta de classes de diversos países europeus e, em seguida, em todo o mundo. Ainda que existam divergências entre os pesquisadores sobre o momento exato a partir do qual Bakunin teria se tornado anarquista (ou ainda, iniciado o anarquismo) - a saber, 1864 (Ferreira, 2013; Azevedo, 2019), 1865 (Suhett, 2017), 1867 (Angaut, 2021), 1868 (Corrêa, 2019; Berthier, 2017a) – seu pioneirismo e protagonismo são raramente colocados em questão.

Este trabalho não apresentará aos leitores uma biografia do anarquista russo, uma vez que muitos outros pesquisadores já o fizeram e, alguns, de modo bastante completo, com base na investigação de farta documentação histórica, tal como é o caso da pesquisa realizada por Felipe Corrêa (2019).

A opção por não repetir de forma superficial o empreendimento tão bem realizado por outros autores não implica nenhum tipo de compreensão de que a vida de Bakunin não seja relevante para a compreensão de suas ideias. Longe disso. Conforme observa o historiador Nello Rosselli,

A vida de Michael Bakunin é realmente excepcional pela intensa atividade que a caracteriza. Não se trata de vida, mas de uma febre de vida. Não há problema que não o interesse, não há experiência que ele não tenha tentado: da carreira militar aos bancos da universidade, da vida rica à mais miserável, da deportação para a Sibéria ao exílio na Inglaterra, Itália e Suíça, do estudo da filosofia às conspirações e revoltas políticas (Rosselli, 1982, p. 166).

É certo que unicamente a partir de suas ações é que suas ideias podem ser compreendidas, pois estas guardaram relação direta com o contexto sociohistórico no qual o russo esteve inserido e seus escritos “nunca foram desinteressados ou voltados à posteridade – tiveram, permanentemente, a intenção de propagar ideias, persuadir pessoas, intervir nos debates” (Corrêa, 2019, p.39).

Bakunin não considerava a si mesmo um teórico, mas um “simples soldado” do movimento de trabalhadores (Bakunin, 2016a). Isso porque, entre as décadas de 1860 e 1870, teve como prioridade de suas contribuições a formulação de uma estratégia revolucionária que pudesse servir a esse movimento como ferramenta para a conquista de sua emancipação.

Desde o início dos anos 1860, dedicou-se à causa socialista, tomando parte de diversas iniciativas de luta social, desde aquelas que posteriormente foram inscritas sob a categorização de lutas de libertação nacional até insurreições populares de caráter anticapitalista e antiestatista, como a Comuna de Lyon (França, 1870) e a Insurreição de Bolonha (Itália, 1874). A partir de 1868, cerrou fileiras entre o operariado internacionalista organizado na AIT, participando com protagonismo da constituição de corrente federalista-coletivista² que, entre 1869 e 1872, se tornou hegemônica nesta organização (Freymond, 1973a; Corrêa, 2019; Silva, 2013). Após a cisão da Internacional em 1872, seguiu promovendo a organização internacionalista das associações operárias e participou da fundação da chamada Internacional de Saint-Imier (ISI), também identificada pela alcunha de Internacional Antiautoritária.

Todos estes processos produziram uma experiência coletiva histórica que oportunizou a constituição de uma determinada estratégia ao socialismo que, tendo em Bakunin seu principal (mas não único) formulador, passou a ser identificada como bakuninista, assim como

² Bakunin fez parte da ala coletivista na AIT, mas esta não era homogênea em torno das propostas do russo e de seus correligionários, conforme demonstrado por Silva (2017).

convencionou-se o emprego do termo bakuninistas para referenciar a militância organizada em torno desta estratégia.

Cabe apresentar um breve parêntese sobre esta denominação, que é fonte de polêmica entre pesquisadores e militantes anarquistas. Duas problemáticas são consideradas pelos opositores do emprego do termo: sua origem efetiva e sua carga personalista.

Com relação à primeira questão, parte da comunidade simpática ao anarquismo resiste ao epíteto bakuninista por este ter sido criado não pelos adeptos desta corrente e sim por seus opositores.

A respeito desta origem, encontramos uma breve passagem em *A Internacional: documentos e recordações*, em que James Guillaume reproduz um texto de Bakunin de 1873³, uma das raras ocasiões em que o próprio russo menciona o termo bakuninista, e acrescenta uma nota de rodapé esclarecendo que “Bakunin escreveu ‘Bakuninistas’ porque essa forma lhe pareceu uma derivação mais correta do que o termo ‘Bakunistas’ [*Bakunisten*], usado pelos alemães” (Guillaume, 1909, p.145). Os alemães a quem Guillaume se refere são Friederich Engels, Karl Marx⁴ e seus aliados, que criaram o termo bakunista para designar indivíduos e grupos defensores do coletivismo e do federalismo na AIT, de forma relativamente pejorativa. Em razão disso, era um termo recusado por aqueles assim designados na época.

De forma análoga e mais ou menos no mesmo momento histórico, surge o adjetivo marxista para descrever os adeptos dos princípios e teorias políticas, econômicas e sociais desenvolvidos pelos fundadores da teoria comunista moderna.

A segunda objeção levantada ao uso do termo bakuninista seria o suposto personalismo que carrega, o que denotaria um espírito individualista contrário ao coletivismo intrínseco à ideologia anarquista.

Essa argumentação muitas vezes se assenta sobre uma discussão acerca da questão da autoridade, que opõe de forma absoluta e abstrata autoritarismo e antiautoritarismo. Nessa perspectiva, o anarquismo sendo, por sua própria natureza, antiautoritário, seus defensores não poderiam reconhecer a centralidade ou mesmo algum tipo de autoridade a algum indivíduo, que é o que a adoção do nome de Bakunin significaria. Ao contrário, em relação ao campo marxista, de natureza autoritária e centralista, se justificaria o “personalismo” em torno da figura de Marx.

³ Trata-se da *Carta aos Companheiros da Federação Jurassiana*, de 12 de outubro de 1873, na qual o russo declara sua intenção de retirar-se da vida pública e solicita seu desligamento da associação. Este texto pode ser encontrado, em português, em Coêlho. Bakunin: obras seletas 1 (2016).

⁴ Já em uso corrente antes disso, o epíteto é consagrado com a difusão dos textos *L'Alliance de la démocratie socialiste et l'Association internationale des travailleurs*, de Engels e Lafargue, e *Die Bakunisten an der Arbeit*, de Engels, ambos de 1873.

Essa linha argumentativa, em nosso entendimento, é problemática. Primeiramente porque a recusa da autoridade, de forma abstrata e absoluta e com conotações moralistas, é estranha ao arcabouço teórico-filosófico legado por Proudhon e Bakunin que alimenta o anarquismo tal como o compreendemos. Segundo, apenas por ignorância ou má fé se poderia afirmar que o marxismo se assenta sobre algum tipo de personalismo ou individualismo, portanto, empregando critérios objetivos, não faz sentido admitir o termo marxismo e recusar o bakuninismo, devendo-se adotar ou rejeitar a ambos igualmente. Terceiro, é de se estranhar também a legitimação da apropriação do epíteto anarquista realizada por Proudhon, mas a ilegitimidade de que o mesmo se faça em relação ao bakuninista.

Em outro sentido, pode-se levantar alguns argumentos para justificar o emprego deste qualificativo.

É convencional nos campos filosófico, científico, artístico e político que as correntes recebam o nome de um ou mais de seus principais formuladores ou propagandistas, como se pode verificar em diversos períodos da história das ideias e, principalmente, partir da era moderna, na esteira do Renascimento e do Iluminismo.

Algumas das razões para tanto envolvem questões de identificação e reconhecimento, como uma maneira de identificar a origem e reconhecer a contribuição específica de uma ou mais pessoas para o desenvolvimento de certas ideias e atribuir crédito a quem formulou os conceitos e teorias e destacando sua influência e importância. Trata-se de um reconhecimento da originalidade do pensador em questão e demonstra respeito pela autoria e pela singularidade do trabalho realizado. Nesse sentido, pode-se mencionar também o propósito de preservar o legado intelectual de alguém e de manter viva sua memória ao longo do tempo. Isso é particularmente relevante no caso de intelectuais e militantes cujo legado é sistematicamente ocultado ou deturpado pelos representantes da ordem vigente em razão de seu caráter subversivo ou revolucionário.

Além disso, diferentes teorias ou abordagens surgem em um mesmo campo, neste caso, o das ideias socialistas, e nomeá-las conforme seus iniciadores ou principais divulgadores ajuda a diferenciá-las umas das outras. Isso facilita a comunicação e a compreensão das diversas perspectivas que se relacionam de formas contraditórias, estabelecendo relações de complementariedade e de antagonismo. As diferentes estratégias ao socialismo formuladas ao longo da história da luta de classes existem em função da disputa permanente em torno dos rumos da ação coletiva. O termo marxismo, por exemplo, é útil para diferenciar os comunistas modernos daqueles que os antecederam (chamados por Marx de utópicos) e, posteriormente, diferentes contextos sociohistóricos oportunizam o surgimento de outras formulações teórico-

estratégicas baseadas no marxismo, como o leninismo, o maoísmo, o trotskismo, entre outras. O anarquismo, ao longo de seu desenvolvimento, também produziu disputas internas e foi berço de diferentes visões teórico-estratégicas, elaboradas por indivíduos e grupos que iniciaram debates que ainda hoje seguem abertos e dividindo posições. Em razão disso, nomear as diferentes posições concede maior clareza ao tratamento destes debates, enquanto que o uso de nomenclaturas generalizantes tende a ocultar essas questões e produzir uma aparência de homogeneidade que não condiz com a realidade.

No campo científico, a prática ainda para a coesão e a organização do conhecimento em diferentes tradições, áreas e disciplinas, o que tende a facilitar a continuidade do debate e da pesquisa dentro de uma ou outra tradição estabelecida.

Do ponto de vista metodológico, o emprego dos qualificativos derivados de nomes próprios não representa, em si, uma afronta à abordagem coletivista dos fenômenos sociais.

Primeiramente, porque a adoção do termo não é uma invenção arbitrária de um ou outro pesquisador, ao contrário, trata-se de uma categoria que emerge da própria experiência coletiva do movimento operário. Os termos marxista e bakuninista surgem no fulcro da disputa de linhas na AIT para identificar a aderência a uma ou outra das estratégias e dos campos políticos. Os nomes de batismo provavelmente se disseminaram, pelo uso corrente, graças à maior notoriedade dos propagandistas de cada corrente nos espaços públicos de debate, sendo sabido que, em nenhum dos dois casos, se trata de seus únicos formuladores. Em termos de linguagem, trata-se da substituição de uma descrição extensa do conjunto de fundamentos da corrente - como federalismo, coletivismo, anticapitalismo e antiestatismo - por um só nome, realizando uma espécie de metonímia, em que se substitui a parte pelo todo, uma vez que o termo empregado (nome do mais célebre representante) guarda uma relação objetiva, de contiguidade material, com o referente pensado (a corrente política representada).

Em segundo lugar, é menos pela linguagem e mais pelos métodos, hipóteses e conclusões que um trabalho de pesquisa se vincula a uma abordagem personalista ou coletivista. Mesmo uma obra dedicada, por exemplo, ao exame da biografia de uma figura poderia adotar um viés coletivista ao buscar compreender o biografado não a partir de si, mas de sua época e de suas relações. No caso da presente pesquisa, buscaremos compreender a questão educacional à luz da estratégia bakuninista não apenas a partir da trajetória de um indivíduo, mas de um conjunto de debates e combates travados coletivamente no âmbito das organizações de classe condicionados pelos movimentos da própria luta de classes.

Finda essa digressão justificativa, retomemos a apresentação de nosso objeto de estudo avançando para o debate que correlaciona educação e estratégia.

Em diversas ocasiões, Bakunin reafirmou a intencionalidade de formulação estratégica presente em seus escritos e, em razão disso, acreditamos que este seja o viés mais adequado para analisar seus textos sobre questões educacionais.

Nas páginas iniciais de *Federalismo, Socialismo e Antiteologismo*⁵, por exemplo, encontramos a afirmação de que “o que vos propomos não é uma discussão acadêmica de princípios. Não ignoramos que nos reunimos aqui principalmente para combinar os meios e as medidas políticas necessárias à realização de nossa obra” (Bakunin, 2017, p.240, grifo nosso). Na mesma linha, em *Carta a um francês*, lemos: ”deixemos agora a outros a tarefa de desenvolver teoricamente os princípios da revolução social, e nos contentemos em aplicá-los amplamente, em incorporá-los na prática”⁶ (Bakunin, 2022, p. 29, grifos do autor).

Em razão disso, uma parte significativa dos estudiosos da produção do russo identificam nela a “construção simultânea de uma política revolucionária e um paradigma científico revolucionário” (Ferreira; Toniatti, 2014, p.60), onde devem ser buscados os fundamentos filosóficos, sociológicos e político-programáticos do anarquismo e, no caso da presente pesquisa, também do debate anarquista sobre educação.

Assim, partimos do pressuposto de que os textos de Bakunin em geral e aqueles que versam sobre temas ligados à temática educacional devem ser compreendidos “em função do seu contexto de produção, dos seus objetivos e dos seus interlocutores ou opositores no campo político” (Ferreira, 2013, p.4).

Para compreender de que forma Bakunin abordou o tema que agora nos interessa, consideramos pertinente apresentar primeiramente uma breve definição de dois termos centrais: educação e instrução. A discriminação entre os dois conceitos, assim como a relação entre os fenômenos sociais que estes identificam, será aprofundada em nosso terceiro capítulo. Para o momento, cabe demarcar que, em acordo com o pesquisador Jean-Christophe Angaut (2022), identificamos a existência, em Bakunin, de uma diferenciação entre as categorias educação e instrução.

Em Bakunin, a educação é compreendida como um fenômeno social amplo, que se refere ao conjunto de processos que produzem o desenvolvimento dos indivíduos até sua

⁵ O texto foi concebido, originalmente, como contribuição ao Congresso da Liga da Paz e da Liberdade e recebeu o título *Proposição justificada dos russos, membros do Comitê Permanente da Liga da Paz e da Liberdade*. Além do próprio Bakunin, os apoiadores da proposição eram os poloneses Valerien Mroczkowski e Jean Zagorski, assim como o francês Alexandre Naquet. Após algumas alterações, recebe o novo título e é publicado em formato livro.

⁶ Esta declaração não deve ser compreendida como uma recusa da necessidade de ampliação permanente do conhecimento científico do real, mas sim como reflexo da compreensão de que a teoria da revolução só pode ser desenvolvida a partir da testagem de suas análises, hipóteses e teses no curso do movimento histórico da luta de classes. Trata-se, portanto, de fixar na ação, na luta social, o ponto de partida e de retorno da teoria social.

maturidade (Angaut, 2022) e, nesse sentido, poderia ser identificada com a totalidade das influências produzidas pelo meio social sobre os sujeitos.

Assim, ao discutir o tema, Bakunin levanta a dupla questão da natureza e da finalidade da educação, considerando que ambas são determinadas pela realidade social, econômica e política em que os processos educacionais são produzidos. Por isso, só é possível compreender esses processos a partir de estudos acerca da situação estrutural da educação em distintas formas sociais e, principalmente, na forma social capitalista. Deste modo, o autor discute, de forma crítica, as configurações assumidas pelo processo educacional sob a égide do Estado e do Capital e, na perspectiva da revolução, lança também algumas ideias a respeito das formas que poderia assumir em uma sociedade livre da exploração do trabalho e da dominação política.

A categoria instrução, por sua vez, diz respeito às formas de transmissão de conhecimento historicamente produzido tal como ocorrem em ambiente institucional.

A esse respeito, Bakunin formula uma crítica à oferta de ensino sob o controle das instituições sociais capitalistas, tais como o Estado, a Igreja e a família, e busca indicar proposições para a organização de alternativas atreladas aos interesses e necessidades dos trabalhadores ainda na sociedade do capital e após sua destruição. Nesta perspectiva construtiva, o caminho apontado é a oferta de instrução sob controle total das associações de trabalhadores em um sistema de ensino revolucionário, baseado nas comunas e federações socialistas.

Jean-Christophe Angaut (2022) defende que existem três tipos de razões que motivaram Bakunin a se interessar pela questão educacional: motivos biográficos, relacionados às suas experiências educacionais próprias no seio familiar, na instituição militar, nos círculos intelectuais e acadêmicos e nos meios militantes; razões teóricas, em que o tema aparece de diferentes formas em suas reflexões filosóficas de juventude e em seu período propriamente anarquista e, finalmente, as razões políticas, em que o debate é diretamente relacionado aos embates no campo da militância operária e socialista.

Essa síntese produzida pelo pesquisador francês indica, portanto, três percursos possíveis para os pesquisadores interessados no estudo da temática educacional em Bakunin. Neste trabalho, optamos por deixar de lado a investigação das motivações biográficas, assumir parcialmente a segunda série (uma vez que não abriremos espaço para os escritos de juventude de Bakunin e pesquisaremos o tratamento dado ao tema apenas nos textos das décadas de 1860 e 1870) e nos dedicaremos sobretudo ao terceiro eixo de motivações.

Essas motivações políticas devem ser adequadamente contextualizadas e relacionadas ao surgimento do que pode ser chamado de “pensamento internacionalista da educação”,

desenvolvido nos círculos militantes da AIT entre as décadas de 1860-1870 (Buttier, 2022). Esse pensamento, como não poderia deixar de ser, se constitui a partir das contribuições de cada uma das diferentes correntes atuantes no interior da Associação, de modo que as distintas perspectivas guardam, entre si, relações de consenso e dissenso. No mesmo sentido, apresentam convergências e divergências com o pensamento educacional burguês que se desenvolvia no mesmo período nos círculos intelectuais e militantes desta outra classe.

Assim, partimos da compreensão de que tema da instrução se insere nos escritos do militante russo como parte da luta ideológica no interior das organizações sindicalistas e populistas contra correntes socialistas adversárias e, em especial, como combate à disseminação do chamado “socialismo burguês”, que defendia a conquista de reformas sociais que produziriam melhorias imediatas e de longo prazo nas condições de vida e trabalho das massas e que poderiam, até mesmo, produzir sua emancipação, concepção que rivalizava diretamente com a linha dos defensores da necessidade da revolução social. Tal disputa interna ao movimento da classe trabalhadora se constituiu como parte do processo geral de luta contra a exploração e a dominação burguesa.

A chave analítica adotada por essa pesquisa, portanto, concebe o debate educacional como parte do debate estratégico acerca da revolução. E entendemos que, neste âmbito, o que há de mais rico é a compreensão de como “Bakunin confrontou correntes políticas que pensaram a difusão da instrução como um meio de evitar a revolução” (Angaut, 2022, p.76).

Nesse sentido, o próprio bakuninismo deve ser compreendido como produto de uma dupla conflitualidade: a disputa entre classes, que opôs os trabalhadores organizados à burguesia organizada, e a disputa intraclasse, fruto da divergência com as demais correntes atuantes no interior das organizações proletárias, tais como o tradeunionismo, o mazzinismo, o mutualismo conservador e o marxismo. Este duplo conflito impulsionou a realização de um esforço também duplo, conforme relata o anarquista Adhemar Schwitzguébel, “de organização e de estudos científicos” (Schwitzguébel, 2020, p.117).

Essa opção analítica decorre da constatação de que um dos principais problemas da produção acadêmica brasileira é a tendência em tratar as ideias bakuninistas sobre educação e instrução apartadas destes conflitos que estão em sua própria origem. Justamente a fim de avançar para além desta limitação é que o presente trabalho assume o debate estratégico como origem e fim do debate bakuninista sobre a questão educacional.

A nosso ver, a questão da centralidade dos conflitos é central não apenas para a compreensão do debate educacional bakuninista, mas também (e a partir dele) para a compreensão do debate educacional travado por outros intelectuais e militantes vinculados à

história do anarquismo. Inclusive, uma das problemáticas presentes na produção acadêmica brasileira dedicada ao tema é, justamente, o negligenciamento da importância dos conflitos na própria história do anarquismo.

O bakuninismo, enquanto projeto estratégico, enfrentou um processo de refluxo entre as duas últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX, quando se consolidou no campo político outrora hegemônico pela estratégia bakuninista a influência do chamado comunismo anarquista, produzindo novas orientações para a organização e a ação deste setor revolucionário. Em vista disso, na história da gênese e desenvolvimento do anarquismo diferenciam-se, pelo menos dois grandes momentos: o de surgimento e recuo do bakuninismo e o de surgimento e consolidação do comunismo anarquista ou anarco-comunismo. Os historiadores divergem em relação à compreensão deste processo histórico, sendo possível verificar ao menos duas posições distintas a respeito: uma que compreende o bakuninismo e as variantes anarco-comunismo, anarcossindicalismo e anarco-individualismo como formas historicamente determinadas e distintas entre si (Ferreira, 2014) e outra que as compreende como parte de uma “ampla tradição anarquista” (Van der Walt, 2016).

Em 1926, Errico Malatesta, expoente do comunismo anarquista, escreveu um artigo na revista *Pensiero e Volontà* por ocasião do quinquagésimo aniversário da morte de Bakunin. Neste, faz uma declaração sugestiva sobre as relações dos partidários do comunismo anarquista com o bakuninismo:

Eu fui bakuniniano, como todos os camaradas de minha geração, infelizmente já distante no tempo. Hoje, depois de longos anos, não me considero mais como tal. Minhas ideias se desenvolveram e evoluíram. Hoje, penso que Bakunin foi muito marxista na economia política e na interpretação histórica (Malatesta, 2006)

Como se pode inferir da citação de Malatesta, a tendência anarco-comunista (em coexistência com outras tendências que também assumiram o prefixo anarco) se constitui a partir da crítica às bases teóricas e estratégicas do anarquismo bakuninista, buscando atualizá-las ou efetivamente substituí-las por novas proposições.

Deste modo, reconhecemos a existência de um processo de desenvolvimento contraditório que relaciona bakuninismo e anarco-comunismo, em que o segundo é fruto e, ao mesmo tempo, negação do primeiro.

Em vista disso, Ferreira e Tonniatti (2014) defendem o emprego das categorias anarquismo/anarquista em referência ao bakuninismo e ao sentido particular dado por este para a defesa teórico-programática da anarquia (que será analisado em nosso capítulo quarto), diferenciando-o do projeto anarco-comunista que se desenvolve a partir dele, conservando

alguns de seus elementos e substituindo outros. De acordo com os autores, esse procedimento se faz necessário porque

o uso de uma mesma categoria discursiva ou significativa (anarquismo) não garante por si só o mesmo “significado” (concepção de história, teoria e prática política). É isso que estamos estabelecendo como pressuposto. O anarco-comunismo e outras formas de uso da categoria “anarquismo” como significantes são fatos sociais distintos, que precisam ser estudados na sua relação de continuidade/descontinuidade (Ferreira; Toniatti, 2014, p.33-34).

Após este processo de conformação do anarco-comunismo, pode-se notar o surgimento de novas dinâmicas de diferenciação interna neste campo, que se tornam mais marcantes no período de 1890 a 1920, quando emerge uma nova categoria, o libertarismo, que também guarda relações de aproximação e distanciamento tanto com o bakuninismo quanto com o comunismo anarquista.

A constituição do libertarismo se coloca como fenômeno importante a ser investigado, pois é a partir dele que se produz o projeto consagrado pela historiografia pela denominação de pedagogia libertária. Esta categoria é de particular importância para o debate sobre educação e anarquismo por ter se tornado extremamente difundida na produção acadêmica internacional e também no Brasil.

Via de regra, a noção de pedagogia libertária é empregada para descrever uma espécie de síntese das contribuições bakuninistas, anarco-comunistas e libertárias para o campo educacional. Contudo, em razão da dinâmica de desenvolvimento histórico contraditório que anteriormente apresentamos, que relaciona bakuninismo, comunismo anarquista e libertarismo, produzindo aproximações e distanciamentos entre eles, consideramos ser necessário contrapor ao uso extensivo, ao longo de pelo menos quatro décadas, de uma categoria totalizante, um exame das particularidades que ela tende a ocultar, no que se refere às compreensões da educação, da instrução e do papel político-estratégico de ambas.

Desde seu lançamento no Brasil, em 2007, a obra *A boa educação*, do pesquisador italiano Francesco Codello, se tornou uma das referências mais frequentes entre as pesquisas que abordam a pedagogia libertária. O prefácio do livro, escrito pelo professor Giampietro Berti, apresenta aos leitores, ainda que de maneira pouco aprofundada, um conjunto de proposições até o momento não discutidas em nossa comunidade de pesquisadores e que consideramos fundamentais para a investigação pretendida nesta tese.

Berti assevera que o anarquismo, como movimento político e social, foi atravessado por duas instâncias antitéticas – a revolucionária e a educacionista (Berti, 2007). Segundo o autor, uma dualidade opositiva se desenvolve entre elas, a partir da conformação de posições

antagônicas em torno da questão da relação educação-revolução ou, mais especificamente, da centralidade do processo educativo no projeto revolucionário.

Ao observar esta complexidade do ponto de vista histórico, Berti assevera que nas duas décadas entre os séculos XIX e XX uma mudança fundamental se opera no anarquismo: um encerramento da “fase” do pensamento anarquista clássico e o início de sua “possível tradução” em experiência pedagógica concreta. Berti esmiúça esse processo transitório nos seguintes termos:

O anarquismo dissolve-se em libertarismo, mas graças a essa torção é possível transformar uma genérica ideia educativa em uma mais precisa concepção pedagógica: a identidade forte (pensamento anarquista clássico) transforma-se em uma identidade frágil (pensamento libertário); ao mesmo tempo, o caráter genérico frágil da ideia educativa, anteriormente atrelada como única dimensão teórica à ideia forte do pensamento anarquista, traduz-se na especificidade forte da prática pedagógica anarquista, que, por sua vez, liga-se, portanto, por correspondência, ao caráter genérico frágil do libertarismo (Berti, 2007, p.13-14).

Nesta formulação, Berti demonstra identificar diferenças de compreensão do lugar da educação na teoria e estratégia do anarquismo e do libertarismo cuja magnitude representaria uma divisão neste processo histórico. Apesar da importância dada pelo autor, essa tese não encontrou eco na comunidade de pesquisadores brasileiros (que se remete com frequência à obra de Codello, como veremos no capítulo a seguir, mas ignora o debate de Berti que consta na mesma publicação).

Com muito menos frequência se comparada à categoria pedagogia libertária, há ainda uma outra categoria presente no texto de Berti que permeia o debate sobre educação e anarquismo, o educacionismo. O termo é raramente encontrado na produção brasileira e quando se faz presente é precariamente debatido. Entre pesquisadores de outros países, o termo é mais difundido e, em ambos os casos, chama a atenção que seu emprego seja cercado de polêmica, tomado por uns como detração e por outros como qualificativo elogioso. Parece interessante, portanto, investigar essa categoria a fim de contribuir com a compreensão coletiva sobre sua pertinência para a caracterização das estratégias socialistas em geral e sua relação com a estratégia anarquista em particular.

Nossa pesquisa pretende, em alguma medida, dialogar com essas discussões e contribuir, ainda que timidamente, para esclarecer a origem e a natureza destas questões e divergências, bem como explorar a importância de suas causas e consequências para o debate sobre anarquismo, educação e revolução.

Para concluir a apresentação preliminar de nosso objeto de estudos, cabe apresentar algumas das questões que animaram e nortearam nossa investigação, dentre elas: Qual é o papel

da educação e da instrução na teoria e na estratégia anarquista? É possível afirmar que o anarquismo produziu uma teoria da educação? Em caso afirmativo, quais são as principais teses desta teoria? Qual é a importância da educação e da instrução para a revolução social, tal como pensada pelo bakuninismo? O que se entende pela concepção de pedagogia libertária? Qual é a relação entre pedagogia libertária e bakuninismo? O que é educacionismo e, mais especificamente, educacionismo libertário? Existem concepções educacionistas no anarquismo? A aparente uniformidade de posições e projetos apresentada pela historiografia da pedagogia libertária é reflexo da realidade histórica do anarquismo ou oculta divergências, descontinuidades e rupturas? As possíveis diferenças ocultadas possuem que tipo de importância?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo fundamental desta tese é compreender o papel da educação e da instrução na estratégia anarquista ao socialismo, a partir da produção de Mikhail Bakunin e de outros militantes bakuninistas, em especial em textos que abordam temas relacionados à questão educacional. Para viabilizar esta pretensão, outros objetivos específicos se colocaram:

- Localizar a produção de Bakunin em sua realidade histórica e, particularmente, no universo dos conflitos sociais de sua época;
- Compreender o debate bakuninista sobre os impactos da implementação do projeto educacional burguês-liberal-republicano para as massas populares e para a emancipação popular;
- Entender como a análise bakuninista da luta de classes no capitalismo se desdobra no campo educacional, identificando as relações entre educação, instrução, dominação, resistência e revolução;
- Identificar as permanências e transfigurações da educação e da instrução entre bakuninismo e libertarismo;
- Situar corretamente o lugar de Bakunin e do bakuninismo no debate sobre a pedagogia libertária;
- Problematizar as representações equivocadas sobre Bakunin e o bakuninismo nas pesquisas dedicadas ao estudo da relação entre educação e anarquismo;
- Discutir os consensos estabelecidos pela tradição de pesquisa sobre pedagogia libertária no Brasil.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Acreditamos que os resultados da pesquisa que empreendemos sejam relevantes para três campos de estudos, a saber: o dos estudos sobre educação (em especial, para suas frações críticas), o de estudos sobre anarquismo e o de estudos sobre a relação entre educação e anarquismo.

Começamos pelo mais amplo. No capítulo intitulado *Pesquisa em Educação na Era da Globalização: para além do nacionalismo metodológico, estatismo metodológico, educacionismo metodológico e fetichismo espacial* (2008), Susan Robertson e Roger Dale chamam a atenção para alguns aspectos limitantes profundamente enraizados nas pesquisas sobre educação, os quatro paradigmas listados no subtítulo de seu trabalho. Relacionando a contribuição dos pesquisadores com os propósitos da presente tese, nos autorizamos a afirmar que, em nossa compreensão, o paradigma anarquista pode contribuir com a superação das metodologias nacionalistas, estatistas e educacionistas na pesquisa em educação, em especial nas subáreas de História e Sociologia da Educação.

A problemática do nacionalismo metodológico vem sendo debatida principalmente no campo da História Social. Dentre os pioneiros na crítica a essa questão, destaca-se Marcel van der Linden, autor de *Trabalhadores do mundo: ensaios para uma história global do trabalho* (2013). Segundo Linden, a adoção do nacionalismo metodológico resulta em uma historiografia teleológica e naturalizadora do Estado-nação.

Ainda que tenha atingido uma expansão impressionante em seu processo de desenvolvimento histórico, o Estado-nação moderno é uma forma bastante particular, histórica e geograficamente determinada, de organização do poder político. No que se refere ao debate educacional, tomar essa forma particular como única, geral e absoluta, significa perder de vista a ampla diversidade de formas de conceber e organizar a educação e a instrução que a humanidade já produziu.

O nacionalismo metodológico implica ainda uma fusão indevida entre sociedade e Estado. Tratar cada Estado-nação como uma unidade homogênea implica o ocultamento da existência e da ação imensamente diversa de povos e grupos cuja atividade tenha se desenvolvido à margem, ou efetivamente contra, a existência e as operações do Estado-nação que ocupa o mesmo território. Em relação às atividades educacionais, perde-se de vista um imenso repertório de práticas não oficiais de ensino e aprendizagem que frequentemente são mais centrais para a realidade sociocultural, política e econômica de povos e grupos marginalizados do que aquelas instituídas pelos organismos estatais.

Segundo Robertson e Dale, assim como ocorre na maior parte da ciência social produzida em âmbito acadêmico, “o Estado-nação tem sido o cerne da educação comparada em toda a sua história. Ele tem sido a base de comparação, o que tem sido comparado” (Robertson; Dale, 2008, p.3).

Os sistemas nacionais de ensino têm sido discutidos pelos pesquisadores da área não como modelos historicamente contingentes, mas como formatos necessários, ou mesmo ideais. Desta forma, todo o debate acaba reduzido a um conjunto relativamente limitado de análises sobre a funcionalidade ou disfuncionalidade deste mesmo modelo e, em contrapartida, as alternativas a ele são (intencional ou não intencionalmente) negligenciadas ou mesmo desprezadas.

As vozes e experiências de grupos marginalizados são frequentemente sub-representadas na literatura acadêmica no campo de estudos sobre educação. Isso resulta em uma compreensão limitada dos desafios, necessidades e perspectivas desses grupos no que se refere à participação destes grupos na partilha do conhecimento humano sistematizado, mas também em relação às suas práticas pretéritas e presentes de resistência e autonomia que se interconectam às questões educacionais.

A crítica da modernidade burguesa e aos nacionalismos que pode ser encontrada no debate bakuninista pode ser altamente relevante para ampliar esses debates, conduzindo-os para além das análises restritas ao (bom ou mal) funcionamento dos sistemas nacionais de ensino, demarcando a compreensão de que os interesses e identidades plurais de uma sociedade não podem ser reduzidos aos mitos do interesse geral e da identidade nacional encarnados no Estado-nação. A adoção desta perspectiva não exige o abandono dos estudos sobre os sistemas nacionais e, ao contrário, pode ampliá-los e fortalece-los com um fôlego renovado, discutindo-os não mais apenas de cima para baixo, mas também de baixo para cima⁷.

Outro componente limitante apontado por Dale e Robertson é o estatismo metodológico, também profundamente impregnado nas pesquisas em educação. Este consiste em uma tendência interpretativa marcadamente estatista, ou seja, centrada na agência do Estado, que o concebe como único promotor legítimo de educação formal. Deste modo, “o problema surge porque o Estado, como objeto de análise, existe tanto como uma força material quanto como uma construção ideológica” (Robertson; Dale, 2008, p.4).

⁷ A tese da pesquisadora Sávila Bona Soares (2023) figura como um excelente exemplo de como a aplicação da abordagem bakuninista do fenômeno educacional oferece uma renovação do debate sobre práticas autônomas de organização de sistemas de ensino.

Esta construção ideológica está penetrada na pesquisa acadêmica - principalmente naquela que se desenvolve a partir de em instituições de Estado - de tal forma que as próprias categorias mobilizadas pelos pesquisadores são aquelas produzidas pelo próprio Estado. Essa penetração representa o risco permanente de que o pensamento acadêmico sobre educação estatal assuma involuntariamente o pensamento estatal sobre a educação.

Essa assunção implica em uma série de entraves ao desenvolvimento científico. Um exemplo possível é o das consequências da generalização do pensamento estatal do ocidente europeu.

O discurso acadêmico sobre educação no Brasil, em grande medida, remete ao modelo de Estado de bem-estar social democrático da segunda metade do século do século XX que nunca foi (e tampouco poderia ter sido) universal. A esse respeito, Robertson e Dale demonstram como a generalização (naturalizada ao ponto de se constituir como pressuposição) deste modelo de pensamento educacional se constitui como dificultador do estudo da realidade educacional dos chamados “países em desenvolvimento”, aos quais o modelo foi imposto após a Segunda Guerra Mundial como condição para sua participação na "comunidade internacional". Nestes casos, segundo os autores, esse paradigma equivocadamente universalizado se demonstrou insuficiente como ferramenta analítica e explicativa das particularidades do fenômeno educacional nestas realidades sociais subordinadas.

Os pesquisadores constataam que “usar ‘o Estado’ como um conceito explicativo, sem maiores qualificações, é aceitar uma imagem imprecisa do mundo e perpetuar um resultado específico de imposição política” (*ibid.*, p.6).

Robertson e Dale apresentam uma ressalva importante sobre tal questão:

Nosso ponto aqui não é sugerir que o Estado como ator não seja importante. Ele foi, e continua sendo, um conjunto de instituições muito significativo e poderoso, capaz de mobilizar poder e agir. Em vez disso, nosso foco está, em primeiro lugar, na maneira como a ideia do Estado se representa como uma forma universal, em vez de uma representação particular que foi universalizada e, em segundo lugar, na maneira como o próprio Estado, tanto como projeto quanto como recipiente de poder, escapou de um exame intelectual minucioso (*ibid.*, p. 5)

Como veremos, a abordagem bakuninista do fenômeno do estatismo se alinha à compreensão de que, para os estudos sociais em geral e, portanto, também para as pesquisas sobre educação, o Estado “deve ser considerado como *explanandum*, que precisa de explicação, e não como *explanans*, parte de uma explicação” (*ibid.*, p.6).

Nesse sentido, a crítica ao estatismo produzida pelo bakuninismo se mostra especialmente útil para promover o afastamento entre os pesquisadores e o pensamento estatal sobre a realidade educacional e a agência de suas próprias instituições nesta esfera. O que tende

a permitir um exame mais autônomo (e talvez, mais autêntico) destes fenômenos em contraposição à mera reprodução (ainda que pretensamente crítica) dos discursos oficiais.

Robertson e Dale discutem ainda o que chamam de educacionismo metodológico.

Esse viés consiste em tratar a categoria educação de forma fixa, abstrata e absoluta, como se dispensasse explicações e apenas as fornecesse. Essa absolutização do conceito de educação tem sua funcionalidade: uma vez que a educação e os sistemas educacionais se constituem como realidades cuja descrição tende a ser bastante complicada, os acadêmicos esquivam-se da necessidade de especificar o que querem dizer quando escrevem sobre educação ou sistema educacional, tratando essas categorias como unidades centrais de análise que dispensariam, elas próprias, um exame analítico minucioso.

Além disso, os autores destacam que os discursos baseados no educacionismo metodológico implicam um reducionismo grosseiro deste fenômeno social, porque “essencialmente equiparam a educação à escolarização (compulsória)” (*ibid.*, p.7). Trata-se de redução efetivamente problemática, porque ao reduzir a educação ao que ocorre no interior dos estabelecimentos de ensino, forçosamente se é levado a ignorar uma série de dinâmicas sociais que ocorrem fora destas instituições e que contribuem de forma determinante para o que ocorre em seu interior. Poderíamos acrescentar que o inverso também ocorre. Quase na mesma medida em que se verifica a tendência reducionista do fenômeno educacional, também encontramos a tendência de sua ampliação desmedida, em que toda e qualquer atividade humana é considerada essencialmente dotada de potencial educativo (sem maiores explicações a respeito do que isso significaria).

Esse viés também implica em uma leitura idealizada e romantizada da educação. Robertson e Dale colocam que a educação, entendida como escolaridade e sistema escolar, é vista como algo necessariamente bom, como se aquilo que é recebido por aqueles que ingressam nesses ambientes institucionais fosse necessariamente positivo para todos (*ibid.*).

Assim, os propósitos e as metas das instituições de ensino oficiais são tomados como universalmente válidos e desejáveis, raramente problematizados, ficando os pesquisadores limitados ao apontamento de falhas em seu cumprimento, à investigação das possíveis razões destas e à elaboração de propostas para correção das deficiências.

A ideia de "educação como um direito humano", com a qual eles se referem ao acesso à educação, é mais uma ilustração do ponto que estamos defendendo. Entretanto, o que é um direito? O direito de ter seus próprios conhecimentos situados levados em conta ou, alternativamente, ignorados? (Robertson; Dale, 2008, p.7-8)

Os pesquisadores apontam ainda que o educacionismo metodológico produz dois tipos de “paroquialismos⁸ autolimitantes”, o disciplinar e o institucional.

O primeiro se refere à tendência dos estudiosos do campo da educação a se concentrar apenas nas perspectivas, abordagens e metodologias de sua própria disciplina, sem considerar outras disciplinas ou perspectivas interdisciplinares. Assim, as análises tendem a compartilhar as mesmas suposições ou premissas subjacentes e a reforçar referências e teses que são tradicionalmente reconhecidas por essa comunidade. O segundo remete à tendência de situar o foco de pesquisa nos sistemas, instituições e práticas oficiais, assumindo-os como os únicos ou mais importantes objetos de estudo no campo, como se suas estruturas e métodos fossem os mais adequados ou mesmo os únicos praticáveis, sem desafiá-los, criticando-os radicalmente e sem considerar alternativas.

Trazemos ao debate a discussão sobre o nacionalismo, o estatismo e o educacionismo metodológicos como pilares de um estado de homogeneidade do conhecimento no campo da teoria da educação aos quais o bakuninismo, sem dúvidas, representa um desafio.

Isso deveria ser visto pela comunidade acadêmica não como uma ameaça, mas como uma oportunidade de superação das limitações atualmente existentes e de ampliação e enriquecimento do conhecimento disponível. A inclusão de temas e abordagens marginalizados - como ainda hoje ocorre com tudo aquilo que se relaciona ao anarquismo -, que trazem consigo perspectivas, experiências e vozes até então negligenciadas, leva a uma compreensão mais completa e complexa do fenômeno que, como comunidade, nos propomos a investigar. Esse movimento isso exige a destruição de uma série de estereótipos e preconceitos enraizados, para o que a presente pesquisa pode contribuir.

Para além do debate teórico, estamos dialogando com uma comunidade de pesquisadores bastante engajada politicamente. A este respeito, pesquisas como a nossa podem ter implicações práticas significativas, principalmente por sua crítica às estratégias de organização e mobilização para as lutas reivindicativas em torno da instrução escolar e universitária que se tornaram hegemônicas nas últimas décadas.

Recuperar as bases da discussão anarquista sobre educação, ciência, instrução e estratégia socialista pode oferecer um potente instrumento para uma renovação do debate colocado entre pesquisadores e militantes críticos, especialmente ao enfatizar a necessidade de

⁸ O termo paroquialismo indica uma tendência à concentração em pequenas seções de uma questão, à restrição do escopo discursivo ou ainda a limitar interesses, atividades, pensamentos e opiniões a uma esfera estritamente particular, altamente limitada – a da paróquia.

superação das teorias e estratégias privatistas e estatistas que resultam da hegemonia do liberalismo e do marxismo no campo da educação.

Avancemos para a justificativa da relevância do presente trabalho para o campo de pesquisas sobre anarquismo.

Acreditamos que nossa contribuição com esta tese se soma a um esforço recente, mas também crescente, no Brasil, de produção de pesquisas mais robustas sobre Bakunin e o bakuninismo. Deste esforço, resultaram trabalhos destacados, tais como Ferreira, 2010; 2013; 2014; Brito, 2016; Azevedo, 2019; Corrêa, 2019; Silva, 2017; 2020; Lemos, 2021; Saddi, 2023 e Soares, 2023.

Conforme já colocamos, acreditamos que os estudos sobre anarquismo não podem se furtar a um exame profundo da contribuição do militante russo para o surgimento desta tradição. Entretanto, é necessário pontuar que pesquisar Bakunin não é uma tarefa das mais fáceis, haja vista que em razão de uma vida de migrações, conspirações, insurreições, perseguições, exílio, cárcere, privações e precariedade, parte significativa de seus escritos foi perdida ou intencionalmente destruída por ele mesmo ou por seus camaradas. Os originais preservados estavam dispersos entre vários países, sob a guarda de inúmeros indivíduos, e só foram integralmente reunidos e organizados no ano 2000⁹.

Deste modo, compreender Bakunin implica o desafio de desvendar “uma obra que, apesar de riquíssima, é fragmentada e pouco (em alguns casos, mal) estruturada ou sistematizada” (Corrêa, 2019). Este processo só pode ser feito coletivamente e esperamos que nosso trabalho contribua de algum modo para este empreendimento comum, absolutamente indispensável para o enriquecimento dos estudos sobre o anarquismo, se encontram em um estado ainda precário no Brasil, se comparado ao que se verifica em outros países, particularmente na Europa.

A discussão a este respeito foi proficuamente desenvolvida por Andrey Ferreira e Tadeu Toniatti em *O estado dos estudos e das publicações sobre anarquismo no Brasil hoje*¹⁰ (2014) e por Felipe Corrêa em *Problemáticas teóricas e históricas dos estudos de referência do anarquismo*¹¹ (2022), de modo que não nos deteremos aqui a reproduzir os argumentos dados

⁹ No primeiro capítulo de sua tese, Felipe Corrêa (2019) expõe, de forma pormenorizada, todo o processo de recuperação e organização do corpus bakuniniano, iniciado após a morte do russo (1876) e concluído apenas no ano 2000, pelo Instituto de História Social de Amsterdã. A maior parte deste conteúdo ainda se encontra disponível apenas em francês.

¹⁰ Trata-se do texto de apresentação do livro *De baixo para cima e da periferia para o centro: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin* (2014).

¹¹ O texto em questão constitui o primeiro capítulo da obra *Bandeira Negra: discutindo o anarquismo* (2022).

pelos pesquisadores e destacaremos apenas alguns elementos que se relacionam diretamente às questões com as quais lidamos direta ou indiretamente nesta tese.

No contexto da discussão sobre as caracterizações do anarquismo presentes na literatura, Corrêa (2022) menciona um aspecto diretamente relacionado ao trabalho que propomos nesta tese: o negligenciamento dos aspectos relacionados à estratégia, entendida pelo pesquisador como fundamento da distinção do anarquismo em relação a seus principais antagonistas, o marxismo e o liberalismo.

Entendemos que a própria razão da existência do anarquismo reside na disputa estratégica no terreno da luta de classes. Portanto, o esforço de caracterização da estratégia do anarquismo se coloca como um dos mais fundamentais para os pesquisadores que se propõem a compreendê-lo. Percebemos, como Corrêa, que esta não tem sido esta a tônica do debate no campo, opção que, a nosso ver, se constitui como importante fator de “bloqueio cognitivo ao estudo histórico e sociológico do anarquismo” (Ferreira; Toniatti, 2014).

Algumas das possíveis motivações desta opção podem estar relacionadas ao debate que René Berthier (2015) faz a respeito de uma espécie de “síndrome de vítima” que acomete os defensores do anarquismo na atualidade, que consiste em uma postura eternamente defensiva em relação às debilidades históricas da corrente, que são atribuídas sempre à ação de agentes externos, como a repressão ou o marxismo, e nunca a fatores internos, como as opções estratégicas feitas pelos indivíduos e grupos no passado e no presente.

É possível perceber que isso ressoa na produção acadêmica brasileira, que tende a assumir um viés publicista, ou mesmo propagandista, ao tratar seu objeto de pesquisa, optando por privilegiar textos dedicados a difundir ideias e informações relativas ao anarquismo e não abordar polêmicas internas ao campo. A consequência é um estado de conhecimento estacionário, que se apega ao lugar-comum e não instrumentaliza a polêmica para o avanço do debate.

Para contribuir, mesmo que timidamente, para a superação destas limitações, o presente trabalho assume a incontornável tarefa de retornar à própria gênese desta corrente socialista revolucionária e ao seu principal sistematizador e, a partir disso, propõe a revisão de alguns dos pontos do debate sobre o que se deu após este período.

Por fim, devem ser mencionadas algumas possíveis contribuições que nossa pesquisa pode oferecer ao campo de estudos sobre educação e anarquismo, um de nossos propósitos fundamentais.

Conforme apresentaremos no capítulo a seguir, verificamos que o conhecimento existente entre a comunidade acadêmica brasileira a respeito deste objeto possui uma série de tendências problemáticas e algumas lacunas importantes.

Para além dos problemas comuns aos estudos sobre anarquismo em geral, percebemos nos trabalhos de nossos colegas dedicados ao estudo acadêmico da relação entre educação e anarquismo algumas das consequências do educacionismo metodológico.

Identificamos com frequência um uso displicente da categoria educação, sem o devido debate sobre o conteúdo que representa, de forma praticamente naturalizada. Em diversos trabalhos há ainda uma notável tendência reducionista na abordagem do fenômeno, em que educação é tida como sinônimo de instrução. Por vezes, o termo educação é utilizado ora em seu sentido amplo, ora em sentido restrito.

No que se refere aos debates sobre difusão do conhecimento e da ciência, muitos trabalhos os tratam como elementos isolados do mundo material, apartados da história, obliterando os conflitos inerentes aos processos de distribuição e apropriação. Também se verificam traços de elogio acrítico da socialização do saber humano historicamente sistematizado.

É possível perceber ainda que o tratamento dispensado às ideias e práticas pedagógicas que os pesquisadores consideram, de algum modo, como parte da tradição anarquista, é marcado por uma abordagem idealizadora e romantizada, que tende a exagerar a importância histórica dos objetos tratados e ocultar suas contradições.

A partir destes e de outros traços característicos que apresentaremos adiante, é possível perceber como a produção desta comunidade reproduz aspectos do discurso paroquial constituído pelas linhas hegemônicas de pesquisas em educação, respaldadas em perspectivas marxistas e liberais, o que denota a existência de problemas de ordem teórico-metodológica.

Sob inspiração do trecho final dos *Considerandos dos Estatutos Gerais* da AIT, e sua “solene advertência para não recair em absoluto nos antigos erros”, acreditamos que nossa contribuição pode ser útil para a superação, progressiva e coletiva, das narrativas mitificadoras e educacionistas em nosso campo de pesquisa. Estamos, contudo, plenamente cientes de que o presente trabalho não está isento de reproduzir algumas das problemáticas reconhecidas - produzindo simplificações empobrecedoras de experiências ou teorias que não estudamos em profundidade, ou ainda produzindo ou reproduzindo mitos acerca de nosso objeto de interesse fundamental, a estratégia bakuninista. Portanto, assim como nosso trabalho representa um desafio às limitações de outros trabalhos, esperamos que as nossas sejam também desafiadas por trabalhos futuros.

1.4 REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O texto aqui apresentado consiste em um estudo interdisciplinar, fundamentalmente filosófico, histórico e sociológico, sobre as teses bakuninistas a respeito da questão educacional em correlação direta com as formulações estratégicas desta corrente, desenvolvido principalmente através de pesquisa bibliográfica.

Assumindo Mikhail Bakunin como principal sistematizador das formulações estratégicas anarquistas em sua gênese e autor da obra mais vasta entre os pioneiros na defesa desta corrente, consideramos, portanto, que seus escritos se constituem como referência fundamental para o presente estudo.

Já apresentamos a dificuldade excepcional de trabalho com fontes primárias referentes ao objeto de estudo em questão, que impõe aos interessados em Bakunin o extenuante trabalho de examinar, além das obras publicadas, volumosos rascunhos, correspondências, manifestos e discursos para, peneirando-os, organizar as ideias do autor acerca de uma ou outra temática (Rosselli, 2016).

É ainda mais difícil o acesso a textos de autoria de outros importantes intelectuais e militantes que participaram diretamente da construção da estratégia conhecida como bakuninista, como James Guillaume¹², Adhemar Schwitzguébel¹³, Eugène Varlin¹⁴ e tantos outros.

São também escassas as referências documentais que registraram as atividades realizadas no âmbito das principais ferramentas organizacionais destes militantes, suas organizações políticas e as seções locais da AIT de que fizeram parte.

¹² James Guillaume (1844-1916) cresceu na região suíça de Neuchâtel e se tornou professor de história e francês na região do Locle. Em 1866, foi um dos fundadores da seção da AIT do Locle. Conheceu Bakunin em 1867, durante o I Congresso da Liga da Paz e da Liberdade, tornando-se seu partidário desde então. Com Bakunin, foi expulso da AIT no Congresso de Haia, em 1872. Participou da construção da Federação Românica e depois da Federação Jurassiana. Em exílio, transfere-se para a França, onde colabora com a recém fundada Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT). É autor da obra *L'Internationale: documents et souvenirs* (1864-1878), publicada entre 1905 e 1910, uma das mais importantes fontes primárias sobre o desenvolvimento e o fim da AIT.

¹³ Adhemar Schwitzguébel (1844-1895) originário da região suíça de Sonvillier seguiu o ofício da família e trabalhou como relojoeiro gravador. Em 1866, participou da fundação da seção de Sonvillier da AIT. Se une à Aliança Internacional da Democracia Socialista em 1869. Participou da construção da Federação Românica e depois da Federação Jurassiana. Após a derrota da Comuna de Paris, foi um dos principais facilitadores da entrada de communard perseguidos na Suíça. Continuou sua militância sindical até o final de seus dias, ainda que tenha se distanciado do radicalismo bakuninista a partir da década de 1880.

¹⁴ Eugène Varlin (1839-1871) nasceu em uma família de pequenos camponeses na comuna de Claye-Souilly, interior da França. Na adolescência mudou-se para Paris, onde aprendeu seu ofício como encadernador. Filiou-se ao primeiro bureau parisiense da AIT, ainda em 1865, do qual se tornou membro ativo. Durante a insurreição de 1871, foi parte do Comitê Central da Guarda Nacional e depois do Comitê de Finanças do Conselho da Comuna e ocupou o posto de Diretor Geral de Manuseio e Suprimentos Militares. Durante a Semana Sangrenta, esteve na linha de frente da defesa de vários arrondissements, até o momento de sua captura, linchamento e fuzilamento.

Apesar destas dificuldades, acreditamos que o trabalho a partir das fontes disponíveis permitiu uma compreensão mais ampla e profunda do que aquela que foi possível aos pesquisadores de gerações precedentes, mas certamente ainda aquém daquela que será possível às gerações vindouras, com as quais buscamos contribuir expandindo a base informativa e analítica disponível.

O exame da produção de Bakunin tem como fonte primordial os originais compilados na coletânea *Obras Completas* (2000), organizada pelo Instituto Internacional de História Social (IIHS) de Amsterdam. Deste modo, consideramos importante fazer algumas observações a respeito do uso deste material.

Uma vez que a maior parte dos textos de Bakunin foi originalmente escrita em francês, este foi o idioma escolhido pelo IIHS como padrão para a publicação. No caso dos textos redigidos em russo, italiano ou outros idiomas, os organizadores disponibilizam os originais acompanhados de uma tradução de sua própria autoria para a língua francesa. Todas as traduções para o português foram realizadas pela autora da tese e, em razão disso, nos furtaremos de incluir a usual marcação *tradução nossa* em todas as citações, evitando poluir o texto. Além disso, cabe sinalizar que diante de qualquer imprecisão ou equívoco de tradução, a responsabilidade é integralmente nossa.

Cabe pontuar também que a coletânea *Obras Completas* está disponível no formato CD-ROM, de modo que seu conteúdo está organizado em arquivos digitais nomeados a partir de uma codificação desenvolvida pelos organizadores. Para referenciar os textos inéditos em português e consultados através do CD-ROM, optamos por manter a identificação numérica do IIHS. Cada texto é identificado por uma sequência de cinco números, em que os dois primeiros representam o ano e os três últimos a ordem de aparecimento deste texto no CD, conforme a data de publicação naquele ano. Deste modo, por exemplo, o texto *A Situação Política na França (Carta à Palix)* é o vigésimo nono arquivo da pasta que contém os escritos do ano de 1870, sendo identificado pelo código 70029. Os textos no CD não são paginados, por isso, as citações diretas destas referências estarão sem número de página.

Também recorreremos a citações extraídas de textos de Bakunin em versões publicadas em português que consideramos fiéis aos originais. Nestas ocasiões, a referência segue as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Dentre o vasto universo documental que constitui o corpus bakuniniano, destacamos alguns textos de especial relevância para a temática da tese, são eles: *Federalismo, Socialismo e Antiteologismo* (1867-68); *Nosso programa* (1868); *Como colocar as questões revolucionárias: a ciência e o povo* (1868); *Programa da sociedade da revolução internacional*

(1868); *Como se apresenta a questão revolucionária* (1869); *Algumas palavras aos jovens irmãos na Rússia* (1869); *Os enganadores* (1869); *A instrução integral* (1869); *A ciência e a questão vital da revolução* (1870); *As intrigas do Sr. Utin* (1870); *O império knuto-germânico e a revolução social* (1871); *A teologia política de Mazzini e a Internacional* (1871); *Aonde ir e o que fazer* (1873) e *Estatismo e Anarquia* (1873).

O relativo sucesso da penetração do marxismo na esfera da pesquisa acadêmica consagrou, com o status de verdade científica, a visão de Marx em relação à Bakunin, que consistiu em negar a seu rival qualquer consistência teórica, a fim de desacreditá-lo e reduzi-lo ao papel de conspirador.

O próprio russo, em vida, constatava a falta de robustez e refinamento de suas elaborações filosóficas e científicas em comparação às do pensador alemão, alegando, por exemplo, que “teria sido igualmente ridículo de minha parte medir minha ciência muito insuficiente e completamente de segunda mão com a ciência de fato muito extensa e profunda de Marx. Ante essa ciência inclino-me de bom grado sem, no entanto, aceita-la às cegas” (Bakunin, 2016, p.188-189).

Apesar da modéstia encontrada nas diversas menções feitas por ele a esse respeito, que representa o reconhecimento do caráter coletivo das ideias sobre as quais escreveu, é inegável sua contribuição como sistematizador de algumas das posições mais radicais e avançadas sustentadas pelo proletariado organizado contra as forças capitalistas-estatistas, inclusive aquelas que deram origem à rivalidade com Marx e seus aliados. Para além desse mérito, também parece ser razoável sustentar que o russo tenha desenvolvido um conjunto de ideias e propostas que, por sua vez, influenciaram sobremaneira os rumos do movimento sindical e popular em diversos países, no passado e no presente.

Nesse sentido, convergimos com o entendimento de Corrêa de que “Bakunin possui contribuições relevantes no campo da teoria política” e que “se devidamente periodizada, essa teoria política guarda considerável coerência, tanto em termos internos, quanto em relação à prática política de Bakunin” (Corrêa, 2019, p.13). Deste modo, as caricaturas de Bakunin como homem de ação incapaz de teorizar sobre ela vem sendo empalidecidas graças aos esforços de pesquisa dedicados à recuperação e análise de sua produção.

Neste trabalho, partimos da compreensão de que o russo foi o principal sistematizador de uma corrente de interpretação dos fenômenos sociais calcada nas determinações do trabalho, da sociedade, da história e da revolução, produzida coletivamente, junto às e a partir das formas de resistência dos trabalhadores ao projeto econômico, político e social da modernidade capitalista na segunda metade do século XIX. Seus elementos embrionários remetem ao

contexto das lutas de libertação nacional na Europa nos últimos anos década de 1840 e suas teses atingem pleno desenvolvimento a partir do acúmulo gerado pelos debates travados no interior da AIT nas décadas de 1860 e 1870. Em vista disso, trata-se de um conhecimento que se constitui como produto das insurgências e também como um saber político-científico insurgente (Ferreira, 2016).

A partir de elaborações que perpassam algumas áreas da Filosofia – em especial, a ontologia, a epistemologia e a Filosofia política -, da História e das Ciências Sociais, Bakunin e seus camaradas questionaram radicalmente “os principais sistemas cognitivos e instituições de poder dominante da Europa no século XIX, sejam liberais, comunistas ou conservadores, todos centrados nos paradigmas da ordem, que tinham no Estado seu regime de enunciação/interlocução principal” (Azevedo, 2019, p.22). A partir desses questionamentos, conceberam uma concepção particular de revolução, uma teoria da revolução social.

Portanto, para a elaboração deste trabalho optamos por assumir o anarquismo não apenas como objeto de pesquisa, mas também como um paradigma teórico-metodológico.

Optamos por não incluir um capítulo ou mesmo uma longa exposição de considerações sobre o método de Bakunin, optando por apresentar aqui apenas alguns de seus elementos fundamentais e, no decorrer do trabalho, as conclusões obtidas a partir dele. Isso por duas razões: 1) a intencionalidade de produzir um texto curto, sintético, que enfatizasse os debates diretamente relacionados ao nosso objeto de pesquisa, sem prejuízo para a sua interpretação situada no conjunto mais amplo da obra do russo e da estratégia bakuninista; 2) porque já é possível afirmar que há um debate relativamente suficiente sobre método e teoria em Bakunin em trabalhos produzidos por autores brasileiros que, considerados em conjunto, representam um imenso salto qualitativo em relação ao que estava sendo discutido no país até décadas passadas. Mencionaremos estes trabalhos com frequência ao longo de nossa exposição.

Sobre os elementos fundamentais cuja menção consideramos incontornável, começamos por afirmar que as análises da sociedade e da história (e, por conseguinte, de todos os fenômenos sociohistóricos, como a educação e a instrução) produzidas por Bakunin tem como centro a crítica à exploração e dominação.

Suas teses se diferenciam de outras perspectivas filosóficas e científicas de cunho liberal e mesmo socialista porque o russo se propôs “a fazer uma ciência vista de baixo e de dentro dos antagonismos e conflitos sociais” (Ferreira, 2013, p. 15-16), que recusa o elitismo, o estatismo, o idealismo e o determinismo econômico absoluto (*ibid.*).

Segundo o pesquisador brasileiro, o pensamento bakuninista possui três aspectos principais:

Uma ontologia (uma teoria do sujeito, do mundo natural e material); uma análise sociológica baseada na ideia da multiplicidade de determinações (ao contrário de Marx, que postulava o determinismo econômico como base do materialismo histórico); um conceito de revolução social que expressava a articulação de práticas e ideias em um método de organização social e econômica, expressa na relação entre organização revolucionária com o sindicalismo revolucionário (que expressavam essa ontologia e essa concepção teórica) (Ferreira, 2013, p.3).

O pesquisador francês Jean-Christophe Angaut defende, por sua vez, que o sistema teórico de Bakunin é de tipo materialista e que apresenta a particularidade de se constituir como

uma espécie de síntese entre um materialismo científico que via na circulação da vida um movimento ascendente de complexidade crescente e um materialismo histórico que via nos fatos econômicos os fatores determinantes dos fatos intelectuais e políticos - os dois se unindo em um mesmo projeto de explicar o superior pelo inferior (Angaut, 2023)

Nesse sentido, em conformidade com a compreensão bakuninista de que “a maneira viva e racional de avançar na ciência é ir do fato real à ideia que o exprime e o explica” (Bakunin, 2003, p.165), o método de investigação escolhido para esta pesquisa foi o de proceder de baixo para cima, do particular ao geral – dos debates sobre educação e instrução, para as formulações estratégicas e destas para as análises sobre o capitalismo. O método de exposição escolhido foi, ao contrário, do âmbito mais geral ao particular, a fim de garantir que a parte seja compreendida à luz do todo.

Partindo do pressuposto materialista de que são os fatos a origem das ideias, entendemos que qualquer análise substancial de um sistema de pensamento e de um *corpus* teórico exige que a investigação dos conceitos e categorias forjados no passado esteja assentada na compreensão da particularidade de seu momento histórico, de modo a evitar anacronismos e ressignificações indevidas. Assim, sempre que possível (e em especial nos trechos relativos à constituição do sistema de ensino moderno), ofereceremos informações sobre o contexto histórico analisado por Bakunin.

Por fim, cabe reforçar que apresentar os resultados de um projeto de pesquisa é sempre um processo de seleção, ênfase e exclusão. Não se deve esperar que um pesquisador entregue em um texto produzido em um tempo limitado e em condições precárias, tudo aquilo que existe para se compreender sobre um determinado autor ou assunto. Deste modo, alertamos que o leitor não deve buscar nesta tese um debate exaustivo sobre o bakuninismo em sua integralidade. É preciso alertar, inclusive, que talvez não seja possível encontrar aqui nem mesmo uma exposição minuciosa da totalidade da contribuição bakuninista sobre a questão educacional, em sua vasta complexidade.

Todo texto, acadêmico ou não, se produz a partir de uma determinada perspectiva, que é o local onde se posiciona o autor para olhar seu objeto e explicar aquilo que vê. Isso implica ou uma escolha consciente de ângulo ou uma limitação externamente imposta de possibilidades de investigação. Em um ou noutro caso, a perspectiva do pesquisador implica uma visão clara de determinados aspectos que ficam em evidência e relativa falta de clareza sobre outros ângulos, que só poderiam ser evidenciados por outras abordagens. Por isso, a pesquisa é necessariamente um trabalho coletivo.

Nas páginas seguintes, entregamos uma perspectiva particular - o que não significa que seja individual, uma vez que o lugar a partir do qual a pesquisadora hoje olha seu objeto é fruto de um percurso percorrido junto a outros. E, em razão disso, exige o convite (e a provocação) para a continuidade dos debates aqui iniciados a partir de outras perspectivas, que possam se combinar ou se confrontar com a nossa.

1.5 ESTRUTURAÇÃO DA TESE

Para atingir os objetivos pretendidos, nosso texto será dividido em alguns capítulos, que se seguem a esta *Introdução*.

O capítulo 2, “*Para sair desse antro estreito*”: *análise da produção acadêmica brasileira sobre educação e anarquismo*, apresenta aos leitores um estudo do tipo estado da arte, que investiga a produção acadêmica brasileira entre os anos de 2010 e 2020. Essa pesquisa nos permitiu delinear o panorama atual dos trabalhos acadêmicos dedicados ao tema, e identificar suas principais tendências e também algumas lacunas importantes. A partir dessa análise, foi possível notar que os pesquisadores brasileiros ainda conhecem relativamente pouco sobre Mikhail Bakunin e suas ideias, o que leva à reprodução contínua de equívocos e distorções sobre a contribuição bakuninista ao debate sobre educação e instrução. Contribuir para dirimir esta nebulosidade foi a inspiração central para a construção dos capítulos seguintes.

O capítulo 3 recebe o título *Capitalismo, educação, ciência e instrução* e é dedicado a uma exposição sintética de algumas das mais importantes teses políticas e sociológicas de Bakunin a respeito da organização e funcionamento da ordem social capitalista. Não se trata, portanto, de um capítulo que se propõe a passar em revista a teoria bakuninista em sua totalidade, mas apenas retomar as teses que se relacionam mais diretamente à temática educacional. Iniciamos a exposição partindo do debate mais geral para avançar progressivamente para o exame de fenômenos de menor escala - da sociedade aos processos educativos, deles à ciência e, por fim, à instrução. Neste debate, buscamos enfatizar aquilo que

o próprio Bakunin atribui centralidade ao debater o tema com seus interlocutores, o papel da ciência e da instrução na constituição e consolidação do sistema capitalista de exploração e dominação.

Partindo da compreensão de que a crítica produzida pelo anarquismo contém uma dimensão propositiva, voltada para a formulação de meios de superação das iniquidades sociais, nosso capítulo 4 dedica-se a apresentar os elementos crítico-destrutivos e propositivos-constructivos presentes na obra de Bakunin e nos documentos político-programáticos das organizações de que ele fez parte. Sob o título *A estratégia bakuninista ao socialismo*, o capítulo pretende avançar, ainda que timidamente, no estudo acadêmico de uma questão fulcral para o socialismo, mas frequentemente negligenciada por aqueles que estudam suas tradições militantes, a das formulações estratégicas.

O capítulo 5, *O lugar da educação na estratégia*, contém uma explanação acerca do papel atribuído à educação e à instrução no conjunto das formulações estratégicas orientadas para a transformação revolucionária da sociedade. Uma vez que a escrita de Bakunin teve como característica principal uma clara intencionalidade política, visando intervir em debates e disputar posições com adversários, trazemos neste capítulo partes mais importantes das discussões do russo com alguns interlocutores do campo do socialismo nas quais a educação, a ciência e a instrução ocuparam lugar destacado. O objetivo é, ao mesmo tempo, contextualizar as ideias apresentadas a partir dos embates para os quais esses escritos foram produzidos e demonstrar como Bakunin formulou sua compreensão do papel da educação e da instrução na revolução socialista a partir dos conflitos com aqueles a quem se opunha. Acreditamos que esta abordagem constitui uma ferramenta privilegiada para escapar à tendência educacionista metodológica em pesquisas sobre educação e, fundamentalmente, que apresenta coerência com os próprios propósitos de Bakunin ao debater o tema.

O último capítulo destoa, de certo modo, dos anteriores. Se, para localizar devidamente a questão educacional na estratégia bakuninista contávamos com discussões já avançadas sobre esta última, o mesmo não se pode dizer a respeito do debate ao qual se dedica o capítulo 6, *A pedagogia libertária e o bakuninismo*. Na perspectiva do diálogo com a produção acadêmica que insere Bakunin e seu legado (de forma controversa, em muitos casos) em estudos sobre educação, sobretudo relacionando-os à chamada pedagogia libertária, nos pareceu interessante analisar e problematizar essa relação. Deste modo, nos propusemos a realizar um estudo exploratório, a fim de examinar possibilidades interpretativas que não foram devidamente consideradas pelos pesquisadores da última década e elaborar algumas hipóteses para enriquecer o debate. Se o consenso sobre a relação matricial estabelecida pela comunidade

acadêmica entre Bakunin e a pedagogia libertária foi construído a partir de uma leitura fragmentada e frequentemente equivocada da contribuição bakuninista, parece pertinente provocar as conclusões dessa abordagem. Deste modo, não apresentaremos repostas conclusivas e definitivas, mas um conjunto de interpretações que podem incluir novas variáveis para a discussão, sugerindo a necessidade de redefinir conceitos e levantando discussões para estudos posteriores.

Ao final, tentaremos sintetizar, sob a forma de *Considerações finais*, os principais aportes de nossa pesquisa.

Como elementos pós-textuais, apresentamos alguns apêndices. O primeiro consiste em uma tabela que organiza, em ordem cronológica, os textos de Bakunin considerados mais importantes para compreender adequadamente sua contribuição para o debate sobre educação, ciência e instrução. O segundo apêndice organiza, em ordem cronológica e alfabética (por autor) os trabalhos acadêmicos consultados para a elaboração do estudo de estado da arte apresentado no capítulo dois.

2 “PARA SAIR DESSE ANTRO ESTREITO”: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO E ANARQUISMO

Assim como o mencionado estudo de Ferreira e Toniatti (2014) foi uma iniciativa fundamental para a compreensão do quadro de pesquisas acadêmicas e projetos editoriais sobre anarquismo até aquela data, destacamos o esforço de Rodrigo Rosa da Silva, em sua tese de doutorado (Silva, 2013), de produzir uma revisão da literatura acadêmica brasileira sobre anarquismo e educação. O trabalho de Silva oferece importantes elementos de resgate histórico das realizações desta comunidade científica em torno da temática.

O historiador fixa na década de 1970 o início da produção acadêmica dedicada a investigar as relações entre anarquismo e educação, destacando os trabalhos pioneiros de Maurício Tragtenberg sobre Francisco Ferrer y Guardia (Tragtenberg, 1978) e de Miriam Leite sobre Maria Lacerda de Moura (Leite, 1979). Silva constata também que a temática ganhou fôlego na década de 80, diante do aumento do interesse científico em torno do movimento operário, movido pelo contexto de greves do final da década anterior. Deste período, destaca os trabalhos de Flávio Luizetto e Paulo Ghiraldelli Jr. Dos anos 90, Silva destaca a contribuição de Regina Jomini, que inaugurou a abordagem que relaciona as escolas libertárias e os sindicatos operários. Segundo ele, foi a partir desta década que os estudos sobre educação e anarquismo se tornaram independentes dos estudos históricos e descritivos sobre o movimento operário.

Consideramos oportuno dar continuidade aos estudos de tipo estado da arte, a fim de ratificar e atualizar as considerações dos pesquisadores que nos precederam sobre a produção nacional. Devido às restrições impostas ao desenvolvimento desta tese, foi necessário estabelecer um recorte de nossa revisão, em virtude do qual nos limitamos a tentar identificar o estado atual da produção acadêmica sobre nosso tema no âmbito dos Programas de Pós-Graduação, por sua destacada importância para a circulação de saberes científicos no cenário brasileiro.

Para tanto, foi realizado um levantamento em repositórios como o *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES* e a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) e, secundariamente, em equivalentes institucionais e demais plataformas de compartilhamento de produção científica. As buscas visaram identificar trabalhos que contivessem os termos educação e/ou pedagogia associados aos termos anarquismo/anarquista ou libertária/o em seu título, resumo ou palavras-chave. A procura retornou resultados relativamente extensos, a partir dos quais selecionamos teses e dissertações defendidas em programas de Pós-Graduação de

diferentes áreas no período entre 2010 e 2020. Estes critérios de seleção visaram identificar alguns dos trabalhos de maior densidade teórica e que tivessem a relação entre anarquismo e educação como objeto fundamental, além de garantir um panorama mais atualizado do estado da arte.

Assim, constituímos uma seleção composta por 37 trabalhos, sendo 26 dissertações e 11 teses. Apesar de tratar-se de uma amostra limitada, acreditamos que seja representativa da produção científica a nível de Pós-Graduação no período e que ilustre os pontos fulcrais do debate da comunidade.

A análise dos materiais selecionados nos permitiu identificar algumas questões centrais para a compreensão do estado da arte, tais como: 1) quais foram os textos instauradores da pesquisa sobre educação e anarquismo/pedagogia libertária no Brasil. Estes trabalhos se consagraram por seu pioneirismo, no caso dos textos mais antigos, ou por seu amplo alcance e relevância, no caso das produções recentes citadas com maior frequência; 2) quais são as experiências históricas investigadas, por serem consideradas pelos pesquisadores como representativas do anarquismo, o que apoia nossa compreensão de seu entendimento sobre este último; 3) quais são os consensos existentes entre os pesquisadores a respeito do tema e, por fim, 4) quais lacunas existem nestes trabalhos, considerados em seu conjunto.

2.1 APRESENTAÇÃO DO CONJUNTO DE TRABALHOS

Para esta exposição preliminar, os trabalhos serão divididos por ano de publicação e organizados pelos sobrenomes dos autores, em ordem alfabética.

Iniciando pelos trabalhos defendidos no ano de 2010, temos a dissertação de Juliana Marconi intitulada *Passado presente: anarquismo e construtivismo na educação brasileira* (Marconi, 2010); a dissertação *Educação para o trabalho no contexto libertário*, de Ana Paula Martins (Martins, 2010); a tese de Fernando Antônio Peres, sob o título *Revisitando a trajetória de João Penteadado: o discreto transgressor de limites. São Paulo, 1890-1940* (Peres, 2010); a dissertação *A Influência de Élisée Réclus na Educação Operária no Brasil: das Ciências Naturais à Educação Integral*, de autoria de Robledo Mendes da Silva (Silva, 2010).

Avançamos para 2011 com a dissertação de Daniel Righi *O cine educativo de João Penteadado: iniciativa pedagógica de um anarquista durante a era Vargas* (Righi, 2011), a dissertação *Anarquismo e educação em Rio Grande (1918-1927): educação de, para e pelos Trabalhadores*, de Francisco Vargas (Vargas, 2011) e a dissertação *Princípios políticos de*

liberdade: prática pedagógica libertária em São Paulo (1912-1919) de Marcelo Luiz da Costa (Costa, 2011).

De 2012, temos a tese de Tatiana Calsavara intitulada *A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteado: estratégias de sobrevivência pós anos 20* (Calsavara, 2012) e a dissertação de Denise Ferreira recebe o título *Educação e sociedade: Lições pedagógicas de Maria Lacerda de Moura (1887-1945)* (Ferreira, 2012).

Do ano de 2013, temos a dissertação de Raphael Cunha, *Fábio Luz e a educação anarquista: Pedagogia libertária e experiências educacionais anarquistas no Brasil (1900-1920)* (Cunha, 2013); a tese de Rodrigo Rosa da Silva *Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)* (Silva, 2013) e a tese *As novas faces da dualidade educacional na contemporaneidade e o ideário educacional anarquista*, de autoria de Silvério de Souza (Souza, 2013).

Entre os trabalhos defendidos em 2014, temos a tese de Rogério de Castro que recebe o título *Nem prêmio, nem castigo! A escola moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários durante a Primeira República (São Paulo, 1909-1919)* (Castro, 2014); a tese de Luiza Angélica Guimarães intitulada *A Educação do trabalhador no Movimento Operário da Primeira República no Rio de Janeiro: apropriações e traduções do pensamento de Pierre-Joseph Proudhon* (Guimarães, 2014); a dissertação de Helen dos Santos Lazaro *Das classes pedagógicas à pedagogia da classe: aproximações da obra de Freinet com o pensamento libertário* (Lazaro, 2014); a dissertação de Francisco de Oliveira *Educação e revolução social nas páginas libertárias: a circulação do conhecimento pedagógico anarquista europeu no Brasil entre as primeiras décadas do século XX* (Oliveira, 2014); a dissertação de Luiz Renato Padilha sob o título *Anarquismo, educação e movimento operário: a influência do anarquismo na educação a partir do Movimento Operário Brasileiro* (Padilha, 2014); a dissertação de Ana Maria Quiqueto intitulada *O paradigma anarquista e a experiência da educação libertária na Espanha e no Brasil* (Quiqueto, 2014); a tese da autora Luciana Eliza dos Santos que recebe o título *A educação libertária e o extraordinário: traços de uma pedagogia (r)evolucionária* (Santos, 2014) e a tese *Anarquismo em papel e tinta: imprensa, edição e cultura libertária (1945-1968)*, de Allyson Bruno Viana (Viana, 2014).

Já entre os trabalhos defendidos em 2015, temos a dissertação de Rafael Abrunhosa intitulada *Fundamentos político-pedagógicos a partir do pensamento de Mikhail Bakunin* (Abrunhosa, 2015); a dissertação *A trajetória militante de Adelino de Pinho: passos anarquistas na educação e no sindicalismo*, do autor Vitor Ahagon (Ahagon, 2015), também a dissertação

A escola operária 1º de maio e Pedro Matera: A educação popular como instrumento revolucionário no Brasil (1903-1934) de Pedro Henrique Prado da Silva (Silva, 2015) e, por fim, a tese de Juliana Marconi, sob o título *As luzes d'A Lanterna: Iluminismo educacional e educação anarquista em edições de um jornal libertário paulistano* (Marconi, 2015).

Do ano de 2016, a dissertação de Angélica Cardoso intitulada *O anarquismo e seu legado na educação de São Paulo na Primeira República: 1889-1920* (Cardoso, 2016) e a dissertação de autoria de Gabriel Martins que recebe o título *Cultura Anarquista no Rio de Janeiro, Educação em espaços não formais, Rio de Janeiro, 1906 a 1921* (Martins, 2016).

De 2017, a dissertação de Eduardo Lamela intitulada *Da instrução dos trabalhadores à revolução social - a formação da Universidade Popular de Ensino Livre no Rio de Janeiro em 1904* (Lamela, 2017); a dissertação *Forjas da Liberdade: Educação Operária, Anarquismo e Sindicalismo Revolucionário na Niterói da Primeira República, de Antônio Felipe Machado* (Machado, 2017) e a dissertação de Domitila Radtke *Estudo do meio: uma herança da geografia anarquista e da pedagogia libertária - contribuições de Francesc Ferrer i Guàrdia e Élisée Reclus* (Radtke, 2017).

Em 2018, temos a dissertação de Ivan de Oliveira intitulada *Definindo atitudes: sindicalismo de intenção revolucionária e as Escolas Modernas de São Paulo (1900-1919)* (Oliveira, 2018), o trabalho de dissertação *A contribuição do pensamento libertário em Reclus na prática do ensino de Geografia* de Victor Hugo Soliz (Soliz, 2018), mais uma dissertação, de autoria de Harold Biasuz, sob o título *A pedagogia libertária como prática da liberdade e responsabilidade: Summerhill School, uma análise crítica* (Biasuz, 2018), e, por fim, a tese *O legado de Francisco Ferrer y Guardia em movimento: apropriações do modelo pedagógico racionalista nas Escolas Modernas nº1 e de Stelton (1913-1925)* de Douglas Leutprecht (Leutprecht, 2018).

De 2019, a tese de Francisco Robson de Oliveira sob o título *A circulação do conhecimento pedagógico anarquista entre Brasil e Portugal (1900 a 1930)* (Oliveira, 2019) e a dissertação de Levi Pinto *"A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador": a cultura anarquista paulistana nas práticas artísticas e pedagógicas das Escolas Modernas n.1 e 2* (Pinto, 2019).

Do ano de 2020, obtivemos duas dissertações, a de Renan de Souza intitulada *A luz dissipa as trevas. A razão emancipa as consciências: Apropriações das ideias pedagógicas libertárias na Escola Moderna N.1 de São Paulo (1913-1919)* (Souza, 2020) e a de Leonardo da Cunha, *Anarquismo e Educação Ambiental: contribuições a partir de Piotr Kropotkin, Murray Bookchin e da pedagogia libertária* (Cunha, 2020).

2.2 OS INSTAURADORES DO DEBATE

Identificar as bases teóricas sobre as quais se fundamentam as pesquisas é fundamental para sua caracterização. Em uma análise comparativa das referências do conjunto de trabalhos, é possível perceber a existência de um conjunto de autores que, por serem constantemente referenciados na produção acadêmica, serão apontados aqui como instauradores e balizadores do debate.

Dois conjuntos de autores canônicos se apresentam, sendo o primeiro constituído por aqueles que produziram predominantemente sobre teoria e história do anarquismo e o segundo, pelos pesquisadores interessados especificamente na interlocução entre anarquismo e educação.

No primeiro grupo, o pesquisador mais referenciado é George Woodcock, reconhecido no Brasil pelas obras *Os grandes escritos anarquistas* (Woodcock, 1998) e *História das ideias e movimentos anarquistas* (Woodcock, 2002). Suas obras são referenciadas em 28 dos 37 trabalhos de nossa amostra. O segundo nome mais constante é o de Edgar Rodrigues, em especial, seu livro *O Anarquismo no Teatro, na Escola e na Poesia* (Rodrigues, 1992). Cabe destacar, ainda que com menor recorrência, as menções ao trabalho dos historiadores Max Nettlau e Alexandre Samis.

Entre os instauradores do debate sobre educação e anarquismo no Brasil, encontramos como mais citado o nome de Silvio Gallo, que consta entre as referências bibliográficas de 32 dos 37 trabalhos selecionados. Seus dois livros mais mencionados são *Pedagogia do risco* (Gallo, 1995) e *Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismos e Educação* (Gallo, 2015). O segundo referencial de maior presença é a produção de Flávio Luizetto, principalmente sua tese de doutorado *Presença do Anarquismo no Brasil: Um estudo dos episódios literário e educacional–1900/1920* (Luizetto, 1984), mas também o livro *As utopias anarquistas* (Luizetto, 1987) e alguns artigos. Em seguida, temos o livro de Francesco Codello *A boa educação: Experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. Volume 1: a teoria* (Codello, 2007).

Assim sendo, podemos afirmar que a compreensão de anarquismo majoritária é aquela consolidada pela interpretação de Woodcock e Rodrigues, bem como a compreensão da relação do anarquismo com a educação é derivada da interpretação de Gallo e Luizetto, complementada pela contribuição, mais recentemente difundida no Brasil, de Codello.

Em vista disso, nos parece importante revisar, ainda que superficialmente, o núcleo das obras mais conhecidas desses autores, em especial aquelas que verificamos como sendo constantemente referenciadas pelos acadêmicos brasileiros.

Cabe ressaltar que, nas teses e dissertações de nossa amostra, praticamente sem exceções, não verificamos críticas ou mesmo problematizações das teses defendidas por estes autores. Portanto, nos arriscaremos a tomar o caminho oposto e, para além de apresentar suas teses principais, indicaremos algumas das limitações e controvérsias a elas relacionadas.

Primeiramente, trataremos do legado do escritor canadense George Woodcock (1912-1995), que produziu sobre anarquismo ao longo de mais de quatro décadas. Dessa extensa produção, destaca-se a obra *História das ideias e movimentos anarquistas* (Woodcock, 2002), organizada em dois volumes, sendo o primeiro dedicado às ideias constituintes da doutrina anarquista e o segundo à evolução histórica do movimento. O livro, originalmente publicado na década de 1960, chega ao Brasil no início dos anos 80 e, desde então, se constituiu como uma das principais referências da historiografia do anarquismo.

Já no Prólogo, o autor faz uma primeira definição de seu objeto:

[...] é nesse sentido que irei tratar o anarquismo, apesar de suas muitas variantes: como um sistema de filosofia social, visando promover mudanças básicas na estrutura da sociedade e, principalmente –pois esse é o elemento comum a todas as formas de anarquismo –a substituição do estado autoritário por alguma forma de cooperação não governamental entre indivíduos livres (WOODCOCK, 2002, p.12)

Mais adiante, acrescenta o entendimento do anarquismo como um “movimento de filosofia social, que em determinados momentos passa à ação” (*ibidem*, p.12). Woodcock faz também diversas referências a um conjunto de atitudes que seria constitutivo da “essência” (*ibidem*, p.42) desse movimento filosófico-social.

O autor descreve a atitude dos anarquistas como sendo “de condenação a essa sociedade, mesmo que essa condenação tenha origem numa visão individualista sobre a natureza do homem; seu método é sempre de revolta social, seja ela violenta ou não” (p.7). Sobre o mesmo ponto, acrescenta mais adiante a “rejeição ao dogma, a deliberada fuga a sistemas teóricos rígidos e, acima de tudo, a ênfase que dá à total liberdade de escolha, à primazia do julgamento individual” (p.17) e também “a crença na decência intrínseca do homem, o desejo de liberdade individual, a intolerância diante da dominação” (p.42). Esse conjunto de atitudes seria, para ele, distinto e independente de “teorias, objetivos e métodos específicos” e gera uma imensa variedade de pontos de vista e dificulta o estabelecimento de um sistema teórico rigoroso, imprimindo ao anarquismo um caráter “diversificado e inconstante”.

Ao longo da obra, Woodcock imprime ao anarquismo um caráter dual, compreendendo-o enquanto movimento e enquanto doutrina, sendo estes relativamente independentes e dissociáveis um do outro.

No que se refere à doutrina, o autor delimita um “panteão de precursores do anarquismo”, no qual são incluídos nomes que produziram obras de conteúdo crítico à autoridade e aos governos, como Max Stirner, Thomas Paine, Henry David Thoreau, Thomas More e Lev Tolstoi. Alguns destes jamais reivindicaram para si mesmos o título de anarquistas, jamais mantiveram relações com organizações anarquistas ou sindicalistas revolucionárias e, além disso, defenderam ideias que os aproximam significativamente do campo teórico do liberalismo, como é o caso dos três primeiros.

Woodcock identifica a origem dos elementos fundamentais da doutrina na Antiguidade e inclui em seu processo de desenvolvimento histórico diversos intelectuais e movimentos considerados por ele como adversários da autoridade e da dominação e defensores da liberdade. Trata-se de uma seleção tão extensa, em termos históricos, que pode ser considerada carente de historicidade, ou ainda, anistórica, e também naturalizante, uma vez que as posições antiautoritárias e libertárias são consideradas como produto de manifestações da própria natureza humana, sem guardar relações com quaisquer determinações de ordem social, econômica ou política (Ferreira; Toniatti, 2014; Corrêa, 2022).

Essa abordagem é resultante de um procedimento analítico calcado na etimologia do termo anarquia, método iniciado por Piotr Kropotkin e, posteriormente, reproduzido por inúmeros historiadores, como Woodcock. Como o termo é constituído pela fusão das palavras gregas *arché* (governo) e *an* (ausência, negação), a anarquia seria o nome dado aos modos de vida sem governos e anarquistas seriam todos aqueles que defendam essa forma de viver (Woodcock, 2002). Essa abordagem etimológica consiste, como asseveram Ferreira e Toniatti (2014), em um procedimento taxonômico e arbitrário, uma vez que o critério para a inclusão neste universo da doutrina anarquista é muito mais a avaliação do historiador do que os discursos e práticas concretas dos indivíduos e grupos.

O canadense trata também do que denomina como movimento anarquista histórico do século XIX. Como referência, menciona Proudhon que, segundo ele “não criou o movimento anarquista - embora divida com Godwin a honra de ter criado o anarquismo” (Woodcock, 2002, p.164). De fato, em 1840, Proudhon foi o primeiro a reclamar para si o título de anarquista, enquanto que William Godwin abertamente repudiava tal designação. Enquanto Proudhon exerceu incontestável influência sobre o movimento operário francês, Woodcock reconhece que o autor de *Inquérito acerca da justiça política* (1793) permaneceu fora do movimento

anarquista histórico e exerceu pouca influência direta sobre ele e seus líderes. Ainda assim, o canadense defende que Godwin antecipou todo o anarquismo do século XIX (*ibidem*, p.67) e que o livro supracitado consiste na “mais completa entre as primeiras exposições das ideias anarquistas” (p.104).

A gênese do movimento é assim explicada em seu livro:

As experiências vividas pelos operários dos países latinos faziam com que se tornassem extremamente receptivos a uma doutrina que parecia oferecer-lhes uma saída para o frustrante impasse criado por uma democracia política governada pelos proprietários. Foi desse rapprochement entre as ideias dos revolucionários e os desejos incipientes de uma ampla parcela da classe operária que finalmente surgiria o anarquismo como movimento, no fim da década de 1860. (*ibidem*, p.164)

Como vimos, as noções de “muitas variantes” e de diferentes “formas de anarquismo” constitui um eixo basilar da compreensão woodcockiana de anarquismo. Com base nisto, o autor defende ser possível identificar algumas escolas de pensamento, que seriam o anarquismo individualista (orientado pelas ideias de Max Stirner), o mutualismo proudhoniano, o coletivismo, o anarco-comunismo e o anarcossindicalismo. É também mencionado o anarquismo pacifista, ou tolstoísmo (*ibidem*, p.19-20). Segundo ele, as diferenças entre as escolas surgem, principalmente, no tratamento dispensado a duas questões: a dos métodos revolucionários (especialmente o uso da violência) e a da organização econômica da sociedade socialista.

Ainda que tais divergências sejam reconhecidas, elas são secundarizadas por força do próprio método aglutinador e homogeneizante empregado pelo pesquisador para compor sua historiografia do movimento anarquista. Ferreira e Toniatti assim problematizam essa caracterização de movimento como síntese harmônica de correntes divergentes:

Essas visões ignoram completamente o caráter histórico do anarquismo como movimento político e social e toda a série de cisões políticas e teóricas que ficam por vezes sublimadas, não sendo nem relatadas nem percebidas em sua importância, graças ao uso de uma categoria genérica de “anarquismo” que recobre teorias e práticas políticas excludentes (Ferreira; Toniatti, 2014, p.24-25).

Avançando para o segundo nome entre os cânones do debate sobre teoria e história do anarquismo, temos Edgar Rodrigues¹⁵.

O historiador foi, ao contrário de muitos de seus pares, um operário e militante socialista. Nascido em Portugal, imigra para o Brasil no início da década de 1950 para escapar às perseguições do regime salazarista e se fixa no Rio de Janeiro, onde contribui ativamente

¹⁵ Edgar Rodrigues é, em realidade, um pseudônimo adotado por Antônio Francisco Correia. A fim de facilitar a compreensão dos leitores, utilizaremos neste texto o nome pelo qual adquiriu reconhecimento.

com a imprensa operária local. A partir da década de 70 se dedica ao trabalho como arquivista e memorialista do movimento anarquista e libertário brasileiro e português, o que gerou mais de cinquenta livros e de mil e oitocentos artigos publicados (Addor, 2012).

Em *Os libertários: ideias e experiências anárquicas*, de 1987, Rodrigues conceitua o anarquismo como a filosofia de vida e a doutrina dos anarquistas, aqueles que defendem a anarquia. Sobre esta última, explica:

Anarquia pretende a emancipação do produtor do jugo do capital; produção em comum e consumo livre de todos os produtos do trabalho comum, emancipação do jugo governamental; livre desenvolvimento dos indivíduos nos grupos e dos grupos nas federações; organização do simples para o composto segundo as suas necessidades e as tendências mútuas; emancipação da moral religiosa: moral livre sem punições nem obrigações, desenvolvida no seio das sociedades até tornar-se um hábito (RODRIGUES, 1987, p.14, grifo do autor)

Ao definir o anarquismo ora como filosofia de vida, ora como doutrina, Rodrigues faz referência à ideia de conjunto de ideias básicas contidas em um sistema filosófico que fundamenta uma visão de mundo e que serve de guia à conduta de um indivíduo ou grupo. Trata-se aqui de compreender o anarquismo como conjunto mais ou menos sistemático de valores e crenças. De acordo com essa definição, podem ser considerados anarquistas todos aqueles que esposarem pessoalmente essas crenças e as manifestarem discursivamente, a despeito de suas práticas sociais concretas, já que, neste caso, as ações não são tidas como critério classificatório.

A influência da definição de anarquismo dada por Piotr Kropotkin – que, segundo o próprio Edgar Rodrigues, “foi o anarquista mais traduzido do mundo (*ibidem*, p.61) - se faz perceber já no primeiro capítulo da obra, em que Rodrigues reproduz a caracterização etimológica que parte do termo anarquia para concluir que o anarquismo é um projeto que tem como aspecto fundamental a ausência de governo instituído. Como já indicamos, esse método tem sido largamente problematizado pelos pesquisadores da área.

O autor português estabelece que a origem da doutrina anarquista estaria no pensamento egípcio, indu e chinês, desenvolvido por figuras como Confúcio e Lao Tsé. Incorporando a esta linha sucessória uma série de movimentos e figuras históricas, Rodrigues chega até os séculos XVIII e XIX, dos quais indica nomes como Etienne Cabet, Lord Lytton, Edward Bellamy, William Moris, Eugene Richter, Jean-Jacques Rousseau¹⁶, Gracchus Babeuf, Simon Linguet e Jacques-Pierre Brissot como “precursores das ideias libertárias a que William Godwin e Proudhon deram forma doutrinária” (*ibidem*, p.34).

¹⁶ Bakunin, por sua vez, considera Rousseau como “o verdadeiro criador da reação moderna” (BAKUNIN, 2014a, p.308).

Em seguida, Rodrigues se propõe a listar nomes de indivíduos e grupos que adotaram e desenvolveram essa doutrina, narrando seus principais feitos e contribuições para o anarquismo em diversos países, inclusive da América Latina. Alguns dos incluídos nesta relação são identificados como representantes do anarquismo individualista, do anarcossindicalismo e do comunismo anarquista, o que nos indica que o autor é também adepto da compreensão de que o anarquismo se constitui como aglutinação de vertentes que guardam entre si semelhanças e diferenças, sendo as primeiras revestidas de importância muito mais significativa.

Ao tratar das expressões libertárias no Brasil, o mesmo método taxonômico é aplicado, de modo a incluir nesta relação de “ideias e experiências anárquicas” os quilombos de Palmares, Independência, Livramento e Serra do Talhado, a Colônia Cecília, a Comunidade de Guararema, a Comunidade de Canudos, as Uniões de Trabalhadores russos em Erechim e Erebangó, a Comunidade de Caldeirão e as propriedades rurais Nossa Chácara e Nosso Sítio (Rodrigues, 1987). Essa listagem é exemplar de como o procedimento classificatório empregado, que aglutina experiências profundamente diferentes entre si a partir de critérios político-ideológicos externos aos próprios eventos e agentes, produz dificuldades interpretativas e conclusões problemáticas. A exaltação de algumas semelhanças no campo das ideias, como o desejo de uma vida livre, tende a eclipsar diferenças significativas que existem, por exemplo, entre movimentos insurrecionais de negros escravizados em luta por terra e liberdade e o estabelecimento de imigrantes italianos em terras doadas pelo próprio Imperador Pedro II.

Ainda cabe colocar em debate o modo como Rodrigues interpreta o que chama de movimento anarquista no que se refere à sua composição. Segundo o autor:

Movimento anarquista: ação dos anarquistas, em conjunto ou separadamente, composto por células orgânicas, comunas, grupos, centros de estudos, uniões e federações. O movimento anarquista não é exclusivamente uma organização de operários para operários, é ação de indivíduos que se opõem e dão combate ao capitalismo, almejando a derrocada do Estado e a reconstrução de uma Nova Ordem Social descentralizada horizontalmente, autogestionária. Não é a revolta dos estômagos, é a revolução das consciências! O Movimento Anarquista não se firma na luta de classes ou pretende instalar os governados no lugar dos governantes. (Rodrigues, 1987, p.81)

Em seguida, temos uma explanação sobre a relação entre anarquismo e sindicalismo que, segundo o autor, eram frequentemente confundidos e, portanto, se fazia necessário desfazer essas confusões:

A diferença entre sindicalismo e anarquismo consiste nos métodos e alcance. O movimento anarquista é de indivíduos, vai até onde a liberdade e a inteligência o possam levar. O sindicalismo é um movimento de operários (inclusive de ofícios

vários) voltado mais para a gerência – produção e consumo. Seu espaço é limitado, materialista, sem a dimensão e o alcance da filosofia de vida do anarquismo. (Rodrigues, 1987, p.82)

Aqui fica evidente que, para Rodrigues, o critério definidor do pertencimento a este movimento é unicamente ideológico. Deste modo, são parte do movimento todos aqueles que possuem afinidade com o ideal anárquico, independentemente de origem e condição de classe, de vinculações a agrupamentos e iniciativas de transformação social e das posições táticas e estratégicas assumidas. Se, na compreensão do autor, o sindicalismo se caracteriza pela condição de classe de seus aderentes e pela dedicação às lutas reivindicativas de ordem socioeconômica, o anarquismo, por contraste, seria essencialmente policlassista, dedicado particularmente à luta ideológica e relativamente alheio ao movimento sindical¹⁷.

Cabe mencionar ainda a presença de certos traços de idealização e romantismo na narrativa de Edgar Rodrigues, em especial quando descreve aqueles que identifica como anarquistas. O que se pode notar em passagens em que o autor afirma, por exemplo, que os anarquistas são, antes de tudo, sentimentais, que ampliam a ideia do cristianismo, que são pensadores em busca da verdade e da perfeição, que acreditam na pregação pacifista, na sensibilidade, na doutrinação e na conscientização e creem na inutilidade do ódio (Rodrigues, 1987). Como veremos a seguir, essa descrição contrasta de forma gritante com o conteúdo concreto dos escritos e ações dos bakuninistas.

Um traço particularmente interessante para compreender a produção acadêmica que se apoia sobre a contribuição deste autor é a centralidade dada, em seus livros, à educação e à instrução escolar tanto na filosofia/doutrina anarquista quanto no movimento.

Rodrigues afirma que a “filosofia de vida” anarquista tem “a educação e a solidariedade humanitária” como seus elementos principais (*ibidem*, p.15). Em vista disso, compreende que o anarquista é “um defensor ardoroso da sociedade autogestionária, de irmãos, que pretende alcançar pela educação e pelo ensino racionalista” (*ibidem*, p.16). Neste trecho, temos a educação e o ensino alçados a uma posição de centralidade estratégica neste projeto descrito pelo autor, ainda que ele não coloque o debate nesses termos.

Mais adiante, o português acrescenta:

o Anarquista trabalha pela construção de uma sociedade sem governo constituído, onde cada indivíduo possa solidariamente ser produtor-consumidor, na medida de suas forças, capacidades, aptidões e necessidades, e, sobretudo, por uma Educação Nova, capaz de converter os seres humanos em individualidades conscientes de que o bem-estar ou infelicidade de um dos seus membros significa a satisfação ou a tristeza de todos (Rodrigues, 1987, p.21)

¹⁷ Para designar indivíduos e grupos anarquistas que atuavam junto ao movimento operário, Rodrigues emprega o termo anarcossindicalismo.

E que

Ninguém mais ignora que a educação racionalista é a mais possante alavanca do progresso [...] A educação eleva, dignifica o homem, faz desabrochar toda a luz, as mais excelsas qualidades afetivas e intelectuais de que a matéria humana é suscetível. Por isso, o anarquista “investe seu esforço” na educação verdadeira, racional, no ensino científico (Rodrigues, 1987, p.76)

Essa perspectiva também se apresenta em outro de seus livros - um dos mais citados em nossa amostra do estado da arte -, *O Anarquismo no Teatro, na Escola e na Poesia*, publicado em 1992 pela Editora Achiamé. Segundo o próprio autor, abordar os temas indicados no título de forma mais detida e específica, e não apenas em menções de passagem em textos dedicados ao associativismo operário, era um modo de “acrescentar o esforço cultural libertário à luta de classes” (Rodrigues, 1992, p.9).

A primeira parte da obra, intitulada *O anarquismo na escola*, é dedicada à explanação acerca das atividades educacionais e pedagógicas libertárias.

Para Rodrigues,

O anarquista tinha como meta educar o trabalhador, conscientizá-lo de seus direitos e deveres, objetivava revelar e desenvolver capacidades físicas, intelectuais, artistas e culturais, tornar cada indivíduo um elemento presente na produção e no usufruto, capaz de dispensar chefes e incapaz de botar sobre as costas dos outros a obrigação de sua manutenção (Rodrigues, 1992, p.9-10)

Em relação aos objetivos desse esforço pedagógico, assevera que se tratava de proporcionar o encontro dos indivíduos com a verdade, a solidariedade e a vida sadia e livre. Com isso, “se conduz a criança para a razão, para encontrar o bem de todos, porque é o bem, derruba também os mitos, as hierarquias, as superioridades, as classes, institui a igualdade e torna o futuro homem irmão do homem” (Rodrigues, 1992, p.23).

No mesmo capítulo, o historiador se dedica a recuperar a memória das escolas modernas e racionalistas brasileiras, diretamente inspiradas na obra de Francisco Ferrer y Guardia. Segundo ele, os anarquistas e anarcossindicalistas do Brasil trabalharam por anos pela fundação de escolas operárias e, ao tomarem conhecimento da obra ferreriana, aderiram imediatamente aos seus métodos, acreditando que

Ferrer começando pela criança formaria gerações novas despidas de ódio, de rancor, de ambições materiais, alheias às hierarquias, e sobretudo individualidades de caráter bem formadas, com todas as suas capacidades reveladas e desenvolvidas, capazes de dispensar os líderes, os padres, as leis, a força da Igreja, do Governo e o poder do Estado (Rodrigues, 1992, p.23)

E, então,

Convictos de que a Anarquia só seria possível no dia em que o homem fosse capaz de raciocinar pela sua cabeça, de andar sozinho, sem muletas políticas, de se

autogovernar, de gerir o seu próprio trabalho sem chefes nem autoridades, e de que essa capacidade só podia ser desenvolvida a partir do ensino racionalista e de uma educação libertária, abraça e defende os métodos pedagógicos de Ferrer (Rodrigues, 1992, p.49).

Esta ênfase nas práticas educacionais formais e informais presente na narrativa de Rodrigues acerca dos intelectuais e militantes libertários e anarquistas no Brasil é, provavelmente, causa e consequência da predileção dos pesquisadores contemporâneos pelas análises deste historiador.

Passemos agora ao diálogo com os instauradores do debate sobre anarquismo no campo da educação.

O filósofo brasileiro Silvio Gallo se dedica ao estudo acadêmico da relação entre anarquismo e educação desde o final dos anos 80, quando inicia seus estudos em nível de Pós-Graduação. Em sua trajetória como docente, principalmente junto à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), orientou dezenas de trabalhos dedicados ao tema. Sua produção é vasta, contendo dezenas de livros e artigos publicados, debatendo diversos temas no campo da Filosofia e da Educação.

Em diversos de seus trabalhos, George Woodcock aparece como uma referência importante para sua caracterização do anarquismo. Deste autor, pode-se notar que Gallo incorpora, entre outras, a compreensão que associa o anarquismo a um fenômeno amplo e pluralista. Por exemplo, na *Apresentação* de uma de suas obras mais recentes *Educação Anarquista: Explorações contemporâneas* (Gallo; Ferreira, 2021), o professor paulista assevera que a “complexidade e a multiplicidade de percepções da anarquia enquanto filosofia, política e cultura, todavia, fazem com que seja mais apropriado considerá-la plural, ou seja, anarquismos” (*ibidem*, p. 9). Cabe demarcar que Gallo se tornou um dos principais difusores, no Brasil, do uso da expressão “anarquismos no plural”, que vem sendo largamente empregada pelos pesquisadores do campo para expressar diversidade no campo das ideias anarquistas.

Outra tese sustentada por Gallo e amplamente reproduzida por seus leitores é a da educação como central nos projetos políticos e sociais do anarquismo (Gallo, 2012; 2021), na mesma linha de Edgar Rodrigues:

os anarquistas viam nos processos educativos uma das estratégias para um processo mais amplo de transformação social [...]. Para criar uma nova sociedade era necessário, então, criar também uma nova mentalidade, uma nova forma de vida, condizente com esta outra forma de organizar o social. E, para tal empreendimento, a educação apresentava-se como estratégia central (Gallo, 2012, p.170)

Segundo Gallo, o anarquismo possui um entendimento de educação bastante ampliado, que compreende inúmeros processos formativos, mas afirma ser inegável a “centralidade que

foi dada para a educação escolar como maneira de formar as novas gerações” pelos anarquistas, principalmente no sentido da formação de “uma nova moralidade e uma nova mentalidade” (*ibidem*, p.170).

O pesquisador sustenta que essa centralidade estratégica da educação para o anarquismo encontra sua origem e inspiração em Bakunin (Gallo, 2021, p.22). A discussão a respeito desta tese será empreendida em nosso capítulo 5.

Outro elemento defendido por Gallo que se reproduz com frequência na produção que estudamos é a tese de que a educação escolar libertária/anarquista (termos usados por ele como sinônimos) seria um instrumento para a superação da alienação.

Como o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação deve ser um instrumento para a superação dessa alienação. A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social (Gallo, 2012, p.175).

De acordo com essa compreensão, o sistema de divisão social do trabalho, entendido como separação entre funções manuais e intelectuais, seria a origem do fenômeno da alienação, portanto, tal fenômeno poderia ser combatido com a implementação de um modelo de ensino refratário à tal divisão, um ensino politécnico, ou integral.

Cabe demarcar que a defesa da educação escolar como instrumento privilegiado para a superação da alienação é oriunda das pesquisas do campo marxista. Aqui o conceito é retirado de seu universo categorial de origem, a teoria marxiana alienação, e recebe o sentido de fenômeno inerente à esfera da cultura e/ou subjetividade.

A introdução desse debate em seu próprio universo argumentativo pode ser entendida como uma tentativa do autor de legitimar o anarquismo como instrumento teórico-metodológico perante a tendência hegemônica no campo das teorias críticas da educação¹⁸, mas não necessariamente contribui para aprofundar o conhecimento sobre o arsenal teórico-metodológico próprio ao anarquismo e pode contribuir para a descaracterização deste.

Se encontra também, nos escritos de Gallo, uma linha interpretativa que visa legitimar algum tipo de ação anarquista nas instituições oficiais de ensino. Ainda que o pesquisador

¹⁸ Se inserir, mesmo que de forma subordinada, nos debates do campo vencedor é um movimento natural para pesquisadores dedicados a estudos subalternizados na academia e, principalmente, para um pesquisador que se encontra na posição de Gallo, professor titular de uma das mais renomadas instituições de pesquisa do país, bolsista produtividade do CNPq e membro diversas associações científicas no Brasil e no exterior.

chame a atenção para a necessidade de distanciamento de certas concepções da educação anarquista como redentora de um novo mundo (Gallo; Ferreira, 2021), ele apresenta o entendimento de que a “ambiguidade da instituição escolar que, por um lado, exerce práticas de condicionamento e controle social, e por outro lado pode potencializar elementos críticos de transformação” (*ibidem*, p.14) oferece uma margem de atuação para os anarquistas.

Talvez, considerar a escola pública como espaço onde se possa estabelecer relações criativas e horizontalizadas, subvertendo a lógica hierárquica e de controle dos órgãos governamentais, permita desenvolver aprendizados a partir das experiências dialógicas entre grupos sociais diferentes, configurando-se, assim, um local potencialmente transformador. (Gallo; Ferreira, 2021, p.15)

Essa margem de atuação aumentaria na medida em que as experiências escolares se distanciam do controle estatal e se estabelecem como iniciativas cooperativas:

A cooperação para o funcionamento das escolas de bandeiras anárquicas tem sido uma prática recorrente para viabilizá-las, sendo que as permutas colaborativas carregam a dimensão educativa pela prática da solidariedade – um valor essencial da visão anarquista de mundo, diametralmente oposto ao individualismo capitalista diluído na ideologia da meritocracia (Gallo; Ferreira, 2021, p.14-15)

O autor enaltece a amplitude, a multiplicidade e a potência de “práticas educativas com valores libertários” no passado e no presente e reivindica uma compreensão da pedagogia libertária “como tática” (*ibidem*) para a inserção desses valores em espaços consolidados e formais de educação. Isso seria necessário diante dos “limites” atualmente existentes (não especificados pelo autor) para mudanças estruturais e radicais do sistema educacional atualmente existente. Segundo o autor,

depositar a esperança em uma revolução universal – mesmo que geograficamente mais local –, para só então estabelecer relações educativas transformadoras na escola porque aí ela deixará de ser um instrumento de poder, parece cruel diante da curta existência da vida [...] também parece possível construir nas condições cotidianas brechas para organizar com os estudantes práticas educativas assentadas nos princípios anarquistas, constituindo-se uma zona autônoma; mesmo que temporária. (Gallo; Ferreira, 2021, p.14-15)

Veremos nos capítulos a seguir como esse debate sobre ação e estratégia de transformação social, que Gallo afirma encontrar sua inspiração em Bakunin, se opõe frontalmente ao projeto bakuninista.

Gallo também debate os fundamentos teóricos dos chamados projetos educacionais libertários dos séculos XIX e XX. No já citado artigo *Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje* (2012), o autor faz referência aos trabalhos de Max Stirner e Friederich Nietzsche.

encontramos nesses dois alemães aquilo que anima qualquer projeto anarquista: a defesa intransigente da liberdade e a não aceitação da ingerência do Estado. Não quero, com isso, transformar Nietzsche em anarquista; meu único propósito é defender a ideia de que na obra desses dois pensadores está presente uma defesa de um processo educativo voltado para a singularidade e a criatividade, princípio este que atravessa os projetos pedagógicos libertários dos séculos 19 e 20, chegando a nossos dias (Gallo, 2012, p.174-175)

Segundo ele, tais princípios encontraram desenvolvimento e aplicabilidade a partir da segunda metade do século XIX “na produção teórica de anarquistas como Proudhon, Bakunin, Kropotkin, por exemplo” (*ibid.*, p.175), bem como na prática escolar capitaneada por Paul Robin à frente do Orfanato Prévost.

Para Gallo, “o anarquismo e suas propostas pedagógicas nestes séculos estiveram marcados pelo projeto humanista moderno” (p.169) e, em particular, a “concepção de ser humano que subjaz à teoria da educação integral é decorrente do humanismo iluminista do século 19” (p.177).

A vinculação do anarquismo ao humanismo se daria através do compartilhamento dos “mesmos conceitos básicos” que fundamentavam os projetos educativos burgueses, dos quais os anarquistas se distanciaram, entretanto, por diferenças de propósito e de visão social e política (Gallo, 2012).

Dada esta relação, Gallo faz coro com intelectuais como Daniel Colson, Saul Newman e Todd May e chama a atenção para a alegada perda de capacidade explicativa do universo categorial “moderno”, do qual comunga o anarquismo:

Ao longo século 20, vimos também os principais conceitos da filosofia moderna que embasaram os projetos anarquistas serem postos em xeque por uma filosofia que ousou pensar de outra maneira, buscando produzir novos conceitos para enfrentar este campo problemático diferenciado (Gallo, 2012, p.171)

De todo modo, o conceito, as práticas e as metodologias de uma educação integral tornam o projeto educativo anarquista indissociável do projeto moderno e da filosofia política moderna, marcados por um humanismo e pela crença na possibilidade transformadora de uma revolução social. A questão é saber em que medida tais conceitos e práticas sustentam-se ou não contemporaneamente, especialmente quando confrontados com a crítica pós-estruturalista do humanismo e das metanarrativas, dentre elas a própria noção de revolução social (Gallo, 2012, p.179).

Em resumo, podemos verificar na obra do professor Silvio Gallo uma compreensão de anarquismo que desconsidera questões de método e estratégia revolucionários e o reduz a um conjunto de princípios abstratos, conferindo-lhe um conteúdo meramente ideológico, perspectiva que encontra suas raízes nos trabalhos de historiadores como George Woodcock. Além disso, o pesquisador brasileiro promove um debate sobre anarquismo em que a influência da Filosofia francesa contemporânea e, em especial das ideias de Michel Foucault, Jacques

Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guatarri é mais pronunciada do que a de Bakunin e outros anarquistas. Exemplar disso é o fato de que Gallo introduz no debate sobre educação e anarquismo a ideia de uma “pedagogia libertária ‘pós-estruturalista’” (Gallo, 2012, p.172) que, segundo o autor, visa contribuir não para a realização da “metanarrativa” da revolução social, mas para o projeto que ele acredita que deve substituí-la, o da “revolução molecular” de Guatarri (1987).

Passemos ao autor seguinte, o historiador brasileiro Flávio Venâncio Luizetto.

Luizetto ofereceu importante contribuição à pesquisa nacional com a produção da tese *Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional - 1900/1920*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em História Social da USP em 1984. Três anos depois, publica o livro *Utopias anarquistas* (Luizetto, 1987). Foi membro das bancas avaliadoras das dissertações dos pesquisadores Regina Célia Jomini e Silvio Gallo. Ao longo dos anos 80 e 90, Luizetto produziu uma série de artigos que se tornaram referência sobre anarquismo não apenas no campo da História, mas também na Educação.

Em sua tese, dedicada ao estudo das ideias e realizações libertárias no Brasil no início do século XX, examina o que chama de seu “episódio educacional”, um conjunto de publicações e iniciativas produzidas em território brasileiro nas duas primeiras décadas do referido século, como as escolas modernas (ou racionalistas) e os centros de cultura e estudos sociais. Isso porque, segundo o autor, o anarquismo moderno, em sua totalidade, apresentou um envolvimento profundo com ideias e fazeres de natureza educacional.

Sua compreensão historiográfica do anarquismo se fundamenta, principalmente, no trabalho de Max Nettlau. Deste modo, Luizetto espousa a leitura do historiador austríaco acerca das correntes anarquistas e dá destaque, sobretudo, àquela que denomina como comunista libertária ou anarco-comunista, que teria Piotr Kropotkin e Elisée Reclus como principais teóricos. Luizetto compreende que, na para os representantes desta corrente, o sucesso da revolução social repousaria sobre um consistente processo de transformação das mentalidades e opiniões sociais, no qual os anarquistas deveriam participar propagando suas ideias através de iniciativas culturais e educacionais.

Segundo ele, era tradicional aos libertários “enaltecer as virtudes proporcionadas pela educação, pois esta pode criar mentalidades e vontades libertárias capazes de, primeiro, estimular e impulsionar o processo de mudança social, e de, posteriormente, garantir a não degeneração da nova sociedade ácrata” (Luizetto, 1987, p.46). A criação destas vontades libertárias é compreendida como elemento decisivo para a consolidação de uma ordem social

que jamais poderia ser instaurada pela força, pois deveria ter a liberdade como meio e como fim.

Luizetto identifica diferenças qualitativas e quantitativas entre os pensadores anarquistas que se dedicaram às questões educacionais. Em termos quantitativos, identifica autores que se ocuparam sistematicamente do assunto e outros que o fizeram somente de forma esporádica. Em relação à qualidade destas contribuições, distingue aqueles que se limitam à crítica da educação burguesa daqueles que se dedicam a formular propostas imediatamente aplicáveis de ensino libertário (Luizetto, 1984).

Segundo ele, essas diferenças residem, sobretudo, no fato de esses pensadores terem participado de períodos diferentes da história do anarquismo. Deste modo, a conjuntura colocada para aqueles que chama de “nova geração” do anarquismo, posterior a 1876, era distinta daquela do período áureo da AIT, exigindo uma atualização dos projetos e perspectivas revolucionárias.

Uma vez que, em sua compreensão, nesse novo momento o anarquismo não possuía uma perspectiva classista – que é a definição dada pelo autor para o anseio de obter conquistas não apenas para classe social, mas para toda a humanidade -, a militância da nova geração priorizou a propaganda de sua doutrina para engajar militantes de diferentes origens de classe e, assim, dedicou-se a produzir os fenômenos que Luizetto caracteriza como “anarquismo literário” e “educação anarquista” (Luizetto, 1984).

Considerando esta compreensão do desenvolvimento histórico do anarquismo, Luizetto estabelece uma cronologia na qual distinguem-se duas fases:

A primeira corresponde, em linhas gerais, aos anos que medeiam entre 1840 e 1882, e foi marcada pela participação de Proudhon e de Bakunin nos debates sobre o assunto. O Programa Educacional, elaborado em 1882, por um grupo de militantes reunidos no Comitê para o ensino anarquista, pode ser considerado o marco inicial da segunda, que se prolongou até as primeiras décadas do século XX. Kropotkin e Malatesta foram os principais protagonistas do movimento anarquista nessa época. (Luizetto, 1987, p.47)

O mais importante legado desta primeira fase seria a dura crítica ao sistema educacional da época, controlado pela Igreja ou pelo Estado burguês, com algumas “propostas genéricas de reformulação” (*ibidem*, p.48). Entre este primeiro momento e o seguinte, afirma Luizetto haver um forte contraste, devido ao qual “as relações entre o movimento anarquista e o tema educação ganharam feições inteiramente novas” (*ibidem*). Nessa segunda fase, além dos questionamentos aos métodos e objetivos da educação instituída, os anarquistas

Trataram de formular, de um modo sistematizado, os pressupostos que deveriam orientar a educação libertária e passaram a colocar em prática, ou, então, a apoiar,

propostas educacionais que pareciam adequadas aos seus propósitos revolucionários, como bem ilustram o Programa Educacional do Comitê para o ensino anarquista, de 1882, redigido com a participação de importantes militantes da época, os trabalhos de Paul Robin sobre a educação integral e o envolvimento com a educação racionalista desenvolvida por Francisco Ferrer. (Luizetto, 1987, p.48)

Este período de formulação e experimentação seria orientado para a supressão dos elementos problemáticos do ensino oficial e a organização de centros de estudos, escolas e universidades livres (ou racionalistas, ou modernas) em que poderiam ser implementadas as práticas de um ensino misto, integral, racional e libertário.

A tese das duas fases da relação dos anarquistas com a questão educacional possui um intuito de produção de unidade e, ao mesmo tempo, de resguardo de uma pretensa pluralidade inerente a esse conjunto arbitrariamente unificado. É uma interpretação que guarda semelhança direta com a tese da síntese anarquista, defendida na década de 1920 por militantes como o francês Sébastien Faure (um dos principais difusores do termo libertário).

Apesar da constatação de diferenças, prevalece a ideia da continuidade na maneira como o anarquismo considerou as questões educacionais, o que produz o entendimento de que as “novas feições” da chamada segunda fase seriam produto de um novo momento histórico que teria aberto a oportunidade de desenvolvimento e de progresso de um mesmo projeto. Essa perspectiva exclui do debate fatores endógenos ao anarquismo, como o surgimento e o desenvolvimento de divergências e disputas.

Após apresentar brevemente os instauradores do debate e também algumas das críticas que podem ser feitas às contribuições dos mesmos, apresentaremos algumas considerações sobre o legado que deixaram para as pesquisas que analisamos.

Em linhas gerais, esse conjunto de autores referenciais trabalha com definições precárias e genéricas, portanto, insuficientes de anarquismo e de educação. A categoria anarquismo carece, em seus trabalhos, da devida contextualização histórica, o que impede a compreensão adequada dos distintos sentidos que podem adquirir em diferentes épocas, teorias e práticas. Diante desse esvaziamento de determinações, o conteúdo designado por essa categoria é dado integralmente pela vontade dos autores, que, como vimos, tende ao engrandecimento e à ampliação do alcance temporal, do número de representantes e de iniciativas vinculadas a essa corrente, a despeito dos discursos e práticas concretas dos sujeitos incluídos. Deste modo, como concluem Ferreira e Toniatti (2014), essas abordagens produziram o desejado efeito de divulgação, mas também o de comprometimento dos estudos do anarquismo.

Com relação à educação, parece haver entre esses autores a presunção de que se trata de uma categoria que dispensa explicações, como se fosse universalmente compreendida e idêntica

a si mesma em todos os tempos e espaços. Por consequência, a categoria central de alguns desses autores, a educação anarquista, é também pouco elucidativa.

Ainda que os autores de referência tenham cumprido o meritório papel de difundir algumas das ideias e experiências anarquistas e libertárias na esfera da educação, suas opções de análise colocam para os pesquisadores contemporâneos a necessidade de um trabalho de revisar crítica de suas principais teses.

2.3 AS EXPERIÊNCIAS HISTÓRICAS INVESTIGADAS

Neste tópico, serão apontadas as iniciativas, organizações e instituições reconhecidas pelos pesquisadores brasileiros como geradoras ou como aplicação prática do ideário educacional associado pelos mesmos ao anarquismo.

Nos trabalhos de nossa seleção, as iniciativas com o maior número de menções são o Orfanato Prévost, sob direção de Paul Robin, a *Escuela Moderna de Barcelona*, capitaneada por Francisco Ferrer y Guardia, a comunidade-escola *La Ruche*, organizada por Sébastien Faure e a escola *Iasnaia Poliana*, de Lev Tolstói. Com relação ao Brasil, os casos mais frequentemente mencionados são as Escolas Modernas nº 1 e nº 2, organizadas por militantes da capital paulista.

Cabe frisar que não faremos apresentações das atividades pedagógicas desenvolvidas em cada instituição, uma vez que esses aspectos foram apresentados pormenorizadamente e com excelência por muitos dos trabalhos aqui elencados e, a este respeito, recomendamos a leitura destes. Nossa preocupação central será a de destacar os consensos estabelecidos a respeito de cada uma delas, a fim de traçar um panorama da forma como são abordados individualmente e em seu conjunto. Em seguida, apresentaremos algumas problematizações acerca das narrativas que a comunidade brasileira esposou sobre essas experiências. Tal procedimento não é motivado por qualquer intenção de difamar ou depreciar as realizações em questão, mas unicamente pelo entendimento de que a pesquisa científica se beneficia sobremaneira da exposição das contradições e complexidades do real que, não raro, se chocam com as narrativas produzidas a respeito dele.

Começemos pela escola rural *Iasnaia Poliana*, impulsionada por Lev Tolstói¹⁹ nos anos de 1859 a 1862, na Rússia. A iniciativa, citada em diversos trabalhos de nossa amostra, é

¹⁹ Lev Nikolayevich Tolstói (1828-1910) se consagrou como um dos maiores nomes da literatura russa, pela autoria de clássicos como *Guerra e Paz* e *Ana Karenina*. Entre os pesquisadores do anarquismo, é caracterizado como um anarquista cristão e pacifista.

considerada por parte dos pesquisadores como a iniciativa pioneira na tradição que identificam como educação libertária ou anarquista.

A escola recebeu o mesmo nome da propriedade rural que a abrigava, pertencente à família de Tolstói - parte da nobreza russa - e tinha como objetivo oferecer instrução formal aos filhos dos camponeses que ali trabalhavam. A escola chegou a atender cerca de 70 alunos por vez, sem cobrança de mensalidades ou de nenhum outro tipo. Os materiais didáticos e a formação docente ficaram a cargo do próprio Tolstói e seu modelo pedagógico serviu de inspiração para iniciativas similares. Algumas das cartilhas ali desenvolvidas circularam amplamente em diversos países.

Os aspectos mais destacados pelos autores são as práticas pedagógicas antiautoritárias da escola tolstoiana, como a flexibilidade curricular e a ausência de hierarquias e normativas rígidas. Também é enfatizado o caráter benevolente e humanitário do pensamento e da proposta educacional do russo. Segundo Tatiana Calsavara, por exemplo, “em coerência com o anarquismo, [Tolstói] não exclui ninguém de sua proposta libertária para a educação, ele não pensava apenas na redenção da classe trabalhadora, mas sim na redenção da humanidade” (Calsavara, 2012, p.74).

Chama a atenção que poucas exposições sobre a escola contenham discussões acerca das elaborações teóricas do escritor russo sobre educação. Em geral, percebemos uma abordagem descritiva, centrada na enumeração de aspectos pedagógicos inovadores e subversivos para a época, que não vem acompanhada da análise do arcabouço teórico que os embasou. São poucos os trabalhos que trazem citações diretas de textos do próprio autor, por exemplo.

Além da precária discussão teórica, também não encontramos debates em relação ao contexto social e histórico em que a iniciativa foi implementada. Essa contextualização seria particularmente importante por se tratar de uma experiência dedicada ao letramento de filhos de camponeses em um momento histórico em que a questão camponesa estava na ordem do dia, no curso do processo de abolição do sistema de servidão na Rússia, que foi formalizado em fevereiro de 1861 por decreto de Alexandre II, como medida para arrefecer os frequentes levantes e revoltas camponesas que desassossegavam o regime czarista.

Em geral, os autores buscam demonstrar a vinculação ideológica de Tolstói ao anarquismo, e sua condição socioeconômica de proprietário de terras jamais é colocada em questão. Nenhum dos pesquisadores menciona o fato elementar de que a escola libertária era mantida a partir da exploração do trabalho dos camponeses servos. Também não há qualquer associação entre a iniciativa do escritor e o movimento, na época, crescente entre as classes

proprietárias da Rússia que defendia medidas como a abolição da servidão e a difusão da instrução popular como forma de evitar uma revolução camponesa no país.

Os trabalhos também não mencionam a documentada existência de componentes curriculares como o ensino de “história sagrada”, baseado em leituras bíblicas, em *Iasnaia Poliana*. Quando o fazem, é apenas como parte de uma listagem de todos os conteúdos oferecidos, sem qualquer debate. Este aspecto se relaciona diretamente ao modo como Tolstói é enquadrado nesta historiografia ahistórica do anarquismo, que compreende a existência de compatibilidade entre as ideias anarquistas e o “cristianismo primitivo” defendido pelo escritor russo.

A inclusão de *Iasnaia Poliana* como um exemplo de realização educacional anarquista só se faz possível ocultando que entre os interesses e as condições materiais de existência da classe dos nobres cristãos proprietários de terras e aqueles dos trabalhadores mantidos em condição de servidão, os mesmos que deram origem ao anarquismo, não existe conciliação possível.

A seguir, trataremos de um dos exemplos mais frequentemente mencionado nos trabalhos selecionados²⁰: o *Orphelinat Prévost de Cempuis*, no período em que esteve sob a direção do professor francês Paul Robin, entre 1880 e 1894²¹.

A instituição se localizava no município de *Cempuis*, no departamento francês de *Oise*, e é considerada por diversos autores como a primeira experiência prática de ensino libertário (Biasuz, 2018; Cardoso, 2016; Castro, 2014; Cunha, 2020; Oliveira, 2019).

Os aspectos desta experiência que são mais destacados pelos pesquisadores dizem respeito às reformas curriculares instituídas por Robin. Estas reformas teriam sido promovidas com o intuito de viabilizar práticas de ensino em conformidade com a concepção instrução integral, formulada no período da AIT, e converter a instituição em um “ninho de liberdade” (Castro, 2014). Dentre essas mudanças, são destacadas a implementação da coeducação dos sexos, o estímulo ao autodidatismo, o cuidado com a higiene, a prática de esportes e atividades físicas variadas, a valorização das artes e o chamado borboleteamento para a aprendizagem de ofícios variados.

Ainda que não seja consenso entre os investigadores o pioneirismo de *Prévost* (uma vez que este é atribuído, por alguns, à *Iasnaia Poliana*), é praticamente consensual o entendimento

²⁰ *Prévost* é referido em 32 dos 37 trabalhos que constituem nossa amostra.

²¹ Para compreender detalhes da organização e funcionamento do Orfanato, recomendamos os excelentes trabalhos de Castro (2014) e Oliveira (2018).

de que as reformas pedagógicas instituídas por Robin constituíram um paradigma que influenciou diretamente as experiências libertárias que se seguiram.

Algumas questões relevantes são pouco debatidas ou efetivamente ignoradas pelas pesquisas que citam o orfanato. Uma das mais importantes omissões é o pertencimento ao sistema municipal oficial, mencionado apenas por Ahagon (2015), Calsavara (2012), Castro (2014) e Souza (2013).

Mais do que o vínculo institucional em si, é fundamental a compreensão da gestão de Robin como parte do projeto de reforma educacional empreendido pelo Ministério de Instrução Pública francês sob a gestão de Jules Ferry, de orientação liberal e republicana. Sem o entendimento deste contexto histórico, não se pode compreender o real caráter das medidas instituídas no orfanato, o que resulta na produção e reprodução de narrativas ingênuas, que atribuem as ações de renovação pedagógica exclusivamente às decisões e ações individuais do professor francês e não como parte de um projeto de governo. Também é somente nos marcos da relação com o Estado que se pode abordar devidamente a questão do grau de autonomia (econômica, política e pedagógica) do qual dispunha Robin na condição de diretor, que alguns autores consideram ser ampla (Calsavara, 2012) e outros relativa (Ahagon, 2015).

Observamos também uma tendência geral de abordagem superficial e homogeneizadora da trajetória político-intelectual do próprio Paul Robin. Em geral, as descrições a esse respeito enfatizam a militância do professor francês na década de 1860 na AIT e sua vinculação a Bakunin neste período. Em poucos casos, é mencionada sua adesão ao ideário neomalthusiano na década de 1880. Esta narrativa enxuta omite nuances importantes para uma compreensão mais aprofundada da trajetória e do legado deste militante como, por exemplo, suas divergências e rompimentos com Bakunin (Guillaume, 2009), Guillaume (Demeulenaere-douyère, 2022) e Reclus (Enckell, 2022) - nos dois últimos casos, motivados exatamente pela adesão de Robin ao movimento neomalthusiano²². Ao compreender e apresentar Robin como um libertário ou anarquista sem considerar a complexidade de suas filiações teórico-ideológicas, os pesquisadores não apenas simplificam a biografia deste militante, mas também condicionam sua análise de seu legado. Nas exposições sobre *Prévost*, o acento é sempre colocado no caráter antiautoritário e libertário que a instituição assumiu nos 14 anos da gestão de Robin. Entretanto, elementos trazidos por pesquisas recentes complexificam essa leitura, lançando luz sobre as influências externas (e adversárias) ao anarquismo que foram apropriadas

²² Segundo Demeulenaere-douyère (2022), Robin conhece as teorias neomalthusianas durante seu exílio voluntário na Grã-Bretanha, que lhe chegam através do círculo de George e Charles Drysdale. A partir desse momento, tenta difundir essas concepções entre seus antigos camaradas jurassianos, que as rejeitam firmemente.

pelo pedagogo e determinaram seus posicionamentos políticos e pedagógicos enquanto esteve à frente do orfanato.

Com base nos registros documentais de *Prévost*, Nathalie Brémand (2022) analisa o processo de triagem para a escolha dos órfãos que permaneceriam na instituição, uma vez que estes que ingressavam primeiramente em caráter probatório, para uma permanência de três a seis meses. A seleção privilegiava crianças de menor idade, mais saudáveis e de “atavismo superior”. Após o ingresso, as condições de saúde física dos internos eram rigorosamente monitoradas e relatadas periodicamente, sendo questão determinante para sua permanência²³.

Os contatos com adultos eram restritos e mesmo os familiares das crianças eram mantidos deliberadamente afastados das atividades da instituição, sendo considerados como possíveis corruptores dos benefícios da instrução integral. A maior parte das crianças ali vivia em regime de internato, apartadas de influências sociais estranhas aos propósitos do experimento de Robin. Tendo isso em conta, a pesquisadora enfatiza que a “vontade de criar as condições mais favoráveis para o sucesso dos experimentos e essa maneira de considerar as crianças pequenas como indivíduos virgens e dóceis, percebidos como os atores ideais dos experimentos sociais” (Brémand, 2022, p.187) eram produto direto das influências teóricas do positivismo e do neomalthusianismo.

Brémand vai além e sustenta que Robin, em alguns momentos, foi partidário de concepções que podem ser consideradas eugenistas, com base em artigos de sua autoria publicados em *L'École rénovée*, como um de 1908, em que ele afirma que “misturar ao acaso essas classes de crianças que são tão díspares em relação a escolas, bairros, situação dos pais e qualidades dos professores, é um dos absurdos incomparáveis de nosso tempo” (Robin apud Brémand, 2022, p.188).

Apenas dois trabalhos de nossa amostragem que, de algum modo, consideram esses aspectos, sendo eles Silva (2013), que observa que o “caráter cientificista do pedagogo está explícito em suas obras e na sua vida” (p.77) e Souza (2020), que cita uma referência sobre o caráter centralizador da posição ocupada por Robin no orfanato.

Outro experimento considerado emblemático é a comunidade-escola *La Ruche* (A Colmeia)²⁴ iniciada e mantida principalmente por Sébastien Faure²⁵ ao longo de uma década

²³ Segundo Brémand, das 591 crianças admitidas entre 1880 e 1894, 144 saíram ao final do período probatório.

²⁴ La Ruche é citada em 28 trabalhos de nossa compilação.

²⁵ O francês Sébastien Faure (1858-1942) se consagrou na historiografia libertária, para além de *La Ruche*, por ser o principal formulador da proposta de síntese anarquista na década de 1820 e pela iniciativa da *Encyclopédie Anarchiste* (1934). Também se destaca sua participação na refundação em 1895, na França, do jornal *Le Libertaire*, fundado por Joseph Déjacque em 1858 na cidade de Nova Iorque, que consagrou o uso do termo que o intitulava.

(1904-1914), em uma comunidade rural de cerca de 25 hectares em *Le Pâtis*, na região francesa de *Rambouillet*.

Inicialmente, *La Ruche* contava com cerca de quinze pessoas que vivam na propriedade em regime comunitário e supervisionavam as atividades escolares de um grupo de crianças cujo número variou entre vinte e quarenta. Esses estudantes, de idades entre seis e dezesseis anos eram, em sua maioria, órfãos ou membros de famílias proletárias em situação de miséria.

Para o custeio do aluguel e manutenção, a comunidade contava, principalmente, com os recursos das conferências realizadas por Faure e com o apoio de periódicos e grupos libertários, sindicatos e lojas maçônicas.

A comunidade foi dissolvida em 1917, em função de dificuldades financeiras e aos problemas enfrentados por Faure, como a perseguição política em razão de sua propaganda antimilitarista diante da emergência da Primeira Guerra Mundial e um conjunto de acusações de pedofilia e violência sexual.

Ao apresentar *La Ruche*, os autores destacam as práticas pedagógicas em contato com a natureza e o trabalho agrícola, a democracia interna garantida por assembleias periódicas, o trabalho voluntário e coletivo, a organização curricular baseada nas diretrizes da instrução integral, o estímulo ao autodidatismo e à curiosidade científica, a coeducação dos sexos e as práticas de imprensa escolar com a produção do *Bulletin La Ruche*.

Faure é considerado um continuador das ideias de Paul Robin no campo da educação libertária (Cardoso, 2016) e o proponente de uma experiência radical de liberdade e solidariedade (Ahagon, 2015). Sua comunidade com fins educacionais é descrita pelos autores como uma experiência pedagógica anarquista (Calsavara, 2012) ou ainda como uma comunidade'escola anarco-comunista (Cunha, 2020) e ainda como um microcosmo próximo, o máximo possível, da utopia anarquista (Costa, 2011).

Assim como ocorre com os exemplos anteriormente discutidos, as informações apresentadas pelos pesquisadores a respeito de *La Ruche* são reproduções daquilo que afirmam os instauradores do debate. As referências diretas a escritos de Faure são todas extraídas de um mesmo texto, seja na versão publicada por Félix Moriyón (1989) ou na reedição feita pela Biblioteca Terra Livre intitulada *A Colmeia: uma experiência pedagógica* (2015). A volumosa produção textual do ativista francês para a imprensa subversiva é, em geral, desconsiderada.

Não encontramos na produção brasileira uma discussão satisfatória sobre a especificidade deste projeto educacional. Assim como Robin, e sob influência do mesmo, é sabido que Faure aderiu ao neomalthusianismo por volta de 1903 (Maitron, 2022b), combinando essas ideias ao ideário anarco-comunista, o que pode ser um importante elemento

explicativo para compreender sua dedicação em promover um experimento socioeducativo sob as condições particulares que escolheu conferir à *La Ruche* – a de comunidade rural com população reduzida, alinhamento político-ideológico entre os membros, abundância de recursos naturais e relativamente isolada das relações sociais capitalistas²⁶.

Poucos autores assumem o debate acerca da situação econômica de *La Ruche*. Os pesquisadores que mencionam o tema a consideram como exemplo de autogestão econômica (Ahagon, 2015) ou de autossuficiência econômica através do trabalho coletivo (Machado, 2017). Por outro lado, a carência de recursos financeiros é apontada por diferentes autores como um dos principais fatores para o encerramento da experiência. Essas abordagens sobre *La Ruche* são reveladoras do idealismo arraigado em uma comunidade de pesquisadores que se propõe a debater autonomia ignorando as relações contraditórias entre práticas político-pedagógica e as condições socioeconômicas sobre as quais se assentam.

A seguir, temos a iniciativa mais citada nas pesquisas de nosso estudo do estado da arte - a *Escuela Moderna de Barcelona*, inaugurada em setembro de 1901. Seu idealizador e principal animador foi o professor catalão Francisco Ferrer y Guardia. Com base nos instauradores do debate, Ferrer é considerado pelos acadêmicos como uma das principais referências do pensamento pedagógico libertário e sua escola como “o grande exemplo prático das possibilidades” (Biasuz, 2018) dessa vertente.

Os pontos destacados nos trabalhos são referentes aos meios pedagógicos empregados pela abordagem que ficou conhecida como racionalismo pedagógico. Boa parte destes princípios e práticas convergem com aqueles empregados por Robin e Faure (e, por isso mesmo, são considerados caracterizadores da educação libertária como um todo). São frequentes as menções às práticas de coeducação dos sexos e das classes sociais, a imprensa estudantil (*Boletín de la Escuela Moderna*), a abolição dos exames, prêmios e castigos, o sistema de graduação de cotas (valores de mensalidades conforme a renda familiar), a fundação da editora *Publicaciones de la Escuela Moderna* para produção e posterior difusão de materiais didáticos, a correspondência com estudantes de outras escolas (exercícios epistolares), as aulas passeio, os festivais e as conferências dominicais. É também consensual a influência teórico-política de Robin, Piotr Kropotkin e Élisée Reclus sobre o projeto ferreriano.

Avancemos agora para as questões pouco debatidas pela produção que revisamos.

²⁶ Diante da impossibilidade de dar o devido tratamento à questão, deixamos a indicação para que outros pesquisadores interessados assumam a tarefa de aprofundar nossa compreensão a respeito destas relações dos intelectuais e militantes libertários com o neomalthusianismo e os reflexos em suas práticas políticas e pedagógicas.

A primeira delas se refere à própria nomenclatura da instituição. Angélica Cardoso é uma das poucas autoras que tece considerações a respeito do nome Escola Moderna, defendendo uma posição que é também a dos demais: a ideia de que o nome se deve ao papel da instituição como iniciadora de “novas práticas e ensinamentos progressistas diante das tradições pedagógicas conservadoras” (Cardoso, 2016, p.70).

A escolha do nome, por opção de Ferrer, demonstra a adesão deste ao conjunto das iniciativas de renovação pedagógica empreendidas pelos defensores do ideal moderno que, na Europa da época, representava parte da oposição à visão de mundo, de sociedade e de educação dos setores mais conservadores, como o clero e a nobreza. Como veremos adiante, Bakunin fundamenta grande parte de seu debate sobre a questão social – gênese do projeto político-estratégico do anarquismo - em uma crítica radical à modernidade²⁷. Deste modo, abre-se a questão de como se desenvolveram efetivamente as relações entre anarquismo, educação e modernidade no período histórico que separa o russo e o catalão. Esse debate ainda não foi devidamente explorado pelos defensores da tese que inclui os dois militantes como parte de uma mesma tradição político-ideológica e, por consequência, pedagógica.

Este tema se vincula a um outro, este sim sendo debatido pelos pesquisadores, sem que haja consenso, mas uma tendência de acordo: o pertencimento ou não de Ferrer, como indivíduo, à tradição anarquista. Alguns autores resolvem a questão afirmativamente, ligando-o ao anarquismo com base em suas práticas pedagógicas antiautoritárias, outros por razão de seus vínculos com o sindicalismo espanhol. Há ainda outros pesquisadores que buscam elucidar a existência de influências diretas do anarquismo sobre o pensamento e a militância do catalão, com base em sua rede de relações. Por outro lado, aqueles que refutam essa caracterização apoiam-se na ausência de autoidentificação explícita do próprio Ferrer. Entre muitos dos defensores destas últimas duas linhas interpretativas, encontramos o entendimento de que importa menos definir se Ferrer foi ou não um anarquista, e mais esclarecer as relações entre o racionalismo pedagógico ferreriano e o ideário educacional anarquista e, para esses pesquisadores, a compatibilidade é inequívoca. A ênfase comparativa nas ideias e práticas, e não nas declarações, nos parece um caminho bastante mais profícuo para o entendimento das questões verdadeiramente relevantes do campo.

Ainda a respeito desta experiência, consideramos interessante apontar questões debatidas por dois trabalhos de nossa amostragem que são de grande relevância e não foram consideradas nas análises dos demais pesquisadores.

²⁷ Bakunin afirma que a modernidade, do ponto de vista econômico, é a dominação do capital burguês e por consequência, o Estado moderno é aquele governado pela burguesia (BAKUNIN, 2014a).

Luciana Eliza dos Santos pontua que o currículo da *Escuela Moderna* buscava se enquadrar na legislação educacional vigente na Espanha, que exigia a oferta de algumas disciplinas (Santos, 2014). Trata-se de uma constatação que abre um debate importantíssimo acerca do alcance e dos limites da chamada autonomia pedagógica em contextos sociohistóricos de dominância estatal, mesmo em se tratando de instituições privadas de ensino.

Douglas Leutprecht, com base em pesquisas no boletim da escola, indica a existência de mecanismos de avaliação de aprendizagem e comportamento, com a atribuição de notas usadas para classificar os estudantes e distribuí-los entre diferentes turmas, o que o leva a concluir que a ideia de abolição de exames, prêmios e castigos, amplamente difundida pelos trabalhos que citam a escola, “deve ser relativizada” (Leutprecht, 2018, p.99). Do mesmo modo, o pesquisador indica que “em relação à disciplina na Escola Moderna de Barcelona, pelo que é possível observar, existiam algumas medidas disciplinares relativamente parecidas com as vigentes nas demais escolas do período” (*ibidem*, p.101).

Considerando esses fatores, Santos e Leutprecht não chegam a conclusões radicalmente divergentes dos demais pesquisadores, mas contribuem para a produção de um conhecimento sobre a *Escuela Moderna* mais aproximado da realidade, uma vez que expõe algumas das contradições que são inerentes a qualquer iniciativa deste tipo.

Por fim, abordaremos as referências às Escolas Modernas nº 1 e nº 2²⁸, que funcionaram nas primeiras décadas do século XX na cidade de São Paulo, sob a direção de João Penteadado e Adelino de Pinho, respectivamente. Sua fundação foi diretamente inspirada pelas realizações de Ferrer em Barcelona.

As escolas foram criadas a partir do esforço coletivo do Comitê Pró-Escola Moderna de São Paulo, composto por libertários, anarquistas, livre-pensadores e maçons, com o objetivo central dessas instituições era oferecer um ensino racionalista aos filhos das famílias residentes nos bairros operários da capital paulista. Seu fechamento precoce esteve diretamente relacionado à intensificação da perseguição ao movimento operário no contexto do ciclo de greves de 1917-1919 (Calsavara, 2012; Ahagon, 2015)²⁹.

O interesse acadêmico sobre os casos pode ser remetido ao trabalho de Flávio Luizetto, que defendeu que a Escola Moderna nº 1 se tornou um paradigma da educação libertária no Brasil (Luizetto, 1984).

²⁸ Contabilizamos, nos trabalhos de nossa amostra, um total de 30 menções a uma ou a ambas as instituições.

²⁹ Para informações mais detalhadas sobre organização, funcionamento e aspectos pedagógicos, ver os trabalhos produzidos pelos pesquisadores ligados ao Grupo de pesquisa sobre Educação e Cultura Anarquistas em São Paulo e ao Arquivo João Penteadado sediado no Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP (CME-FEUSP).

A tônica do discurso dos trabalhos acadêmicos sobre o caráter libertário e ou anarquista contido nestas experiências é muito próxima ao que se faz a respeito das demais, enfatizando aspectos pedagógicos em detrimento de questões de outra ordem, como as relações políticas e econômicas. Porém, diferente do que ocorre com os estudos dos casos anteriores, a disponibilidade de fontes primárias em língua portuguesa permitiu a alguns pesquisadores a produção de análises mais globais, que incorporam tanto aspectos de caráter macro, como as particularidades da conjuntura da época, quanto aspectos micro, como os detalhes do cotidiano escolar e das atividades associativas e sindicais diretamente relacionadas às escolas.

2.4 CONSENSOS INSTAURADOS E POSSÍVEIS LACUNAS

Nosso levantamento bibliográfico revela a existência de certos consensos entre os pesquisadores, indicando que os trabalhos pioneiros estabeleceram alguns enfoques que se constituíram como uma agenda para a pesquisa do objeto. O fato de tal agenda, iniciada nas décadas de 80 e 90, ter sido seguida com poucas variações ao longo de quatro décadas, nos indica ser pertinente falar no estabelecimento de um paradigma científico (Kuhn, 2013)³⁰.

Consideramos importante compreender como, quando e porque se constituiu o atual paradigma de pesquisa sobre educação e anarquismo no Brasil e, mais do que isso, importa verificar se este oferece ou não subsídio científico útil à compreensão e explicação do objeto de interesse. Para exaurir este debate, o mais indicado seria a produção de um trabalho investigativo mais aprofundado, dedicado exclusivamente a esse fim. Não podendo fazê-lo no momento, passaremos em revista apenas alguns dos principais acordos, explícitos ou implícitos, esposados pelos autores de nosso levantamento bibliográfico.

Um dos primeiros consensos para os quais gostaríamos de chamar a atenção consiste na questão da centralidade da educação para o anarquismo.

Com diferentes graus de ênfase e sob diversas justificativas, a maioria dos trabalhos indica que a temática educacional é revestida de destacada importância para o movimento anarquista³¹.

³⁰ Pela noção de paradigma, indicamos as estruturas analíticas – conjuntos de hipóteses, métodos, instrumentos e teorias - que organizam, no plano do pensamento, um determinado aspecto da realidade e que, ao serem assumidas pelos membros de uma comunidade científica, produzem neste meio uma visão de mundo consensual.

³¹ Em nossa amostragem, temos como representação dessa perspectiva os seguintes trabalhos: Marconi (2010; 2015), Martins (2010), PereS (2010), Costa (2011), Righi (2011), Calsavara (2012), Ferreira (2012), Cunha (2013), Silva (2013), Souza (2013), Guimarães (2014), Lazaro (2014), Padilha (2014), Quiqueto (2014), Santos (2014), Viana (2014), Ahagon (2015), Cardoso (2016), Martins (2016), Lamela (2017), Machado (2017), Radtke (2017), Oliveira (2019) e Pinto (2019).

Em alguns desses textos, a educação é relacionada a processos de conscientização individual, regeneração moral, difusão de valores caros ao anarquismo, construção de criticidade e emancipação dos sujeitos, como na interpretação de Biasuz de que “para que surgisse uma nova sociedade, uma educação nova precisava surgir, feita em uma base de valores diferente como o exercício da liberdade, individualidade e autogoverno” (Biasuz, 2018, p.32).

Em outros, encontramos a indicação da centralidade da escolarização, como em Quiqueto: “mesmo que o investimento social e político anarquista nos projetos educacionais tenha conhecido toda essa amplitude descrita acima, não se pode negar que a sua centralidade foi dada para a educação escolar” (Quiqueto, 2014, p.48).

Apesar de muitos trabalhos declararem a compreensão de que o anarquismo porta uma visão ampliada de educação, boa parte deles emprega frequentemente a categoria educação como sinônimo de educação escolar. Daí deriva a hipótese de que o movimento anarquista seja proponente de um projeto particular de ensino-aprendizagem, o que justifica a dedicação em discorrer sobre questões metodológicas e de organização do trabalho pedagógico, reduzindo, assim, o amplo debate educacional ao nível do estritamente pedagógico. A essa tendência, podemos atribuir a denominação de pedagogismo.

Se faz necessário, então, investigar se o pedagogismo seria uma característica subjacente ao movimento anarquista como um todo, como afirma Costa (2011) e, nesse caso, o próprio objeto determina o viés de análise dos pesquisadores ou se, ao contrário, a abordagem pedagógica hegemônica entre os pesquisadores é que condiciona o modo como apresentam e caracterizam seu objeto. Nossas modestas contribuições para esse debate constituirão parte de nosso capítulo sexto.

Outro consenso igualmente importante é a associação entre anarquismo e pedagogia libertária, em que esta última figura como produto do primeiro.

Os acadêmicos brasileiros costumam listar um breve conjunto de elementos constitutivos da chamada pedagogia libertária, em uma caracterização que costuma partir de dois procedimentos: 1) a listagem de um conjunto relativamente coeso de princípios, seguida da exemplificação de sua aplicabilidade a partir das experiências apresentadas no item anterior e 2) a indicação de um conjunto de intelectuais que teriam oferecido os aportes teórico-políticos que embasaram essa corrente pedagógica.

Acerca do conjunto de princípios, pode-se notar que, apenas das grandes variações entre os trabalhos, alguns se repetidos com frequência, tais como as concepções de ensino laico e antidogmático, o antiautoritarismo, o puerocentrismo (criança no centro do processo pedagógico), a coeducação dos sexos, o incentivo ao autodidatismo e à curiosidade científica,

o emprego do método experimental e indutivo e de metodologias ativas, a integralidade (desenvolvimento harmônico de capacidades físicas e intelectuais), o incentivo ao desenvolvimento das potencialidades individuais dos estudantes, entre outros.

Esses preceitos seriam, de acordo com os autores, derivados das duas proposições que confluíram para a conformação da pedagogia libertária: a instrução integral, desenvolvida no âmbito da AIT, e o racionalismo pedagógico, desenvolvido no processo de construção da Escola Moderna de Barcelona. Entretanto, pudemos perceber que o conhecimento a respeito delas que tem circulado entre a comunidade é ainda deveras limitado e calcado em abordagens teórico-metodológicas problemáticas.

Acerca do conjunto de intelectuais e educadores tidos como os “grandes nomes” da pedagogia libertária, também se encontram muitas variações, mas alguns dos nomes costumam constar em praticamente todas as listagens, indicando certa unanimidade em torno destas figuras. Em relação a esse ponto, a revisão feita por Silva (2013) aponta para uma conclusão reafirmada por nosso estudo:

Nos estudos de educação libertária há um aparente consenso em termos de institucionalização dos grandes nomes que forjaram seus princípios e colocaram em marcha práticas libertárias. Nessa perspectiva temos então uma continuidade entre as pedagogias e teorias de Tolstoi, Bakunin, Robin, Ferrer e Faure (Silva, 2013, p.30-31)

Além destes, muitos trabalhos incluem os nomes de Stirner, Godwin e Proudhon, ainda que com menos ocorrência, e os de Reclus e Kropotkin com muita frequência, sendo mais mencionados do que Tolstoi nos trabalhos mais recentes.

Deste modo, vemos que a produção desta última década se mantém atrelada à tese das duas fases do movimento educacional anarquista, difundida por Flávio Luizetto (1984)³² que é baseada na compreensão de anarquismo como síntese de correntes (Luizetto, 1987).

É de se supor que a recorrência desta prática entre os pesquisadores simpáticos ao anarquismo seja fruto da gana de combate às teses que o condenam à marginalidade e à insignificância. A fim de demonstrar um leque numericamente significativo de intelectuais alinhados a essa tradição, os pesquisadores incorporam nomes a partir de critérios pouco rigorosos (e geralmente não explicitados). Como resultado, para estabelecer um paralelo entre pensadores tão profundamente distintos entre si, os acadêmicos são forçados a produzir e

³² Os trabalhos que defendem explicitamente a tese de Luizetto são Souza (2013) e Guimarães (2014), e os que reivindicam a continuidade entre todos ou a maior parte dos grandes nomes anteriormente indicados são Marconi (2010), Righi (2011), Vargas (2011), Costa (2011), Calsavara (2012), Ferreira (2012), Silva (2013), Souza (2013), Castro (2014), Guimarães (2014), Lazaro (2014), Oliveira (2014), Santos (2014), Cardoso (2016), Machado (2017), Radtke (2017), Oliveira (2018), Oliveira (2019) e Pinto (2019).

reproduzir descontextualizações, simplificações e generalizações, que amplificam as semelhanças e apequenam (ou mesmo ignoram) as divergências, produzindo uma listagem de referências que ganha em tamanho, mas perde em consistência e capacidade explicativa.

O mesmo se pode afirmar em relação ao consenso estabelecido em relação às experiências incorporadas pelo paradigma de análise esposado pela comunidade, que inclui não apenas aquelas discutidas no tópico anterior, mas frequentemente um conjunto ainda mais amplo de iniciativas educacionais, tal como ocorre em Codello (2007).

Outro consenso que merece ser mencionado é a compreensão da concepção de instrução integral como inovação pedagógica própria ao anarquismo.

Em linhas gerais, a instrução integral consiste em um projeto pedagógico dedicado ao desenvolvimento harmônico e global das dimensões intelectual, física e moral dos indivíduos, por meio de um ensino simultaneamente teórico/científico e prático/profissional, com vistas à superação da divisão intelectual do trabalho. Sua origem é frequentemente remetida ao contexto histórico da organização internacional do operariado na AIT.

Fazemos coro com a constatação de Maciel *et al.* (2020) acerca da insuficiência do debate em torno da origem desta concepção. Os autores do artigo defendem que essa concepção de instrução integral produzida no interior da AIT surge como uma “uma antítese à concepção educacional liberal da Revolução Francesa” (Maciel *et al.*, 2020, p. 4), com base na crítica aos posicionamentos liberais e às alternativas apresentadas pelos “socialistas utópicos”, como Etienne Cabet e Charles Fourier, e na defesa da articulação entre educação e trabalho a partir de uma perspectiva proletária. Esses posicionamentos eram comuns às diferentes correntes internacionalistas, como nos indicam os documentos reunidos por Guillaume (2009) e Freymond (1973, 1973a).

Deste modo, apontamos que a tese que indica que a instrução integral seria uma contribuição propriamente anarquista ao campo educacional, tal como aparece na maior parte dos trabalhos de nosso levantamento, parece ser imprecisa. Nos parece que o mais adequado considera-la como produto do “pensamento internacionalista da educação” (Buttier, 2022) e não somente à sua fração anarquista (o que não significa afirmar que o anarquismo não produziu contribuições próprias para o tema, como veremos adiante).

O equívoco acerca da origem do projeto de instrução integral provavelmente reside na confluência de dois fatores: o desejo não manifestado dos autores em reivindicar para o anarquismo um lugar mais destacado na história da pedagogia e um conhecimento superficial da história do movimento operário e de sua relação com as ideias e projetos pedagógicos.

Por fim, e em consonância com os propósitos da presente tese, destacamos dois consensos relacionados à figura de Mikhail Bakunin.

É perceptível a existência de um viés comum entre a maioria dos autores ao abordar as contribuições de Bakunin para o debate educacional: a ênfase no debate relativo à organização, conteúdo e métodos do ensino escolar, nos marcos da concepção da instrução integral, e o negligenciamento de outros debates relativos ao papel da educação e da ciência na sociedade de classes e na revolução³³.

Acreditamos que essa leitura seja produto de alguns fatores combinados: 1) a hegemonia da tese das duas fases de Luizetto, em que Bakunin aparece como nome destacado entre os pensadores da primeira fase; 2) a tendência pedagoga presente na produção acadêmica brasileira; 3) o acesso limitado aos escritos do autor em língua portuguesa.

A reprodução da tese de Luizetto alça Bakunin a uma posição de destaque no processo histórico de construção da chamada pedagogia libertária somada à tendência pedagoga na pesquisa educacional condiciona o olhar dos pesquisadores sobre as contribuições do russo para este campo. A disponibilidade reduzida de textos do autor também contribuiu para a produção de uma leitura pedagoga do legado bakuninista para a educação.

O conjunto de artigos conhecido como *A instrução integral*³⁴ (Bakunin, 2017c) é o texto mais utilizado pelos pesquisadores do campo da pedagogia libertária para referenciar as posições bakuninistas acerca da questão. Não raro, é o único.

Esse texto foi publicado pela primeira vez no Brasil em 1979, na coletânea *O socialismo libertário*, da Global Editora, que até pouco tempo figurou como a principal referência bibliográfica para os interessados em Bakunin. Uma década depois, reaparece com o lançamento da versão brasileira da coletânea *Educação Libertária* de Félix Moriyón, de 1989.

Outros textos importantes para a compreensão da questão educacional em Bakunin foram traduzidos e publicados apenas nos anos 2000, como é o caso de *A ciência e a questão vital da revolução*, lançado em 2009 pela Editora Imaginário, seguido pelas coletâneas *De baixo para cima e da periferia para o centro: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin* (2014), *Educação, ciência e revolução* (2015), *Bakunin: obras seletas 1* (2016) e *Bakunin: obras seletas 2* (2017).

³³ Cabe asseverar que, em nossa seleção, identificamos trabalhos que buscam apreender a totalidade das contribuições do autor e, assim, fazem justiça ao seu legado teórico-político. São eles: Abrunhosa, 2015; Ahagon, 2015; Oliveira, 2014; Oliveira, 2018; Oliveira, 2019 e Silva, 2013. Dentre esses, destaca-se a dissertação de Rafael Abrunhosa (Abrunhosa, 2015) dedicada integralmente à sistematização das contribuições de Bakunin para o campo da educação.

³⁴ Os artigos foram publicados originalmente no periódico *L'Égalité* em quatro números, de 31 de julho a 21 de agosto de 1869.

Deste modo, ainda que os trabalhos aqui analisados datem deste momento de ampliação de traduções de Bakunin, é necessário considerar que essas publicações foram feitas através de editoras independentes, algumas bastante reconhecidas no meio militante, porém, com alcance limitado entre os acadêmicos não inseridos nestes círculos. Além disso, a produção acadêmica já havia acumulado três décadas de interpretação baseada quase que exclusivamente em um único texto, consolidando uma leitura que resiste a ser superada. Mais ainda, é necessário considerar o tipo de tratamento dispensado ao texto mais popular e suas problemáticas.

A instrução integral é um conjunto de artigos publicados separadamente, mas que constituem um texto único, em quatro partes. Destas, apenas uma, a terceira, se dedica ao debate de questões pedagógicas e orientações para o ensino, entretanto, praticamente todas as citações diretas incluídas nos trabalhos de nossa amostra são retiradas desta terceira parte.

Esta forma de trabalho com o texto tende a comprometer a compreensão de seu conteúdo, uma vez que focaliza excessivamente em uma seção específica, desconsiderando o panorama completo do debate. Essa ênfase desproporcional pode levar a interpretações distorcidas e equívocos quanto ao entendimento do autor sobre as questões que coloca. Podemos exemplificar: os trechos frequentemente citados problematizam a dicotomia entre trabalho manual e intelectual e a disparidade educacional entre as classes e sua leitura descontextualizada pode levar alguns pesquisadores a concluir que Bakunin defende que a ampliação da instrução científica a toda a classe trabalhadora e a reformulação dos métodos de ensino escolar seriam condições necessárias para a transformação das relações sociais, o que justificaria a tese da centralidade da educação para o anarquismo. Como veremos nos capítulos seguintes, o debate travado pelo russo não é exatamente esse.

O outro consenso a respeito de Bakunin gira em torno de seu papel na construção da proposta de instrução integral.

Diversos trabalhos de nossa amostra o apontam como o formulador original da proposição. Segundo Pinto, por exemplo, “a educação integral na perspectiva libertária começou a ser elaborada em Bakunin” (Pinto, 2019, p. 64). Calsavara escreve, por sua vez, que Robin defendeu a educação integral e a coeducação dos sexos inspirado por Bakunin (Calsavara, 2012). Castro afirma que “ao retomar os postulados de Bakunin na moção escrita para a AIT, Robin constatou, conforme já o fizera seu contemporâneo russo, que se por um lado a educação não conduz sozinha à revolução, tampouco esta se faz possível sem ela” (Castro, 2014, p. 63).

Já apresentamos a hipótese de que o precário conhecimento sobre a história do movimento operário internacionalista, e do lugar do anarquismo nesta, produz um

desconhecimento relativo sobre a origem do debate sobre instrução integral e, certamente, também deve ser a razão pela qual os pesquisadores brasileiros tenham atribuído ao principal sistematizador do anarquismo na época o mérito da formulação da proposta.

Em contrapartida, trabalhos mais recentes, com base na documentação histórica da AIT, concedem o lugar de pioneiro a Paul Robin, citando a moção por ele redigida para o congresso de Bruxelas de 1868 (Freymond, 1973).

Se antes mencionamos a precariedade de acesso aos escritos de Bakunin para os leitores brasileiros, o mesmo pode-se observar em relação à obra de Robin. Além de citações breves incluídas em tratados de pedagogia libertária, pode-se dizer que até poucos anos a única referência de texto completo de Robin em português era a tradução de *A educação integral* contida na coletânea organizada por Félix García Moriyón (Moriyón, 1989)³⁵. Temos, então, um cenário de verdadeiro desconhecimento sobre o pensamento e a militância de Robin, incluindo acerca do período de atuação à frente do Orfanato *Prévost*.

Podemos supor que a ampla circulação da coletânea *A instrução integral*, o renome de Bakunin, a escassa disponibilidade de textos de Robin e o lugar muito menos célebre reservado ao professor francês pela historiografia do anarquismo e do movimento operário seja uma combinação de fatores que pode ter gerado distorções interpretativas em relação ao papel cumprido por cada um desses militantes no oferecimento de uma contribuição anarquista ao processo de formulação dessa concepção pedagógica que é patrimônio do movimento operário socialista.

Vale ressaltar que não tendo sido um pedagogo e nem mesmo docente em instituições oficiais de ensino, Bakunin dificilmente poderia ter concebido, ele próprio, um projeto pedagógico sistematizado. Tal como defendido por Jean Barraué, o papel do russo neste debate coletivo se limitou ao de oferecer um conjunto de reflexões sobre a educação (Barraué, 2017). Para além destas reflexões, que revisitaremos nos capítulos seguintes, Bakunin apenas reproduziu e reafirmou proposições que já circulavam nos meios socialistas e nas organizações em que atuava³⁶. Deste modo, consideramos necessário reexaminar atentamente essa hipótese interpretativa que atribui ao russo um lugar destacado na formulação da proposta pedagógica da instrução integral.

³⁵ Em 2020, a Editora Lampião lançou o livreto *Por uma educação Integral* (Robin, 2020), contendo os textos *A educação das crianças* (1870) e *Manifesto dos Partidários da Educação Integral* (1893).

³⁶ Oliveira (2018), por exemplo, chama a atenção para a influência do acúmulo teórico-político de Paul Robin nos posicionamentos da Aliança sobre a questão educacional.

Para além destes e de outros consensos, o estudo nos permitiu identificar ainda um conjunto de questões pouco ou não exploradas por esta produção académica. Em conformidade com as pretensões deste trabalho, nos deteremos àquela que consideramos ser central.

Em sua tese, Silva (2013) assevera que, além da dificuldade de acesso às fontes, a produção nacional também é limitada pela dificuldade de compreensão, por parte dos académicos, da relação entre discursos, táticas e estratégias da militância anarquista. Haja vista que os esforços recentes de ampliação de acesso às fontes documentais e bibliográficas têm contribuído para a progressiva superação do primeiro obstáculo e que ainda poucos avanços podem ser observados em relação ao paradigma estabelecido, consideramos que este segundo aspecto apresentado por Silva seja de fundamental importância.

Verificamos a permanência de um debate calcado na interpretação dos instauradores do debate sobre o legado do anarquismo em educação, que contém um viés marcadamente educacionista e pedagogo da crítica anarquista ao ensino oferecido pela Igreja e pelo Estado e uma abordagem propagandista da pedagogia libertária, que tende a privilegiar a divulgação (e o elogio) do maior número possível de indivíduos e iniciativas que são arbitrariamente associados a esse universo, e não análises aprofundadas das determinações e especificidades teóricas e históricas de seus objetos.

Essa tendência é a consequência lógica da predominância de uma visão romântica, idealista e anistórica do anarquismo, da educação em geral e, conseqüentemente, da relação entre educação e anarquismo, constituindo um paradigma que produziu um bloqueio concreto ao debate sobre as formulações e opções estratégicas dos militantes e organizações que os académicos consideram pertencentes à tradição anarquista.

Nos parece que a recuperação histórica dos elementos constitutivos da estratégia de transformação social (gradualista ou revolucionária) das referências teórico-políticas reivindicada pelos pesquisadores seria fundamental para reforçar ou refutar as principais teses esposadas pelo campo, a fim de promover o necessário reexame da história das ideias anarquistas sobre educação a partir de uma abordagem histórica do anarquismo, que privilegie seus aspectos fundamentais: sua natureza de classe e sua estratégia revolucionária socialista.

3 CAPITALISMO, EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INSTRUÇÃO

Conforme apresentado no segundo capítulo, a produção acadêmica brasileira aponta que a principal contribuição de Bakunin à questão educacional consiste na formulação (ou desenvolvimento) da concepção de instrução integral, base da corrente pedagógica usualmente identificada na literatura como pedagogia libertária. Nossa pesquisa indica, por outro lado, que esse entendimento implica em uma redução grosseira desse legado.

Dentre as muitas dimensões do debate bakuninista sobre a educação, destacaremos aqui sua contribuição para o desvendamento das determinações que atravessam a formação humana e a realidade escolar a partir das condições e contradições da estrutura social capitalista, bem como para a definição do papel da educação e da instrução na estratégia ao socialismo. O presente capítulo busca sistematizar este debate, bem como levantar algumas hipóteses interpretativas sobre o tema.

A partir da compreensão do papel da ciência e da instrução no projeto societário das classes exploradoras, o bakuninismo trata de negar e inverter seus fundamentos, produzindo uma crítica radical da visão burguesa de educação e instrução e um conjunto de proposições sobre o tema situando-o no contexto da guerra de classes e no interior de uma elaboração estratégica geral voltada à abolição da desigualdade de classes.

Convergimos com a percepção de Jean-Christophe Angaut de que “ao discutir questões que concernem à instrução, Bakunin se coloca, por um lado, em um terreno que não é o seu, que ele não escolheu, mas sobre o qual a polêmica o força a se posicionar” (Angaut, 2022, tradução nossa). Em razão disso, se faz necessário compreender que tanto as potencialidades quanto as limitações do debate educacional realizado por Bakunin se devem ao fato de que o russo escreve sobre o tema na condição de estrategista, e não de pedagogo.

Por isso, consideramos inviável compreender o posicionamento bakuninista diante da questão educacional apenas a partir de *A instrução integral* (Bakunin, 2017c), sendo necessário considerar o conjunto de suas teses acerca da sociedade, do trabalho e da revolução. Essa análise ampliada permite perceber que a produção do russo oferece pouquíssimo em termos de um debate sobre ensino e aprendizagem, mas muito para uma análise filosófica, histórica e sociológica do lugar da ciência e do ensino na produção e reprodução da ordem social burguesa, ou seja, da função sociopolítica das instituições de ensino no interior dos sistemas modernos de exploração e dominação da força coletiva do trabalho.

Para a exposição deste debate, apresentaremos primeiramente alguns entendimentos mais elementares acerca da análise bakuninista da estrutura e organização societária no capitalismo para, em seguida, introduzir a análise da educação que se pode encontrar no corpus bakuniniano, centrada nas determinações do fenômeno educacional sob a égide do capital e nas configurações da oferta de instrução no contexto de implementação do modelo de instrução escolar público-estatal na Europa.

3.1 FUNDAMENTOS DA FORMA SOCIAL CAPITALISTA

Todo o debate travado por Bakunin acerca da educação e da instrução constitui parte de seus esforços em interpretar tanto os elementos estruturantes quanto aspectos conjunturais da forma social capitalista, a fim de desvelar as determinações econômicas, políticas e culturais da exploração e da dominação dos trabalhadores e, com isso, identificar os melhores modos de destruí-las. Em vista disso, um estudo das proposições bakuninistas sobre a temática educacional não poderia se furtar de revisitar as críticas desta corrente à forma social capitalista, ainda que brevemente.

O bakuninismo compreende o capitalismo como um sistema unitário, integral, e multideterminado, cuja configuração é produzida tanto por suas leis imanentes de concentração/monopólio (econômico-político-cultural) quanto pela ação relativamente livre das forças coletivas (classes, povos e organizações).

Bakunin observa que o processo de universalização do sistema interestatal capitalista consistiu em um desenvolvimento integrado de Estado e Capital, que visava a expansão dos processos de centralização política, econômica e cultural da sociedade a nível global. Neste movimento, percebe que assim como a lógica necessária do Capital é a de se universalizar como modo de organização da produção, a lógica do Estado é a sua universalização como modo de organização social.

Nesse sentido, a subordinação das forças coletivas do trabalho à dominação burguesa se configura como um fenômeno integral, que combina o controle econômico, político, ideológico, cultural e militar do conjunto dos produtores e de suas organizações pelas forças organizadas da classe burguesa.

3.1.1 A revolução burguesa e a origem da ordem social capitalista

Bakunin interpreta o advento da sociedade capitalista em termos de continuidade e de ruptura. Ao contrário de outros pensadores que se dedicaram a enfatizar os elementos de ruptura entre a antiguidade feudal e a modernidade capitalista e, com isso, acabaram por legitimar o revolucionarismo burguês, nosso autor enfatiza os elementos de continuidade entre elas, a fim de demonstrar o caráter contrarrevolucionário das chamadas revoluções burguesas e suas resultantes.

Para o russo, o chamado mundo moderno não é outra coisa senão o mundo da civilização burguesa. Suas bases econômicas se fundam pelas transformações da estrutura técnico-produtiva que culminam na chamada revolução industrial, enquanto suas bases políticas e ideológicas se assentam no processo de racionalização e laicização do poder coroado pelas revoluções políticas burguesas (Americana, Inglesa e Francesa) e suas bases ideológicas e culturais se encontram na reforma protestante e na revolução científica.

A revolução burguesa, semeadora da nova ordem social, é compreendida como um fenômeno integral, que se apresenta como totalidade que integra múltiplos fenômenos particulares e que abrange todos os âmbitos da vida social, combinando eventos de ordem econômica, política e cultural.

À medida que as rotas comerciais se expandiam e seus negócios prosperavam, a classe dos comerciantes dos burgos viu seu poder econômico e social crescer, o que desafiava as estruturas tradicionais de poder da época.

Uma vez que as riquezas começaram a formar-se e concentrar-se nas cidades, foi necessário defende-las das cobiças espirituais da Igreja e da pilhagem temporal dos nobres senhores que, senhores do campo, exerciam de direito, e com a bênção da Igreja, o ofício de bandidos. Daí o nascimento dos primeiros pactos burgueses (Bakunin, 2017a, p.386)

O fenômeno da revolução burguesa encontra sua origem, portanto, nas transformações econômicas que subverteram as bases do sistema produtivo feudal. Segundo o socialista russo, este

movimento da emancipação e do triunfo sucessivo da economia burguesa foi o verdadeiro promotor, a força produtora e inicialmente invisível de todos os movimentos religiosos, metafísicos, humanitários, políticos, jurídicos e sociais que, em aparência, mas só em aparência, haviam-no precedido (Bakunin, 2017, p.385)

O dito triunfo da economia burguesa consiste no processo de desenvolvimento da economia mercantil, em que a produção de mercadorias em larga escala para o mercado mundial exigiu o revolucionamento das formas de produção de mercadorias e, conseqüentemente, das formas de exploração da força de trabalho.

as riquezas individuais, mesmo as maiores, são consumidas e derretidas muito rapidamente quando não conseguem encontrar um meio de se reproduzir e até mesmo aumentar através da exploração do trabalho de outros. A riqueza individual, propriedade hereditária, constitui precisamente a burguesia e é preservada e desenvolvida apenas pela exploração da miséria do proletariado (Bakunin, 71014_EF)

A relação entre propriedade privada e exploração do trabalho está na gênese do capital, constituído a partir da extração de mais-valia, o valor excedente gerado pelos trabalhadores que, não sendo pago sob a forma de salário, se converte em lucro para os proprietários.

Historicamente, a propriedade privada da terra e demais meios de produção antecede e possibilita o aparecimento do capital e, uma vez que este se origina ainda no interior do sistema econômico feudal, produz a tendência de conversão da propriedade feudal em propriedade privada especificamente capitalista³⁷, dedicada à produção de capital.

A acumulação capitalista se relaciona ao aumento das taxas de lucro a partir da produção de mais-valia no processo de produção de mercadorias, que tendencialmente, exigiu a substituição da produção artesanal pela manufatura e, posteriormente, pela produção industrial, assim como promoveu a passagem da servidão ao assalariamento como forma hegemônica de exploração da força de trabalho. É fundamental demarcar, entretanto, que essas tendências nunca se realizaram de forma absoluta, uma vez que as relações econômicas dos modos de produção antigos não desapareceram, mas sim foram incorporadas, ainda que de forma subordinada, à produção capitalista.

A flexibilidade e alternância dos modos de exploração do trabalho foi um traço essencial do processo histórico de construção da economia capitalista a partir do século XV.

A tendência de generalização do trabalho assalariado (“livre”, nos termos da economia política burguesa) no processo de industrialização da produção, a chamada proletarianização, foi, de fato, um elemento fundamental para o processo de constituição do capitalismo, mas a hegemonia deste modelo ficou inicialmente restrita às regiões centrais da Europa, enquanto que nas regiões periféricas do mundo a utilização do trabalho semiproletário ou compulsório (servidão por contrato, meação, colonato, escravidão, entre outros) era a regra nos sistemas de produção de matérias-primas e itens agrícolas. Um exemplo destacado seria o emprego do trabalho escravo africano nas Américas, a chamada escravidão atlântica.

Esta leitura que recusa o eurocentrismo na compreensão do movimento global de expansão capitalista e que chama a atenção para a variabilidade e a complementaridade entre

³⁷ O que não ocorre, por exemplo, com a pequena propriedade privada camponesa que, cuja produção se dá a partir do trabalho dos próprios camponeses e visa a subsistência familiar e comunitária (e não a partir da exploração do trabalho para a produção de mercadorias). Este tipo de relação de propriedade, ainda que baseada na lógica privativa, não deve ser considerada como capitalista.

os diferentes modos de exploração e controle do trabalho nesse processo é particularmente importante porque está diretamente relacionada às distintas formas de caracterização das classes sociais no capitalismo e, conseqüentemente, às divergências acerca da definição de classe trabalhadora e sujeito revolucionário, tema que discutiremos mais detidamente no capítulo a seguir.

A respeito do tema da internacionalização do capital, Bakunin observa que

pela própria força das coisas, o capital burguês, que se alimenta do trabalho das massas operárias, empurrado por uma lei fatal e inerente a ele, em seu triplo emprego: na indústria, no comércio e na especulação bancária, a partir do início deste século, obviamente tendeu a se tornar cada vez mais internacional (Bakunin, 71014_EF)

As dinâmicas da acumulação permanente tendem à incorporação da produção nacional europeia ao mercado mundial, produzindo fluxos internacionais tanto de capital quanto de trabalho (diretamente relacionados às dinâmicas de abertura e fechamento de fronteiras estatais). Ao mesmo tempo, é necessário compreender que o capitalismo não se constituiu primeiramente na Europa e depois se expandiu pelo mundo através da ampliação progressiva dos mercados, mas sim que este se constituiu como sistema mundial justamente através do processo de conquista imperial e do colonialismo.

Este aspecto é fundamentalmente importante para a formulação de projetos que visam a superação deste ordenamento capitalista internacional, especialmente no que se refere aos debates acerca da relação entre lutas de libertação nacional e revolução³⁸ e à incorporação do internacionalismo como princípio fundamental do socialismo revolucionário.

Na esfera política, o advento da economia mundial capitalista foi acompanhado e propiciado pelo surgimento do sistema de Estados nacionais, produtos das revoluções políticas burguesas.

Bakunin chama de revoluções políticas os processos históricos nos quais as classes privilegiadas em ascensão se serviram da força do povo para destruírem classes dominantes rivais e se assumirem a direção do Estado, sem que se produzissem mudanças radicais na condição socioeconômica das massas de trabalhadores.

As revoluções políticas que acompanharam o surgimento da ordem capitalista, e que permitiram sua consolidação e reprodução, foram aquelas em que se constituiu uma aliança entre a burguesia ascendente e os trabalhadores para a derrubada das classes dominantes do Antigo Regime.

³⁸ Acerca deste tema, ver Azevedo (2019).

A burguesia e o proletariado já eram inimigos naturais, mas sem sabê-lo; como resultado desta ignorância, eles atribuíram os medos de um e os males do outro a razões fictícias, não ao seu antagonismo real; e acreditando estarem unidos em seus interesses, marcharam juntos contra a monarquia, a nobreza e os sacerdotes. (Bakunin, 70022FEF)

Como resultado deste processo, a nobreza não apenas perdeu seu posto de classe dominante, mas se viu arruinada em sua própria condição de existência enquanto classe, uma vez que sua subordinação ao poder burguês implicou sua incorporação quase que completa a este último. Segundo Bakunin, na metade do século XIX, a nobreza havia passado a existir de modo praticamente figurativo, tendo seus interesses e paixões particulares se dissolvido entre os da burguesia. Em vista disso, avalia que, naquele momento, existia “apenas uma classe privilegiada séria: é a burguesia” (Bakunin, 70029EF).

De acordo com o russo, “toda esta história nos apresenta uma luta incessante e fatal entre estas diferentes castas, e uma série de triunfos, obtidos inicialmente pela aristocracia contra a teocracia, e mais tarde pela democracia contra a aristocracia” (Bakunin, 2014b, p. 319). A passagem do Estado das mãos da nobreza e do clero para as dos burgueses produziu não apenas a alternância entre formas de governo, mas substanciais modificações na forma e na operação da máquina estatal, dando origem ao chamado Estado moderno ou Estado-nação moderno.

Antes de examinar as particularidades assumidas pelo Estado sob a égide da burguesia, cabe apresentar brevemente alguns elementos fundamentais da teoria bakuninista do Estado.

Na compreensão do pensador russo, “Estado significa dominação, e que lá onde existe dominação, há necessariamente dominados, mas que, em virtude de uma lei sociológica fatal, os dominados são e serão sempre explorados; em consequência disso, Estado significa exploração e subjugação do proletariado com vistas a essa exploração” (Bakunin, 2017a, p.372). Assim, o revolucionário expressa a necessidade de colocar em evidência a relação de mútua dependência entre política e economia, dominação e exploração.

Conforme observa Corrêa, Bakunin entende que o Estado “em todas as suas formas ou regimes de governo, é um instrumento político de dominação de classe que possui natureza dominadora, caráter de classe e função de garantir a dominação de classe” (Corrêa, 2019, p. 388).

Em razão disso, o Estado representa, necessariamente, a consolidação dos privilégios políticos, econômicos e socioculturais das elites e da escravidão política, econômica e sociocultural das massas (Bakunin, 2003). Essa consolidação se dá a partir dos mecanismos de organização, sob a forma de institucionalização, das formas de produção de riquezas, das

relações de trabalho, das formas assimétricas de exercício do poder e da legitimação de determinadas expressões socioculturais em detrimento de outras, ou seja, das diversas formas de exercício de poder político, econômico e cultural de uma classe sobre as demais. O Estado é, portanto, produto e produtor da imposição contínua e organizada da vontade de uma classe social privilegiada sobre as massas exploradas e oprimidas.

O desenvolvimento histórico do Estado se relaciona diretamente com o processo de centralização do poder político, que viabiliza a conservação do regime de propriedade e de exploração das forças coletivas do trabalho. Esses sistemas são sustentados principalmente por dois meios: a imposição e o exercício do monopólio da violência militar e, de forma auxiliar, o estabelecimento de um sistema jurídico-político de garantias. Para tanto, é necessário dispor de um vasto mundo oficial (composto por exércitos, polícias e servidores públicos) que garante a preservação da unidade e da ordem internas necessárias ao bom andamento da exploração econômica e da dominação política, cultural e religiosa.

Para além das contribuições para a formulação de uma teoria geral do Estado, Bakunin se dedica a analisar as especificidades da forma assumida por este após a vitória da revolução burguesa.

O Estado-nação moderno, enquanto estrutura organizativa centralizadora do poder burguês, foi, ao mesmo tempo, fator e produto da transição do feudalismo ao capitalismo.

Eis o inevitável resultado do sistema capitalista de monopólios, que, em todos os lugares e sempre, acompanha os progressos e a expansão da centralização estatista. O capital privilegiado e concentrado em pouquíssimas mãos tornou-se, pode-se dizer, hoje, a alma de todo Estado político, que, financiado por ele e por ele apenas, lhe assegura, em retorno, o direito ilimitado de explorar o trabalho do povo (Bakunin, 2003, p.228)

A partir da compreensão da relação de interdependência e determinação mútua entre a organização da economia e da política, o russo interpreta que a unificação dos reinos europeus sob a forma de Estados nacionais foi uma das condições para a consolidação e expansão do sistema do capital. Ao mesmo tempo, a ampliação da grande indústria capitalista foi chave para o incremento do poderio dos Estados-nação. Sem o desenvolvimento da indústria, do comércio e da civilização nenhum Estado moderno pode existir e, do mesmo modo, sem o Estado moderno, as atividades econômicas capitalistas e a ideologia e a cultura burguesa não poderiam ter avançado e se expandido em escala global.

A organização política ultracentralizada, racionalizada e militarizada, característica dos grandes Estados-nação, é correlata ao fenômeno da ultracentralização econômica, ou

monopolização, promovida pelo capital emergente. Assim, tem-se que Estado moderno e capital são forças agentes do desenvolvimento histórico um do outro.

Os fatos e eventos econômicos são, em última instância, a base determinante da vida social. Contudo, não se pode ignorar a tendência de reação dos efeitos sobre as causas, o que produz um movimento de retroação dos fatos produzidos sobre as condições históricas do seu aparecimento. Para Bakunin, se é verdade que “a miséria produz a escravidão política, o Estado”, é igualmente verdadeiro que “a escravidão política, o Estado, reproduz, por sua vez, e mantém a miséria, como uma condição de sua existência” (Bakunin, 2016b).

Nesse sentido, Angaut (2017) coloca que

Há que distinguir entre as condições de aparecimento deste modo de produção, ou, se quiserem, as suas origens históricas, e o seu modo de funcionamento. Do primeiro ponto de vista, é exato para Bakunin que o Estado moderno e suas instituições jurídicas decorrem das exigências da produção capitalista. Mas do segundo ponto de vista, é igualmente exato que esta última gerou as condições de sua conservação, fazendo, por exemplo, garantir o direito de herança pelo Estado (Angaut, 2017)

O Estado moderno é uma instituição que tem “por único objetivo a organização, na mais vasta escala, da exploração do trabalho, em proveito do capital concentrado em pouquíssimas mãos” (Bakunin, 2003, p.35). Para que esta estrutura de centralização política, administrativa e militar possa cumprir adequadamente sua função elementar de organizar e sancionar a exploração do trabalho das massas pelas minorias proprietárias, ele deve necessariamente atuar para prevenir e combater as rebeliões do trabalho contra a dominação do capital.

Bakunin observa que as concepções jurídicas e as formas organizativas da propriedade e do trabalho instituídas pelo Estado foram essenciais para o desenvolvimento do modelo econômico especificamente capitalista, em especial, os dispositivos jurídicos que sancionaram a expropriação progressiva das terras camponesas e a subordinação da força de trabalho às modalidades de exploração especificamente capitalistas, como o assalariamento. O Estado-nação foi, então, uma força agente da universalização da acumulação do capital.

A centralização estatal da força de trabalho é indispensável para a indústria capitalista e para a especulação financeira modernas. Isso porque toda forma de exploração do trabalho é penosa para as massas proletárias e tende a gerar manifestações de insatisfação individuais e coletivas. Nesse sentido, apesar das significativas diferenças históricas, Bakunin aponta a existência de uma relação de continuidade entre o absolutismo e o liberalismo burguês no que se refere a uma função primordial do Estado - a promoção da violência organizada contra as rebeliões do trabalho.

Em razão disso, o russo assevera a existência de uma oposição irreduzível entre o Estado, enquanto fenômeno social total de organização da exploração do trabalho, e o povo, as massas exploradas. Assim, o primeiro existe, necessariamente, como uma instituição antipopular.

Ao discutir o processo de conformação histórica da sociedade russa, Bakunin elenca uma série de aspectos deste antagonismo que podem ser generalizados para compreender a instituição e o funcionamento do Estado moderno capitalista e sua relação com os produtores em todo o mundo:

Quem deu à nobreza a terra do povo? O Estado. Quem subjugou os camponeses a essa mesma nobreza? O Estado. Quem reprimiu do modo mais cruel os camponeses por tanto tempo pacientes e tão amiúde mártires, quando, levados ao desespero pelo implacável e selvagem furor de seus senhores, sublevavam-se contra eles? Uma vez mais, o Estado. Quem arruína o povo pelo recrutamento, pelo dízimo e pela talha, bem como por uma administração de ladrões? Quem entrava e paralisa o menor de seus movimentos por meio de uma burocracia, a mais insolente, a mais impiedosa e a mais opressiva do mundo? Quem deliberadamente sacrificou e continua a sacrificar dezenas, ou mesmo, centenas de milhares de homens para alcançar objetivos ditos nacionais? Sempre esse mesmo Estado. Quem pisoteou os costumes e as livres crenças do povo? Quem o humilha e o fere em todo o seu ser? O Estado. Para quem todo o direito do povo é igual a zero e sua vida não vale nem mesmo um centavo? Para o Estado. É possível que, depois disso, o povo não odeie o Estado, não odeie o governo? (Bakunin, 2017, p.60)

Como milhões e milhões de proletários não se sujeitam de bom grado aos desmandos de alguns poucos proprietários privados capitalistas, a opressão permanente é uma necessidade de primeira ordem neste arranjo social da divisão de classes. Portanto, “o Estado é precisamente sinônimo de coerção, domínio pela força, camuflada, se possível, e, se necessário, brutal e nua” (Bakunin, 2003, p.47). Em função disso, por sua essência e por seus objetivos, o Estado moderno é forçosamente um Estado militar (Bakunin, 2003).

A atividade militar do Estado se dedica à promoção da coesão interna e do anexionismo externo. Todo Estado militar deve conquistar e subordinar para não ser conquistado e subordinado. Tal como a grande indústria capitalista tende a absorver ou destruir as pequenas unidades produtivas, o Estado moderno tende a concorrer, expandir sua dominação e conquistar territórios e povos a fim de se universalizar no sistema internacional. A tendência expansionista e monopolista, que é inerente ao processo de expansão do capital, é também inerente à lógica do Estado.

Uma vez que a necessidade fundamental do capital é o desenvolvimento contínuo da capacidade produtiva, que exige a obtenção de cada vez mais recursos naturais, territórios e força de trabalho, seja no interior das fronteiras nacionais ou externamente, cabe ao Estado garantir a disponibilidade permanente destes recursos, o que historicamente se deu por meio da conquista, da absorção (ou da aniquilação, se necessário) de outros povos e territórios.

Em vista disso, Bakunin estabelece uma relação indissociável entre as estruturas produtivas ultracentralizadas, os monopólios industriais e financeiros, e a formação dos Estados-impérios coloniais.

Azevedo (2019) sustenta que o russo foi um dos primeiros militantes socialistas a apontar uma crítica consequente da conquista colonial dos Impérios europeus sobre os povos tradicionais. Um dos elementos fundamentais desta crítica é a identificação da contradição entre o pretense direito dos Estados à conquista e ao engrandecimento e o direito dos povos à autodeterminação.

De modo geral, Bakunin visualizava que a constituição dos impérios europeus a partir do século XVI esteve fortemente baseada na imposição violenta de um modelo de produção e organização social sobre a classe trabalhadora, aí incluídos o campesinato e as chamadas minorias étnicas, em um processo integrado de subordinação material e ideológica. Tal configuração sistêmica instaura, sobre as forças do trabalho, uma estrutura de dominação integral (econômica, política e epistemológica) até então nunca vista.

Em seu artigo *Bakunin, colonialismo e imperialismo* (2017), René Berthier nos apresenta interessantes considerações sobre o tema.

Uma primeira observação importante feita pelo autor é que a categoria colonialismo não está presente na obra de Bakunin, pois é conceito mais recente, mas que a ideia que lhe dá origem permeia fortemente os escritos do autor. Segundo Berthier, tendo sido um feroz opositor da dominação dos poloneses pelos impérios russo, austríaco e alemão, Bakunin pode ser visto como um pensador anticolonialista e anti-imperialista. Isso porque os critérios pelos quais Bakunin condena a ocupação da Polônia podem perfeitamente servir para a condenação geral do colonialismo (Berthier, 2017b).

Para que essa caracterização seja válida é necessário, contudo, precisar os contextos aos quais suas reflexões se aplicam. A noção bakuninista de imperialismo aparece relacionada às movimentações dos impérios dominantes de sua época, a saber França, Alemanha e Rússia, e fortemente marcada pelo contexto das insurreições de 1848 e da Guerra Franco-Prussiana de 1870.

Desde a década de 1840, Bakunin elabora uma compreensão da realidade social em que questão nacional, colonial e de classe aparecem intimamente relacionadas (Azevedo, 2019). Tais posições passam por uma série de modificações e aprofundamentos à luz dos eventos das décadas de 60 e 70, mas desde seu primeiro momento se caracterizam como um projeto distinto e antagônico aos posicionamentos defendidos por outras correntes do socialismo europeu.

Após sua fuga do cárcere em 1861, Bakunin retorna à cena política europeia inserindo-se nos processos de luta contra o absolutismo russo, que inflamavam o leste europeu no período. A preocupação central da ala mais radical deste movimento, o chamado populismo revolucionário, era apontar uma terceira via para a superação dos dilemas do movimento revolucionário do leste europeu, que se via imobilizado diante da falsa oposição entre modernidade e tradição que caracterizava os antagonismos entre adeptos do ocidentalismo/iluminismo e do eslavofilismo/romantismo (Azevedo, 2019).

Para a constituição de uma interpretação teórica e um programa alternativo, Bakunin se dedica a analisar o processo de ocidentalização (ou ainda, de centralização e modernização) do Estado russo entre os séculos XVI e XVIII que culmina com a constituição do autoproclamado Império de todas as Rússias. Assim, observa que a constituição deste império, dentre outros fatores, só se tornou possível por força dos esforços de anexação dos povos eslavos e diversos outros grupos originários da região sob uma única identidade nacional.

Deste modo, entende-se que a ideia de nação surge como ferramenta de homogeneização e uniformização da realidade social, uma forma de centralizar as identidades e cosmovisões dos diferentes povos submetidos ao poder de um mesmo Estado. Esse processo ocorre por meio da destruição sistemática da diversidade sociocultural das populações nativas³⁹ e sua substituição pela ideia de cultura nacional oficial. Este aspecto está intimamente relacionado com a questão educacional, como veremos adiante.

Um outro aspecto distintivo do debate travado por Bakunin sobre o Estado é a formulação do conceito de estatismo. Andrey Ferreira identifica que essa noção porta três sentidos distintos, porém profundamente interconectados:

1º) a tendência do Estado-Nação moderno estender de forma “geométrica” suas funções e atribuições, tanto social como territorialmente, e da sociedade organizar-se em função do Estado, iniciando um processo de centralização política crescente; 2º) a tendência à disseminação de “doutrinas” ou “ideologias” que afirmam a necessidade do Estado e da extensão de suas atribuições, legitimando-a e glorificando-a; 3º) uma etapa histórica em que ao mesmo tempo tais tendências sociais e doutrina afirmam-se e tornam-se dominantes dentro da sociedade (Ferreira, 2013, p.24)

O primeiro sentido está mais diretamente relacionado ao processo histórico de expansão socioterritorial (por meio da imposição) da ideia de Estado e do modelo de Estado nacional, tal como apresentamos anteriormente.

O segundo se refere à profusão de elaborações teóricas que se alinham à razão de Estado, promovendo a otimização ou o fortalecimento dessa instituição (ainda que sob configurações

³⁹ Às quais Bakunin se refere como *indigènes*, nos textos originalmente escritos em francês.

distintas de sua forma capitalista), ou mesmo contribuindo indiretamente para sua preservação, por serem epistemologicamente fundadas no princípio (religioso, filosófico e científico) do centralismo⁴⁰. O Estado, como uma das forças agentes que determinam as formas de organização da sociedade, coloca-se também como determinante das formas de pensar a própria sociedade. Deste modo, as formulações socialistas que não se colocam frontalmente contrárias ao Estado e aos seus princípios fundamentais seriam também integrantes deste fenômeno moderno do estatismo.

O terceiro aspecto estaria relacionado ao processo de absolutização da ideia de Estado e da absorção de todo o pensamento e de toda a atividade social por ela, a partir de uma inversão da relação entre criador e criatura na qual o Estado, produto histórico do desenvolvimento social, passa a ser tido como centro irradiador e causa primeira e indispensável da organização societária.

É em razão desta compreensão do estatismo como fenômeno totalizante e de sua oposição radical a ele que as formulações de Bakunin se constituem como um projeto teórico-político de caráter antiestatista.

Para seguir nos aproximando do núcleo fundamental deste capítulo, avançaremos agora ao debate sobre alguns aspectos culturais e ideológicos da revolução burguesa.

Bakunin assevera que “nenhuma grande transformação política e social se fez no mundo sem que tivesse sido acompanhada, e frequentemente precedida, por um movimento análogo nas ideias filosóficas e religiosas que dirigem a consciência tanto dos indivíduos quanto da sociedade” (Bakunin, 2017b, p.266) e que “antes de vencer materialmente, a classe ascendente já começa a triunfar moralmente” (Bakunin, 71014_EF).

Para compreender essas afirmações, é necessário ao considerar a relação que o russo observa existir entre fatos e ideias. Como pensador materialista, Bakunin compreende que são os fatos que determinam primeiramente as ideias, mas frequentemente na história é possível notar uma certa anterioridade das últimas em relação aos primeiros. Isso não deve conduzir à conclusão de que as expressões ideais deram origem às novas realidades factuais, pois nem sempre o que aparece primeiro é o que, de fato, surgiu primeiro. Deste modo, a aparição dessas novas ideias deve ser vista como uma expressão de fatos que estão se produzindo e que se encontram em vias de se manifestar. A anterioridade do aparecimento de certas ideias é, portanto, o aspecto visível da tendência invisível do movimento histórico de produção contínua de fatos novos.

⁴⁰ Este debate está conectado à formulação do conceito de antiteologismo. A esse respeito, consultar LEMOS, 2021.

Assim, o surgimento de novas ideias deve ser compreendido à luz de sua relação com um fato social em gestação, que está prestes a se realizar historicamente, ao qual a ideia serve de preâmbulo. Isso é o que Bakunin tem em mente quando discute a Reforma protestante que deu origem ao protestantismo, cuja ideia central foi a crítica da mediação da relação divindade-humanidade por meio do clero católico.

Muitas vezes as crenças religiosas serviram de símbolo para as forças nascentes, no exato momento em que essas forças estavam prestes a realizar coisas novas; mas elas sempre foram os sintomas ou prognósticos, nunca as causas reais desses fatos. Quanto a estas causas, elas devem ser buscadas no desenvolvimento ascendente das necessidades econômicas e das forças organizadas e ativas e produtivas, não ideais, mas reais na sociedade; o ideal não sendo jamais nada além da expressão mais ou menos fiel e como último resultado, seja positivo ou negativo, da luta dessas forças na sociedade (Bakunin, 71014_EF)

Nesse sentido, é que a revolução econômica e política operada pela classe burguesa que arruinou o mundo feudal foi acompanhada e mesmo precedida por uma transformação análoga no âmbito das ideias.

A crítica dos reformadores e sua oposição à autoridade centralizada da Igreja Católica relacionou-se diretamente ao fortalecimento das identidades culturais construídas a partir do modelo de Estado-nação. A Igreja passou a ser vista pelos poderes nacionais como uma instituição estrangeira (baseada em Roma) que exercia controle sobre os assuntos religiosos e políticos das nações europeias e a problematização deste fato levou a uma busca pela independência religiosa e política da autoridade papal e pelo fortalecimento dos poderes locais.

A fragmentação religiosa decorrente da Reforma propiciou a formação de várias denominações protestantes que, em muitos casos, se alinharam às fronteiras nacionais, como a Igreja Anglicana na Inglaterra, a Igreja Reformada na Suíça e na Escócia, e as várias denominações na Alemanha, contribuindo, assim, para o fortalecimento dos poderes locais. A tradução da Bíblia para línguas vernáculas, como o alemão, o inglês e o francês, também contribuiu para o fortalecimento dessas identidades linguísticas e culturais construídas em torno de cada Estado-nação.

De outro lado, o levante contra o despotismo do clero romano e a ênfase no exercício da fé sem a mediação das autoridades eclesiásticas tradicionais, representou a afirmação do direito à iniciativa individual e promoveu a independência do pensamento face às instituições católicas. A ênfase na consciência individual da fé e na relação direta entre o indivíduo e Deus, sem a necessidade de mediação da Igreja Católica produziu a ideia de que cada indivíduo deveria interpretar as Escrituras e tomar decisões sobre sua religiosidade de forma individual.

Com a diversificação das denominações protestantes, abre-se a possibilidade de escolha pretensamente livre do exercício da fé.

Todos esses processos favoreceram o fortalecimento do individualismo que predomina no espírito prático da burguesia e que pode ser sintetizado pela máxima “cada um por si e Deus por todos”. A ideia protestante serviu de estofa ao individualismo burguês ao tornar Deus – e em certa medida os valores morais – como algo de foro íntimo. A salvação não seria mais a salvação da humanidade, como a de Cristo, mas a salvação do indivíduo, cada um por si mesmo.

Cabe ainda mencionar a relação direta entre o advento da chamada ética protestante, particularmente vinculada ao calvinismo, e a conformação das atitudes individuais e coletivas em relação ao trabalho, ao sucesso material e à acumulação de riqueza.

Disso decorre um culto ao trabalho árduo e diligente como uma forma de servir a Deus, no qual o trabalho é visto não apenas como uma necessidade econômica, mas como um dever moral. O calvinismo promovia, também, um estilo de vida austero e frugal, o chamado de "ascetismo protestante", em que os trabalhadores eram incentivados a evitar o luxo e o desperdício e a poupar suas economias. Trata-se, sem dúvidas, de uma apologia ao conformismo e à resignação diante da exploração.

Por outro lado, verifica-se uma crescente dignificação da dedicação ao sucesso material. Em algumas denominações, a salvação de cada indivíduo se daria por suas ‘obras’ neste mundo, e o tamanho dessas obras representa suas chances de salvação no além-túmulo. Para outras, a capacidade de enriquecimento era considerada prova da eleição divina para a salvação, conforme o princípio da predestinação. Em ambos os casos, temos a acumulação de capital por poucas mãos justificada como honraria de poucos, os merecedores, os eleitos.

Estes breves elementos indicam as transformações nas ideias religiosas, na esteira do fortalecimento dos Estados-nacionais e da monopolização de capitais, como parte da gênese daquilo que Bakunin chama de espírito prático da burguesia, diretamente interessado na difusão e universalização de princípios como o individualismo, a meritocracia, o empreendedorismo e o concorrencialismo.

É a emancipação econômica, material, da classe burguesa por um lado, e por outro lado é seu acompanhamento e sua consequência obrigatória, é a emancipação intelectual, anticristã e antirreligiosa desta classe, que através e apesar do protestantismo, criaram esta liberdade exclusivamente política e burguesa (Bakunin, 71014_EF)

Para Bakunin, a situação social real, que inclui tanto as determinações da condição econômica quanto aquelas provenientes das relações políticas e socioculturais, é absolutamente

determinante das formas de pensar e sentir dos indivíduos. Assim, um dos produtos da revolução burguesa é o que pode ser chamado de consciência burguesa.

A consciência burguesa consiste no conjunto de disposições de pensamento, vontade e sentimentos produzido pela situação material particular desta classe. Ela tem origem, portanto, em seus privilégios econômicos, políticos e sociais e se orienta, naturalmente, para a preservação destes. Uma vez produzida, ela se torna parte da força coletiva da burguesia. Pode-se dizer, portanto, que a consciência burguesa é constituída e constituinte desta condição de classe.

Com o suporte do poder político e econômico, a consciência burguesa se impõe sobre o conjunto da sociedade. Por sua correlação direta com as tendências inerentes ao capitalismo e ao estatismo, ela apresenta tendências absorventes e centralizadoras em relação às demais formas de consciência produzidas a partir de outras experiências sociais.

Para a garantia da estabilidade das condições de sua própria existência, a consciência burguesa deve pretender se universalizar, impondo sua hegemonia e estabelecendo a si mesma como critério pretensamente absoluto de verdade e validade, como centro irradiador dos fundamentos da moral, do conhecimento e da cultura.

Ela opera através da apropriação seletiva dos produtos imateriais do trabalho coletivo, usurpando parte dos conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto da humanidade, descaracterizando-os e reivindicando-os como seus, especificamente aqueles que podem ser instrumentalizados para a conservação e o aperfeiçoamento da ordem social burguesa. Ao mesmo tempo, combate de forma aberta ou velada a diversidade dos saberes, e sufoca aqueles que se apresentam como divergentes.

Através da difusão deste conjunto de conhecimentos filosóficos e científicos e da produção cultural e artística, descaracterizados e orientados para a reprodução da ordem social, a burguesia faz com que os trabalhadores participem, de forma subordinada, na reprodução da consciência burguesa.

Essa inserção subordinada visa produzir um pseudo aburguesamento de toda a sociedade, corrompendo a identificação dos trabalhadores com a experiência coletiva histórica particular de sua classe, aquela que é própria ao mundo do trabalho, e conduzindo a uma identificação com o mundo burguês, que se torna a principal referência de modos de pensar, sentir e desejar. Este movimento está diretamente relacionado ao fratricídio e ao bloqueio do desenvolvimento da consciência proletária e da independência de classe, como discutiremos adiante.

Em síntese, a compreensão bakuninista da revolução burguesa identifica-a como um processo histórico resultante da concentração de poderes econômicos, políticos e socioculturais nas mãos da classe burguesa. Tal processo possui como característica fundamental uma tendência à dominação total da vida social através de processos correlatos de monopolização econômica, concentração do poder político e homogeneização cultural. A combinação destes fatores resultou na chamada Era Moderna ou, simplesmente, Modernidade, “ou seja, a sociedade em que o Capital, tornando-se o único comanditário do trabalho, encontra-se concentrado nas mãos de uma classe privilegiada pelo Estado, a burguesia - e graças a esta concentração reduz os trabalhadores à escravidão e à miséria” (Bakunin, 70021DEF).

Em vista disso, Bakunin desenvolveu a compreensão de revolução burguesa como contrarrevolução proletária, debate ao qual adentraremos no tópico a seguir.

3.1.2 A luta de classes no capitalismo

Bakunin avalia que, em sua época, a luta de classes era "a grande questão do século" (Bakunin, 2014b, p.168). Deste modo, nenhum aspecto da chamada questão social, como a educação, poderia ser devidamente discutido à margem da problemática das classes sociais.

A origem da divisão das classes se encontra no desenvolvimento histórico das formas de organizar a produção e a reprodução da existência humana através do trabalho coletivo e da distribuição de seus produtos.

A instituição da propriedade privada está na gênese das lutas em torno da apropriação dos produtos do trabalho, uma vez que a distribuição desigual dos produtos do trabalho coletivo produz formas de vida social que sistematicamente impõem a diferenciação das condições de existência experimentadas por aqueles que são beneficiados e os que são lesados pela partilha desigual.

Em uma ordem social que permite a apropriação privada dos frutos do trabalho coletivo, os beneficiários desta desenvolvem o interesse direto na conservação deste estado de coisas, enquanto que, inversamente, aqueles que são privados de gozar integralmente dos frutos de seu próprio trabalho e do trabalho coletivo possuem o interesse direto na transformação dessas relações. Tal antagonismo de interesses é causa de conflitualidade. A luta entre as classes é, portanto, o resultado necessário da desigualdade entre as classes que vivem do trabalho e aquelas que vivem da exploração.

Chama-se luta de classes o conflito sistêmico em que as classes sociais antagonizam entre si e disputam a apropriação dos produtos do trabalho - aqui entendidos como a totalidade

das riquezas materiais e imateriais produzidas coletivamente pela humanidade – e o controle dos processos de produção e reprodução da vida social.

Para Bakunin, “na base de todos os problemas históricos, nacionais, religiosos e políticos, sempre houve, para o mundo do trabalho, bem como para todas as classes, e, inclusive, para o Estado e a Igreja, o problema econômico, o mais importante, o mais vital de todos” (Bakunin, 2017, p.45).

É importante esclarecer que a categoria economia, em Bakunin, se refere ao conjunto de processos de produção da vida material e imaterial dos indivíduos e agrupamentos humanos, às atividades que visam o atendimento das necessidades mais elementares de subsistência - a satisfação dos apetites animais, como a fome, o sono, o abrigo e o sexo, e também daqueles especificamente humanos, como a descoberta e a expressão. Essas necessidades são satisfeitas a partir da produção coletiva dos meios de satisfazê-las. Deste modo, o problema econômico das sociedades divididas em classes consiste na profunda diferença entre as condições para a satisfação das necessidades colocadas para aqueles que se apropriam de uma maior ou menor parcela dos produtos do trabalho coletivo.

A questão econômica é central porque dela depende a própria existência humana. Em razão disso, a luta entre as classes é dotada deste caráter de luta de vida ou morte, de guerra permanente na qual a própria sobrevivência está em jogo.

Bakunin não compreende as classes sociais como simples agregações de indivíduos que compartilham de uma mesma situação econômica, percebendo que são, na verdade, tão complexas em si mesmas como são as próprias sociedades que as produzem.

Nosso autor sustenta que “a situação econômica dos povos sempre foi a pedra angular e a real explicação de sua situação política” (Bakunin, 2020a, p.8).

Ao longo da história das sociedades de classe, é possível observar como uma situação econômica privilegiada ofereceu a alguns indivíduos e grupos maior capacidade para a conquista e conservação do poder político, aqui entendido em seu sentido mais amplo, à possibilidade ou à capacidade geral de determinar sua própria ação e a de outros. Este poder, uma vez conquistado é, naturalmente, empregado para a proteção e o aumento da vantagem econômica que lhe deu origem e que o mantém, o que indica a existência de uma relação de dependência mútua entre a esfera da economia e a da política. Deste modo, as relações políticas também possuem poder determinante sobre a composição e a ação das classes sociais.

Bakunin considera que elementos socioculturais também moldam as relações sociais. Fatores como o prestígio associado a determinadas ocupações, níveis de instrução ou origem étnica, as narrativas e representações culturais, entre outras, moldam as percepções individuais

e coletivas sobre a realidade social e influenciam as atitudes e crenças, determinando uma maior ou menor identificação dos indivíduos com grupos sociais específicos (como comunidades étnicas, religiosas ou de interesses) e influenciando sua percepção de classe, que desempenha um papel importante na formação da identidade de classe e nas atitudes em relação às questões de classe.

Em termos contemporâneos, podemos afirmar que, a partir de uma análise abrangente das dinâmicas sociais, Bakunin entendeu que a constituição e a atividade das classes são determinadas por fatores de ordem econômica, política e sociocultural e, em razão disso, as análises a respeito delas devem se comprometer com uma abordagem multideterminista.

As classes sociais não são unidades homogêneas, posto que constituídas por uma vasta diversidade interna de condições econômicas, políticas e culturais, que dizem respeito a aspectos ocupacionais, geográficos/territoriais, culturais, ideológicos, geracionais, entre outros. Essa diversidade se traduz em uma série de “posições intermediárias que formam uma transição insensível de uma existência política e social a outra” (Bakunin, 2017, p.249) que poderíamos relacionar ao que contemporaneamente denomina-se como frações de classe. Essas frações relacionam-se de formas contraditórias, estabelecendo, em graus variados, relações de exploração e opressão entre si.

Além disso, as classes não são unidades acabadas, mas que se constituem em sua própria ação. Bakunin, ao tratar das questões relativas ao ser, considera que

tudo o que chamamos de propriedades das coisas: propriedades mecânicas, físicas, químicas, orgânicas, animais, humanas, não são nada além de diferentes modos de ação. Toda coisa é uma coisa determinada ou real apenas pelas propriedades que ela possui; e ela as possui apenas enquanto as manifesta, já que as propriedades determinam as suas relações com o mundo exterior; disto resulta que toda coisa só é real enquanto se manifesta, enquanto age. A soma das suas ações diferentes, eis aí todo o seu ser (Bakunin, 2014, p.430)

Deste modo, as classes sociais devem ser entendidas como “unidades pluralmente determinadas” (Ferreira, 2016), como totalidades abertas, internamente diversas e contraditórias e em permanente movimento de constituição.

É a partir destes pressupostos filosóficos e sociológicos que Bakunin caracteriza as classes sociais da modernidade capitalista, historicizando-as a partir dos antagonismos percebidos em sua época.

Como primeiro aspecto a mencionar, nosso autor sustenta que todas as “diferentes existências políticas e sociais se deixam hoje reduzir a duas categorias principais, diametralmente opostas uma à outra, e inimigas naturais uma da outra” (Bakunin, 2017, p.249), a burguesia e o proletariado.

A respeito desta dualidade, cabe ressaltar que a análise das classes realizada por Bakunin era refratária à perspectiva de que a evolução do capitalismo reduziria a dinâmica social ao antagonismo entre proprietários capitalistas e trabalhadores livres assalariados, como veremos adiante.

Também cabe antecipar que nosso autor opera com um conceito ampliado de burguesia e de proletariado, que não leva em consideração apenas o lugar dos indivíduos e grupos na produção de capital, mas também o conjunto de relações sociopolíticas produzidas pela ação do Estado, que divide formalmente o mundo entre uma minoria dominadora e uma maioria dominada.

Começamos apresentando a caracterização da classe dominante na sociedade capitalista, a burguesia que, junto às frações de classe que a orbitam e a servem, constituem o que o russo denomina por mundo burguês.

Segundo o russo, a classe burguesa passou a figurar no palco histórico da era moderna como “a encarnação real e viva” do capital (Bakunin, 70029EF) e, por esta razão, se tornou a condutora, garantidora e grande beneficiária da exploração do trabalho na forma social capitalista.

Para o autor, as bases econômicas desta condição de classe são “a propriedade individual e hereditária, o interesse do capital e a renda da terra” (Bakunin, 2016c, p.56), em vista disso, “sua preocupação principal, para não dizer única, é a exploração lucrativa do trabalho do proletariado. Do seu ponto de vista, quando esta exploração funciona bem, tudo está bem e, pelo contrário, quando ela para, tudo vai mal” (Bakunin, 70029EF). Essa preocupação central é o resultado necessário de sua posição econômica, uma vez que não produzindo sua existência a partir de seu próprio trabalho, a exploração do trabalho alheio é a fonte de sua sobrevivência enquanto classe.

Trata-se de uma minoria muito restrita que, por sua relação com a propriedade privada, é capaz de produzir e reproduzir sua vida a partir do trabalho da imensa maioria. Bakunin admite, entretanto, que a classe capitalista não é completamente estranha ao trabalho, uma vez que com o desenvolvimento do capitalismo cada vez menos parcelas da sociedade passaram a viver totalmente sem ocupação, mas assevera:

os capitalistas, proprietários, empresários da indústria também trabalham; mas todo o seu trabalho, não tendo outro objetivo que não seja o de passar os produtos reais do trabalho de seus operários para seus bolsos, não pode ser considerado por nós como trabalho produtivo (Bakunin, 71014_EF)

Na citação acima, Bakunin se refere especificamente à situação social da fração urbana-industrial da burguesia, que se constitui também por outras frações, como a burguesia rural e a burguesia financeira. Essas diferentes frações possuem interesses imediatos distintos, relativos às particularidades de sua atividade econômica, que muitas vezes se apresentam de forma antagônica e produzem conflitos internos. Entretanto, sua unidade se estabelece com base em seu interesse histórico, o da acumulação baseada na exploração.

Bakunin identifica que

esta classe abraça, hoje, todo o mundo: padres, nobreza, artistas, literatos, sábios, funcionários públicos, oficiais militares e civis, boêmios artísticos e literários, industriários e caixeiros, até os operários que se esforçam para se tornarem burgueses, todos aqueles, resumindo que querem vencer individualmente e que, cansados de ser bigorna, solidariamente com milhões de explorados, querem, esperam, tornar-se martelo por sua vez – todo o mundo, enfim, exceto o proletariado (Bakunin, 2014b, p.335)

Aqui o russo se refere ao processo de atração exercido pela burguesia sobre indivíduos e grupos ocupantes de posições privilegiadas na estrutura societária de classes, que não são propriamente burgueses, mas cumprem funções importantes para a preservação do poder burguês. Estes não se vinculam à condição social burguesa por nascimento ou ascensão social, mas por “sua educação, seus hábitos, sua posição na sociedade e por sua maneira de encarar a questão social, a questão da emancipação do proletariado” (Bakunin, 2014b, p.209). Com a participação deste grupo social, constitui-se o que podemos chamar de mundo burguês.

Em seus escritos, ao longo dos anos, Bakunin emprega termos variados para identificar um conjunto de condições e relações - que incluem, mas não se reduzem ao lugar no sistema produtivo - que produzem a incorporação (ainda que subordinada) de algumas frações de outras classes sociais à situação social da classe burguesa, como classes políticas, classes estatistas, classes proprietárias, classes privilegiadas, classes exploradoras e outros. Essa variedade e alternância de categorias pode ser resumida a uma distinção entre as noções de classe burguesa, que indica o conjunto restrito de proprietários privados capitalistas, e de mundo burguês, que envolve, além da classe burguesa propriamente dita, a nobreza, as camadas superiores da administração pública, ocupantes de altos postos militares, lideranças religiosas e até mesmo algumas categorias privilegiadas de trabalhadores urbanos.

A vinculação de certas frações de trabalhadores ao mundo burguês ocorre, primeiramente, pelo acesso a privilégios econômicos, mas também por sua aproximação e adesão às modalidades de ação e de consciência da classe burguesa.

O exemplo do funcionalismo público é particularmente ilustrativo da composição do que estamos chamando de mundo burguês. Inicialmente, cabe observar que desde a época de

Bakunin até os dias atuais, os mais altos cargos no serviço público tendem a ser ocupados por indivíduos oriundos de famílias burguesas, cujas condições de nascimento, educação e instrução permitiram uma preparação desde a infância até a vida adulta para o exercício de cargos de alto prestígio social (e remunerações igualmente privilegiadas), como são aqueles ligados à burocracia judiciária e legislativa, altos postos militares e cátedras em instituições de ensino e pesquisa de nível superior. Mas, para além destes burgueses de origem, um certo número de indivíduos de origem popular se insere nestas ocupações, ainda que como exceção ao destino social imposto como regra para sua classe de origem. Em geral, esses se inserem apenas de maneira subordinada neste universo de privilégios de remuneração, lazer, instrução e direitos. Estes indivíduos, que vivenciam condições sociais distintas daquelas de sua classe de origem e exercem funções diretamente vinculadas à salvaguarda e reprodução da ordem social burguesa (como a administração pública, o aparato militar e as universidades oficiais), se tornam diretamente interessados na preservação desta ordem. Trata-se de uma fração “simultaneamente exploradora e explorada, opressora e oprimida” (Bakunin, 2017, p.49).

Em seguida, passemos em revista a compreensão de Bakunin acerca da constituição da classe submetida à exploração do trabalho.

Quando Bakunin se refere ao trabalho, ou seja, aos trabalhadores, não se trata apenas daqueles que vendem sua força de trabalho em troca de um salário aos proprietários capitalistas de meios de produção. Menos ainda se trata de uma referência exclusiva ao contingente de trabalhadores assalariados qualificados ou semiquilificados da grande indústria que convencionou-se chamar de operariado. Nem mesmo se reduz aos trabalhadores urbanos em geral. Isso porque sua categorização não toma a divisão campo-cidade e nem a relação de assalariamento como critérios fundamentais.

Em Bakunin, a classe trabalhadora é aquela que vive de seu próprio trabalho, seja este produtivo ou não produtivo de capital, realizado no meio urbano ou rural, mediante relações de assalariamento ou outras, detendo ou não a propriedade dos meios de produção e ferramentas de trabalho.

Ainda que nos centros de desenvolvimento da produção capitalista o modelo de trabalho assalariado possa ter sido predominante, o sistema capitalista se projetou em uma escala global através da integração de múltiplos arranjos laborais, muitos deles baseados na exploração de indivíduos que não dispõem “livremente” de sua força de trabalho, como é o caso das diversas modalidades de trabalho compulsório (como a escravidão) que nunca deixaram de existir e de cumprir papel fundamental na economia global.

A ideia de trabalho assalariado como trabalho livre é estranha ao bakuninismo, pois sua perspectiva se assenta em uma compreensão de que, nas sociedades de classes, ainda que com diferentes graus de liberdade e compulsoriedade, a exploração é uma imposição ao conjunto dos trabalhadores. Em um cenário em que as alternativas são o emprego da força de trabalho em benefício de terceiros ou a morte por inanição, não há que se falar em liberdade.

Trata-se de uma concepção de classe trabalhadora que inclui também o proletariado do campo (força de trabalho assalariada empregada em propriedades fundiárias capitalistas dedicadas à produção agrícola e agroindustrial) e as massas camponesas. São entendidos como camponeses aqueles que, ainda que sejam proprietários de suas terras, empregam nela seu próprio trabalho, que não vivem da exploração do trabalho alheio (por isso, são proprietárias de terras, mas não de capital) e que foram historicamente explorados, pela nobreza, pelo clero e pela burguesia.

Contemporaneamente, o historiador neerlandês Marcel van der Linden sugere uma definição de classe trabalhadora que, em nossa compreensão, é bastante compatível com aquela que Bakunin começou a desenvolver cerca de cem anos antes:

o conjunto dos “fornecedores” de força de trabalho, cuja força de trabalho é vendida ou alugada a outra pessoa, sob compulsões econômicas ou não-econômicas, independentemente de o portador da força de trabalho estar ele mesmo vendendo ou alugando sua força de trabalho e independentemente de ser dono dos meios de produção (Linden, 2010, p.55-56)

A ideia de mundo do trabalho aparece nos escritos de Bakunin portando um sentido ampliado, que envolve todo o conjunto de trabalhadores do campo e da cidade, a imensa maioria dos membros das sociedades modernas, considerado em sua diversidade interna e excluindo apenas os pertencentes ao mundo burguês⁴¹.

Referindo-se a essa mesma existência coletiva, Bakunin emprega também as expressões massas trabalhadoras, massas proletárias, massas populares e povo, de forma mais ou menos equivalente. Cabe asseverar que não se deve confundir o sentido que o termo povo assume na produção teórico-política dos bakuninista com aquele que está presente no pensamento liberal, em que é empregado como sinônimo de população ou para indicar o conjunto de cidadãos de uma determinada nação, sem distinção de classes. Bakunin se utiliza das expressões povo e popular como categorias unificadoras que se referem à massa de explorados e oprimidos de todo o mundo, incluindo também os chamados povos originários.

⁴¹ Os oficiais de aparatos militares estatais ou privados, por exemplo, mesmo na condição de assalariados, não devem ser considerados parte do mundo do trabalho.

As classes, frações e categorias ocupacionais são diferenciadas internamente em camadas étnicas e/ou nacionais. As diferenças étnicas e nacionais (às vezes tomadas pelo discurso racista como raciais ou biológicas) são derivadas de diferenças de origem/ancestralidade dos grupos e indivíduos, que passam a ser identificados por algum traço cultural (língua, religião, costume) ou fenotípico (cor da pele, tipo físico e etc.). A identidade sociocultural é fundamentalmente constitutiva de cada povo, que é um ser coletivo dotado de particularidades fisiológico-psicológicas e político-sociais que o individualizam e o distinguem de outros.

A ideia de povo ou de massas populares como sujeito coletivo na luta de classes da sociedade moderna capitalista expressa o entendimento de que o pertencimento de classe é definido não apenas a partir do lugar na produção, mas também do lugar na chamada civilização burguesa.

As massas populares são “esses milhões de não-civilizados, deserdados, miseráveis e analfabetos”, despossuídos não apenas da propriedade privada da terra e/ou do capital, mas também da educação e da instrução burguesas (Bakunin, 2017b). Assim, estamos falando de uma existência coletiva cujo trabalho constitui a base material da realidade que o mundo burguês denominou como civilização, mas que é sistematicamente colocada à margem desta.

É exatamente a partir desta relação de integração e marginalização face à civilização que a diversidade interna da classe trabalhadora se manifesta como diferenciação entre as frações mais incorporadas ao mundo burguês (notadamente, aquelas que Bakunin denominou como aristocracia operária) e uma massa quase que completamente marginalizada em relação a ele. Essa diferenciação tende a produzir conflitualidades, antagonismos de interesses e, no limite, expressões fratricidas de consciência, organização e ação coletivas. Esse debate será aprofundado nos capítulos subsequentes.

Após esta breve caracterização das classes adversárias na sociedade moderna, avançamos para algumas considerações sobre o próprio fenômeno da luta de classes.

Assim como Bakunin propõe um exame da constituição das classes a partir das relações entre condição e ação, numa perspectiva que concatena múltiplas determinações e procura escapar aos determinismos reducionistas (como o economicismo, o politicismo ou o culturalismo), seu entendimento do movimento das classes na dinâmica social geral é também marcado por um olhar que avança para além dos monolíticos.

Trata-se, então, de considerar que os antagonismos de interesses - produzidos e produtores das relações de exploração e opressão - se materializam na forma de conflitos intraclases e interclasses, que se influenciam mutuamente.

Deste modo, compreende-se que as relações entre as classes são complexas e contraditórias, se expressando de modos diversos, que incluem desde as mais diversas formas de integração e colaboração até os mais intensos antagonismos.

O resultado material destas conflitualidades é “o estabelecimento de novas relações entre todas estas diferentes forças sociais, de acordo com o poder ou a impotência relativos e reais de cada uma” (Bakunin, 71014_EF). Esse estabelecimento de relações através de embates de forças é o modo como a luta de classes atua na constituição da organização social em cada momento histórico. Segundo o russo, a realidade social é

a soma, ou melhor, o resultado da luta, dos conflitos, do aniquilamento mútuo, da dominação e, em geral, da conjunção e da ação recíproca das diversas forças que, dentro e fora, agem no ou sobre um dito país. O que decorre disso? Primeiramente, que a transformação desses regimes sociais não pode se dar, e nunca se realiza senão por uma profunda modificação do equilíbrio entre as forças que se manifestam na dada sociedade (Bakunin, 2017, p.37)

A ideia de transformação dos regimes através da ação e da luta conduz diretamente à interpretação que opõe as forças coletivas que se expressam sob a forma de dois polos antagônicos e irreconciliáveis: o da reação e o da revolução. Entendimento que será complexificado em nosso capítulo quatro, podemos apresentar inicialmente uma formulação que relaciona cada uma das classes a cada um desses campos opostos no que se refere aos interesses predominantes de conservação ou de transformação das relações sociais vigentes na forma social capitalista.

Segundo o russo, “é contrário à natureza das coisas que um ser real qualquer, indivíduo ou corpo coletivo, possa desejar a destruição das próprias bases de sua existência” (Bakunin, 2016d, p.89). Assim, por consequência de sua própria condição, as classes dominantes são, necessariamente, “partidárias da reação” (Bakunin, 2016c).

No texto *A política da Internacional*, Bakunin apresenta de forma bastante simples seu entendimento do que constitui a reação: os interesses contrários à transformação econômica da sociedade através desse “grande ato de justiça e emancipação que denominamos revolução social”, é a oposição à igualdade social e a disposição de conservar para si os privilégios econômicos, políticos e culturais (*ibid.*, p.53).

No capitalismo, a classe burguesa - que representa a concentração da “propriedade imobiliária ou capitalizada” que produz a exploração do trabalho e que é a fonte de todos os privilégios - é o centro da reação. Todo o mundo burguês é, por consequência, o ambiente social do reacionarismo.

Do mesmo modo, por sua condição social, a classe trabalhadora possui interesse direto na destruição das relações sociais que a submetem à exploração e à opressão. Entretanto, por uma série de fatores relativos à ação das classes dominantes, a atividade desta classe potencialmente revolucionária não se desenvolve necessariamente na direção da revolução. Este aspecto será melhor desenvolvido nos capítulos que se seguem.

Cabe mencionar ainda que o entendimento bakuninista sobre a chamada questão social se pauta em uma premissa fundamental: a de que a luta de classes consiste em uma situação de guerra permanente que só pode findar com a abolição da própria existência da distinção entre as classes.

Quando empregamos a expressão guerra de classes, sua compreensão não deve se limitar à imagem de uma corrida armamentista que leva a conflitos bélicos abertos em territórios delimitados. Aqui, a ideia de guerra se refere simplesmente a uma forma de resolução de conflitos que se coloca em situações em que não há possibilidade de conciliação e, portanto, exigem soluções pela força.

A esse respeito, podemos recorrer a uma passagem de um dos mais célebres estudiosos do tema, o general prussiano Carl von Clausewitz:

A guerra nada mais é do que um duelo em grande escala. Inúmeros duelos fazem uma guerra, mas pode ser formada uma imagem dela como um todo, imaginando-se um par de lutadores. Cada um deles tenta, através da força física, obrigar o outro a fazer a sua vontade. O seu propósito imediato é derrubar o seu oponente de modo a torná-lo incapaz de oferecer qualquer outra resistência. A guerra é, portanto, um ato de força para obrigar o nosso inimigo a fazer a nossa vontade (Clausewitz, 1984, p.75)

Se a finalidade da guerra é a submissão do vencido à vontade do vencedor, o objetivo das ações de guerra não necessariamente será o aniquilamento do adversário, mas seu desarmamento, sua redução à impotência, deixando-o incapaz de opor qualquer tipo de resistência ao poder externo. A destruição da força de resistência do inimigo é, portanto, imprescindível para a imposição da vontade do vencedor.

No caso da guerra de classes na sociedade capitalista, não interessa para a burguesia levar a guerra até suas últimas consequências, ao extermínio dos trabalhadores. Sem poder se retirar da guerra (pois sua própria existência enquanto ser social coletivo requer a manutenção de uma posição conquistada a partir dela - a de proprietária dos meios de produção e beneficiária da exploração do trabalho) e sem poder aniquilar seu antagonista (uma vez que se trata do responsável pela produção da existência de toda a sociedade), a burguesia sustenta sua superioridade na guerra de classes desmobilizando sistematicamente a capacidade de

resistência e reação dos trabalhadores. Em grande medida, isso significa a destruição de sua consciência e organização, ou em outros termos, de sua independência de classe.

Para este fim, se mostram especialmente interessantes os mecanismos que permitem a manutenção do conflito em baixa intensidade, como, por exemplo, a disseminação de um ideário que nega a própria existência da distinção de classes e da luta entre elas, a fim de produzir uma aparência de paz social e dissuadir os trabalhadores da necessidade de se entenderem como parte de um combate. É em razão disso que consideramos que a educação e a instrução, na sociedade de classes, devem ser compreendidas à luz das estratégias de reforma ou revolução.

A seguir, discutiremos como a questão educacional está intimamente relacionada ao problema das classes sociais, em particular naquilo que se refere à manutenção da superioridade da classe burguesa na guerra social.

3.2 EDUCAÇÃO E SISTEMA EDUCACIONAL BURGUÊS

Estabelecendo uma analogia com o debate sobre o trabalho, consideramos válido postular que a categoria educação deve ser compreendida sob um duplo viés: o de uma dimensão filosófica, essencialmente ontológica, e de uma dimensão histórica, marcadamente político-social⁴². Ainda que sejam indissociáveis para a sua compreensão integral, os objetivos desta tese nos levam a concentrar o debate na dimensão histórica do fenômeno educacional.

Para tanto, o primeiro ponto a ser mencionado é a abordagem coletivista empregada pelo russo para a discussão da temática educacional. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como um fenômeno historicamente produzido pelas coletividades humanas e que, uma vez produzido, passa a integrar o conjunto de fatores determinantes da reprodução destas mesmas coletividades.

Trata-se de estabelecer, como pressuposto da discussão, uma relação direta entre educação e organização social, em que a primeira é considerada um produto imediato da segunda. O estabelecimento desta relação tem uma implicação fundamental: a impossibilidade de compreensão dos fenômenos educacionais apartados dos fenômenos mais gerais de produção e reprodução da vida em sociedade.

Ao tratar do desenvolvimento da espécie humana, Bakunin o compreende como um processo em que a associação entre pensamento e trabalho permitiu o domínio intelectual e

⁴² Para uma melhor compreensão deste debate sobre a dualidade do trabalho, ver: Ferreira (2010), Abrunhosa (2015), Brito (2015), Corrêa (2019) e Lemos (2021).

prático das condições de existência que permitiu aos indivíduos humanos produzirem para si mesmos condições de vida distintas da condição de animalidade. Então, o processo histórico de humanização da humanidade se encontra, desde seus primórdios, indissociavelmente conectado à capacidade de produzir e transmitir conhecimento sobre a realidade.

Por conhecimento, Bakunin se refere ao

tesouro acumulado, produto do trabalho coletivo material, intelectual e moral de todas as gerações passadas, elaborado de novo e lentamente transformado, de forma mais ou menos invisível e latente, pelos novos instintos, aspirações e as reais e múltiplas novas necessidades das gerações presentes (Bakunin, 71014_EF)

Para além do conhecimento, os sentimentos, as ideias e as associações de sentimentos e ideias elaboradas ao longo dos séculos constituem uma espécie de herança social impalpável e imensurável, transmitida através das gerações por meio da educação (Bakunin, 2017b).

Deste modo, o conceito de educação designa os múltiplos processos de transmissão de conhecimentos, costumes, crenças e valores entre as diferentes gerações de uma mesma sociedade, através da realização sistemática de um conjunto de práticas que visam fazer com que os indivíduos assimilem ideias e hábitos do seu grupo social, a fim de fazer deles membros funcionais dessa coletividade.

Portanto, pode-se dizer que, em grande medida, a função social do processo educacional é a conservação das formas de vida até então experimentadas pelas sociedades, uma vez que a preservação desta herança produzida pela atividade prática e intelectual das gerações precedentes é um mecanismo de reprodução dos êxitos até então obtidos pelas comunidades humanas, bem como a base fundacional de novas descobertas que podem servir para atender com maior efetividade o objetivo fundamental da existência animal-humana: a satisfação das necessidades.

Podemos compreender, portanto, como atividades educacionais aquelas que visam a assimilação individual da experiência coletiva histórica.

Nos detenhamos um momento sobre a noção de experiência. Conforme Abbagnano (2003), na tradição filosófica a ideia de experiência assumiu dois grandes sentidos: o de recurso pelo qual se pode repetir certas situações como meio para verificar hipóteses e o de “participação pessoal em situações repetíveis, como quando se diz: x tem experiência de S, em que S é entendido como uma situação ou estado de coisas qualquer que se repita com suficiente uniformidade para dar a x a capacidade de resolver alguns problemas” (Abbagnano, 2003, p.406). Este segundo sentido é o que consideramos aqui como compatível ao debate travado por Bakunin.

Para nosso autor, a experiência universal é, definitivamente, a única fonte de todos os conhecimentos e de toda a ciência (Bakunin, 2014a, p.300).

Os êxitos e fracassos coletivos experimentados pelos povos formam um imenso repertório de saberes que é continuamente ampliado, modificado e circulado entre os diversos sujeitos que contribuem com suas forças individuais para sua constituição. A totalidade dos conhecimentos humanos é produzida pelo concurso de uma infinidade de contribuições coletivas.

Cada grupo social possui uma capacidade intelectual - reflexiva e criativa - que lhe é própria, que é qualitativamente superior à soma das capacidades intelectuais individuais que a compõem. Os sujeitos coletivos, tão reais quanto os sujeitos individuais, possuem uma capacidade criativa e produtiva comparativamente superior. Deste modo, é possível afirmar que a totalidade de conhecimentos e saberes existentes, em cada diferente momento histórico, é um produto da ação das forças coletivas atuantes naquela determinada realidade social desde o passado até o presente.

Para que os indivíduos sejam introduzidos no processo de reprodução social dessa experiência coletiva histórica, se faz necessário promover o desenvolvimento de um certo conjunto de capacidades físicas, intelectuais e morais consideradas necessárias à função que cada indivíduo deve cumprir na sociedade que o produziu e que o chama a contribuir para sua reprodução.

Angaut observa que “as considerações de Bakunin sobre educação são desenvolvidas sobre a base de uma teoria do condicionamento do indivíduo por seu ambiente” (Angaut, 2022). De fato, o russo considera que “todas as questões relativas à vida intelectual e moral da humanidade debatem-se entre dois fatalismos: o fatalismo natural e o da tradição social, política e econômica” (Bakunin, 2017b, p.334). Esse fatalismo implica o entendimento de que a educação se impõe ao indivíduo com tal força que este tende sempre a pensar, sentir e querer aquilo que os semelhantes que o rodeiam pensam, sentem e querem (*ibid.*). Uma vez que cada indivíduo é quase que inteiramente o produto das condições sociais do meio em que se forma, pode-se afirmar que a maior parte das faculdades intelectuais individuais resultam da educação recebida. Nesse sentido, é que a educação deve ser compreendida como um processo de “desenvolvimento social do cérebro” (*ibid.*, p.332).

A ideia de que a educação consiste no desenvolvimento social do cérebro resulta no entendimento de que a fisiologia individual não é a única e nem mesmo a principal responsável pela produção e pelas condições de exercício das capacidades intelectuais dos indivíduos e que, sobretudo, é no seio da vida social que o intelecto recebe seus estímulos e seu conteúdo.

Essa recepção ocorre por meio de processos complexos e contínuos que atravessam todas as esferas da vida social sistematicamente, e que incluem tanto ações estruturadas quanto não estruturadas.

Em vista disso, afirmamos que as diferentes sociedades produziram diferentes sistemas educacionais, que se constituem pela multiplicidade de ideias e práticas educativas que se desenvolveram em seu meio, nos mais diversos níveis e com graus diversos de generalização e formalização.

Nessa perspectiva, não devemos reduzir os sistemas educacionais ao conjunto de instituições oficiais de ensino. Primeiro porque muitos grupos sociais, ao longo da história, prescindiram e prescindem dessas estruturas e, segundo, porque mesmo naquelas sociedades que desenvolveram instituições especializadas de ensino e as organizaram em diferentes escalas de abrangência, estas produzem apenas uma pequena parte dos processos educacionais vivenciados pelos membros daquele meio social.

Tomando a educação no sentido mais amplo desta palavra, incluindo nela não somente a instrução e as lições de moral, mas ainda e sobretudo os exemplos que dão à criança todas as pessoas que a cercam, a influência de tudo o que ela entende, do que ela vê, e não somente a cultura de seu espírito, mas ainda o desenvolvimento de seu corpo pela alimentação, pela higiene, pelo exercício de seus membros e de sua força física (Bakunin, 2017b, p.331-332)

Neste campo de questões, é fundamental discriminar a educação, como fenômeno social amplo, da instrução, como parte englobada pela totalidade do fenômeno educativo. Esta clareza é fundamental para evitar o equívoco de tomar a parte pelo todo, reduzindo o amplo processo educacional à sua dimensão formal e institucional.

Outro aspecto a enfatizar é que se a educação deve ser compreendida à luz da organização societária que a produz, no caso das sociedades de classes é necessário assumir que as posições, interesses e tensões das classes sociais condicionam as configurações e as funções dos sistemas educacionais, assim como assumir que esses sistemas e suas instituições cumprem algum papel nas disputas entre as classes.

Uma vez que, para Bakunin, todo o conhecimento e todos os sistemas de valores e crenças que existem em uma sociedade são a expressão ideal, abstrata, de sua “situação real, material, ou seja, de sua organização econômica, acima de tudo, mas também de sua organização política, sendo que esta última, além disso, nunca é diferente da consagração jurídica e violenta da primeira” (Bakunin, 71014_EF), é pertinente concluir que as ações educativas que visam reproduzir esses conhecimentos também o sejam. Deste modo, o bakuninismo tem a relação entre educação e luta de classes como um pressuposto.

A produção, a circulação, a conservação e a transformação do conhecimento, valores e crenças são processos altamente determinados por relações de poder. Assim, em razão da cisão entre as classes, a transmissão da experiência coletiva histórica assume diferentes configurações quando se dá no interior de uma mesma classe e de uma classe a outra.

Para exemplificar essa questão, podemos recorrer ao debate sobre o que Bakunin chama de educação política no texto *Algumas palavras aos jovens irmãos na Rússia* (1869).

Neste escrito, a expressão educação política ocorre duas vezes, em sentidos ligeiramente distintos. Primeiro, afirma que após a insurreição polonesa, o governo do imperador Alexandre não havia poupado esforços para completar a educação política da juventude radical. Esses esforços foram o encarceramento e exílio em massa, os trabalhos forçados, as torturas e as execuções. Mais adiante, assevera que o povo russo é, por instinto e tradição, profundamente socialista, mas carente de educação política. Aqui, neste segundo caso, é evidente que Bakunin não se utiliza da expressão no mesmo sentido anterior e que não reivindica para o proletariado a educação política atroz dedicada pelo Estado imperial aos militantes socialistas. A partir do conjunto do texto, podemos inferir que Bakunin afirma que o campesinato russo apresenta carência de experiências militantes e, mais especificamente, revolucionárias e socialistas.

Deste modo, podemos observar que em ambos os casos, guardadas suas diferenças, Bakunin se utiliza da expressão para se referir à participação individual e coletiva em situações repetidas e repetíveis que fixam na consciência, na forma de aprendizado prático de determinadas compreensões e posições acerca do poder político.

No primeiro caso, Bakunin demonstra como a educação política promovida de cima para baixo visa fixar na consciência coletiva um aprendizado reacionário e antissocialista, de invencibilidade do Estado e impossibilidade da ação revolucionária. No segundo caso, a educação política promovida de baixo para cima se refere ao contato com situações das quais se podem extrair lições sobre a possibilidade de triunfo do poder e da autonomia proletária.

Esse exemplo ilustra o processo geral de determinação da educação pela luta de classes, que implica a tendência de subordinação das formas de transmissão da experiência coletiva histórica de toda a humanidade aos interesses, necessidades e visões de mundo da classe socialmente dominante.

A educação, sob controle social da burguesia, visa subordinar as mais diversas concepções socioculturais produzidas na sociedade ao que Bakunin chama de consciência burguesa, aquela produzida a partir das condições particulares de produção e reprodução do mundo burguês.

Segundo Bakunin, a consciência burguesa seria o produto de um conjunto de causas históricas modernas: a metafísica deísta, a reforma religiosa, a revolução política burguesa a partir do século XVI e, por fim a inauguração do sistema econômico burguês, consolidado no século XIX.

Todavia, ainda que tenha se manifestado por último, esse movimento da emancipação e do triunfo sucessivo da economia burguesa foi o verdadeiro promotor, a força produtora e inicialmente invisível de todos os movimentos religiosos, metafísicos, humanitários, políticos, jurídicos e sociais que, em aparência, mas só em aparência, haviam-no precedido (Bakunin, 2017, p.385)

Deste modo, é a posição social da burguesia o que permite seu controle sobre a maior parte dos sistemas educacionais existentes na sociedade moderna e, principalmente, dos sistemas formais, estruturados. A hegemonia burguesa sobre os sistemas educacionais garante que sua forma particular de consciência seja universalizada e imposta ao conjunto da sociedade, adquirindo a falsa conotação de senso comum.

Bakunin dedica especial atenção a dois elementos fundamentais do sistema educacional burguês: a produção do conhecimento científico e sua difusão por meio da instrução oferecida pelas instituições oficiais de ensino. Nos próximos tópicos nos dedicaremos, portanto, a explorar os debates travados pelo russo acerca dos temas da ciência e da instrução.

3.3 A CIÊNCIA E A CONSAGRAÇÃO DO PODER BURGUÊS

As sociedades educam suas novas gerações através da transmissão de saberes baseada naquilo que, ao longo de seu desenvolvimento histórico particular, adquiriu a condição de verdade. Deste modo, a grande função de difundir a verdade de forma sistemática e organizada é assumida, em cada momento histórico, por diferentes instituições sociais. É a partir do estabelecimento da correlação entre sistemas político-econômicos e sistemas de verdade que Bakunin trava um debate sobre o lugar e a função social da ciência na ordem social capitalista.

Para Bakunin, a ciência nada mais é do que o acúmulo, a reflexão e a sistematização da experiência humana com os fatos naturais e sociais ao longo dos séculos (Bakunin, 2017c).

Em razão disso, a produção do conhecimento científico é necessariamente determinada pelos interesses e ideias dominantes em cada ordenamento social. Na modernidade capitalista, a produção e a distribuição dos progressos da ciência foram, ao mesmo tempo, determinadas e determinantes em relação ao novo sistema de poder político e econômico.

No contexto da revolução burguesa, entre os séculos XVI e XIX, o autor observa a gênese e a consolidação de um importante movimento de transfiguração do papel da ciência na ordem social.

Segundo ele, o levante contra a tradição e a autoridade da tradição cristã-católica, representado sobretudo pela chamada Reforma protestante, produziu uma virada epistemológica em direção a uma ruptura parcial com as bases ideológicas e culturais de sustentação do regime clerical e monárquico. Em confronto com o conservadorismo das classes dominantes do período feudal, o projeto de poder da burguesia ascendente era marcado pelo entusiasmo com a capacidade produtiva e o dinamismo cultural da modernidade, fruto do contexto de revolucionamento na base produtiva das sociedades europeias dado pela introdução do modelo de produção industrial.

Ao idealismo religioso ou reacionário que a mantinha em um estado de sujeição muito favorável aos interesses materiais tanto da Igreja quanto da nobreza feudal, a burguesia opôs o idealismo revolucionário, a revolta do pensamento, primeiro, na Renascença, depois a da consciência, na Reforma e, finalmente, a revolta do pensamento e da consciência unidas na grande Revolução. Mas na base de todo esse idealismo revolucionário, desde a formação das primeiras comunas na Idade Média até os dias de hoje, tem havido a formidável revolta dos interesses materiais burgueses contra os das duas classes dominantes (Bakunin, 71014_EF)

Entre o final do século XVII e o decorrer do XVIII, a Europa assiste à conformação do chamado Iluminismo moderno, concepção filosófica que considera a razão como crítica e guia de toda a experiência humana e institui a chamada “fé cartesiana” nas obras da razão (Abbagnano, 2000). Através dessa cruzada da razão contra o preconceito, a ignorância e os privilégios oriundos de nascimento, considerados pela burguesia como bases de sustentação do poder das classes dominantes do Antigo Regime, as concepções iluministas se comprometiam com a noção de progresso, no sentido da aplicação das descobertas filosóficas e científicas para a conquista da felicidade e do bem-estar da humanidade. Na realidade, a própria ideia de progresso, fundamental para a modernidade, é produto da tradição iluminista.

E é justamente no bojo do movimento iluminista que “a ciência, esta filha mais nova da cultura ocidental, candidata-se ao primeiro lugar na hierarquia das atividades humanas” (Abbagnano, 2000, p.536) e começa a se constituir o que posteriormente é caracterizado como cientificismo, a tendência de afirmação de superioridade da atividade científica sobre todas as outras formas de conhecimento, baseada na crença dogmática da infalibilidade do rigor e do método científico para apresentar resultados aplicáveis ao progresso humano e social.

A ciência é também submetida ao movimento de universalização da consciência. O cientificismo burguês, se dotando de discursos iluministas e humanistas, apresenta o

desenvolvimento técnico-científico como fonte de progresso para o conjunto da humanidade, enquanto a história demonstrou como este produziu também efeitos deletérios para as massas exploradas.

As conotações humanistas das obras produzidas pelos intelectuais organicamente ligados ao mundo burguês se apresentam como um ideário mistificador, que visa ocultar o fato de que “o impulso criativo da burguesia era o de um novo proprietário, que após adquirir um bem cobiçado deve fazê-lo prosperar e valorizar. É o espírito exclusivamente utilitarista” (Bakunin, 69004_EF).

Bakunin apresenta uma analogia entre as assimetrias relativas à distribuição dos frutos do progresso das ciências e a dos frutos do progresso industrial e comercial que, conforme a própria lógica do capital, tendiam a se constituírem como uma riqueza cada vez maior e cada vez mais concentrada em um número menor de mãos. Como já indicado, todos os progressos da ciência produzida sob dominação burguesa voltaram-se para a acumulação de capital e ao aumento do poder dos Estados.

No contexto da chamada Revolução industrial, o desenvolvimento técnico e tecnológico emergiu como um determinante fundamental. A introdução de inovações tecnológicas, como a máquina a vapor e a mecanização de processos industriais, proporcionou uma mudança paradigmática na produção de mercadorias. A necessidade premente de aumentar a produtividade, imposta pela própria lógica da acumulação capitalista, impulsionou o investimento em tecnologias que permitiam produzir mais mercadorias em menos tempo. A mecanização e a automação revolucionaram as fábricas, acelerando a produção e reduzindo custos.

Os países em que o comércio e a indústria gozam de maior liberdade e atingiram o maior grau de desenvolvimento são os lugares em que a pobreza e a desigualdade entre as classes são mais profundas. A liberdade econômica, o desenvolvimento científico e tecnológico tornam a situação das classes trabalhadoras pior e mais insuportável (Bakunin, 2017b, p.251).

De modo correlato, a ciência moderna também se desenvolveu na direção do aperfeiçoamento da máquina estatal:

E o que hoje constitui principalmente toda a força dos Estados? É a ciência. Sim, é a ciência. Ciência de governo, de administração e ciência financeira; ciência de tosquiar os rebanhos populares sem fazê-los gritar em demasia, e quando eles começam a gritar, ciência de impor-lhes o silêncio, a paciência e a obediência por uma força cientificamente organizada; ciência de enganar e dividir as massas populares, mantê-las sempre em uma ignorância salutar, a fim de que elas jamais possam, entreajudando-se e reunindo seus esforços, criar uma força capaz de derrubá-los; ciência militar, antes de tudo, com todas as suas armas aperfeiçoadas e esses formidáveis instrumentos de destruição que fazem maravilhas; enfim, ciência do

gênio, aquela que criou os barcos a vapor, as ferrovias e os telégrafos; as ferrovias que, utilizadas pelo estratagema militar, decuplicam a força defensiva e ofensiva dos Estados (Bakunin, 2017c, p.135)

Ainda em relação às teorias científicas de modernização que sustentaram o desenvolvimento do capitalismo na Europa e, posteriormente, em escala global, é essencial mencionar seu papel no fenômeno do colonialismo moderno⁴³.

Grande parte do conhecimento científico sobre a flora, a fauna e a geografia das regiões colonizadas foi produzido a partir da apropriação do conhecimento tradicional das populações indígenas (sobre plantas medicinais, regimes de chuvas, técnicas de cultivo, entre outros) e, posteriormente utilizado para a instituição de sistemas de exploração dos recursos naturais desses territórios baseados na rapina e geradores de devastação ambiental.

Para além disso, devemos destacar um dos aspectos mais brutais da produção do ideário da subalternidade colonial, as diversas teorias (pseudo) científicas que promoveram a associação de determinados povos a modalidades “não-livres” de exploração do trabalho, como a escravidão.

Essas teorias pretendiam justificar a suposta inferioridade de certos grupos étnicos ao atribuir a eles uma “natureza dócil” própria ao trabalho escravo, como foi o caso dos eslavos no leste europeu e, posteriormente, dos povos nativos dos continentes americano, asiático e africano.

A nascente antropologia, por exemplo, se dedicou ao desenvolvimento de classificações e categorizações de grupos humanos com base em características físicas e culturais, frequentemente eram usadas para justificar racionalmente a ideia de que os grupos humanos eram inerentemente superiores ou inferiores uns aos outros. A ciência médica, por sua vez, produziu teorias que visavam justificar o tratamento desumano dos escravizados. Inúmeros outros exemplos poderiam aqui ser listados.

É em razão destes exemplos que Bakunin observou que o desenvolvimento científico e tecnológico sob orientação capitalista contribuiu diretamente para o aprofundamento da expropriação, da exploração e da dominação das massas de trabalhadores.

Ainda cabe mencionar um outro aspecto do debate sobre o papel que coube à ciência moderna nos discursos de legitimação da modernidade burguesa.

Em seu período revolucionário, a burguesia ataca a legitimidade dos privilégios de nascimento e a sanção divina dos governos monárquicos, bem como o parasitismo do clero e

⁴³ Para um debate aprofundado acerca da contribuição bakuninista ao tema da questão nacional, do imperialismo e do colonialismo, ver Berthier (2017) e Azevedo (2019).

da nobreza que drenava as riquezas produzidas pelos camponeses, artesãos e comerciantes. Após a tomada do poder, no entanto, precisou ocultar os reais fundamentos de sua nova posição social sob uma aparência respeitável, tal como fizeram a nobreza e o clero ao declarar seu poder como dádiva divina (Bakunin, 2017e, p.28).

Contra os arbítrios do absolutismo, a burguesia defendeu que uma administração da vida social baseada na organização racional e científica seria capaz de minimizar as interferências subjetivas que, supostamente, colocavam em risco sua eficiência e produziam os abusos de poder.

Para governar a sociedade rumo ao progresso, o conhecimento científico passa a ser considerado indispensável e a burguesia advoga para si a posição de grupo social com maior capacidade de governar a partir dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, em razão dos conhecimentos adquiridos a partir de sua atividade comercial e industrial.

[...] sendo a ciência das escolas um produto do espírito burguês; os homens representantes dessa ciência tendo nascido, tendo sido educados e instruídos no meio burguês e sob a influência de seu espírito e de seus interesses exclusivos, uma tanto os outros opõem-se naturalmente à emancipação integral e real do proletariado, e todas as suas teorias econômicas, filosóficas, políticas e sociais foram sucessivamente elaboradas nesse sentido, não têm, no fundo, outra finalidade senão demonstrar a incapacidade definitiva das massas operárias, e, por consequência, a missão da burguesia, que é instruída porque é rica e pode enriquecer mais e mais porque possui a instrução, é governa-las até o final dos séculos (Bakunin, 2017d, p.29)

Assim, as descobertas científicas ocupam o lugar outrora ocupado pela revelação divina como sinônimo de verdade universal e discurso legitimador da dominação de classe. Temos então, na sociedade capitalista, a substituição da divindade pela ciência no posto de centro irradiador de todo o conhecimento e de todo o poder.

Em vista disso, Bakunin compara a guerra de classes da qual a burguesia saiu vitoriosa com uma guerra santa, na qual o lugar do Deus cristão é ocupado pela propriedade privada capitalista. A propriedade-Deus contou também com a sua teologia própria, o direito jurídico e a ciência econômica (Bakunin, 2014b). Isso porque o autor observa como as nascentes ciências econômicas, jurídicas, administrativas e militares foram chamadas a operar como uma espécie de sanção laica que visava, sobretudo, a legitimação da exploração do trabalho pelo capital burguês (Bakunin, 2017e).

Aqui se insere um debate sobre o tipo de ciência produzida no âmbito das instituições oficiais de pesquisa e difusão científica.

Segundo Bakunin, há, na metafísica, uma tendência inerente de racionalizar tanto quanto possível e legitimar o absurdo e, na modernidade, a mesma tendência pode ser percebida na produção científica (Bakunin, 2014b). O absurdo ao qual a ciência burguesa se presta a

justificar e legitimar é a propriedade privada, a exploração do trabalho e toda a dinâmica de produção de capital.

A ciência oficial, produzida nas instituições oficiais, - principalmente a ciência política, econômica e militar, mas também a filosofia, a história e a ciência social - é promotora da *episteme* burguesa, difundindo e consolidando seu pretense estatuto de verdade universal e absoluta.

Sob o manto da neutralidade científica, oculta-se a razão de ser desta ciência, que é contribuir para a conservação da ordem social através da produção e difusão de explicações adulteradas acerca da história humana e da realidade social convergentes com a cosmovisão burguesa - como a naturalização do Estado e da propriedade privada promovida pelas teorias do liberalismo político - e aperfeiçoar os sistemas de extração de mais-valia e os mecanismos jurídicos que a sustentam.

Todas as teorias e inovações científicas produzidas fora e acima do mundo do trabalho e organizadas para expropriá-lo e torná-lo impotente são chamadas, por Bakunin, de ciência morta, cuja missão é exclusivamente a da dominação do trabalho (Bakunin, 2017e).

Por esse motivo, o socialista russo sustenta que as universidades europeias serviam aos regimes promovendo a falsificação sistemática e premeditada da ciência e envenenar intelectual e moralmente aqueles que por elas passaram, formando intelectuais diplomados contaminados com um profundo desprezo pelo mundo do trabalho e pelos trabalhadores. Assim, afirma que as instituições oficiais de ensino prestaram à burguesia o mesmo serviço que as igrejas haviam prestado à nobreza, constituindo-se como verdadeiras “igrejas da ciência burguesa” (Bakunin, 2017d, p.29).

Como consequência disso, os intelectuais formados e titulados por estas universidades formam uma casta análoga a dos sacerdotes (Bakunin, 2014b, p.293). A distribuição dos frutos do progresso das ciências é desigual mesmo entre o mundo burguês e, deste modo, os intelectuais titulados, monopolizadores do conhecimento científico, formam uma espécie de aristocracia, com a função muito especial de empregar seu saber e seu renome para aprofundar o abismo entre as classes.

Na organização social capitalista, a dedicação necessária à especialização em um ou mais ramos da ciência é reservada a restritas minorias, que se constituem como corpo social privilegiado que concentra em poucas mãos uma riqueza produzida pelo trabalho de milhões⁴⁴.

⁴⁴ O privilégio econômico que permite o gozo de tempo e recursos para empregar em estudos e pesquisas produz o privilégio sociocultural da titulação e este, em seguida, passa a servir de instrumento de distinção econômica, permitindo aos poucos eruditos o exercício de funções menos penosas, de maior respeitabilidade social e,

Em vista disso, Bakunin defende que “essa ciência oficial deve morrer com o mundo que ela exprime e que ela serve; e em seu lugar, uma ciência nova, racional e viva, surgirá, depois da vitória do povo, das próprias profundezas da vida popular liberta de suas correntes” (Bakunin, 69015_ET).

3.4 PENSAMENTO PEDAGÓGICO E INSTITUIÇÕES DE ENSINO BURGUESAS

Antes de adentrar o debate crítico ao pensamento pedagógico burguês e às instituições a ele vinculado, consideramos ser interessante realizar uma breve caracterização da situação da oferta de educação formal na Europa da época em que se desenvolve o bakuninismo, a fim de subsidiar uma compreensão mais adequada da aplicação do pensamento bakuninista a um problema histórico colocado pelo controle burguês sobre a oferta de instrução formal para a classe trabalhadora.

De acordo com o historiador Franco Cambi (1999), o século XVII deve ser considerado o ponto inicial dos processos de modernização do pensamento educacional, constituindo uma tradição que, conforme Honneth (2013), se estende de Kant a Dewey. A partir desse momento, a temática educacional ocupou lugar central nos empreendimentos teórico-políticos das classes dominantes do centro europeu.

O ideário pedagógico moderno esteve profundamente imbuído pelo espírito da nova classe dirigente, principalmente no que se refere aos valores e perspectivas de desenvolvimento social que atravessavam o debate educacional.

Ainda de acordo com Cambi (1999), se constitui nesse período um “mito da educação”, segundo o qual a educação formal seria o meio mais apropriado e eficaz para produzir uma sociedade homogênea, funcional e capaz de progredir. Neste ideário, é atribuída às instituições de ensino a função de contribuir para a estabilização do poder político recém conquistado pela burguesia, em contexto de recomposição sistêmica, quando o poder monárquico havia sido destituído e o poder burguês ainda não havia se consolidado plenamente.

As revoluções políticas burguesas e, notadamente, a dos EUA (1765) e da França (1789) e seu projeto liberal-democrático deram fundamental impulso ao modelo de instrução pública laicizado e massificado, com pretensões de universalização, fruto deste novo momento histórico.

sobretudo, com remunerações muito superiores às da maior parte dos trabalhadores. É nesse sentido que Bakunin afirma que, no capitalismo, a vantagem da instrução científica superior seria suficiente para produzir privilégios econômicos e políticos.

A luta da burguesia pelo controle do sistema educacional era, então, parte da luta pela afirmação de sua nova posição social e pela viabilidade futura de seu sistema político e econômico.

Nesse sentido, Mario Alighiero Manacorda afirma que:

O processo de politização, democratização e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembleias representativas. Os políticos são os novos protagonistas da batalha para a instrução, ainda que Locke e Rousseau sejam seus inspiradores (Manacorda, 1997, p.249)

A educação formal, sob controle da burguesia, foi politizada como nunca antes. Estabeleceu-se uma vinculação estreita entre teoria da educação e teoria da democracia, cujo elo reside no ideal de correspondência entre a formação do cidadão autônomo e do governo autônomo dos cidadãos. Nessa perspectiva, a pedagogia é concebida como teoria da organização e dos métodos adequados a uma formação escolar republicana e democrática.

Tal associação entre educação e política gira em torno da compreensão de que o regime democrático requeria a produção e a reprodução dos pressupostos de sua própria subsistência e, para a burguesia liberal, a escola pública seria o órgão central da autorreprodução das democracias (Honneth, 2013).

Portanto, o Estado burguês passa a direcionar os processos institucionais de educação por ele organizados para a transmissão de crenças, valores, conhecimentos e habilidades que formatassem os sujeitos aos moldes do cidadão de uma república, tendo a formação de disposições, hábitos e condutas como uma preocupação central.

O ideal burguês de sistemas nacionais de ensino continha a expectativa de que a ampliação das oportunidades escolares para as massas trabalhadoras tivesse impacto positivo no projeto de desenvolvimento econômico, mas também cumprisse uma função civilizatória. A demanda da burguesia liberal por uma educação voltada para o progresso técnico-científico e o desenvolvimento econômico nacional foi apresentada sob um discurso mistificador, que visava travestir como benesses universais o atendimento aos interesses particulares da classe que vive da acumulação de capital.

O sistema de ensino organizado com base nas ciências da educação de matriz liberal parte de uma premissa fundamentalmente idealista – a ideia de que as bases científicas das teorias pedagógicas e de organização escolar seriam objetivas e imparciais e, portanto, isentas de um caráter de classe. O princípio da neutralidade científica se tornou pedra angular do projeto

de ensino burguês, funcionando como mecanismo de ocultamento do despotismo político e ideológico do regime liberal-democrático.

A ciência educacional burguesa, ou pedagogia burguesa, faz parte, portanto, daquilo que Bakunin identifica como ciências mortas (oficiais, estatistas, capitalistas), que visam produzir compreensões de mundo e postulados de verdade universalmente válidos, completamente apartados da realidade material que os produz. É certo que esta vertente burguesa, que se tornou hegemônica nos meios oficiais, não foi a única, pois desde sua origem teve que se defrontar com concepções pedagógicas antagônicas que surgiam no seio das frações insubmissas da classe trabalhadora.

Passemos, em seguida, à análise da constituição e das características da instituição chamada a inculcar nos corações e mentes das massas trabalhadoras as verdades pretensamente universais da ciência burguesa: a escola oficial.

Compreendendo a ordem social capitalista como produto da luta antagônica entre as forças coletivas do trabalho e do capital, o bakuninismo deriva sua compreensão da escola estatal capitalista como determinada e determinante da sociedade de classes, como produto da dominação burguesa e como essencial à manutenção da ordem social capitalista.

Nessa perspectiva, a instrução moderna fundava-se em duas necessidades do sistema estatista-capitalista: a de formar técnicos e a de formar cidadãos, com vistas, de um lado, ao aumento da produtividade do trabalho e, de outro, ao controle social.

Desta feita, pode-se dizer que a função geral do ensino, na sociedade do capital, é essencialmente coesionadora e desenvolvimentista, na perspectiva da modernização das relações de produção e das instituições jurídicas que as sancionam.

Sendo o Estado um agente de desenvolvimento econômico, de organização dos mecanismos de exploração do trabalho e de conservação do regime de exploração (Bakunin, 2003), a escola estatal, desde sua origem, cumpriu a mesma função.

A história da implementação de modelos de ensino institucionalizado sob controle das autoridades políticas do Estado nação é a de um processo histórico de expropriação da autonomia dos trabalhadores sobre a formação intelectual e profissional das novas gerações de produtores e de usurpação dos saberes produzidos e sistematizados a partir de sua própria atividade, que deixam de ser “segredos” dos sujeitos diretamente envolvidos nos processos produtivos e passam a ser compartilhados com aqueles que se colocam acima do trabalho para governá-lo, na condição de técnicos e gestores diplomados pelas instituições de ensino oficiais. É assim que deve ser compreendido, a partir do ponto de vista dos trabalhadores, o processo de extinção das corporações de ofício e de supressão da aprendizagem artesanal.

O modelo de produção fabril exigia a conversão do artesão em operário –um trabalhador tecnicamente adaptado a um trabalho especializado, parcelar, mecanizado e agilizado -e a escolarização foi chamada a atender essa demanda primordial do Capital. A modernização da instrução, que associou ao antigo rigor disciplinar à introdução de inovações técnico-científicas, se tornou uma questão central para a preparação da força de trabalho para a industrialização da produção. A introdução massiva de trabalhadores no universo da educação escolar se constituiu como causa e consequência do processo de inclusão subordinada dos trabalhadores à produção especificamente capitalista, a chamada proletarização. A escola passa a ocupar, então, um lugar central para a consolidação e a funcionalidade do novo sistema econômico.

Para além da formação técnica, às escolas modernas também cabia a demanda de promover a necessária domesticação da força de trabalho, que desde a introdução do modo capitalista de produção se insurgia contra sua nova condição de expropriada de propriedade e de autonomia.

A educação escolar republicana foi chamada a operar como força homogeneizadora, promovendo a coesão social em torno das bases econômicas, políticas e culturais do sistema interestatal capitalista. Por isso, operou no sentido de moderar o comportamento dos indivíduos pertencentes às classes exploradas, inculcando em seus corações e mentes o respeito, a adoração e o temor pela ordem capitalista e estatista, de forma a minar as disposições individuais e coletivas para a subversão.

A escola liberal-democrática deveria ensinar o amor pelo regime democrático representativo, mas não poderia, de forma alguma, estender as práticas democráticas ao cotidiano dos filhos do povo no interior do próprio espaço escolar. Na compreensão do anarquismo isso se deve ao limite inerente à própria democracia burguesa -o de ser efetivamente democrática para uma só classe. Por isso, essa escola manteve o rigor disciplinar característico do ensino eclesiástico, contudo, sofisticado, e racionalmente e cientificamente justificado. Essa transição da responsabilidade sobre as instituições de ensino das mãos da Igreja para as do Estado, na modernidade capitalista, representou a transição de um modelo de ensino confessional para um ensino civilizatório, ou ainda, para um catecismo republicano.

A educação para a cidadania na República é, antes de tudo, nacional e dedicada a forjar o patriotismo. Assim, se configura como mecanismo de promoção da devoção patriótica aos objetivos do Estado-nação ou, em outros termos, de subordinação político-ideológica a esses objetivos.

Ainda que com diferentes valores e propósitos, a escola liberal-democrática, para produzir cidadãos, empregou o mesmo mecanismo adotado pela Igreja para produzir crentes.

Tratava-se de afastar, tanto quanto possível, as crianças e jovens oriundos de famílias trabalhadoras do meio cultural de sua classe de origem para introduzi-las no de uma cultura supostamente universal, situada fora e acima do mundo do trabalho e da luta de classes.

Nesse sentido é que Bakunin caracteriza os professores das escolas oficiais de “padres da Igreja moderna” (Bakunin, 2014b, p.280).

Assim, será a mesma coisa para os professores da Escola moderna⁴⁵, divinamente inspirados e patenteados pelo Estado. Vão se tornar, necessariamente, uns sem o saber, outros com pleno conhecimento de causa, ensinadores da doutrina do sacrifício popular à potência do Estado e em proveito das classes privilegiadas (Bakunin, 2014b, p.280)

Uma escola sustentada e administrada pelo Estado inequivocamente tem por missão formar para a vida social subordinada ao Estado, de modo que a escolarização obrigatória, sob controle das autoridades estatais, pode ser compreendida como uma manifestação da ação do Estado visando sua própria reprodução.

Ainda de acordo com a lógica inerente ao estatismo, de tendência à centralização e ao monopólio, a ampliação da tutela burguesa sobre a formação dos trabalhadores encontra é viabilizada pela unificação das instituições escolares sob a forma de sistemas nacionais politicamente, economicamente e pedagogicamente centralizados.

Cabe destacar que o pioneirismo dessa tendência centralista coube aos impérios. Franco Cambi aponta Prússia e Áustria como o eixo central desse processo (Cambi, 1999). Ainda no início da década de 1760, a Áustria da imperatriz Maria Teresa e a Prússia de Frederico II instituíram profundas reformas educacionais, acompanhadas, já no início da década seguinte, por movimentos análogos na Saxônia, na Polônia e na Rússia de Catarina II⁴⁶. Por volta da segunda metade dos oitocentos, em quase todos os países europeus ocidentais já se configuravam sistemas predominantemente estatais contemplando todos os níveis de ensino, do elementar ao superior.

O mencionado pioneirismo germânico na instituição dos embriões dos modernos sistemas estatais de instrução técnico-científica de caráter obrigatório é coerente com a análise de Bakunin sobre o papel do Império Cnuto-germânico como agente da centralização política

⁴⁵ Obviamente, aqui Bakunin se refere ao modelo moderno de instituição escolar em geral e não à instituição fundada por Ferrer y Guardia que recebeu o mesmo nome, uma vez que esta última só viria a existir cerca de trinta anos depois da redação deste trecho.

⁴⁶ Muitos dos chamados déspotas esclarecidos tinham intelectuais iluministas como conselheiros, tais como os exemplos de Voltaire e Frederico II e Catarina II e Diderot, este último, formulador do Plano de uma universidade para o governo da Rússia, entre 1775-1776 (CAMBI, 1999).

estatista e ameaça à liberdade da classe trabalhadora de toda a Europa, tal como também conclui Manacorda:

Nessa base, a Prússia foi a vanguarda na organização da escola pública na Europa: em 1861, um sexto da população completava nessas escolas a obrigatoriedade escolar; um resultado fraco em si, mas superior em relação aos demais países mais avançados da Europa: 1/7 na Inglaterra, 1/8 nos Países Baixos, 1/9 na França e percentuais bem mais baixos nos outros países católicos. Não é por acaso que depois se afirmou que as vitórias militares prussianas de 1866 e 1870 foram as vitórias do mestre-de-escola, tanto que os demais Estados se decidiram a percorrer mais energicamente os caminhos da estatização da instrução (Manacorda, 1997, p.277)

Fruto da necessidade intrínseca ao estatismo de ampliar-se indefinidamente, absorvendo as individualidades e particularidades e anulando-as em sua pretensão de universalização, a escola público-estatal tornou-se instrumento de subordinação das populações cercadas pelas fronteiras estabelecidas pelos Estados-nação e, também, dos povos externos a essas fronteiras.

Em síntese, o bakuninismo compreende as instituições de ensino na sociedade do capital funcionam como instituições de culto ao Capital e ao Estado e de excomunhão da autonomia sociocultural, política e econômica popular e proletária. Assim, a instrução escolar integra o conjunto de processos que visam a subordinação sociocultural e ideológica que se insere no movimento de subordinação econômica e política dos trabalhadores e povos conquistados⁴⁷.

A escola que contribui para o desenvolvimento das forças do capital é, necessariamente, antagônica ao desenvolvimento das forças coletivas do trabalho. Portanto, a “revolução educativa” (Cambi, 1999) empreendida pela burguesia deve ser compreendida como parte constitutiva do fenômeno integral da contrarrevolução burguesa.

Indo um pouco além do que o próprio Bakunin expressou textualmente, consideramos possível estabelecer um paralelo entre as questões da centralização estatal, da representação do interesse e da vontade geral e dos sistemas de ensino centralizados.

Ao apresentar sua crítica ao sistema parlamentar burguês, o russo argumenta que a ideia de representação popular que o sustenta não passa de uma abstração e de uma ficção (Bakunin, 71014_EF). Isso porque o que é representado nas assembleias centralistas não é a vontade real do povo, mas sim sua abstração, que é identificada pela noção de interesse geral e, em realidade, "o que é chamado de interesse geral, o pensamento geral e a vontade geral são o produto da imolação dos interesses, pensamentos e vontades de todas as localidades que juntas constituem a sociedade, ou seja, são a negação das aspirações reais dessa sociedade" (*ibidem*).

⁴⁷ Para uma discussão mais detida sobre a relação entre a instituição escolar estatal e a questão da conquista imperial, ver Abrunhosa, 2015.

Temos aqui, no plano da organização política, uma expressão material da filosofia política liberal.

O liberalismo justifica a existência e a necessidade do Estado para a organização social a partir de uma perspectiva idealista, segundo a qual os membros de uma agrupação social renunciam voluntariamente a parte de sua liberdade ou de seus interesses particulares para conceder ao Estado a prerrogativa de salvaguardar o restante, de onde se constitui a ideia de que esta instituição seria a garantidora do interesse geral. Bakunin discute que o interesse geral consiste em uma abstração no sentido de que, em seu nome, os indivíduos são levados a fazer abstração de seus próprios interesses – e, historicamente, isso resultou na subordinação aos interesses do Capital e do Estado.

Em realidade, as massas populares portam consigo uma ampla diversidade de interesses que não poderia, sem prejuízo, ser sintetizada em um interesse geral e, portanto, da impossibilidade desta síntese deriva a impossibilidade de sua real representação parlamentar em uma estrutura baseada na centralização (e em uma pretensa unidade) política.

Como já colocado, a instituição escolar se constitui historicamente a partir da expropriação da autonomia popular sobre a produção e a difusão do conhecimento, e a centralização estatal destes processos, sob a forma de sistemas oficiais de ensino, se encontra justificada também a partir da ficção liberal da vontade geral. As partes devem abrir mão (fazer abstração) de sua liberdade de ensinar e aprender para que o Estado assuma a prerrogativa de garantir ensino e aprendizagem iguais para todos, atendendo a um abstrato interesse geral.

Deste modo, pode-se concluir pela impossibilidade de um sistema centralizado representar a totalidade de interesses particulares no que se refere à produção e difusão do conhecimento. A centralização se baseia na redução da multiplicidade de forças e interesses a uma única força e a um único interesse. Assim, a unidade tende necessariamente a oprimir a multiplicidade (da qual ela é apenas o resultado), especialmente quando imposta de cima para baixo. Portanto, do ponto de vista da emancipação intelectual, cultural e moral das massas, esses sistemas centralizados devem ser abolidos para dar lugar às expressões de sua autonomia e de sua diversidade.

Através da compreensão dos fundamentos e da funcionalidade dos sistemas de educação e de ensino burgueses, os revolucionários podem, a partir de um procedimento de inversão, apresentar propostas para a educação e a instrução dos trabalhadores visando a construção da autonomia e da emancipação desta classe. Para que estas sejam devidamente compreendidas, se faz necessário apresentar os elementos de um debate que o precede, o da estratégia revolucionária, tema do capítulo subsequente.

4 A ESTRATÉGIA BAKUNINISTA AO SOCIALISMO

Neste capítulo, nos propomos a sistematizar os principais elementos constitutivos da estratégia bakuninista ao socialismo.

Inicialmente, cabe pontuar a diferenciação entre estratégia e formulação estratégica, na qual esta última figura como o trabalho de elaboração realizado por indivíduos ou grupos para analisar e tentar antecipar os movimentos contraditórios do real e seus resultados, bem como apontar possibilidades de intervenção prática nesses processos históricos. A estratégia, por sua vez, é o resultado da implementação de uma certa intencionalidade na ação prática das forças em conflito em uma dada realidade histórica e, nesse sentido, consiste em “um caminho, constituído a partir de táticas, por meio do qual se desenvolve a intervenção política em conflitos determinados” (Corrêa, 2022, p.105).

À luz dessa diferenciação, podemos indicar que Bakunin figura como o principal proponente de uma formulação estratégica e que as organizações orientadas por esta formulação foram as portadoras e realizadoras desta estratégia.

Na ontologia bakuninista, o ser se constitui a partir de sua ação, de modo que os seres naturais e sociais são exatamente aquilo que fazem (Bakunin, 2014c). Deste modo, a ação das forças coletivas na luta de classes, que constitui sua estratégia, é o fator fundamental de sua constituição enquanto ser coletivo. Em outros termos, a estratégia é o elemento constitutivo de uma corrente política, é o que singulariza suas posições e a distingue das demais, de tal modo que nos parece adequado afirmar que o bakuninismo é, enquanto ser social e histórico, o produto da estratégia bakuninista. Eis no que reside toda a importância do debate em torno das estratégias.

Para adentrar esse debate, nos dediquemos, por um momento, à questão da formulação estratégica.

Toda formulação estratégica visa atender a necessidade de enfrentar e vencer embates travados com antagonistas, a fim de fazer prevalecer seus próprios objetivos e projetos. Segundo Bakunin, “em política não há possibilidade de prática honesta e útil sem uma teoria e sem um objetivo claramente determinados” (Bakunin, 2017b, p.240), o que implica a necessidade de condicionar a ação política ao objetivo estratégico e ao trabalho científico e filosófico.

A formulação estratégica é o resultado da elaboração de uma crítica da realidade social (negação) e de um projeto societário antagônico (afirmação), ou seja, consiste em uma

formulação teórico-política para a conquista de um objetivo estratégico formulado a partir dos valores e aspirações das forças coletivas à luz da análise das condições reais sobre as quais essas forças se relacionam – e, sobretudo, se enfrentam - com as forças adversárias.

A formulação estratégica se dá a partir de uma interpretação do “mundo histórico”, que deve ser “considerado do ponto de vista do desenvolvimento das realidades econômicas e sociais sobretudo, sempre acompanhado por um desenvolvimento paralelo das ideias” (Bakunin, 71014_EF) no sentido de analisar e sistematizar a experiência das forças coletivas em luta, extraindo daí as melhores orientações para a superação vitoriosa do conflito.

O desenlace vitorioso em um conflito requer que diferentes fatores sejam considerados, tais como as condições reais de força, ou a capacidade política, dos sujeitos, grupos ou classes combatentes, bem como as configurações objetivas dos espaços, tempos e ideias que enlaçam as disputas. Portanto, é necessário que a concepção de uma estratégia seja fundamentada a partir da experiência coletiva histórica real. No caso da estratégia bakuninista, sua origem é a experiência coletiva da classe trabalhadora europeia e de suas organizações no contexto da segunda metade do século XIX.

A estratégia revolucionária tem como fundamento um conjunto de formulações que visam orientar as atividades de luta econômica, política, ideológica e militar das forças coletivas do trabalho na luta de classes, com vistas à liquidação da ordem social capitalista. Essas formulações visam determinar aspectos fundamentais da existência e da ação dos inimigos estratégicos (o mundo burguês, tendo como classe dirigente a classe burguesa), como seus objetivos estratégicos, suas principais modalidades de ação, suas capacidades e limitações, suas tensões e conflitos internos, suas forças aliadas, entre outros. Visa também definir os caminhos mais prováveis para o desenvolvimento da ação no sentido da vitória.

4.1 O OBJETIVO ESTRATÉGICO E A CARACTERIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA

Toda e qualquer estratégia é delineada tendo em vista um determinado objetivo estratégico. Portanto, os objetivos condicionam a ação e, deste modo, condicionam a própria existência dos defensores desta estratégia enquanto sujeito coletivo real e histórico.

Qual seria, então, o objetivo estratégico do bakuninismo?

O fim último da estratégia bakuninista é a conquista do socialismo, assim entendido como a emancipação integral dos produtores através da abolição de todas as bases do atual sistema de organização da produção e da vida social. É “o fim da privação, da miséria e a plena e completa satisfação de todas as suas necessidades materiais pelo trabalho coletivo, obrigatório

e igual para todos” (Bakunin, 2003, p.57) e “a abolição de toda servidão, ou seja, de toda política, de todos os Estados ou, o que equivale à mesma coisa, de toda dominação do homem sobre o homem” (Bakunin, 2021, p.35).

Essa perspectiva é indicada também, em alguns textos de Bakunin, pelo conceito de liquidação social, que consiste na “abolição das classes, a unificação da sociedade pela abolição da desigualdade econômica e social” (Bakunin, 68011BEF), o que requer “a mais absoluta condenação e a inevitável abolição das atuais instituições religiosas, políticas, familiares, patriarcais, legais e socioeconômicas” (Bakunin, 2021, p.35) que produzem e reproduzem a desigualdade entre as classes.

Para caracterizar devidamente essa estratégia, começamos por localizá-la no processo de desenvolvimento histórico da tradição socialista europeia.

Em *Federalismo, Socialismo e Antiteologismo*, Bakunin afirma que o desenvolvimento do socialismo, nas décadas de 1830 e 1840, se deu por dois caminhos: o revolucionário, estabelecido por Étienne Cabet e Louis Blanc, e o doutrinário, gestado por Saint-Simon e Fourier (Bakunin, 2017b, p.255). A diferença substancial entre estas duas tradições, ambas defensoras da necessidade de modificações profundas nas estruturas sociais, econômicas e políticas da sociedade, consistia nos métodos considerados mais adequados para empreender as transformações almejadas.

Aqueles que Bakunin denominou como doutrinários são os defensores da possibilidade de redefinir as relações de poder e as normas sociais estabelecidas de forma gradual, através de medidas de reorganização das instituições governamentais, redefinição das identidades coletivas e redistribuição de recursos socialmente produzidos, sem a necessidade de qualquer tipo de ruptura radical da ordem. Os revolucionários, em contrapartida, são aqueles que concluem pela necessidade do uso da força, pela necessidade de produzir insurgências, insurreições, atentados e ações militares de diversos tipos para forçar a interrupção da estabilidade da ordem social vigente e oportunizar a instauração de novas relações. Em outros termos, a distinção consiste na adoção de uma perspectiva gradualista ou rupturista para a passagem do capitalismo ao socialismo.

Cabe indicar, à guisa de esclarecimento, que a expressão gradualista, neste caso, indica o posicionamento daqueles que preconizam que a transformação social tende a ocorrer lenta e gradualmente, através do acúmulo de pequenas mudanças ao longo do tempo e não por meio de grandes mudanças (os chamados saltos), tal como se dá o movimento natural do processo evolutivo das espécies. O rupturismo, ao contrário, não descarta a importância das transformações progressivas, mas fixa a necessidade de movimentos intencionais de grande

impacto que possam romper o curso das mudanças sociais até então determinado pelos interesses hegemônicos e impor uma nova (e contrária) direção para o movimento da vida em sociedade.

Com base no legado das experiências precedentes, o bakuninismo se constitui como continuador da via revolucionária ao socialismo, renunciando, contudo, ao caminho trilhado pelo cabetismo e pelo blanquismo que a identificava com a tomada revolucionária do Estado.

O que sucumbiu em junho de 1848 não foi o socialismo em geral, foi somente o socialismo de Estado, o socialismo autoritário e regulamentar, aquele que havia acreditado, esperado que a plena satisfação às necessidades e às legítimas aspirações das classes operárias iria ser dada pelo Estado e que este, armado com sua plenipotência, queria e podia inaugurar uma nova ordem social. Não foi, pois, o socialismo que morreu em junho, foi, ao contrário, o Estado que declarou falência perante o socialismo e que, proclamando-se incapaz de pagar-lhe a dívida que havia contraído com ele, tentou matá-lo, para livrar-se da maneira mais fácil desta dívida. Não conseguiu matá-lo, mas matou a fé que o socialismo havia nele depositado e aniquilou, ao mesmo tempo, todas as teorias do socialismo autoritário ou doutrinário, entre as quais, umas, como a “Icária” de Cabet e como a “Organização do Trabalho” de Louis Blanc, haviam aconselhado o povo a colocar-se em todas as coisas sob o Estado, e as outras tinham demonstrado seu vazio por uma série de experiências ridículas (Bakunin, 2017b, p.260).

Buscando superar os limites das correntes revolucionárias predecessoras, o bakuninismo se constituiu como uma estratégia insurrecional de massas (Maurício, 2022). Para compreender o sentido dessa caracterização, é necessário fixar inicialmente o sentido assumido pela categoria revolução no pensamento de Bakunin e na prática das organizações que historicamente atuaram em acordo com esta compreensão.

4.2 A REVOLUÇÃO EXCLUSIVAMENTE POLÍTICA, A REVOLUÇÃO POR ETAPAS E A REVOLUÇÃO SOCIAL

Ao se posicionar como um defensor da revolução, Bakunin identifica a necessidade de distinguir sua concepção daquilo que denominou como revoluções exclusivamente políticas. Em linhas gerais, podemos compreender como revoluções políticas os processos históricos nos quais as forças coletivas de uma ou mais classes sociais orientam sua ação revolucionária principalmente no sentido da transformação do ordenamento político e jurídico de uma sociedade, modificando seus arranjos institucionais.

O principal objetivo destes processos é a redistribuição do poder político e a redefinição das forças que detém de forma hegemônica a autoridade sobre o aparato estatal.

Ainda que novos governos instaurados a partir de uma revolução política possam implementar políticas econômicas como a regulamentação do mercado, a proteção dos direitos

dos trabalhadores, a reforma agrária ou medidas de redistribuição de riqueza, a conservação do Estado implica a conservação das relações entre trabalho e propriedade e da divisão da sociedade em classes.

É nesse sentido que Bakunin aponta os limites da revolução política burguesa na França, por exemplo:

Sim, coisa estranha, esta grande revolução que, pela primeira vez na história, havia proclamado a liberdade, não mais do cidadão apenas, mas do homem, fazendo-se a herdeira da monarquia que ela matava, havia ressuscitado ao mesmo tempo esta negação de toda liberdade: a centralização e a onipotência do Estado (Bakunin, 2017b, p.244).

Os trabalhadores ocuparam um papel central na estratégia revolucionária da classe burguesa, como observa Bakunin, pois “nunca foi o sistema da burguesia fazer a revolução por si mesma. Este engenhoso sistema sempre consistiu nisto: Fazer a revolução pelo braço todopoderoso do povo e depois enfiar os lucros em seus próprios bolsos” (Bakunin, 70021DEF). Para isso, a revolução política que produziu a transição do absolutismo monárquico ao republicanismo continha como grande promessa da classe burguesa aos trabalhadores a emancipação através da conquista da liberdade política. Contudo, a própria experiência histórica demonstrou os limites dessa promessa.

Porque lhes faltaram os meios materiais que são necessários para que a liberdade política torne-se uma realidade, porque eles permaneceram os escravos de um trabalho forçado pela fome, enquanto os burgueses radicais, liberais e até mesmo os conservadores, uns republicanos da véspera, os outros convertidos do dia seguinte, iam e vinham, agitavam, falavam, faziam e conspiravam livremente, uns graças às suas rendas ou à sua posição burguesa lucrativa, os outros graças ao orçamento do Estado que se tinha naturalmente conservado e que se tinha, inclusive, tornado mais forte do que nunca (Bakunin, 2016b, p.58)

De acordo com o russo, “o que chamam de liberdade política só emancipa, na realidade, a burguesia”, uma vez que “a liberdade custa muito caro, e como todos os gastos do Estado recaem em última instância sobre o povo dos trabalhadores, disso decorre que essa liberdade política esmaga com uma nova carga o camelo popular” (Bakunin, 2016c, p.159).

As revoluções exclusivamente políticas, com efeito, resultam em um desenvolvimento contraditório. Por um lado, ampliam e estendem os direitos e as garantias políticas (*de jure*), por outro, limitam e enclausuram as reformas aos limites destes mesmos direitos e garantias, impedindo o avanço da ação coletiva em direção à revolução social, à emancipação econômica das massas trabalhadoras. Deste modo, a revolução política burguesa representa, para os povos, a contrarrevolução.

Nesse sentido, se é certo que “a pobreza é a escravidão” (Bakunin, 2016b, p.58), então, para que seja feita justiça à causa do povo é necessário reivindicar “com a liberdade política, a emancipação econômica e social” (Bakunin, 2017b, p.264), superando necessariamente, portanto, os estreitos limites do revolucionarismo burguês e do modelo de revolução exclusivamente política.

Essa perspectiva seria, justamente, a característica fundamental do socialismo revolucionário. Contudo, Bakunin compreendeu que uma parte do campo socialista guardava uma relação de convergência estratégica com o projeto revolucionário da classe burguesa. Segundo ele, os socialistas, de modo geral, convergiam na aspiração de uma reforma radical nas relações entre capital e trabalho, mas as divergências em relação ao modo como essa reforma deveria ser promovida cindiam o movimento socialista em diferentes correntes.

Nos primeiros anos da década de 1870, em suas discussões acerca do socialismo, Bakunin se ocupa prioritariamente em demonstrar suas diferenças em relação ao que, posteriormente, se convencionou a chamar de estratégia da revolução por etapas.

Trata-se de uma perspectiva estratégica baseada na compreensão da necessidade da conquista do poder político estatal como requisito prévio para a realização de reformas sociais capazes de modificar as condições de trabalho e as relações de propriedade.

Nessa concepção, para promover a emancipação proletária, “o Estado deve ser primeiramente reformado, e se ele não se permitir ser reformado voluntária e pacificamente, como resultado e por meio de uma grande agitação operária pacífica e legal, então ele deve ser reformado pela força, ou seja, pela revolução política” (Bakunin, 2022). A revolução política, portanto, figura como etapa anterior e necessária à revolução social.

No texto *Carta a um francês. Consequências do triunfo prussiano para o socialismo*, de agosto-setembro de 1870, Bakunin problematiza a estratégia da revolução por etapas a partir da crítica ao programa do Partido Operário Social-Democrata da Alemanha (SPD), aprovado no Congresso de Eisenach, em agosto de 1869. Segundo o russo, tal programa seria o resultado de uma transação entre o programa da AIT e o do democratismo burguês, em uma tentativa de conciliação de “duas tendências contraditórias: a solidariedade socialista do trabalho e o patriotismo político do Estado nacional” (Bakunin, 70021DEF).

Ao analisar o programa do SPD, Bakunin conclui:

Todos estes pontos recomendados como principais objetivos da ação prática imediata do partido não constituem outra coisa senão o conhecido programa da democracia burguesa: sufrágio universal, com legislação direta do povo; abolição de todos os privilégios políticos; armamento nacional; separação entre Igreja e Estado, e entre escola e Igreja; instrução gratuita e obrigatória; liberdade de imprensa, de associação,

de reunião e de coalizão. Transformação de todos os impostos indiretos em um imposto direto, único e progressivo sobre a renda. Este, portanto, é o verdadeiro objetivo, o verdadeiro e atual propósito deste partido: uma reforma exclusivamente política do Estado, das instituições e das leis do Estado (Bakunin, 70021DEF, grifos do autor).

Por estabelecer a liberdade política como condição prévia da emancipação econômica das classes trabalhadoras e que, por consequência, a resolução da chamada questão social seria possível apenas a partir da ação de um Estado democrático, a estratégia da revolução por etapas “sacrifica a emancipação econômica e, por conseguinte, também a emancipação política do proletariado, ou melhor, sua emancipação da política, para a ambição e os triunfos da democracia burguesa” (Bakunin, 70021DEF).

Tal sacrifício seria uma inevitabilidade, em razão de que:

qualquer revolução política que ocorra antes e, portanto, fora da revolução social, será necessariamente uma revolução burguesa, e a revolução burguesa só pode servir e produzir, no máximo, um socialismo burguês; isto é, deve levar infalivelmente a uma nova exploração, mais hipócrita e mais hábil talvez, mas não menos opressiva, do proletariado pela burguesia (Bakunin, 70021DEF)

Deste modo, conclui que “a instituição deste partido não tem tido outro objetivo senão fazer com que a massa operária sirva, como instrumento sacrificial e cego, à realização dos projetos políticos da democracia burguesa da Alemanha” (Bakunin, 70021DEF).

Bakunin observara que toda aliança firmada entre partidos distintos resultava sempre na prevalência do programa mais reacionário em detrimento dos programas progressistas. Nesse sentido, as alianças políticas de forças populares com as forças burguesas resultavam, invariavelmente, no fortalecimento do poder burguês.

A revolução por etapas não seria possível não apenas porque a aliança com o democratismo burguês fortalece o campo reacionário, mas também porque, ainda que houvesse a predominância de um programa socialista revolucionário no processo de revolução política, Bakunin considera que a realização da concepção de um Estado popular livre (*freien Volksstaats*) é impossível. A natureza do Estado consiste precisamente na dominação e na exploração do trabalho, e “transformar a natureza dos Estados é impossível, porque é precisamente por esta natureza que eles são Estados e não podem se afastar dela sem deixar de existir imediatamente” (Bakunin, 70021DEF).

Nem mesmo o estabelecimento de uma forma “transitória” de Estado seria possível, uma vez que a natureza do poder político centralizado é a sua própria conservação. Nenhum Estado “definha” como consequência fatal da planificação econômica, e, ao contrário, tende a se fortalecer, o que implica que ele deve ser deliberadamente abolido.

somos inimigos de tudo o que se parece, de perto ou de longe, com o sistema autoritário, de qualquer pretensão à direção oficial do povo, e conseqüentemente de qualquer coisa chamada ditadura revolucionária ou governo provisório, convencidos de que qualquer poder governamental, por mais revolucionário e transitório que se diga, não pode ter outro objetivo que não seja perpetuar-se (Bakunin, 72016_EF)

Para Bakunin, portanto, a tendência estatista presente na concepção da revolução por etapas é um fator impeditivo para a realização dos anseios emancipatórios dos trabalhadores, uma vez que a conservação da forma Estado implica a manutenção da desigualdade social e a preservação das desigualdades entre classes.

Enquanto os trabalhadores [...] tiverem como objetivo a instituição do Estado nacional, por mais livre e popular que imaginem que seja - e há uma longa distância entre a imaginação e a realização -, especialmente quando a imaginação pressupõe a impossível reconciliação de dois elementos, de dois princípios; o Estado e a liberdade popular, que se destroem mutuamente e se entredorvam - eles sempre continuarão a sacrificar a liberdade popular à grandeza do Estado, o socialismo à política, a justiça, a fraternidade internacional, ao patriotismo. É claro que sua própria emancipação econômica não será nada além de um belo sonho eternamente relegado a um futuro distante. É impossível atingir dois objetivos contraditórios ao mesmo tempo. Como o socialismo, a revolução social, implica a destruição do Estado, é evidente que quem tende para o Estado deve renunciar ao socialismo, deve sacrificar a emancipação econômica das massas ao poder político de qualquer partido privilegiado (Bakunin, 70021DEF).

Em contrapartida, conforme observa René Berthier, “a lógica da passagem de uma sociedade de exploração a outra não poderia ser a mesma que a da passagem de uma sociedade de exploração à uma sociedade sem exploração” (Berthier, 2015, p. 51). Portanto, vejamos a lógica que fundamenta a concepção de um tipo processo revolucionário que possa garantir a transição à uma forma social livre de qualquer relação de exploração de uma classe sobre a outra, que Bakunin designa pelo termo revolução social.

A formulação estratégica da revolução social se assenta sobre a concepção filosófica e sociológica de multideterminação dos fenômenos naturais e sociais. Uma vez que a sociedade moderna é constituída a partir do conjunto das instituições e relações sociais, políticas, econômicas e culturais, a ação revolucionária deve se centrar não apenas e nem mesmo prioritariamente nas estruturas políticas, mas deve agir sobre o conjunto destas estruturas visando abolir qualquer elemento de diferenciação entre classes que seja produzido ou reproduzido por elas. Segundo Ferreira, “da multiplicidade de causas sociais e materiais, conclui-se a necessidade da simultaneidade de ações destrutivas-criativas que caracterizam o conceito de revolução social” (Ferreira, 2013, p.13).

A revolução social é compreendida como um processo destrutivo e criativo porque a instauração de um mundo livre, baseado no trabalho, na igualdade e na solidariedade, exige o atendimento de duas condições prévias: “1) a destruição de todas as instituições religiosas,

políticas, jurídicas, econômicas e sociais que constituem a atual ordem burguesa, e 2) a organização espontânea e absolutamente livre das massas libertadas” (Bakunin, 72016_EF).

Como é da natureza dos movimentos históricos, a revolução social possui um caráter antinômico e, portanto, consiste em ações negativas (ou destrutivas) e positivas (ou construtivas). Esse duplo caráter, de demolição e reconstrução, longe de corresponder a um desejo arbitrário dos revolucionários, é inerente ao próprio processo que, como todas as coisas vivas, porta em seu desenvolvimento aspectos positivos e negativos.

Conforme elucidada Corrêa (2019), a estratégia bakuninista pretende, dialeticamente, alcançar a construção pela destruição. Por meio da negação teórico-política e da destruição prática da sociedade presente se desenvolve a possibilidade de formulação de um projeto a partir do qual se pode efetivamente erigir a sociedade futura.

A ação destrutiva não encontra sentido em si mesma, pois é sempre determinada pelo ideal positivo, pela projeção daquilo que se pretende ao empreender uma transformação. A dialética negação-afirmação, destruição-criação se relaciona à dialética entre o realizado e o possível, entre o realmente existente no mundo social e aquilo que o mundo social pode vir a ser.

O movimento de destruição-criação não é progressivo, linear ou unidirecional. Nesse sentido, destruir e criar são processos intercambiáveis, que se alternam de múltiplos modos e que, frequentemente, ocorrem simultaneamente. Deste modo, o processo revolucionário não se constitui como um período histórico em que há uma clara divisão entre duas etapas que se sucedem. Não se trata de promover a destruição para somente no momento seguinte iniciar a construção daquilo que substituirá o que foi abolido. Trata-se, ao contrário, de um processo em que ordem e desordem se combinam, em que as forças coletivas da revolução incidem destrutivamente sobre a ordem instituída ao mesmo tempo em que promovem a organização em escala mais ampla das instâncias e instituições sociais já anteriormente criadas pelo movimento de trabalhadores.

A ação das forças revolucionárias é primordialmente negativa, produzindo o que Bakunin descreve como liquidação social:

Por liquidação social entendo a expropriação em direito de todos os atuais proprietários, pela abolição do Estado político e jurídico, que é a sanção e a única garantia da propriedade atual e de tudo o que se chama direito jurídico; e a expropriação de fato, em toda parte e na medida do possível, pela própria força dos acontecimentos e das coisas (Bakunin, 69042_EF)

O lado negativo é a destruição do que existe, tudo que arruína e oprime a vida popular; será precisamente o ato pelo qual o camelo popular lançará ao chão o fardo sempre crescente que o esmaga há séculos; e esse próprio fardo é de dupla natureza, o fardo

propriamente político e fiscal que entrava o desenvolvimento espontâneo, o livre movimento das massas, de um lado; e que, do outro, sobrecarrega-as e arruína-as com impostos e taxas - é o fardo do Estado. A outra parte do fardo é a exploração econômica do trabalho popular pelo capital monopolizado nas mãos da altíssima e riquíssima burguesia. [...] A destruição do Estado e do monopólio financeiro atuais, tal é, portanto, o objeto negativo da revolução social. (Bakunin, 2016c, p.160)

Nosso autor indica claramente que a “emancipação do trabalho não pode, portanto, significar outra coisa senão expropriação dos capitalistas e transformação de todos os capitais necessários ao trabalho em propriedade coletiva das associações operárias.” (Bakunin, 2016c, p.162).

O objetivo da expropriação é a reapropriação coletiva de tudo aquilo que, tendo sido produzido pelo trabalho, é apropriado privadamente pelos capitalistas. Neste processo, os trabalhadores, através de suas organizações (associações agrícolas e industriais, nos termos de Bakunin) devem retomar a posse de toda a terra, das matérias primas, dos instrumentos de trabalho, das edificações e de tudo aquilo que constitui o conjunto de recursos necessários à produção.

Contudo, não basta abolir e socializar as estruturas, recursos e instituições econômicas. Considerando a dialética entre política e economia, as formas de organização do poder político próprias da sociedade do capital precisam também ser desmanteladas. O Estado e a totalidade de suas instituições administrativas, jurídicas e militares devem também sucumbir sob a ação destruidora da revolução social. Da mesma forma, as demais estruturas de dominação cultural, intelectual e moral, que dão suporte a existência do mundo burguês, devem ser desarticuladas.

o objetivo da Revolução não pode ser outro senão: a. A demolição de todos as potências e poderes religiosos, monárquicos, aristocráticos e burgueses na Europa. Consequentemente, a destruição de todos os Estados atualmente existentes com todas as suas instituições políticas, jurídicas, burocráticas e financeiras. b. A reconstrução de uma nova sociedade sobre a base única do trabalho livremente associado, tomando como ponto de partida a propriedade coletiva, a igualdade e a justiça (Bakunin, 2020, p.20)

A revolução social vitoriosa é, portanto, a situação histórica na qual o conjunto de mecanismos e instituições garantidores do regime de exploração do trabalho são integralmente liquidados e a organização da vida social passa a ser conduzida pelo conjunto das associações proletárias, em um movimento global de coletivização da propriedade privada e da reorganização do poder com base nas federações democráticas⁴⁸.

⁴⁸ Cabe indicar que, em seus escritos dos anos 1860-1870, Bakunin não dedica grandes esforços para teorizar a respeito deste sistema de organização social pós-revolucionário. Como uma tentativa de avançar nesta discussão, James Guillaume elabora, em 1874, o texto *Ideias sobre Organização Social*.

Esta nova ordenação sistêmica se funda na coletivização total e irrestrita dos instrumentos de trabalho e das terras, na livre associação de produtores em estruturas federalistas, na mais completa e radical igualdade social e na instituição do trabalho como única fonte de direitos políticos e sociais. Sobre esse último aspecto, Bakunin sustenta: “tornando a todo indivíduo, qualquer que seja, a exploração do trabalho alheio impossível, deixe cada um participar do gozo das riquezas sociais, que só são produzidas, na realidade, pelo trabalho, desde que tenha diretamente contribuído a produzi-las pelo seu” (Bakunin, 2017, p.264).

Segundo o russo, “a ciência mais racional e mais profunda não pode adivinhar as formas que a vida social assumirá no futuro. Ela pode apenas definir os fatores negativos, que decorrem, de modo lógico, de uma rigorosa crítica da sociedade atual” (Bakunin, 2003, p.237). Nesse sentido, a negação da propriedade individual hereditária conduz, no plano teórico, “ao conceito abstrato e, por assim dizer, negativo, da propriedade coletiva como condição necessária do futuro sistema social” (*ibid.*). Do mesmo modo, a negação do sistema estatista conduz à elaboração do “conceito diametralmente oposto e, portanto, negativo: a anarquia, quer dizer, a organização livre e autônoma de todas as unidades ou partes separadas que compõem as comunas e sua livre federação, fundada de baixo para cima” (*ibid.*).

4.3 A QUESTÃO DO SUJEITO REVOLUCIONÁRIO

Pela expressão sujeito revolucionário, nos referimos aos sujeitos coletivos que conduzem a realização de uma estratégia revolucionária.

No bakuninismo, a noção de sujeito revolucionário se identifica, primeiramente, com as classes e/ou frações de classe que, por sua posição social, seriam diretamente interessados na subversão da ordem vigente. Dada a primazia da questão econômica, o critério primeiro a ser considerado é a relação de antagonismo de interesses com as classes que se apropriam privadamente dos produtos do trabalho. Portanto, ao analisar as forças sociais em conflito no cenário do capitalismo europeu da segunda metade do século XIX, Bakunin identifica que o maior potencial revolucionário se encontrava entre os trabalhadores.

As forças coletivas avançam mais ou menos na realização da estratégia condizente com seus interesses conforme as condições históricas específicas sob e sobre as quais agem, o que significa que as relações políticas e socioculturais também condicionam a ação coletiva. Deste modo, a situação econômica não é suficiente para que uma classe ou fração desenvolva uma ação coletiva reacionária ou revolucionária.

Bakunin observa que em todas as organizações sociais baseadas na distinção de classes, as massas trabalhadoras foram miseráveis e descontentes, e que este descontentamento apenas eventualmente produziu revoluções. Isso porque a disposição revolucionária “depende não apenas de um maior ou menor grau de miséria e descontentamento, mas também da fé ou confiança que as massas trabalhadoras têm na justiça e na necessidade do triunfo de sua causa” (Bakunin, 70021DEF).

Ao analisar a correlação de forças entre reação e revolução no cenário da luta de classes europeia de sua época, Bakunin apresenta um conjunto de reflexões que singularizam sua posição no debate sobre a questão do sujeito revolucionário.

No contexto da Guerra Franco-prussiana, o russo produz uma série de escritos em que examina como as contradições entre campo e cidade, que se refletiam em relações contraditórias entre os trabalhadores urbanos e rurais, eram elemento determinante para a resistência contra a invasão estrangeira e, também, para a possibilidade de rompimento da dominação a nível doméstico. Através destes debates, Bakunin apresenta sua compreensão da potencialidade revolucionária do campesinato e da indispensabilidade da aliança entre as massas de produtores do campo e da cidade para a viabilidade da revolução social.

Nos textos em que se dedica a analisar a situação política dos campos e cidades francesas diante da guerra, o autor defende a inexistência de um real antagonismo de interesses entre os trabalhadores do campo e da cidade. Segundo ele, existiam diferenças nas condições econômicas e nas tendências políticas dessas frações, mas essas não seriam suficientes para colocá-las em lados opostos da luta de classes e, ao contrário, o exagero dessas diferenças promovia um efeito funesto para a ação das forças coletivas do trabalho: a conversão da diversidade em divergência, resultando em dispersão.

Desenvolveu-se durante séculos, pela separação que se deu sucessivamente na história entre o desenvolvimento relativamente muito mais rápido das cidades e a estagnação relativa dos campos. Agravou-se através da influência que a burguesia exerceu sobre o proletariado das cidades e pela participação direta deste último em todas as evoluções da política burguesa até os dias de hoje. Resultou dela, entre os trabalhadores do campo e os trabalhadores da cidade, uma aparência de antagonismo de interesses. O antagonismo real jamais existiu (Bakunin, 2014d, p.460-461)

Ele verifica que os trabalhadores urbanos e rurais carregavam, ambos, uns contra os outros, uma série de preconceitos injustificados, em grande medida, produzidos ou alimentados pela propaganda reacionária e, necessariamente, em benefício exclusivo desta última.

Do ponto de vista do operariado urbano francês, as críticas ao campesinato seriam baseadas em três estigmas: 1) a ignorância, o fanatismo religioso e a subordinação dos

camponeses aos sacerdotes; 2) a devoção campesina ao imperador; 3) a defesa da propriedade privada.

Em contrapartida, os camponeses viam os operários urbanos como aliados da burguesia. Segundo Bakunin, os primeiros

gozam, ou acreditam gozar, de vantagens que imaginam ter interesse em preservar contra os ataques de uma revolução social; eles têm, se não os lucros reais, pelo menos o sonho vaidoso, a imaginação da propriedade. Eles também são sistematicamente mantidos, pelos governos e por todas as igrejas oficiais e não oficiais do Estado, em uma ignorância crassa. Os camponeses constituem hoje a base principal, praticamente a única, sobre a qual se assentam a segurança e a força dos Estados. Eles são, portanto, objeto de atenção especial por parte de todos os governos. Suas mentes são sistematicamente trabalhadas para cultivar ali as delicadas flores da fé cristã e da fidelidade ao soberano e para ali semear as plantas salutares do ódio contra as cidades. Apesar de tudo isso, os camponeses, como já expliquei, podem e serão mais cedo ou mais tarde sublevados pela revolução social, e isto por estas três simples razões: Devido a seu baixo grau de civilização ou sua relativa barbárie, eles preservaram em toda sua integridade o temperamento simples, robusto e toda a energia da natureza popular. Eles vivem do trabalho de seus braços e são moralizados por este trabalho, que alimenta neles um ódio instintivo contra todos os feniãos privilegiados do Estado, contra todos os exploradores do trabalho. Enfim, trabalhadores eles mesmos, são separados dos trabalhadores das cidades somente por preconceitos e não por interesses (Bakunin, 70021DEF)

Bakunin analisava que, na época, os trabalhadores das cidades, mais duramente expropriados pelo processo de concentração da propriedade, não possuindo absolutamente nada de seu, tinham maior tendência a aderir às posições coletivistas. Os trabalhadores do campo, identificando a propriedade da terra com a garantia de sua própria sobrevivência, tendiam a desejar a conservação desta propriedade. Esta diferença de posicionamento em relação à propriedade individual não residiria em alguma diferença moral ou política intrínseca à condição de operário ou de camponês, mas seria um produto do desenvolvimento histórico da expropriação capitalista, que atingiu de forma desigual essas frações da classe trabalhadora. Segundo o russo, operários e camponeses eram igualmente “com todas as suas ideias e todas as suas paixões, produtos dos diferentes meios que os produziram” (Bakunin, 2022, p. 30).

Em *O Império Knuto-Germânico*, Bakunin discrimina internamente a fração identificada como campesinato, fazendo distinção entre o proletariado do campo e os camponeses proprietários (Bakunin, 2014b), sendo os primeiros aqueles que empregam força de trabalho no cultivo de terras que pertencem aos proprietários capitalistas e os últimos aqueles que detêm a propriedade da terra em que trabalham. Para o russo, a vinculação de classe do campesinato é determinada por sua relação social com o trabalho e não exclusivamente com a propriedade, uma vez que, mesmo os camponeses detentores de terras são considerados como parte das forças populares, antagônicas às forças das classes que vivem da exploração do trabalho.

A relação entre o campesinato e a reação não é, portanto, consequência fatal das relações de propriedade e produção, mas também de fatos sociopolíticos, como a ação das forças coletivas da reação sobre as forças coletivas do mundo do trabalho.

O que separa os camponeses dos operários nas cidades não são interesses diferentes, mas ideias diferentes, preconceitos, produzidos pela ignorância sistemática imposta por todos os governos anteriores às populações do campo, e pelo veneno religioso e político espalhado de mão cheia pelos padres e pelos funcionários do Estado (Bakunin, 70029EF)

A posição vanguardista do proletariado das cidades, assim como a posição retrógrada dos camponeses, em grande parte dos países da Europa ocidental na segunda metade dos oitocentos, deve ser compreendida como reflexo do desenvolvimento histórico desigual das relações sociais capitalistas na cidade e no campo. Deste modo, apresenta-se como fenômeno conjuntural e parcial e não estrutural e total. Nesse sentido, Bakunin aponta, inclusive, cenários distintos no próprio ocidente europeu, mencionando a situação da Irlanda, Itália e Espanha, na qual o campesinato se colocava como portador de maior iniciativa revolucionária.

Segundo nosso autor, a massa camponesa na França, assim como em diversos países europeus, havia se tornado um dos mais significativos pontos de apoio da reação e, enquanto não fosse retirada dessa situação, a revolução não poderia triunfar. Deste modo, "toda a questão do triunfo revolucionário reduz-se, portanto, ao seguinte: como sublevar, como revolucionar os camponeses?" (Bakunin, 2016c, p.159).

Mas para que os camponeses se levantem, é absolutamente necessário que a iniciativa do movimento revolucionário seja tomada pelos operários das cidades, porque somente esses operários, hoje, combinam ao instinto a consciência esclarecida, a ideia e a vontade refletida da revolução social. Então, todo o perigo que ameaça a existência dos Estados está hoje concentrado apenas no proletariado das cidades (Bakunin, 70021DEF)

A passagem acima revela um entendimento de que, na conjuntura francesa de 1870, o operariado urbano ocuparia uma posição de vanguarda e o campesinato de retaguarda na deflagração do processo revolucionário. Trata-se da leitura de como poderia se desenvolver, naquela conjuntura particular, a necessária aliança operário-camponesa. Cabe destacar que essa compreensão não deve ser confundida com o posicionamento, estranho ao anarquismo, que atribui aos operários o papel de direção revolucionária à qual todas as outras frações da classe trabalhadora deveriam se subordinar necessariamente.

Enquanto fração mais marginalizada da classe trabalhadora, o campesinato possui importância capital para a vitória da revolução. Ainda que, em certas realidades históricas os

camponeses não sejam os primeiros a se levantar contra as forças da reação, tampouco essas últimas poderiam ser definitivamente derrotadas sem sua adesão.

A discussão acerca da marginalidade – que aqui deve ser entendida como distanciamento relativo das relações sociais características da moderna civilização burguesa – diz respeito não apenas aos trabalhadores do campo, mas também a outros elementos estranhos ao proletariado urbano, como populações nativas e o chamado proletariado esfarrapado (que no marxismo será identificado como o lumpemproletariado).

Bakunin usa os termos proletariado esfarrapado (*gueux*) e canalha popular (*canaille populaire*) para se referir às massas de trabalhadores que foram excluídas (ou escaparam) do processo de proletarização produzido pelo avanço do trabalho industrial, da subordinação ao poder burguês e dos costumes da parcela civilizada da sociedade. Trata-se das frações marginais do proletariado. Aqui a noção de margem e, portanto, de marginalidade, deve ser compreendida em dois sentidos: o primeiro territorial/geográfico, expressando as relações contraditórias entre centro e periferia, cidade e campo, e o segundo se referindo aos estratos inferiores do mercado de trabalho.

O socialista russo enxergava potencialidade revolucionária neste setor, e especificamente uma potência de destruição da ordem burguesa:

essa eterna carne de governo, essa grande canalha popular que, sendo mais ou menos virgem de toda civilização burguesa, carrega em seu seio, em suas paixões, em seus instintos, em suas aspirações, em todas as necessidades e misérias de sua posição coletiva, todas os germes do socialismo do futuro (Bakunin, 2016f, p.275)

Essa potencialidade residiria precisamente no fato de este grupo se constituir como um elemento refratário aos mecanismos de integração da modernidade capitalista e, em certo sentido, à própria estruturação da sociedade em classes.

O modelo usado aqui para pensar a transição de uma civilização para outra é o das invasões bárbaras que derrubaram o Império Romano. O que Bakunin temia, especialmente quando se referia ao possível aburguesamento de parte da classe operária, era que esse elemento bárbaro existente no proletariado se tornasse propriamente civilizado - o que pode ser descrito pelo termo integração (Angaut, 2017).

Quando o bakuninismo enaltece a potencialidade revolucionária dos setores marginalizados do proletariado, não o faz em referência a uma possível irrelevância em termos quantitativos - uma vez que numericamente contam-se aos milhões os trabalhadores nessa condição de integração sistêmica - mas em termos da relação com o centro da ordem social capitalista, com o mundo burguês.

O reconhecimento de Bakunin do papel dos elementos não integrados ao modo de produção capitalista foi um sinal de que, para ele, a revolução não poderia vir de dentro do sistema; ela exigia um elemento de exterioridade. As sementes do socialismo não estão presentes no capitalismo, mas naquilo que resiste a ele (Angaut, 2017)

Ainda no mesmo sentido, cabe mencionar o tema do desclassamento, introduzido no pensamento político bakuninista a partir da observação da composição do campo revolucionário na Rússia e na Itália.

A ideia de desclassamento se refere aos movimentos de desvinculação de alguns indivíduos e grupos de sua classe social de origem seguida ou não pela incorporação relativa a outra classe, superior ou inferior. Mais especificamente, Bakunin presta atenção a esse fenômeno a partir da observação de uma realidade sociológica particular, os movimentos de desclassamento voluntário que mobilizaram parcelas significativas da juventude revolucionária da Rússia e da Itália no século XIX⁴⁹.

Nesses processos, tomaram parte segmentos da juventude urbana desses países, essencialmente compostos de jovens altamente instruídos, que recusaram ativamente o destino social previsto por sua origem nobre ou burguesa, declinando o papel que lhes era socialmente atribuído, o de perpetuadores da dominação e da exploração das massas. Movidos pelo desejo de abraçar sinceramente a causa do proletariado, esses jovens buscavam redirecionar recursos materiais e simbólicos destinados ao uso exclusivo de sua classe de origem para fortalecer a propaganda e a organização revolucionária entre as massas.

Há agora na Itália uma grande massa de pessoas nascidas na classe burguesa, mas que, tendo desdenhado, por um lado, o serviço do Estado, e não tendo encontrado lugar nem na indústria nem no comércio, encontram-se completamente deslocadas e desorientadas. Eles foram tocados pelo espírito do século e, cansados de contemplar a beleza mística de Dante e a grandeza da Roma antiga, tornaram-se livres-pensadores em massa, para grande desespero de Mazzini. Do livre-pensamento ao socialismo, há apenas um passo, que devemos ajudar-lhes a dar (Bakunin, 71014_EF)

Ainda que apresentando inúmeras reservas relativas à dificuldade colocada a um membro da nobreza ou da burguesia para se desvincularem efetivamente de seus privilégios e se submeterem efetivamente às condições sociais dos explorados e oprimidos, Bakunin visualizava naqueles elementos que se recusavam a aquiescer à ordem social uma certa força regenerativa (Angaut, 2016), que poderia ser de grande utilidade à causa socialista.

Se a revolução social é um momento em que a ordem social é completamente questionada e se, como tal, é o momento em que as divisões dessa sociedade se rompem por todos os lados, então é bastante natural que os elementos que não se

⁴⁹ Não se pode deixar de mencionar o fato de que o próprio Bakunin é um revolucionário desclassado, uma vez que sua origem familiar remete à alta nobreza russa.

encaixam nessa sociedade desempenhem um papel decisivo no processo revolucionário. E isso é particularmente verdadeiro para os estratos sociais que, de várias maneiras, se recusam a entrar nessa divisão de classes (Angaut, 2016).

O bakuninismo compreende que a potencialidade revolucionária não é dada exclusivamente pela posição ocupada pelos sujeitos no mundo do trabalho, mas construída historicamente no movimento contraditório da luta de classes. Deste modo, essas parcelas da juventude e da intelectualidade de origem burguesa poderiam ser mobilizadas em favor da revolução. Cabe asseverar que conceder um lugar aos revolucionários desclassados na luta revolucionária não implica atribuir a eles qualquer posição privilegiada na condução da mesma, como, por exemplo, incumbi-los do papel de dirigir politicamente a ação das massas.

Assim, junto à recusa da tese da centralidade do operariado urbano-industrial, encontramos em Bakunin uma recusa da ideia de que os intelectuais revolucionários devem necessariamente cumprir o papel de vanguarda revolucionária, orientando, à luz da ciência, a ação da classe trabalhadora.

Em vista destas colocações, depreende-se que para o bakuninismo nenhuma fração da classe trabalhadora poderia empreender ou mesmo dirigir um processo revolucionário socialista isoladamente. Algumas frações, de fato, são tidas como imprescindíveis na constituição deste sujeito coletivo – variando de acordo com particularidades econômicas, políticas e culturais de cada local e época – sobretudo aquelas menos integradas à ordem social capitalista. De todo modo, o que é determinante é a mobilização coordenada de parcelas expressivas de todas as frações interessadas na derrubada do sistema de exploração.

Discutiremos no tópico seguinte alguns aspectos relativos à transformação da potencialidade revolucionária das massas em capacidade real de destruição e recriação das atuais formas de vida social.

4.4 A QUESTÃO DA ORGANIZAÇÃO

A questão da organização das forças populares é particularmente importante para a preparação, condução e o possível desfecho vitorioso da luta revolucionária, sendo colocada pelo bakuninismo como “a primeira condição da vitória do povo” (Bakunin, 2022).

A superioridade numérica do mundo proletário em relação ao mundo burguês é, na luta de classes, apenas uma força potencial, já que “os trabalhadores são numerosos, mas os números não significam nada se eles não estiverem organizados” (*ibid.*, p.40).

Aqui não estamos nos referindo à organização em sentido geral, mas no sentido específico da organização independente de classe. Sem essa forma específica de organização, a

multidão dispersa de trabalhadores tende a ser subordinada pelas forças da burguesia, que compensa sua inferioridade numérica através da superioridade organizacional. Este é um aspecto central da luta de classes na concepção bakuninista. O russo exemplifica sua importância, por exemplo, ao chamar a atenção para o fato de que os exércitos regulares, constituídos por algumas centenas de homens armados minuciosamente organizados, são capazes de submeter, pela força, milhares e até milhões de homens também armados, mas dispersos e desorganizados.

Por isso, Bakunin coloca que a questão central para a revolução não é a capacidade do povo de se insurgir contra a ordem burguesa, mas sim a de se organizar de forma a sustentar a insurgência e conduzi-la à vitória durável e definitiva (Bakunin, 2017c).

Pelos objetivos que persegue, a organização das forças populares não pode ser fundada sobre as mesmas bases que sustentam aquela das forças adversárias. A natureza da organização depende da natureza de seus objetivos. Assim, a afirmação de um projeto organizacional autônomo e produtor da autonomia proletária deve partir da crítica e da negação dos princípios que sustentam o ordenamento capitalista: o centralismo, o estatismo e o doutrinário. Deste modo, o bakuninismo compreende que o sentido da organização das forças coletivas do trabalho deve se dar “de baixo para cima e da periferia para o centro”.

Essa importância central atribuída à questão da preparação que visa a boa condução da ação coletiva coloca em xeque a associação entre o bakuninismo e a defesa de qualquer tipo de posição contrária à necessidade da organização das forças da revolução.

Semelhante ao modo como outras correntes socialistas colocam a questão, o anarquismo compreende a necessidade de distinguir dois tipos de processos e estruturas organizacionais, as organizações de quadros e de massas. Esses tipos organizacionais possuem funções diferentes e associam sujeitos com diferentes objetivos e graus de consciência. Essa distinção não implica uma separação completa entre os tipos e, ao contrário, estabelece entre eles uma relação de complementariedade.

4.4.1 A organização das massas

A classe trabalhadora europeia, a partir de sua experiência coletiva histórica, compreendeu que “nenhum trabalhador, por mais inteligente e enérgico que seja, é capaz de lutar sozinho contra o poder bem organizado da burguesia, um poder representado e apoiado principalmente pela organização do Estado, de todos os Estados” (Bakunin, 2016c). Assim,

organização de classe surge, entre o proletariado, menos a partir da vontade do que da própria necessidade.

A este respeito, observa o bakuninista suíço Adhemar Schwitzguébel:

A extrema miséria fez germinar na cabeça dos proletários a ideia de associação, e foi o estado miserável das populações operárias que deu nascimento a uma organização criada com o objetivo de solidarizar e defender os interesses comuns. Assim, não procuremos mais a origem das associações operárias no cérebro exaltado de algum grande benfeitor da humanidade, nem mesmo na propaganda socialista, pois vimos grandes associações prosperarem e se desenvolverem antes que o socialismo fosse anunciado às massas, e se, hoje, as associações tendem a se generalizar, é porque a necessidade obriga os operários a aproveitar dos ensinamentos socialistas (Schwitzguébel, 2020, p.83)

Também é a partir da própria atividade associativa que surgem as diferentes concepções de associativismo, como expressão ou explicação daquilo que percebe e aprende a consciência coletiva dos trabalhadores associados. As disputas de linhas no interior do associativismo proletário, se devem, grande medida, ao seu próprio desenvolvimento e às contradições nele produzidas.

Analisando as experiências organizativas dos trabalhadores europeus, Bakunin compreendeu que a associação não necessariamente opera como fator de fortalecimento das forças coletivas do trabalho em sua luta contra o capital.

Antes do surgimento da AIT, vários países contavam com organizações operárias locais, principalmente “naqueles onde a indústria moderna encontra-se mais desenvolvida” (Bakunin, 2016, p.104), como Inglaterra, França, Bélgica, Suíça e Alemanha. Em sua maioria, estavam dedicadas às lutas reivindicativas particulares e às ações de ajuda mútua. As atividades dessas associações, como as *trade-unions* inglesas e as sociedades de resistência e socorro mútuo francesas, e as condições de vida e trabalho das massas nelas organizadas demonstraram as limitações desse modelo de associativismo no que se refere à ruptura sistêmica.

Bakunin observou como o isolamento e o corporativismo característicos dos primórdios do movimento sindical europeu eram fatores de estagnação das forças coletivas da classe trabalhadora e também como as reformas pontuais nas condições de vida e trabalho se degradam rapidamente sob a égide do capital, sempre ávido por levar a exploração ao extremo. Em vista disso, para que as associações proletárias operassem como um fator de emancipação dos produtores era necessário conceber uma proposta organizacional que superasse as limitações até então colocadas e permitisse a passagem da defensiva à ofensiva.

As parcelas mais avançadas da classe trabalhadora europeia chegaram às mesmas compreensões, produzindo uma nova fase em sua experiência coletiva, representada pela fundação da AIT.

Restava à Internacional explicar aos trabalhadores dos países acima mencionados, que aspiravam em igual medida, e que já buscavam conscientemente, à emancipação, 1. que para atingir seus objetivos, a associação em nível local, ou mesmo nacional, não é suficiente, a solidariedade internacional ainda é necessária; e 2. que para obter uma melhoria real, por menor que seja, em suas condições, os trabalhadores devem buscar não paliativos, mas a libertação total do jugo do capital (Bakunin, 2021, p.39-40).

E foi no âmbito das disputas na Internacional que as formulações estratégicas de Bakunin e seus companheiros se desenvolveram sob a forma de uma concepção e uma prática de luta sindical que, posteriormente, ficaria conhecida como sindicalismo revolucionário⁵⁰ (Leval, 2007; Silva, 2017; Corrêa, 2019; Van der Walt, 2022).

O militante e historiador Gaston Leval, referência no debate sobre sindicalismo revolucionário, indica que a formulação original deste projeto pode ser encontrada em um conjunto de textos de Bakunin, dentre os quais os artigos publicados nos periódicos *L'Égalité* e *Le Progrès*, o manuscrito *Protestação da Aliança* e o registro das *Três conferências feitas aos operários do Vale de Saint-Imier* (Leval, 2007). Em razão desta associação, Leval considera o militante russo como o verdadeiro fundador do sindicalismo revolucionário (*ibidem*).

Neste modelo, o papel dos sindicatos não se reduz ao de instrumentos para a conquista de melhores condições socioeconômicas através de negociações dos termos de compra e venda da força de trabalho. Mais do que isso, a luta sindical deve organizar as massas trabalhadoras para combater as raízes da desigualdade econômica e social e, portanto, possui uma dupla função imediata: a intensificação dos conflitos entre as classes e, simultaneamente, o fortalecimento dos laços de solidariedade entre os trabalhadores (Silva, 2017).

Já em 1864, a discussão de Bakunin com seus aliados sobre a situação da luta de classes na Europa apontava a existência de uma contradição fundamental entre reação e revolução na qual o avanço das forças reacionárias representado pela constituição da Santa Aliança entre os Estados nacionais deveria ser contraposto pela composição de uma aliança também internacional das forças da revolução (Bakunin, 2014e).

Uma vez que a força motriz da revolução se encontra nas massas do proletariado, a associação universal das forças proletárias organizadas se constitui como uma necessidade imperativa para fazer frente à coalizão internacional das forças capitalistas e estatistas. Nesse sentido, a existência de organizações sindicalistas de massas com uma orientação revolucionária é estratégica para a vitória proletária na guerra de classes.

⁵⁰ É importante mencionar, como ressalta Berthier (2017), que se incorre em um certo anacronismo ao usar o termo sindicalismo revolucionário para se referir ao período da AIT, já que a expressão só passaria a ser efetivamente utilizada no fim do século XIX. Entretanto, feita esta ressalva, reiteramos que seu emprego aqui indica uma intencionalidade de demarcar ali a própria gênese desta tradição sindicalista que seria retomada, ampliada e nomeada deste modo décadas depois.

Sendo o grande trunfo dos produtores a sua superioridade numérica, a organização desse potencial multitudinário deve ser a prioridade das associações sindicais. Considerando a concepção pluralista de classe trabalhadora adotada por Bakunin, entende-se que a base social do sindicalismo revolucionário é igualmente ampla, devendo abranger, para além da totalidade dos assalariados da cidade e do campo, os imensos contingentes de trabalhadores informais, desempregados e todos aqueles que não vivam da exploração do trabalho alheio, seja qual for sua condição. Em razão disso, um elemento fundamental desta tradição é a unidade da classe a partir de sua diversidade.

As diferenciações e estratificações internas à classe trabalhadora, produzidas pelas dinâmicas da exploração capitalista, tendem a produzir contradições que dificultam a organização coletiva de trabalhadores ligados à diferentes ocupações, regiões e nações. Essas diferenças contingenciais dificultam a percepção da unidade necessária entre todos aqueles que participam da experiência coletiva histórica na condição de explorados, de modo que a é apenas através da ação coletiva na luta de classes que a multiplicidade de condições particulares se unifica solidariamente com base em uma condição geral e única.

E como as organiza? Não de cima para baixo, impondo à diversidade social produzida pela diversidade do trabalho das massas, ou impondo à vida natural das massas uma unidade ou uma ordem fictícias, como o fazem os Estados; mas de baixo para cima, ao contrário, tomando por ponto de partida a existência social das massas, suas aspirações reais, e provocando-as, ajudando-as a agrupar-se, a harmonizar-se e a equilibrar-se conforme essa diversidade natural de ocupações e situações diferentes (Bakunin, 2016, 116)

Uma estrutura organizativa que vise promover a unidade da infinita diversidade situacional das massas exploradas deve necessariamente ser transversal às categorias ocupacionais e aos ramos da economia. Deve unificar as infinitas posições particulares a partir de sua condição geral, de classe. Para tanto, o critério fundamental a associação deve ter por base exclusivamente a situação material dos produtores que, no sistema capitalista, é a de vítimas da exploração do trabalho. Nesse sentido, Bakunin coloca que “a principal e única base das associações operárias de todos os países” deveria ser a solidariedade que, do ponto de vista econômico e social, une os trabalhadores explorados do mundo inteiro (Bakunin, 70021DEF).

No texto *A política da Internacional*, o russo pontua que a atividade sindicalista deve possuir “um caráter essencialmente econômico, colocando como objetivo a diminuição da jornada de trabalho e o aumento dos salários; como meios, a associação das massas operárias e a formação das caixas de resistência” (Bakunin, 2016c, p.60). Como veremos adiante, esta compreensão da centralidade dos assuntos econômicos não implica a completa exclusão de

questões de ordem política, de modo que não deve ser assumida a existência de alguma perspectiva despolitizadora nesta concepção⁵¹.

Dentre as inúmeras questões que se colocam no embate entre trabalhadores e patrões no âmbito econômico, o bakuninismo confere centralidade à luta pela diminuição das horas de trabalho e aumento de salários (*ibidem*, p.53), o que deve à própria natureza destas demandas, que se encontra em antítese direta com as tendências da exploração capitalista, uma vez que a principal fonte de lucro dos capitalistas seria “a modicidade relativa dos salários e o número tão grande quanto possível das horas de trabalho” (Bakunin, 2016d, p.101).

Seu método de mobilização consiste, portanto, na promoção de lutas reativas e reivindicativas que visam arrancar do patronato, mediante pressão coletiva, melhorias nas condições socioeconômicas do proletariado e na solidariedade ativa para com todas as lutas proletárias em combate ao corporativismo, fracionismo e às lutas fratricidas.

Em relação a essa compreensão, se abre o debate sobre a questão da neutralidade política do sindicalismo revolucionário, que consiste na eliminação de questões de ordem política, ideológica, religiosa, moral como critério de adesão às associações. Esta neutralidade política visa a expansão não sectária do movimento de massas, fortalecendo a unidade de classe a partir solidariedade econômica, que une a todos os explorados, enquanto as questões políticas e culturais fatalmente produzem divisões entre as massas e, no limite, conduzem a posicionamentos e ações fratricidas.

Essa perspectiva não deve ser confundida com nenhuma espécie de despolitização da luta sindical que corresponderia a uma perspectiva economicista, que reduz o papel da organização proletária ao plano das reformas econômicas.

Ao contrário, Bakunin compreende que “é desta organização cada vez mais ampla da solidariedade militante do proletariado contra a exploração burguesa que deve sair e surge, com efeito, a luta política do proletariado contra a burguesia” (Bakunin, 2016b, p.233).

Isso porque a “melhoria radical das condições materiais de seu trabalho e de sua existência, produzida unicamente pela associação de seus próprios esforços” (Bakunin, 71014_EF) se relaciona ao fortalecimento de uma experiência coletiva de classe radicalmente separada do mundo burguês.

⁵¹ Bakunin reconhece, inclusive, como princípio fundamental da AIT a “*liberdade mais absoluta da propaganda, tanto política quanto filosófica*. A Internacional não admite censura, nem verdade oficial em nome da qual se poderia exercer essa censura” (Bakunin, 2016f, p.271). Como veremos adiante, o bakuninismo compreende que atividade política faz parte, organicamente, da vida interna das associações de classe.

A luta solidária dos trabalhadores contra os patrões, associada a uma propaganda que expressa a identidade dos interesses coletivos dos trabalhadores de todo o mundo, produz uma experiência de ação coletiva pautada pela independência de classe, permitindo “que cada trabalhador, saindo do torpor intelectual e moral no qual se esforçam para mantê-lo, compreenda sua situação, saiba o que deve querer fazer e em que condições pode conquistar seus direitos” (Bakunin, 2016c).

A prática da ação coletiva baseada na independência de classes é tida como um meio para a destruição progressiva dos preconceitos políticos e religiosos infiltrados entre as massas por toda a educação e a instrução que o mundo burguês impõe a elas e que atrasam a unificação e o enraizamento da ideia socialista entre os trabalhadores. Por isso em *Artigo Francês*, de 1872, Bakunin afirma:

nessa solidariedade internacional e completamente prática que constitui a base real de nossa associação e nos considerando de nossos estatutos gerais, que nada mais são do que sua expressão fiel, há os germes de uma política completamente nova, aqueles da política internacional do proletariado; e que essa política [...] tende à abolição das fronteiras, das pátrias políticas, dos Estados, ao mesmo tempo que àquela da diferença das classes, da própria existência de classes diferentes, de todos os privilégios jurídicos, econômicos e sociais (Bakunin, 2017a, p.376)

Cabe ressaltar que a noção de neutralidade política da organização de massas não significa a despolitização da atividade sindical. Trata-se do entendimento de que as organizações de massas se vinculam ao objetivo socialista e revolucionário não por declaração ideológica formal, mas porque ao promover lutas reivindicativas imediatas ela faz avançar de forma prática o grau de experiência e de consciência de classe, e de atuação enquanto força coletiva, condições necessárias ao desenvolvimento do próprio processo revolucionário.

Passemos a seguir ao debate sobre a estrutura mais adequada para uma organização de massas que possibilite o desenvolvimento autônomo da força coletiva dos trabalhadores e seu direcionamento no sentido da revolução.

Dada a centralidade da luta econômica, deriva-se que a unidade fundamental da organização dos trabalhadores é o local de trabalho e, “a partir daí ela se expande horizontalmente (ou geograficamente, se quisermos), por localidades e regiões, e se eleva verticalmente por setor da indústria” (Berthier, 2011). Na estrutura orgânica da AIT, as instâncias de base que agrupavam os trabalhadores de uma mesma categoria profissional eram conhecidas como seções de ofício.

Para além da insuficiência da organização de profissionais de uma mesma ocupação na esfera local, o bakuninismo conclui também pela insuficiência da organização internacional do mesmo corpo de ofício no que se refere ao objetivo da emancipação econômica dos

trabalhadores, dada a tendência de que, conforme diminuem as margens de lucro nos ramos econômicos em que os trabalhadores estão mais fortemente organizados e conquistam melhores salários, os capitalistas transfiram seus capitais para outros, em que os explorados sejam menos ou nada organizados.

Em vista dessa mobilidade, se fazia necessária a combinação da organização profissional com a organização interprofissional, ambas em escala não somente local, mas também internacional. Entretanto, mesmo com essa estrutura que combina a associação dos trabalhadores por categoria e a associação entre categorias,

para que o operário não instruído reconheça a solidariedade real que necessariamente existe entre todos os corpos de ofício, em todos os países do mundo, é preciso que outros operários, cuja inteligência é mais desenvolvida e possuem algumas noções de ciência econômica, venham em seu socorro. Não que a experiência cotidiana lhe falte em relação a esse ponto, mas porque os fenômenos econômicos pelos quais se manifesta essa indubitável solidariedade são infinitamente mais complicados, de sorte que seu sentido verdadeiro pode escapar e muito amiúde escapa, com efeito, aos operários menos instruídos (Bakunin, 2016d, p.101)

Para favorecer a superação deste horizonte limitado do pragmatismo da luta econômica imediata, Bakunin propunha que a AIT possuísse não apenas as seções de ofício, mas também unidades organizativas de outro tipo, chamadas de seções centrais.

Diferentemente da organização baseada na especialidade profissional, as seções centrais não representam trabalhadores de nenhuma atividade econômica em específico, mas organizam os trabalhadores a partir de sua generalidade, de seu interesse de classe, de modo que um trabalhador adere a elas tendo em vista a organização e a emancipação geral do trabalho. O propósito de sua existência é promover a reflexão coletiva sobre os meios e os fins da luta sindical, bem como propagandear os princípios da autonomia, da solidariedade e do internacionalismo, a fim de travar, no interior do mundo do trabalho, a luta ideológica contra os preconceitos e equívocos produzidos pela intrusão das ideias e valores dos exploradores entre os explorados.

Nas seções centrais, não são reunidos trabalhadores de uma ou outra profissão, mas sim aqueles que podem ser considerados “trabalhadores da ideia, da propaganda e da organização da força tanto econômica quanto militante da Internacional: Trabalhadores da Revolução Social” (Bakunin, 2016, p.106). O critério de agrupamento é ideológico e territorial, uma vez que se trata da reunião de propagandistas atuantes em uma mesma região.

Essas duas instâncias são, ao mesmo tempo, distintas e complementares.

A organização baseada em território (seções centrais) é interprofissional, enquanto a organização profissional (seções de ofício) é interterritorial. Mais do que isso, enquanto as

seções corporativas se instituem a partir do modo particular de inserção de cada operário no mundo do trabalho, as seções de ofício se organizam a partir das demandas comuns e dos ideais revolucionários.

Ao operário aderente de uma seção de ofício apenas uma questão é colocada: a solidariedade econômica, como benefício e como dever. Essa é a base material sobre a qual poderá se desenvolver sua compreensão e adoção das ideias socialistas propagandeadas pelas seções centrais, uma vez que a solidariedade econômica

produz todo o resto, - nos princípios mais sublimes e mais subversivos da Internacional, os mais destrutivos da religião, do direito jurídico e do Estado, da autoridade tanto divina como humana, os mais revolucionários, em resumo, do ponto de vista socialista, não sendo nada mais do que os desenvolvimentos naturais, necessários, dessa solidariedade econômica (Bakunin, 2016d, p.109)

Se a Internacional possuísse apenas seções de ofício, jamais desenvolveria plenamente sua potência emancipatória, mantendo-se no nível das reivindicações e reações econômicas imediatas. Se houvesse apenas seções centrais, seria apenas um imenso círculo de debates políticos completamente incapaz de produzir qualquer impacto real nas condições do trabalho e da luta de classes.

Berthier interpreta que a relação de complementariedade entre os dois tipos de seção a partir do tipo de princípio que orienta os trabalhadores que se organizarão em cada uma delas, sendo que as seções de ramo estabelecem sua unidade sobre o princípio da matéria e as seções de ofício a partir do princípio do conhecimento (Berthier, 2011). A nosso ver, seria melhor colocar a questão de outra forma: a unidade entre os aderentes das seções de ofício se estabelece sobre critérios econômicos, enquanto a das centrais se fundamenta em critérios políticos.

Vê-se que as seções centrais apresentam um caráter completamente diferente e mesmo diametralmente oposto ao das seções de ofício. Enquanto estas últimas, seguindo a via de desenvolvimento natural, começam pelo fato para chegar à ideia, as seções centrais, ao contrário, seguindo a via do desenvolvimento ideal ou abstrato, começam pela ideia para chegar ao fato (Bakunin, 71011_EF)

É importante ressaltar que, ainda que Bakunin enfatize as diferenças entre essas instâncias, elas não devem ser exageradas ao ponto de serem compreendidas como organizações completamente distintas. A integração orgânica entre elas pode ser observada, por exemplo, a partir de sua composição. Um trabalhador não deveria ser vinculado a apenas um ou outro tipo de seção sindical e poderia compor ao mesmo tempo uma seção de seu ofício e a seção central de sua região, uma vez que o objetivo desta última seria reunir os trabalhadores mais engajados e mais radicais de cada ofício que tenham o interesse em atuar de forma coordenada para

estimular que as lutas particulares das seções profissionais avancem para além das demandas imediatas.

Dotada dessas instâncias complementares, a estrutura organizativa de massas defendida pelo bakuninismo combina diferentes tipos de atividades (de luta econômica e de luta política) que convergem ao promover a solidariedade e a autonomia proletária tanto na esfera dos processos produtivos quanto na dos processos decisórios.

Para o russo, o grande acerto dos operários socialistas fundadores da AIT que constituíram seções centrais em cada um de seus países de origem foi conduzir o trabalho organizativo fundando seções de ofício para reunir produtores ligados a cada ramo econômico existente na localidade. Assim, as seções centrais, que representavam a alma da Internacional, deram a si mesmas um corpo (Bakunin, 2016d).

Conforme explica Felipe Corrêa,

Três são os critérios que definem esses níveis na Internacional: 1.) Tipo de organização. As seções de ofício são agrupamentos de massas por profissões, e a seção central é um agrupamento de minorias por região; 2.) Função da organização. As seções de ofício são funcionais às lutas econômicas, e a seção central é funcional às lutas econômicas, políticas e culturais; 3.) Perfil dos militantes. As seções de ofício contam com os membros menos preparados, cujo foco encontra-se principalmente nas lutas econômicas imediatas, e a seção central conta com os mais preparados, cujo foco encontra-se tanto na contribuição para essas lutas e em sua radicalização quanto na promoção da “ideia da Internacional”, seus fins emancipatórios (Corrêa, 2019, p.439-440)

Em paralelo à necessária organização das massas, o bakuninismo postula a necessidade um outro elemento organizativo igualmente vital para a realização da estratégia revolucionária, o partido.

4.4.2 A organização dos revolucionários

Conforme observa Ferreira (2010), é fundamental considerar que Bakunin tem sua atividade intelectual e política profundamente marcada pela tradição nacional de seu país de origem, e em especial, pela tradição militar-conspirativa fundada pelo decembrismo russo⁵². O cerne deste legado é a organização conspirativa de forças revolucionárias da aristocracia militar para a promoção de ofensivas militares contra os centros de poder do Estado. Bakunin faz um balanço crítico da experiência do decembrismo, considerado por ele o período heroico do liberalismo da nobreza russa e pondera que estes

⁵² O pai de Bakunin, Aleksandr Bakunin, foi, junto a outros membros da aristocracia russa, entre 1817 e 1825 membro da sociedade secreta que tentou desferir um golpe militar contra o regime czarista em dezembro de 1825, movimento conhecido como decembrismo.

fizeram tudo o que lhes era possível fazer e, no entanto, não puderam criar uma força. Imensa, mas desorganizada, a força estava no povo. Quanto à força organizada, ela encontrava-se do lado do governo. Espremidos entre o governo e o povo, os decembristas marcharam contra o primeiro, sem unir-se ao segundo e sem outra força senão a de suas convicções. Sucumbiram (Bakunin, 2017c, p.68).

Somado a esse balanço, a experiência acumulada pelos revolucionários proletários no ciclo de greves e insurreições aberto em 1866 e, sobretudo, na insurreição *communard* de 1871, dá o tom definitivo das concepções estratégicas bakuninistas a respeito das organizações conspirativas de revolucionários e de suas relações com as organizações sindicalistas e populistas de massas.

O exame das teses bakuninistas sobre a organização política revolucionária exige não apenas a retomada de ideias apresentadas em livros, artigos e manuscritos de autoria de Bakunin, mas também, e sobretudo, nos documentos político-programáticos produzidos pela militância reunida em torno desta formulação estratégica, sendo as principais referências os programas e estatutos elaborados entre 1868 e 1872. Com base nesta documentação, faremos uma breve exposição sobre a concepção bakuninista de partido, tentando contemplar aspectos relativo às suas funções, relação com a organização de massas, composição, formas de ação e estrutura organizativa partidária.

O primeiro ponto a ser discutido é o da necessidade deste instrumento organizativo, dada pela função a ele atribuída na formulação estratégica.

Sem prejuízo para a fatalidade que preside a todos os desenvolvimentos históricos, a iniciativa dos indivíduos, órgãos conscientes ou inconscientes do movimento que os empurra e carrega, tem sido e ainda é necessária para fecundar a faculdade criativa das massas (Bakunin, 71014_EF)

Por mais que a organização de massas seja a via fundamental para o desenvolvimento da força coletiva dos trabalhadores e que, ao se colocar “fora e contra o Estado” (Bakunin, 71014_EF) representa um embrião da nova ordem social, Bakunin assevera que isso não basta para garantir a vitória da revolução. Isso porque a AIT garantia a organização das massas proletárias, mas não necessariamente a organização revolucionária das massas.

Por sua própria natureza pluralista e anti-sectária, a organização de massas se torna um ambiente de profusão de pensamentos e inclinações, terreno de formulação, difusão e embate de propostas e projetos para o movimento proletário. Nesta profusão, portanto, tendem a se expressar inúmeras posições, das mais reacionárias às mais revolucionárias.

As massas populares em efervescência são como metal fundido, que acaba formando uma única fundição mais fácil de moldar do que o metal em seu estado frio, desde que haja bons trabalhadores para dar-lhe uma forma que esteja em conformidade

com as propriedades ou leis inerentes ao referido metal, de acordo com as necessidades e instintos do povo (Bakunin, 2021, p.44-45).

Para o bakuninismo, nenhuma revolução pode triunfar senão pela força do povo, mas a análise da experiência coletiva histórica da classe trabalhadora demonstra como a força coletiva popular foi, em inúmeros momentos, instrumentalizada em favor da manutenção da ordem social e contra a revolução. Deste modo, cabe aos revolucionários organizarem-se enquanto força coletiva capaz de se posicionar consciente e ativamente contra o reacionarismo no interior das organizações de classe, colocando em marcha uma estratégia revolucionária capaz de orientar as forças coletivas do trabalho a “fazer triunfar a causa do povo, a causa de todos aqueles que trabalham contra todos os que exploram o trabalho” (Bakunin, 2016b, p.60). Se o grande objetivo da organização de massas é a unificação da classe trabalhadora e sua constituição enquanto força coletiva real, o objetivo da organização de minorias é direcionar essa força no sentido da revolução.

A pluralidade de ideias que caracteriza o ambiente interno da organização de massas leva à divisão e à disputa entre as diferentes tendências políticas que se constituem em seu interior, produzindo o podemos chamar de luta ideológica e até mesmo teórica no interior das lutas populares. É nesses termos que se coloca, por exemplo, “a luta entre os dois partidos na Associação Internacional dos Trabalhadores”, subtítulo da obra *Estatismo e Anarquia*, que apresenta a visão bakuninista sobre o embate entre as tendências federalista e centralista na AIT.

Para uma intervenção qualificada nesta luta de ideias e projetos, se coloca a necessidade de estruturar e unificar a ação dos partidários de um mesmo projeto, o que se dá através da construção de organizações de tipo partido, ou seja, agrupações constituídas a partir da identidade não apenas de interesses econômicos imediatos, mas de aspirações e projetos políticos e da convicção da necessidade de se colocar em luta pela implementação de uma determinada linha estratégica e de seu programa.

Deste ponto de vista político-ideológico, o partido possui a função específica de harmonizar os instintos populares com as ideias revolucionárias. Estas últimas encontram suas origens nos primeiros, mas todo o trabalho político-ideológico da reação tende a promover a separação entre uns e outras, cabendo aos revolucionários “antes de tudo, ajudar o nascimento de uma revolução, espalhando entre as massas ideias correspondentes aos instintos das massas” (Bakunin, 2020, p.25).

O partido realiza sua luta ideológica através da agitação e da propaganda, visando ampliar sua influência sobre o movimento espontâneo das massas, combatendo desvios como

o individualismo, o colaboracionismo e o reformismo, para estimulá-lo e dirigi-lo no sentido da ruptura sistêmica.

A ação do partido é compreendida, antes de tudo, como a ação natural de um grupo de indivíduos, inspirados pelas mesmas ideias e movidos por um mesmo objetivo, sobre a opinião e a vontade das massas (Bakunin, 2016d). Sua atuação “nunca será nada mais do que a soma bem organizada das influências naturais que todos os seus membros, obedecendo a um plano de ação decidido coletivamente, exercerão em seus respectivos ambientes” (Bakunin, 72016_EF).

A organização partidária não é um organismo que age de fora para dentro dos movimentos da classe trabalhadora, ao contrário, trata-se de um produto das experiências coletivas mais radicais desta classe e cuja ação consiste em reproduzi-las. Por isso, Bakunin entende que "a influência dos militantes revolucionários sobre seu povo é, por assim dizer, apenas uma fase necessária e natural na autoatividade e no autodesenvolvimento do mesmo povo" (Bakunin, 68008_ET).

os militantes revolucionários que estão empurrando o povo para frente e, de certa forma, acelerando seu desenvolvimento não caíram do céu; eles são, no sentido mais amplo da palavra, parte do mesmo povo, assim como no reino vegetal, o estame que fertiliza o pistilo é em sua essência inseparável do pistilo (Bakunin, 68008_ET).

Essa influência deve ter como objetivo produzir a preponderância da estratégia revolucionária na luta de tendências que se desenvolve no interior das organizações de massas.

O partido deve ser compreendido, portanto, como uma força coletiva defensora do projeto de revolução social que existe a partir da ação das forças coletivas mais amplas do proletariado, como parte dela. Sua tarefa geral é preparar (pela propaganda e pela ação), iniciar e dirigir a luta revolucionária combatendo as forças reformistas e conservadoras no campo adversário e no interior do próprio proletariado.

A minoria revolucionária, por mais bem preparada que seja, jamais poderia substituir a força coletiva das massas exploradas como agente da destruição e da reconstrução social. O partido não é o protagonista do processo revolucionário, ele é “o complemento necessário” da organização de massas. Por isso, os dois tipos de organização se complementam, sem se anularem ou se substituírem.

A razão de existência do partido está na necessidade de combinar a luta pública e legal das organizações sindicalistas e populistas com as ações à margem dos limites legais da ordem capitalista e estatista. Essas últimas são imprescindíveis para o aniquilamento do poder econômico e político burguês, garantido, por exemplo pelo poder militar, que só pode ser

enfrentado também militarmente. Nesse sentido, o partido deve ser “não o exército da revolução - o exército deve ser sempre o povo - mas uma espécie de estado-maior revolucionário composto de indivíduos dedicados, enérgicos, inteligentes e, acima de tudo, amigos sinceros, não ambiciosos ou convencidos, do povo” (Bakunin, 2020, p.25).

Dada a natureza de seus projetos e ações, a repressão reacionária impõe ao partido que se configure como “uma sociedade secreta bem organizada” (Bakunin, 2020, p.25), uma vez que

É impossível, portanto, ser um revolucionário ou um verdadeiro reacionário sem cometer atos que, do ponto de vista dos códigos penal e civil, constituem de modo incontestável delitos ou mesmo crimes, mas que, do ponto de vista da prática real e séria, quer seja da reação, quer seja da revolução, aparecem como desgraças inevitáveis (Bakunin, 2017f, p.345)

O secretismo e a clandestinidade eram uma necessidade para a atuação dos revolucionários em boa parte das nações europeias da época, em virtude da inexistência de real liberdade de reunião e organização, pela existência de diferentes tipos de polícias políticas e, sobretudo, pela intensa perseguição e repressão às atividades consideradas subversivas. A esse respeito, observa Silva:

A estratégia da clandestinidade fez parte das experiências concretas de luta e organização operária, parte do processo de constituição das forças coletivas da classe trabalhadora europeia durante, especialmente, a primeira metade do século XIX, incluindo a articulação internacional (Silva, 2017, p.69).

Diante destas condições, o partido revolucionário poderia ser considerado como uma espécie de conspiração internacional que reúne os defensores da revolução social que atuam nas associações proletárias de massas de diversos países. Esta agrupação combina uma atuação em nível secreto e público, a depender da conjuntura data em cada local e momento.

O projeto de organização política bakuninista delineia um tipo de organização segundo o qual seus membros devem agir como um só homem, apresentando em sua propaganda e em sua prática o máximo possível de uniformidade de pensamento e de ação.

Quem quer propagar a revolução deve ser francamente revolucionário. Para sublevar os homens, é preciso ter o diabo no corpo; de outra forma, só se faz discursos que abortam, ou que apenas produzem um barulho estéril, e não atos. Assim, antes de tudo, os Corpos Francos propagadores devem ser revolucionariamente inspirados e organizados. Devem carregar a revolução em seu seio, para poder provocá-la e suscitá-la entre eles. Depois, devem traçar para si mesmos um sistema, uma linha de conduta conforme a meta que se propõem (Bakunin, 2014b)

Tanto como consequência desta unidade teórica e prática quanto para sua garantia, o partido é restrito em termos numéricos. Na época, Bakunin considerou que, para a atuação em

territórios restritos “cem revolucionários forte e seriamente aliados são suficientes” e no máximo duas ou três centenas bastariam para a atuação em territórios mais vastos (Bakunin, 68016DEF). Trata-se, de fato, de “um pequeno partido – pequeno em relação ao número de homens que aderem a ele com conhecimento de causa, imenso se se levarem em conta seus aderentes instintivos, as massas populares, das quais ele representa as necessidades melhor do que qualquer outro partido”.

Diante desta relação de pertencimento orgânico do partido às forças coletivas do trabalho, deriva-se que seus membros devem ser, necessariamente, sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, seja por nascimento ou por adesão voluntária.

Em razão de suas especificidades, os critérios de afiliação são distintos daqueles que se colocam para a organização de massas. Se para as associações sindicalistas o objetivo do recrutamento deve ser o desenvolvimento da organização do proletariado em termos quantitativos, no caso da associação partidária os critérios devem ser de tipo qualitativo (Corrêa, 2019).

A organização deve recrutar, no seio das associações proletárias, os trabalhadores mais inteligentes e dedicados, que cumpririam o papel de líderes populares, utilizando sua “superioridade intelectual e moral” para influenciar revolucionariamente os trabalhadores ao seu redor (Bakunin, 2014f). Sobre este ponto, o russo afirma também que

na massa de milhões de trabalhadores existe outro tipo de aristocracia no mais alto grau de utilidade e beneficência: a aristocracia não de condição, mas de convicção, de sentimento revolucionário, de paixão ardente e luminosa e da vontade. Os trabalhadores que pertencem a essa categoria são os inimigos jurados de toda aristocracia e privilégio: nobreza, burgueses e até mesmo trabalhadores; eles só podem ser chamados de aristocratas no sentido literal e primitivo do termo, ou seja, homens da elite. E na verdade, são homens de elite, não apenas da classe trabalhadora, mas da sociedade como um todo. Eles reúnem em si, em sua compreensão da questão social, e com toda a franqueza do instinto popular, todas as vantagens do pensamento livre e independente, do conhecimento científico. Não teriam que se esforçar muito para se elevar acima de sua própria classe, para entrar na casta burguesa, para passar do partido da massa miserável do povo explorado e escravizado para as fileiras dos cavalheiros exploradores de todos os tipos. Eles não querem, têm uma paixão pela solidariedade e não compreendem a liberdade e a felicidade a não ser com os milhões de seus irmãos escravizados. Muito naturalmente e sem buscá-lo, homens desse tipo gozam de imenso prestígio entre a massa de trabalhadores. Junte-se a essa categoria de trabalhadores a dos militantes que saíram da classe burguesa, que quebraram todos os laços com ela e que se dedicaram de corpo e alma à grande causa da emancipação do proletariado, e você terá o que chamamos de aristocracia útil e benéfica do movimento operário internacional (Bakunin, 2021, p.41-42).

Na falta de trabalhadores deste tipo, Bakunin admite o recrutamento de “alguns jovens nascidos na classe burguesa, mas não imbuídos do espírito perverso que reina atualmente naquela classe” (Bakunin, 71014_EF), desde que, no curso de seu processo de desclassamento,

igualem suas condições de vida às dos trabalhadores e demonstrem em seus pensamentos e ações a convergência político-ideológica e mesmo ética, no sentido adotar uma linha de conduta específica em suas relações com o povo, com o partido. Tal como coloca Bakunin em seus apelos à juventude italiana:

considerem-no não mais como um instrumento necessário para a realização de suas ideias políticas, mas como o objetivo supremo de todos os seus esforços. Aprendam a amá-lo e a respeitá-lo e entendam que, se vocês têm muitas coisas a ensinar a ele, têm ainda mais a aprender com ele. Em troca dos pensamentos que vocês lhe trazem, ele lhes trará toda a riqueza de seus instintos. Vocês lhe darão as fórmulas da vida, e ele lhes dará a vida. Da união de seu pensamento com os instintos dele nascerá a vida popular (Bakunin, 71014_EF).

A admissão dessa juventude revolucionária que goza do privilégio de ter recebido uma instrução superior e deseja colocá-la a serviço da causa do povo se relaciona com uma necessidade da atividade partidária, a produção teórica - filosófica e científica – que visa subsidiar análises coletivas sobre a realidade social sobre a qual agem os revolucionários, baseando as definições político-programáticas e as formulações estratégicas da organização.

Se o ideal negativo da revolução é dado pelos instintos de revolta das massas, o ideal positivo é especificado pela teoria, que permite compreender as múltiplas causas da situação social existente antes da revolução a fim de possibilitar que a negação destas causas e de suas consequências sirva como parâmetro para a elaboração conceitual de formas diametralmente opostas.

Deste ponto de vista, o partido seria um espaço de encontro um encontro entre a vida e a teoria, os instintos e saberes populares e sua formulação, oferecidas respectivamente pelos revolucionários de origem proletária e pelos de origem burguesa, numa aliança em que “a juventude instruída expresse as aspirações do proletariado, contribua para a elaboração dessa ciência social viva que seria o reflexo fiel da evolução econômica e social espontânea” do movimento de trabalhadores (Angaut, 2016).

Por meio do trabalho de agitação, propaganda e recrutamento, é prevista a consolidação da organização política revolucionária e seu enraizamento nos setores da classe trabalhadora e nos territórios considerados de maior importância estratégica em cada país.

O desenvolvimento da luta ideológica dentro do movimento de massas visa difundir o programa socialista revolucionário e incutir cada vez mais motivação ideológica nas lutas populares, promovendo sua radicalização e contribuindo para o aprimoramento progressivo de sua capacidade organizativa.

Deste modo, o partido materializa a formulação estratégica revolucionária, trabalhando para a conversão das lutas econômicas de caráter defensivo ou reivindicativo em insurreições

populares de caráter ofensivo, ou seja, orientadas para a “destruição de todas as instituições religiosas, políticas, jurídicas, econômicas e sociais que constituem a atual ordem burguesa” (Bakunin, 72016_EF).

4.5 A QUESTÃO DO MÉTODO

A existência de um antagonismo irreconciliável entre os interesses das classes representantes do capital e do trabalho, implica que a luta de classes somente pode ser levada a desfecho por força de uma guerra fatal, na qual as forças coletivas do trabalho consigam provocar a completa destruição das forças do capital. De forma simplificada, “os trabalhadores querem a igualdade, e os burgueses querem a manutenção da desigualdade. Evidentemente, uma destrói a outra” (Bakunin, 2016b, p.54). Trata-se, portanto, de pensar as ações coletivas na luta de classes sob os marcos da imperatividade de destruir ou ser destruído enquanto ser social.

O processo revolucionário deve ser compreendido, então, como momento de maior recrudescimento da guerra permanente entre as classes, que pode ou não produzir uma revolução, pois o fato de um processo revolucionário ter sido produzido em meio à vida social não implica a vitória definitiva das forças da revolução. Toda a questão consiste, então, em estabelecer quais os meios ideais para que os processos revolucionários tenham como desfecho o triunfo das forças populares.

A expressão método revolucionário é frequentemente usada pelos socialistas para se referir às abordagens estratégicas mais apropriadas para efetivar mudanças revolucionárias na estrutura da sociedade, especialmente no que diz respeito a propriedade dos meios de produção e à distribuição de poder. Dentro dessa discussão, são considerados aspectos relativos à natureza do processo revolucionário e à eficácia, a viabilidade e a ética de diferentes métodos para promovê-lo.

No item 4.2 já discutimos a visão dessa tradição socialista sobre o que constitui uma revolução, sua natureza e seus objetivos. Agora, aprofundaremos o debate sobre os métodos e táticas específicas defendidos para alcançar os objetivos revolucionários, o que inclui debates sobre a transição do sistema existente para o socialismo, ofensiva e defensiva revolucionárias, o papel da violência, a preparação e a condução da ruptura da ordem vigente, entre outros temas correlatos.

Segundo Bakunin, o “triunfo definitivo de um conjunto de forças sociais sobre outro foi e permanecerá sempre um fato brutal, no sentido de que mesmo a ideia mais humana, a mais

justa, assim como a mais iníqua, a mais falsa, nunca poderá triunfar no mundo, se não for apoiada pela força material” (Bakunin, 71014_EF).

Diz o autor que

é contrário a todas as leis naturais que regem a sociedade humana, assim como a todos os ensinamentos da história, que toda uma classe, cuja liberdade e bem-estar exclusivos se baseiam precisamente na miséria e na escravidão do proletariado, deseje a emancipação do proletariado. Que é pela força que a própria burguesia se emancipou do duplo jugo da Igreja e da aristocracia nobiliária, e que é somente pela força que o proletariado poderá se emancipar do jugo da burguesia (Bakunin, 72001_EF)

A força⁵³ é, portanto, um recurso indispensável para remover os obstáculos que impedem a realização do ideal revolucionário, ou seja, toda a estrutura social, econômica e política sobre a qual se apoia a ordem burguesa.

Por ser “um fato comprovado por toda a história, que as classes que estão condenadas a perecer, se obstinam em sua iniquidade, e nunca cedem, exceto à força” (Bakunin, 72001_EF), pode-se concluir que “a última palavra pertence sempre à força e um partido que quer triunfar, não importa quão sagrada seja sua causa, deve criar uma força material capaz de destruir a força material de seus adversários” (Bakunin, 71014_EF). Deste modo, a formulação de uma estratégia revolucionária exige um debate sobre a organização e o emprego da força material do proletariado antes, durante e após a revolução.

Como vimos, a organização das massas em associações de classe é considerada o primeiro elemento imprescindível para alcançar a transformação radical da sociedade de classes porque, a partir dela, a luta de classes pode ser agudizada e levada até as últimas consequências.

O processo de concentração e demonstração da força organizada dos trabalhadores consiste, em grande medida, na preparação e coordenação de protestos, greves e outras formas de ação coletiva que se constituem como o “começo da guerra social do proletariado contra a burguesia, ainda nos limites da legalidade” (Bakunin, 2016F, p.287).

No interior da AIT, a tática das greves e sua importância na luta de classes foi um importante elemento da luta ideológica entre as diferentes tendências socialistas⁵⁴. Os bakuninistas ofereceram contribuições significativas a essa questão, debatida principalmente nos Congressos internacionalistas de Bruxelas (1868) e da Basileia (1869). Além de Bakunin,

⁵³ O russo alerta, todavia, que a ideia de força material não deve ser aqui compreendida em sentido restrito, como sinônimo de recursos, mas em um sentido amplo, no qual as ideias e, sobretudo, a organização social também são consideradas como elementos constituintes (Bakunin, 71014_EF).

⁵⁴ Para uma compreensão mais profunda das diferentes posições em disputa e da estratégia de greves da AIT, ver o capítulo *As greves, luta de classes e teoria da revolução* em Silva (2017).

dois outros militantes elaboraram importantes formulações acerca deste tema, o francês Éugene Varlin⁵⁵ e o suíço Adhemar Schwitzguébel.

Fundamentalmente, as greves, assim como diversas outras formas de resistência proletária, são compreendidas como formas de reação coletiva à exploração e opressão impostas pelo regime do capital, ou seja, como fruto de um estado de coisas baseado na desigualdade econômica, pois “do antagonismo existente entre o capital e o trabalho resulta que os dois buscam, cada um de seu lado, ter a maior parte nos resultados da produção obtida por sua cooperação; daí a guerra contínua entre esses dois fatores da riqueza social” (Schwitzguébel, 2020, p,86). Para o militante suíço, a eclosão de movimentos paredistas, seja da parte dos trabalhadores, seja da parte dos capitalistas, é apenas o resultado das relações entre o capital e o trabalho.

No que se refere às mobilizações proletárias, as greves se apresentam como as mais significativas formas de resistência, porque possuem a possibilidade de se configurarem como efetiva ruptura com a ordem, ao suspenderem, ao menos temporariamente, as relações de trabalho estabelecidas. Essa suspensão, que necessariamente suscita respostas por parte dos capitalistas, evidencia e agudiza a contradição entre os proprietários e os não proprietários. Esse processo de avultamento e agravamento da diferença de interesses entre as classes é positivo, na medida em que contribui para o afastamento dos trabalhadores das concepções burguesas sobre o trabalho, para enfraquecer as alianças e colaborações entre patrões e empregados e para o fortalecimento dos laços de solidariedade entre aqueles que se encontram nas mesmas condições socioeconômicas.

A ruptura com o mundo burguês e o fortalecimento da solidariedade dos operários durante as greves contribuem para o desenvolvimento das ideias e práticas de negação do regime de exploração e, ao mesmo tempo, de afirmação de novas relações sociais.

Cada greve é ainda mais preciosa, porque amplia e aprofunda cada vez mais o abismo que agora e em toda a parte separa a classe burguesa das massas populares; porque mostra aos trabalhadores da forma mais evidente a absoluta incompatibilidade de seus interesses com os dos capitalistas e proprietários, arruinando assim, nos sentimentos das massas, hoje exploradas e escravizadas pelo capital e pela grande propriedade, qualquer possibilidade de compromisso ou acordo (Bakunin, 2021, p.45)

⁵⁵ Louis Eugène Varlin (1839-1871) foi um operário encadernador e membro fundador da seção parisiense da AIT. Liderou importantes greves operárias desde a primeira metade da década de 60. Se tornou membro da Aliança. Na ocasião da Guerra Franco-prussiana, atuou como membro da Guarda Nacional e, na insurreição *communard*, foi membro do Comitê Central da Guarda Nacional e do Conselho da Comuna. Foi brutalmente assassinado durante a Semana Sangrenta.

As greves oportunizam a conformação de estruturas organizativas de autonomia proletária, ainda que temporárias, como os comitês de greve, fundos de greve, comissões de negociação, redes de apoio e outros. Em função desta capacidade criadora, “as greves despertam nas massas populares todos os instintos revolucionários socialistas que estão adormecidos nas profundezas de cada trabalhador” (Bakunin, 2021, p.44).

Temos aqui uma perspectiva que considera o papel das greves a partir de sua possibilidade de oferecer ganhos socioeconômicos (reajustes salariais, conquista de direitos) mas também ganhos políticos, de incremento da auto-organização e capacidade de ação coletiva das categorias e da classe.

Varlin, em artigo de 1869, chama a atenção para o aspecto contraditório das greves parciais e de seu poder de barganha:

Hoje, perante a obstinação com que os detentores dos capitais defendem os seus privilégios, a greve não passa de um círculo vicioso, no qual os nossos esforços parecem não levar a parte alguma. O trabalhador pede um aumento de salário para responder à carestia causada pela especulação; os especuladores respondem ao aumento do preço da mão-de-obra mediante uma nova subida do valor dos produtos. E assim por diante, os salários e os produtos aumentando sem parar. (Varlin *apud* Bernardo, 2000, p.95)

Neste texto, Varlin ressalta a mobilidade e a plasticidade do capital para driblar os impactos de um movimento paredista no ciclo de acumulação. Com isso, o militante francês aponta para a possibilidade de que os movimentos grevistas resultem em conservação ou mesmo em reforço das condições presentes. Além dessa capacidade de auto conservação do capital, o limite das greves parciais fica ainda mais evidente e mais constrangedor quando consideramos o fenômeno contemporâneo da extensão da atuação do Estado não apenas na repressão dos movimentos grevistas, mas também como legislador das greves. Deste modo, a plasticidade do capital e a tutela estatal representam limites objetivos consideráveis ao papel transgressor das greves proletárias parciais e episódicas.

Schwitzguébel também reconheceu que as greves esporádicas não são meios verdadeiramente eficazes para modificar radicalmente a posição do proletariado em relação ao patronato, mas que são o único meio para buscar justiça em condições comprometedoras para a existência dos trabalhadores.

No texto *Contra relatório sobre os caixas de resistência*, aprovado pela seção da Aliança em agosto de 1869, como alternativa à proposição feita pela Seção Geral da AIT de Genebra, temos as seguintes considerações:

A experiência provou às seções internacionais de todos os países que a greve é uma arma muito perigosa, que porta, sem dúvida, golpes muito sensíveis aos interesses dos patrões, mas que quase nunca deixa também de ferir profundamente os interesses dos trabalhadores.

As greves, sem dúvida, ao manter uma agitação salutar entre os trabalhadores e ao acender em seus corações um ódio mais profundo contra a exploração burguesa, bem como ao expor as torpezas da atual organização social, contribuem muito para tornar nossa propaganda mais incisiva e mais viva, mais profunda e mais ampla. Cada greve que felizmente terminou, nos trouxe novas seções. Mas, por outro lado, greves mal sucedidas desmoralizam muito os trabalhadores, matam sua confiança na associação e os arruinam. Todos sabem que mesmo as greves mais felizes são sempre acompanhadas por um sofrimento material e um sacrifício muito sério (Bakunin, 69041_EF)

Em face disso, a proposta de normativa delimita o tipo de situação em que as greves devem ser empregadas: quando as condições econômicas permitirem uma vitória certa e fácil, quando os patrões impuserem piora nas condições de trabalho ou mesmo dano à sua dignidade dos trabalhadores ou ao seu direito de associação.

Ainda, determina condições para a deflagração de movimentos grevistas em nível local, nacional e internacional, bem como estabelece restrições à solidariedade coletiva para com greves deflagradas por categorias de forma isolada e por fora das instâncias de decisão coletivas.

Quem não conhece os sacrifícios e o sofrimento que cada greve traz para os trabalhadores? Mas as greves são necessárias; são tão necessárias que, sem elas, seria impossível lançar as massas na luta social e organizá-las. A greve é a guerra, e as massas populares se organizam apenas na guerra e pela guerra, que arranca cada trabalhador de seu habitual isolamento, absurdo, sem alegria e sem esperança; a guerra solda-o imediatamente a todos os outros trabalhadores em nome de uma única paixão, ou de um único objetivo, e faz todos entenderem, da maneira mais óbvia e convincente, a necessidade de se organizarem com rigor para conquistar a vitória. (Bakunin, 2021, p.44)

Essas diversas contribuições permitiram o desenvolvimento da concepção de greve geral insurrecional, identificada como ponto auge da guerra de classes e estopim do processo revolucionário.

A compreensão bakuninista da greve geral não se reduz a uma paralisação simultânea das atividades de trabalho de diferentes categorias em um ou mais países, mas consiste em um movimento de ruptura com a ordem burguesa, que se inicia com a coordenação de ações grevistas e se converte em uma insurreição generalizada dos trabalhadores que deve assumir uma escala nacional e internacional.

Nesta perspectiva, não apenas os trabalhadores empregados tomam parte da atividade grevista, pois esta deve unificar os trabalhadores enquanto classe, independente de seus ramos

de atuação, reunindo inclusive desempregados, estudantes e outras frações urbanas e rurais para a expropriação generalizada da propriedade burguesa e para a construção de organismos de contrapoder, tomando de empréstimo a terminologia empregada por Alain Bihl (2010).

A concepção de greve geral insurrecional consistiria, portanto, em uma radicalização da atividade reivindicativa de massas transformando-a em movimento insurgente e, mediante a coordenação das lutas das diferentes categorias através de sua associação de classe, pudesse avançar ao nível de uma insurreição em toda a extensão territorial na qual as seções sindicalistas revolucionárias se fizerem presentes.

Assim, conforma-se uma situação de caos político e social, uma espécie de ruptura temporária da ordem pública, a qual Bakunin denomina como anarquia (Bakunin, 2017d).

Esta situação anárquica corresponde aos primeiros momentos de uma insurreição mais ou menos generalizada dos explorados, que, em conformidade com as condições de cada formação social nacional ou regional, deve culminar em rupturas sistêmicas. Como desdobramentos das insurreições, estão postas duas possibilidades: a retomada da ordem com o endurecimento da opressão e da exploração, em caso de preponderância da ação das forças coletivas da reação, ou o avanço para uma nova ordem social, em caso de superioridade das forças coletivas da revolução.

É previsto que esse processo será, necessariamente, disputado pela reação, através da ação das forças da ordem burguesa, que agirão para forçar a retomada das atividades de produção e circulação e para impedir as expropriações e redistribuições fundamentalmente (mas não exclusivamente) por meio da ação das forças armadas regulares (polícias e exércitos) e irregulares (milícias e grupos de extermínio).

Para impedir que as tropas dissolvam os piquetes e as manifestações, obriguem ao retorno ao trabalho e devolvam a posse das empresas, fábricas, lojas e terras aos capitalistas, os trabalhadores devem organizar sua autodefesa. Aqui se coloca a compreensão da necessidade de armamento geral dos trabalhadores para a defesa de sua insurreição contra as forças da reação. Para o bakuninismo, o rompimento do monopólio estatal da força militar é condição imprescindível para que as insurreições encontrem um desfecho revolucionário.

O método aqui colocado é, portanto, a transformação da greve geral em guerra civil revolucionária, uma vez que, como pondera Bakunin:

a guerra civil é funesta para a potência dos Estados, por isso é favorável ao despertar da iniciativa popular e ao desenvolvimento intelectual, moral e até material dos povos. Ela rompe sua imobilidade, desperta seu espírito e o instinto da revolta. A guerra civil oferece apoio, garantia e encorajamento à liberdade popular, divide e enfraquece seus opressores (Bakunin, 2014b, p.230).

Partindo de uma definição bastante básica, podemos descrever a guerra civil como uma situação de conflito armado que ocorre no interior das fronteiras de um Estado em que os grupos rivais disputam o controle sobre o território, recursos naturais ou outros ativos estratégicos do país. Ainda que a relação entre guerra civil e revolução social seja complexa e variável - de acordo com as circunstâncias específicas de cada conflito -, Bakunin enxerga nesta modalidade de confronto uma possível componente do processo revolucionário, por exemplo, em contexto de guerras entre nações.

Não seria possível aqui desenvolver adequadamente o tema do lugar das guerras na estratégia bakuninista, porém nos parece ser interessante indicar alguns aspectos preliminares deste debate.

Cabe pontuar que o bakuninismo se desenvolve em um contexto sociohistórico de escalada de conflitos militares entre nações. Deste modo, naturalmente, a questão da guerra penetrou o pensamento e a prática dessa militância. A experiência pessoal de Bakunin com a carreira militar certamente também contribuiu para forjar sua visão sobre o lugar das guerras na luta de classes. Mas, sobretudo, a eclosão da Guerra Franco-Prussiana, em julho de 1870, deve ser tida como experiência fundamental para a análise anarquista sobre o tema.

Em *Carta a um francês*, Bakunin lamenta a passividade do proletariado da França diante da invasão prussiana, interpretando essa postura como produto de uma confusão: a recusa em tomar posição diante do conflito interimperialista, baseada em um entendimento de que a guerra seria um problema exclusivo da burguesia do qual os trabalhadores não deveriam tomar parte, mesmo que inspirada pelo legítimo espírito de separação de classes, seria uma conclusão equivocada. A vitória alemã significaria prejuízos não apenas para a burguesia francesa. Ao contrário, os custos econômicos de reparação de guerra seriam inevitavelmente transferidos para os trabalhadores, sob a forma, por exemplo, de demissões massivas, aumento dos preços de commodities, cortes de salários e aumentos de impostos. Além disso, os custos políticos seriam também severos, sendo o mais grave deles o esmagamento do movimento socialista na França.

será principalmente contra ele [operariado urbano] que serão usados todos os meios de sufocamento e repressão. O primeiro meio será isolá-lo completamente, primeiramente despertando contra ele, como já expliquei, as populações do campo, e depois, garantindo de todas as maneiras, com a poderosa ajuda da grande e média burguesia, que a pequena burguesia não se junte a ele no campo do socialismo. O segundo meio será desmoralizá-lo e impedir, por todo tipo de medida preventiva e coercitiva, seu desenvolvimento intelectual, moral e social. A principal medida será sem dúvida defender e processar, perseguir com implacabilidade, todas as associações de trabalhadores e, sobretudo, naturalmente, a grande e salutar Associação Internacional de Trabalhadores de todo o mundo. Seu terceiro e último meio será contê-lo e reprimi-lo pela força armada (Bakunin, 70021DEF)

Para evitar essa catástrofe, Bakunin apela à participação direta dos trabalhadores na luta de defesa nacional, no sentido de que tomassem em suas mãos não a defesa de sua pátria política, mas a de seu território e também sua autodefesa. Tratar-se-ia, portanto, de repelir a invasão por meio de “uma revolta espontânea, completamente fora da ação e da tutela da administração, do Governo, do Estado, qualquer que seja a forma deste Estado e deste Governo” (Bakunin, 2022, p.19).

A invasão do território francês foi compreendida como momento privilegiado para a deflagração de uma insurreição nacional generalizada, que pudesse conduzir a passagem da resistência à guerra de agressão (impetrada pelo governo prussiano) a uma guerra civil contra o governo entreguista da França.

Em *Cartas a um francês sobre a crise atual*, Bakunin apresenta essa compreensão de que, diante da deflagração da guerra, as massas populares organizadas e armadas deveriam enfrentar, simultaneamente, as tropas internacionais invasoras e a repressão do exército nacional.

Para coibir a ofensiva das classes dominantes estrangeiras e nacionais, a insurreição deveria ser simultaneamente operária e camponesa, deflagrada da periferia para o centro, pela iniciativa de levantes em grandes cidades como Lyon e Marselha para derrotar o cerco à capital. Trata-se de uma perspectiva de descentralizar as ofensivas, a fim de dificultar a reação das forças de defesa regulares.

A invasão estrangeira e a impossibilidade da nação invadida de garantir a defesa nacional apenas através de suas forças regulares teriam aberto uma situação de caos social que deveria ser aproveitada pelas forças revolucionárias, desencadeando “essa anarquia popular tanto nos campos como nas cidades”, “até que role como uma avalanche furiosa, devorando, destruindo tudo: os inimigos e os prussianos” (Bakunin, 70022FEF).

Por meio da tomada das ruas pela insurreição popular combinada à ação de destacamentos populares armados, seria possível forçar o Governo Provisório a adotar e implementar imediatamente as medidas revolucionárias ou dissolver-se e entregar o poder à organização popular autônoma.

Nessa perspectiva, a viabilidade da revolução não depende de promover levantes, mas da capacidade de sustentá-los, unificá-los e dirigi-los no sentido da ruptura da ordem, o que depende, sobretudo, do estabelecimento do que podemos chamar de organismos de contrapoder.

Diante do enfraquecimento da autoridade política oficial no contexto de insurreição ou guerra civil, as instâncias organizativas das massas insurretas assumem o controle de porções

ou mesmo territórios inteiros, constituindo-se como um contrapoder local, “fora e contra o Estado” (Bakunin, 71014_EF).

O processo de consolidação de um contrapoder consiste no movimento de fortalecimento das autonomias locais com o objetivo claro de liquidação do poder governamental centralizado. Trata-se de um poder não apenas paralelo, mas abertamente contrário aos poderes oficiais anteriormente estabelecidos naquele território – um anti-Estado.

Ainda que durante o processo insurrecional sejam criadas algumas estruturas organizativas temporárias, como comitês de subsistência e de defesa revolucionária, necessárias para a condução de tarefas específicas deste momento histórico, o bakuninismo apregoava que este papel deveria ser cumprido pelos organismos já gestados pela experiência coletiva histórica da classe trabalhadora, suas associações de classe, já enraizadas na vida popular, nas mais diversas categorias e territórios proletários.

É da existência de vínculos organizativos orgânicos e de solidariedade real entre o proletariado de diversos países que depende a internacionalização do processo revolucionário.

Uma vez que a revolução social tenha eclodido em um país, não só é desnecessário que revolucionários de outros países vão para lá para formar legiões, mas é absolutamente proibido. Os revolucionários de cada país devem, então mais do que nunca, permanecer e ativar o trabalho de organização revolucionária em sua localidade, sendo evidente que não é pela formação de algumas legiões estrangeiras, mas pela revolta simultânea de seus próprios países que eles podem trazer alívio efetivo para o país insurgente (Bakunin, 72016_EF).

O contrapoder inicialmente coexiste com os poderes oficiais enfraquecidos, em uma situação de dualidade de poder, tal como ocorreu na França de 1871, entre o governo nacional sediado em Versalhes e a Comuna, e, uma vez que o poder emanado da insurreição seja capaz de suprimir as bases estruturais da velha ordem, inicia-se o período propriamente construtivo da revolução, a partir da atividade de organismos como

comitês locais e federais de subsistência, defesa revolucionária, trabalho, detenção provisória de capital, entrega temporária de capital e instrumentos de trabalho nas mãos de associações agrícolas e industriais, serviços de circulação, intercâmbio, instrução, relações comunitárias e internacionais, propaganda revolucionária e militante, etc. o conjunto formando a grande Aliança Federativa de Solidariedade Revolucionária funcionando sob a inspiração imediata das massas populares e sob sua sanção imediata (Bakunin, 72016_EF).

A respeito deste processo, é importante demarcar que o bakuninismo não considera que guerra de classes possa ser decidida em um único momento, em uma batalha derradeira. Ao contrário, é clara a compreensão de que se trata de uma luta prolongada, que não se inicia com a eclosão de uma insurreição popular e não se encerra nela. Portanto, ainda que o objetivo da revolução social seja a realização integral do socialismo no imediato período pós-

revolucionário, o bakuninismo não compreende o processo revolucionário nos marcos do mito da Grande Noite (Bihr, 2010)⁵⁶.

Toda a concepção da atividade sindicalista revolucionária consiste na ideia de que a mobilização das massas para a luta econômica seja assumida como uma preparação, relativamente prolongada, da insurreição popular e, do mesmo modo, assume-se a necessidade de uma “ época transitória, mais ou menos longa, e que não pode deixar de acompanhar a revolução social” (Bakunin, 2017g, p.198), período marcado sobretudo pela necessidade de defesa do poder revolucionário e pela passagem dos instrumentos de trabalho para o controle da federação universal das sociedades operárias livres (*ibidem*).

4.6 A FEDERAÇÃO REVOLUCIONÁRIA DAS COMUNAS

Neste tópico, discutiremos brevemente o modelo organizativo proposto pelo bakuninismo para a condução do processo revolucionário, o que também introduz um debate sobre a reorganização da vida social em uma futura sociedade socialista e federalista.

O desenvolvimento destas concepções teve como uma de suas pedras angulares a experiência do movimento *comunnard* francês. O próprio Bakunin não chegou a tomar parte da organização da Comuna de Paris, mas esteve na vanguarda do levante popular na cidade de Lyon (Samis, 2011; Corrêa, 2019).

Seguindo uma deliberação coletiva⁵⁷, o russo, na época residindo na cidade suíça de Locarno, chega à Lyon no dia 15 de setembro e, junto a seus camaradas Louis Palix⁵⁸ e Albert Richard⁵⁹, toma parte ativa na construção do movimento insurrecionalista. Em seguida, chega

⁵⁶ O sociólogo francês Alain Bihr descreve uma imagem mítica da revolução “como apocalipse”, como episódio único e espetacular que eclode na realidade social sem prévia preparação e produz a súbita inversão da velha ordem social e a instituição imediata de uma nova ordem (Bihr, 2010).

⁵⁷ Conforme se pode deduzir do conteúdo da correspondência trocada entre Bakunin e Albert Richard na primeira quinzena de março (70027_If e 70028_If), em que Bakunin afirma que viajaria à Lyon se assim fosse decidido pelos “amigos” em Genebra, possivelmente, referindo-se ao partido do qual fazia parte.

⁵⁸ Jean-Louis Palix (1829-1871), alfaiate, foi membro do comitê executivo da seção de Lyon da Internacional e representou sua localidade em diversos congressos internacionalistas. Foi perseguido e preso por suas atividades sindicais. Se tornou partidário de Bakunin a partir de 1869 e esteve na vanguarda da insurreição em Lyon em 1870. Acabou falecendo no ano seguinte, em razão de problemas de saúde. Foi o destinatário da célebre *Carta à Palix*, posteriormente aproveitada por Bakunin para a redação de *A Situação Política na França* (Bakunin, 70029_EF).

⁵⁹ Albert Marie Richard (1846-1925), tecelão, ligado à AIT desde 1865, foi membro do comitê executivo da primeira seção de Lyon entre 1866-1868, permanecendo como uma das mais importantes lideranças locais até a Comuna. A partir de 1868, fez parte da Aliança Internacional da Democracia Socialista e foi um importante defensor da linha bakuninista na França. Em 1870, foi acusado por Bakunin de ter sido um dos principais responsáveis pela derrota da Comuna lyonesa. A partir de 1872, adere abertamente ao bonapartismo, sendo repudiado publicamente como traidor no Boletim da Federação Jurassiana. Guillaume relata, em suas memórias sobre a AIT, que anos antes já desconfiavam de uma possível colaboração de Richard com as forças da ordem. Ver mais sobre sua biografia em: <https://maitron.fr/spip.php?article128802>.

André Bastelica⁶⁰. A atuação dos quatro, como membros do comitê central do Comitê de Salvação da França⁶¹, será determinante para a orientação assumida por este organismo. No dia 28 de setembro, a tomada do Hôtel de Ville coloca em marcha a constituição da Comuna de Lyon⁶².

Este comitê foi responsável pela proposição de um programa provisório do modelo organizacional denominado como Federação Revolucionária das Comunas. O programa, afixado nas ruas da cidade após o levante, propunha a adoção, em caráter imediato, das seguintes resoluções:

Artigo 1º: A máquina administrativa e governamental do Estado, tendo se tornado impotente, é abolida. O povo da França retorna à plena posse de si mesmo.

Artigo 2º - Todos os tribunais criminais e civis são suspensos e substituídos pela justiça do povo.

Art. 3 - O pagamento de impostos e hipotecas é suspenso. O imposto é substituído pelas contribuições das comunas federadas, retiradas das classes ricas, proporcionalmente às necessidades da salvação da França.

Art. 4 - O Estado, tendo caído, não pode mais intervir no pagamento de dívidas privadas.

Art. 5 - Todas as organizações municipais existentes são dissolvidas e substituídas em todas as comunas federadas por Comitês de Salvação da França, que exercerão todos os poderes sob o controle imediato do Povo.

Art. 6 - Cada comitê da cidade chefe de departamento enviará dois delegados para formar a Convenção Revolucionária de Salvação da França.

Art. 7 - Esta Convenção se reunirá imediatamente na Prefeitura de Lyon, como sendo a segunda cidade da França e a mais propensa a fornecer energia para a defesa do país (Bakunin, 70026_EF).

Mesmo cientes de que as propostas eram, de certo modo, prematuras diante da disposição e do nível organizacional dos trabalhadores naquele momento, Bakunin e seus camaradas defenderam a radicalização do movimento insurrecional visando instaurar, a partir dele, um processo revolucionário, aproveitando o momento de instabilidade da ordem burguesa gerada pelo contexto beligerante.

⁶⁰ André Bastelica (1845-1884), tipografo, foi membro da seção internacionalista de Marselha desde 1867 e se tornou um de seus líderes já a partir de 1868. Era reconhecido como grande orador e organizador, tendo contribuído para a fundação de diversas seções da AIT na França. Foi também um dos iniciadores da seção marselhesa da Ligue de l'Enseignement, em agosto de 1868. Em 1870, participou da insurreição em Lyon em setembro e, em novembro, da fundação da Comuna de Marselha. No ano seguinte, esteve em Paris, durante a Comuna. Foi defensor dos princípios federalistas e coletivistas, mas em 1872 não se posicionou firmemente em defesa de Bakunin e Guillaume diante do Conselho Geral da AIT, do qual era membro, cargo ao qual renunciou pouco depois.

⁶¹ A partir do posicionamento de que o Governo Provisório não seria capaz de promover a salvação da França, que só poderia ocorrer, na concepção bakuninista, por meio de um levante popular armado, constituiu-se o Comitê de Salvação da França, que se propunha a ser um organismo constituído por órgãos locais de defesa da revolução e um comitê central composto por representantes das localidades. Os membros conhecidos desse comitê na cidade de Lyon foram: E.-B. Saignes, Riviere, Deville, Rajon (de Tarare), François Favre, Louis Palix, B. Placet, Blanc (G.), Ch. Beauvoir, Albert Richard, J. Bischoff, Double, H. Bourron, M. Bakounine, Parraton, A. Guillermet, Coignet aîné, P.-J. Pulliat, Latour, Guillo, Savigny, J. Germain, F. Charvet, A. Bastelica (de Marseille), Dupin (de St.-Etienne), Narcisse Barret.

⁶² Para mais detalhes sobre a gênese e o sufocamento da Comuna de Lyon, ver Samis (2011) e Corrêa (2019).

A ideia fundamental da constituição de tal comitê é o estabelecimento de um contrapoder, um anti-Estado, que conduziria a substituição da estrutura administrativa regular pelo estabelecimento de uma “Convenção Nacional revolucionária e restrita, não uma Constituinte legal e regularmente composta pelos delegados de todos os cantões da França - mas uma Convenção exclusivamente composta pelos delegados das cidades que tenham feito a revolução” (Bakunin, 2022, p.13).

Essa convenção de delegados dos territórios insurretos seria responsável pela organização da defesa imediata e da condução do processo revolucionário em curso, coordenando a condução das tarefas destrutivas da revolução, enquanto o processo construtivo seria conduzido de baixo para cima, pela via da livre federação das associações operárias e das comunas (Bakunin, 2017a, p.372).

O modelo das federações corresponde à “organização natural e orgânica das forças populares fora e contra o Estado” em contraposição à “organização artificial, mecânica e hábil das forças militares do Estado” (Bakunin, 71014_EF), que produz a unidade através da supressão da liberdade, enquanto a unidade estabelecida pelo federalismo é produzida a partir da liberdade. Se o Estado representa a desigualdade e a concentração do poder, a Federação é a igualdade radical e a descentralização do poder.

As bases fundacionais do sistema federativo são, portanto:

1. Abolição de tudo o que se chama direito histórico (de conquista) e das conveniências políticas dos Estados, em nome do direito supremo de todos os povos (da Europa e do mundo) pequenos ou grandes, fracos ou fortes, (civilizados ou não), assim como de todos os indivíduos, de dispor de si mesmos em completa liberdade, sem consideração pelas necessidades e pretensões dos Estados, e sem qualquer outro limite a essa liberdade que não seja a igualdade de direitos dos outros.
2. Abolição de todos os contratos perpétuos entre indivíduos, bem como entre todas as unidades coletivas: associações locais, (comunas), províncias e nações; o que significa, reconhecer a qualquer população que se aliou livremente a outra, o direito de romper o contrato, depois de ter satisfeito todos os compromissos temporários e limitados que contraiu. Sendo este direito fundado neste princípio, a condição essencial da liberdade, que o passado não deve e não pode vincular o presente, pois o presente nunca pode vincular o futuro, e que o direito soberano reside sempre nas gerações presentes.
3. Reconhecimento do direito de secessão tanto para indivíduos como para associações, comunas, províncias e nações; com a única condição de que, em virtude de uma nova aliança com um poder estrangeiro hostil e ameaçador, a parte que se retira não ponha em perigo a independência e a liberdade da parte que está abandonando” (Bakunin, 70021DEF)

Esse sistema consiste em um modelo de organização social, política e econômica que busca estabelecer um novo equilíbrio na dinâmica de distribuição do poder, reunindo “as propriedades de equilíbrio entre liberdade e autoridade, centralização e descentralização” (Ferreira, 2015, p.16).

A concepção federalista de Bakunin é herdeira da teoria do sistema federal de Proudhon, desenvolvida principalmente na obra *Do princípio federativo e da necessidade de reconstruir o partido da revolução* (1863), e também no escrito *Federação e unidade na Itália* (1862).

Proudhon compreende o sistema federal como um termo na evolução dos sistemas políticos, correspondendo ao regime da anarquia. Na tipologia proudhoniana, os regimes políticos se distinguem segundo o princípio e a forma governamental, podendo ser um regime de Autoridade, cujas formas são Monarquia ou Patriarcado e Panarquia ou Comunismo, ou um regime de Liberdade, cujas formas são a Democracia e a Anarquia ou autogoverno (*self-government*).

Assim, a anarquia não é caracterizada simplesmente de modo negativo, mas ela é positivamente um termo no interior da teoria geral dos governos, cuja expressão é o sistema federativo.

a igualdade deve ser estabelecida no mundo através da organização espontânea do trabalho e da propriedade coletiva de associações produtivas livremente organizadas, federadas nas comunas, e pela igualmente espontânea federação das comunas, mas não pela ação suprema e tutelar do Estado (Bakunin, 1910, p. 250)

A compreensão do federalismo na teoria de Proudhon e de Bakunin são distintas do federalismo baseado na Estado federal norte-americano, uma vez que para aqueles a organização federal contrapõe-se a organização estatal. É o modelo organizativo das associações de produtores em luta contra o Estado e o Capital, conforme discutido no item sobre a organização de massas. A abolição do Estado seria consolidada através da constituição de comunas revolucionárias que instituíssem localmente comissões para a reorganização econômica (distribuição dos capitais expropriados entre as associações produtivas).

Se a “miséria é a escravidão”, então a igualdade econômica é um fundamento da liberdade política. Com efeito, o federalismo não é apenas uma forma política de organização, mas também uma forma de organização econômica. A divisão do poder implica necessariamente a divisão dos bens, das terras, do trabalho etc.

A nossa federação é aquela das comunas socialistas, organizadas federativamente em cada lugar pelas associações operárias, industriais, agrícolas, comerciais e científicas. Os nossos cantões ou as nossas províncias serão menos províncias territoriais, e mais as autonomias dos mesmos setores de ocupação produtiva, formadas pela federação livre das associações autônomas de cada ocupação, ofício ou profissão (Bakunin, 2014d, p. 450).

Guillaume, por sua vez, apresenta uma definição de comuna revolucionária que consiste em uma “federação local de grupos de produtores”, estabelecida em um determinado território com a finalidade de prover serviços que não são do domínio exclusivo de um ramo, mas

interessam a todos, os chamados serviços públicos (Guillaume, 2020, p.45). Deste modo, as unidades de um mesmo ramo produtivo em um mesmo local se organizariam também em uma estrutura federativa, da qual a comuna é a unidade mais básica.

A sociedade socialista seria, então, a federação universal das associações produtivas e livres de todo o mundo (Bakunin, 70021DEF).

5 O LUGAR DA INSTRUÇÃO NA ESTRATÉGIA

Como vimos em nosso terceiro capítulo, Bakunin se posicionou de forma crítica ao discurso e aos projetos burgueses de massificação da educação formal, por tê-los identificado como parte a uma estratégia de dominação dos trabalhadores e, portanto, de manutenção da sociedade de classes. Vejamos agora como esse posicionamento foi formulado à luz das disputas travadas nos movimentos e organizações políticas e sindicais da época, apresentando pontos de convergência e divergência entre os bakuninistas e seus adversários.

Entre 1867 e 1876, grande parte da produção de Bakunin se dedica à disputa de linhas no interior dos movimentos sindicalista (no ocidente europeu) e populista (na Rússia), visando combater a influência do pensamento e das estratégias burguesas e promover uma linha socialista revolucionária. Deste modo, o debate sobre instrução produzido pelo bakuninismo só pode ser devidamente compreendido quando inserido no contexto das disputas estratégicas no movimento operário e camponês.

Bakunin trava o debate sobre a função estratégica da instrução em alguns momentos específicos, em disputa com outras concepções presentes no campo socialista, rivalizando ora com as tendências dominantes do reformismo burguês, ora com aquelas que se declaravam revolucionárias. Deste modo, convergimos com a compreensão de Angaut, que afirma:

são motivos políticos que levam Bakunin a se interessar pela dupla questão da educação e da instrução, não apenas porque se tratava de dizer como poderia se operar a instrução e a educação em uma sociedade liberada do Estado e do capitalismo, mas também porque, como revolucionário, Bakunin confrontou correntes políticas que pensaram a difusão da instrução como um meio de evitar a revolução (Angaut, 2022)

Acerca da interpretação dos textos devidamente localizada em seus contextos sociopolíticos, em consonância com os objetivos de cada produção e considerando os interlocutores com quem o russo dialoga, Andrey Ferreira (2013) indica uma possível divisão dos escritos revolucionários de Bakunin em dois grandes blocos. O primeiro compreenderia o período entre o início da década de 1860 até o ano de 1868, marcado pela intencionalidade fundamental de construção de uma organização política revolucionária internacional com veteranos das lutas de libertação nacional das décadas precedentes, inclusive republicanos radicais, em que os textos visam demarcar a oposição ao absolutismo, ao constitucionalismo e ao liberalismo e abordam criticamente temas presentes neste campo político, como a autoridade, a religião e o Estado. No segundo bloco estariam os textos produzidos a partir de 1868, em que o russo progressivamente desloca o foco de suas discussões do republicanismo para socialismo, discute os conflitos imperialistas e analisa eventos de fundamental importância para os

trabalhadores e os revolucionários da época, como a unificação italiana, a Guerra franco-prussiana e a Comuna de Paris.

Como veremos a seguir, as mais relevantes formulações do autor sobre o tema da instrução se encontram nos textos deste segundo período, sendo profundamente marcados pela disputa em torno das estratégias para a transição do capitalismo ao socialismo, de forma que se constitui um debate cujo pano de fundo é contradição fundamental entre revolução e contrarrevolução.

Segundo Angaut, “ao discutir questões que concernem à instrução, Bakunin se coloca, por um lado, em um terreno que não é o seu, que ele não escolheu, mas sobre o qual a polêmica o força a se posicionar” (Angaut, 2022). Apresentaremos a seguir algumas destas polêmicas.

5.1 O PAPEL ESTRATÉGICO DA INSTRUÇÃO PARA O SOCIALISMO BURGUÊS

Bakunin afirmava que o movimento socialista de sua época se dividia “em duas grandes categorias: o partido dos socialistas moderados ou burgueses e o partido dos socialistas revolucionários” (Bakunin, 2021, p.30). O primeiro

É composto por indivíduos que se enquadram em diferentes categorias políticas e que cortejam o socialismo com o único propósito de dar mais força a seu próprio partido político. Há conservadores socialistas, socialistas sacerdotes, liberais e socialistas radicais. Todos eles descobriram que o socialismo é uma força incrível, ascendente, e cada um deles está tentando atraí-lo para seu próprio lado a fim de recuperar sua existência decrépita e recuperar, graças a ele, seu vigor extinto (Bakunin, 2021, p.30)

Nesta categoria, Bakunin inclui os republicanos mais radicais e também os “cooperativistas, socialistas da escola de Proudhon⁶³ e os comunistas [...] da velha escola, mais utópica do que aquela cuja doutrina hoje se baseia na experiência científica e no realismo” (*ibidem*, p.42), todos eles representantes de teorias socialistas desenvolvidas fora da vida do povo (*ibidem*).

Para nosso autor, o socialismo burguês é um ser híbrido, situado entre o mundo burguês e o mundo operário, que não só opera tentando converter os burgueses ao socialismo como também introduz entre os trabalhadores as teorias burguesas. Esse segundo aspecto é de especial importância para os socialistas revolucionários, pois implica uma deturpação do programa proletário e a adesão ao de seus inimigos de classe (Bakunin, 2017e).

⁶³ Como, por exemplo, Gustave Chaudey, Ernest Fribourg e August Ladendorf, com os quais Bakunin rivalizou diretamente no segundo congresso da Liga da Paz e da Liberdade, em 1868.

Segundo Bakunin, todos os socialistas burgueses, apesar de suas diferenças político-ideológicas e mesmo estratégicas, eram defensores das “bases e princípios fundamentais do presente sistema econômico”, por convergirem na defesa de que mesmo sob esse sistema e sob essas condições, os trabalhadores podem se emancipar e melhorar substancialmente sua situação material (Bakunin, 2021, p.31), ou seja, defendem o impossível: aos trabalhadores, o bem estar e o gozo integral dos frutos do seu trabalho e aos burgueses, a conservação da propriedade privada do capital e da terra.

Para tanto, defendiam três meios: a instrução popular, a cooperação e a revolução política (Bakunin, 2017e). Vejamos as críticas do russo a cada um destes.

5.1.1 A liberdade política: o sufrágio universal

O socialismo burguês é aquele que preconiza que a transformação política deve preceder a transformação econômica e nega que elas devam ser feitas simultaneamente, pois a primeira seria condição prévia para a segunda (Bakunin, 2016c).

Uma das bandeiras fundamentais da ala denominada por Bakunin como socialista burguesa era a defesa da igualdade de direitos políticos (ou ainda, da igualdade civil, perante a lei). Deste modo, defendiam que a prioridade do movimento socialista deveria ser a luta pela liberdade de imprensa, de reunião e de associação, mas, principalmente, pela ampliação da participação das massas na política parlamentar nacional, daí o destaque para a bandeira do sufrágio universal.

Na perspectiva do socialismo burguês, conquistando o direito ao voto, os trabalhadores poderiam enviar representantes de sua classe aos parlamentos para legislar a seu favor e, até mesmo, quando se tornassem maioria, promover grandes reformas constitucionais que melhorariam significativamente as condições de vida e trabalho. Apresentava-se também a defesa do estabelecimento de alianças com setores mais radicais da burguesia para a obtenção de vitórias nos parlamentos.

A crítica bakuninista se dedica a demonstrar não apenas a nulidade, mas os prejuízos do envolvimento dos trabalhadores nas disputas políticas nos parlamentos burgueses.

Conforme já apresentado anteriormente, o socialismo revolucionário bakuninista compreende que, na sociedade de classes, o exercício do poder político é um privilégio das classes dominantes. A centralização do poder político, que implica o controle exclusivo do aparelho de Estado e dos poderes governamentais pela burguesia, é uma característica estrutural da organização social capitalista. Com isso, se estabelece a premissa de que a política

parlamentar não pode ser efetivamente dirigida em sentido contrário aos interesses da classe burguesa.

Em vista disso,

Como o Estado político não tem outra missão a não ser proteger a exploração do trabalho popular pelas classes economicamente privilegiadas, o poder do Estado só pode ser compatível com a liberdade exclusiva destas classes cujos interesses ele representa, e, pela mesma razão, deve ser contrário à liberdade do povo (Bakunin, 2014b, p.180-181)

nenhum parlamento político, nem mesmo o mais republicano, mesmo que composto inteiramente de trabalhadores, é capaz de dar ao povo a liberdade real [...] quaisquer que sejam os sentimentos íntimos e as aspirações ideais de seus membros democráticos e favoráveis ao povo, na realidade serão sempre auxiliares da opressão. (Bakunin, 2021, p.46)

Em relação ao sufrágio universal, Bakunin afirma não compartilhar da “devoção supersticiosa de seus burgueses radicais ou de seus republicanos burgueses” (Bakunin, 2014b, p. 173) por este mecanismo, sustentando, ao contrário, que

o sufrágio universal, enquanto for exercido numa sociedade onde o povo, a massa dos trabalhadores, for economicamente dominada por uma minoria detentora da propriedade do capital, por mais independente ou livre que for, ou melhor, que pareça na configuração política, nunca poderá produzir nada além de eleições ilusórias, antidemocráticas e absolutamente opostas às necessidades, aos instintos e à vontade real das populações (Bakunin, 2014b, p.173)

Os defensores da política institucional burguesa, alegando a necessidade de conquistar primeiro a libertação política para depois promover reformas sociais, propagandeiam a necessidade de que as massas de produtores atuem em defesa de liberdades republicanas que além de não serem acessíveis a elas, ainda serão, posteriormente, utilizadas pela burguesia contra elas. Isso porque a concessão de direitos políticos aos trabalhadores combinada à influência da classe dominante sobre eles produz o desastroso resultado da colaboração passiva dos explorados na conservação e no aperfeiçoamento das ferramentas políticas garantidoras do sistema de exploração.

o sufrágio universal, eu afirmo, é a exibição ao mesmo tempo mais larga e mais refinada do charlatanismo político do Estado: um instrumento perigoso, sem dúvida, e que demanda uma grande habilidade da parte daquele que o usa, mas que, se sabemos usá-lo bem, é o meio mais seguro de fazer as massas cooperarem para a edificação de sua própria prisão. Napoleão III fundou toda a sua potência no sufrágio universal, que nunca traiu sua confiança. Bismarck fez dele a base de seu Império cnuuto-germânico (Bakunin, 2014a, p.332-333)

Por isso, o sufrágio universal é compreendido como instrumento contrarrevolucionário (Bakunin, 2014b).

Bakunin questiona ainda a relevância da extensão do direito à participação política para os trabalhadores, do ponto de vista da independência de classe, concluindo por sua contraproducência.

A situação socioeconômica dos trabalhadores impõe condições de exercício dos direitos civis bastante diferentes daquelas disponíveis para os privilegiados, de tal forma que enquanto os últimos gozam de tempo de livre de trabalho e do acesso a vastos conhecimentos que, combinados, permitem a elaboração de projetos políticos coerentes com suas necessidades e interesses, os primeiros são coagidos, educados e instruídos para a aceitação da pretensa superioridade moral e intelectual dos representantes do mundo burguês.

Uma vez que “a disposição coletiva do proletariado é sempre o duplo produto de todos os acontecimentos anteriores, de início, em seguida e sobretudo de sua situação econômica e social presente” (Bakunin, 2016d, p.103), as consequências práticas da submissão do trabalho ao capital produzem, tendencialmente, a submissão dos trabalhadores à ação política dos defensores da ordem capitalista.

Esmagado pelo trabalho, o povo não tem nem o hábito, nem o tempo, nem a instrução necessária para se dedicar a assuntos legislativos (Bakunin, 2017f). Com isso, tende a votar tutelado pelos burgueses, apoiando projetos legislativos contrários aos seus próprios interesses. Convencidas, por toda a educação, a instrução e a propaganda oriunda do mundo burguês, de que são incapazes de viver sem governo e de que são incapazes de governar a si mesmas, as massas de trabalhadores consentem em participar da escolha de seus supostos representantes entre os poucos considerados aptos a exercer a atividade de governo – cuja aptidão foi construída pela possibilidade de se preparar para uma carreira na legislatura enquanto suas necessidades fundamentais eram atendidas pelo trabalho alheio.

Na Suíça, como em todos os lugares, por mais igualitárias que sejam nossas constituições políticas, é a burguesia que governa, e é a massa dos trabalhadores, inclusive os camponeses, que obedece às suas leis. O povo não tem nem o lazer, nem a instrução para ocupar-se do governo. A burguesia, possuindo um e outra, tem, não de direito, mas de fato, o privilégio exclusivo disso. Portanto, a igualdade política é, na Suíça assim como em qualquer outro lugar, uma ficção pueril, uma mentira. (Bakunin, 2017f, p.355).

Ou seja, a extensão do direito formal de participação política ao proletariado significa uma integração subordinada desta classe ao sistema político republicano burguês. Essa integração ocorre tanto pelo apoio dos trabalhadores (por meio do voto) aos candidatos burgueses quanto pela cooptação de lideranças proletárias para a política parlamentar.

Como são as posições que fazem os homens e não o contrário, Bakunin afirma que os lutadores sociais oriundos da classe trabalhadora que adentram o universo da política burguesa

inevitavelmente deixam de ser defensores ativos dos interesses de sua classe de origem, porque abandonam as condições socioeconômicas anteriores e ingressam em um ambiente social de privilégios que impõe o ajustamento, voluntário ou involuntário dos modos de falar, agir e pensar dos indivíduos, sempre em conformidade com as tendências dominantes. Por isso, o projeto das candidaturas operárias se mostra infrutífero, uma vez que “os operários deputados, transportados às condições de existência burguesas, e a uma atmosfera de ideias políticas completamente burguesas, cessando de ser trabalhadores de fato para tornar-se homens de Estado, tornar-se-ão burgueses” (Bakunin, 2016c, p.58-59).

Cabe considerar ainda considerar um outro aspecto da questão.

Sendo a política republicana necessariamente baseada na ideia de nacionalidade, a integração dos trabalhadores a essa dinâmica produz assimetrias dentro da própria classe, diferenciando aqueles que possuem e não possuem o gozo dos direitos políticos em cada nação (base do estatuto de cidadão nacional).

A inserção parcial e subordinada de parte da classe trabalhadora ao gozo dos direitos políticos (civis) no âmbito de um Estado nacional promove a aproximação entre esta parcela e a burguesia desta mesma nação e, em contrapartida, a diferencia e a afasta dos trabalhadores imigrantes, sem cidadania, que não gozam de direitos políticos na nação em que trabalham.

Essa questão é percebida pelos bakuninistas quando tomam parte nos conflitos internos da Federação Românica, que dividia as 30 seções aderentes em dois setores: as seções de construtores, carpinteiros e operários de ramos diversos (em sua maioria, imigrantes de outros países europeus, poucos instruídos e sem direitos políticos na Suíça) e as seções de relojoeiros e joalheiros (predominantemente compostas por cidadãos genebrinos e instruídos).

Denominam-se em Genebra “operários da fábrica” aqueles que se ocupam da fabricação de relógios, joias e peças de música [...]. Esses operários são quase todos cidadãos genebreses; seus salários são mais elevados do que os dos operários da construção civil; possuem mais instrução do que estes; exercem direitos políticos – enquanto os operários da construção civil são em sua maioria estrangeiros – e são, em consequência, tratados com muita atenção pelos chefes do partido burguês (Guillaume, 2009, p.147)

As seções genebrinas da AIT haviam consentido em participar das eleições para o Grande Conselho do cantão de Genebra, em novembro de 1868 e, os socialistas, fazendo o balanço de seu resultado desastroso, avaliaram:

Como foi possível que a Internacional, que contava em Genebra seus membros aos milhares, não tivesse podido agrupar em torno dos nomes de seus candidatos senão uma centena de votos? Foi porque os operários da construção civil, quase todos estrangeiros, não puderam votar; e porque os operários da ‘fábrica’, arregimentados

há muito tempo por um ou outro dos partidos políticos burgueses, votaram em candidatos burgueses (Guillaume, 2009, p.208)

Tanto a ala dos “operários semiburgueses” liderada por Jacques Grosselin e Henri Perret (Guillaume, 2009) quanto a dos operários sem cidadania radicalizaram progressivamente suas posições e, conseqüentemente, seus antagonismos, levando à liquidação da Federação Românica.

Os bakuninistas perceberam as assimetrias nas condições de existência produzem diferenças de posicionamento político que produzem efeitos fratricidas entre os trabalhadores que, somados às alianças com os partidos burgueses, retardam o desenvolvimento autônomo da força coletiva da classe.

Cabe ressaltar, diante do exposto, que a contradição inerente à participação dos explorados no sistema político organizado pelos e para os exploradores seja produto de vontades e disposições individuais ou de grupos, mas sim um resultado da própria dinâmica contraditória da sociedade do capital e dos tensionamento entre reação e revolução nos marcos desta.

Diante desse estado de coisas, portanto, a influência do socialismo burguês impede o desprendimento dos trabalhadores da ordem burguesa e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma linha de ação revolucionária que possa oferecer as condições para que o trabalho se torne a única base dos direitos políticos, exercidos em plena condição de igualdade socioeconômica.

a história da própria revolução [francesa] e a dos setenta e cinco anos que se passaram desde então nos provam que a igualdade política sem igualdade econômica é uma mentira. Não importa o quanto se proclame a igualdade de direitos políticos, enquanto a sociedade permanecer dividida por sua organização econômica em estratos socialmente diferentes, essa igualdade não passará de uma ficção. Para que ela se torne realidade, as causas econômicas dessa diferença de classe devem desaparecer (Bakunin, 68011BEF)

O constitucionalismo (fictício) e as mentiras de uma pretensa representação popular não passam de máscaras que visam ocultar, mais ou menos, a realidade brutal das ditaduras militares e centralizações despóticas financeiras e policiais (Bakunin, 2017a, p.383) que efetivamente constituem o sistema social da burguesia.

5.1.2 A liberdade econômica: o cooperativismo

Ainda que as práticas de associação e divisão do trabalho sejam tão antigas quanto a própria humanidade e que os sistemas de organização do trabalho associado também sejam

bastante antigos (como o próprio mir russo, tantas vezes mencionado por Bakunin), o fenômeno que aqui nos interessa é o do cooperativismo moderno, cuja gênese pode ser fixada nas primeiras décadas do século XIX no contexto de industrialização da produção em países como Inglaterra, França, Alemanha e Bélgica⁶⁴.

Diante do agravamento das condições socioeconômicas decorrentes do processo de industrialização da produção de mercadorias, os sistemas cooperativos surgem como estratégia de sobrevivência dos explorados que não haviam sido incorporados ao sistema produtivo fabril, empurrados para o desemprego e a extrema pobreza. Ao lado das iniciativas de ajuda mútua, surgem as cooperativas de produção visando a associação de trabalhadores de um mesmo ramo econômico para combinar esforços para a produção de forma autônoma e isonômica, como alternativa às terríveis condições do trabalho assalariado nas fábricas capitalista.

Poderíamos caracterizar a cooperação, em termos contemporâneos, como um tipo de associativismo de base que se manifesta sob formas variadas, como cooperativas de produção e consumo, cooperativas de crédito, sociedades de socorro mútuo, entre outras. De modo geral, essas iniciativas antecederam a constituição das associações profissionais de ramo e, no processo de organização do movimento operário internacionalista, as seções sindicais de ramo coexistiam ou incorporaram as iniciativas anteriormente mencionadas. Em razão disso, a AIT, em seu Congresso de Genebra (1866), reconheceu o movimento cooperativo como uma das forças de transformação societária (Freymond, 1973).

Já em 1870, Bakunin afirma que a tendência dominante do Congresso de Genebra, foi “a tendência burguesa dos cooperadores tingida de um estreito radicalismo burguês” (Bakunin, 2021, p.42). Segundo ele,

Em 1866, muitas pessoas ainda acreditavam que o sistema cooperativo teria sucesso mesmo sob as condições da sociedade atual. Não apenas os suíços, os alemães e os franceses, mas também os próprios ingleses esperavam milagres da cooperação, na qual eles viam o principal, talvez único meio de emancipar definitivamente o trabalhador da tutela do capital. A experiência ainda não havia tido tempo de demonstrar-lhes, em 1866, a absoluta impossibilidade não somente de uma emancipação total, mas mesmo um ligeiro abrandamento do destino dos trabalhadores (Bakunin, 2021, p.42)

⁶⁴ Neste tópico dedicaremos atenção apenas ao caso do cooperativismo no contexto urbano-industrial, objeto da discussão de Bakunin com os socialistas burgueses que influenciavam o movimento operário do ocidente europeu. Em vista disso, não trataremos aqui da concepção bakuninista acerca do cooperativismo agrário e camponês.

No Congresso de Bruxelas, em setembro de 1868, o relatório da comissão encarregada de apresentar uma proposta de resolução para a pauta sobre a cooperação já denota uma inflexão nesse debate:

Essas sociedades de produção e de consumo onde operários, ainda que protestando contra os estrangulamentos do capital, esforçaram-se, por sua vez, para criar um, por sua vez, e perceber lucros. Constituição em suas mãos de um capital, percepção de dividendos sobre os consumidores, sentimentos conservadores e apetites de prazeres, constituição de rendas, eis os pensamentos e os desejos que desenvolveram tal concepção das sociedades, legitimando, assim, todas as acusações que os trabalhadores lançam diariamente sobre os detentores de capitais. Tais práticas conseguem criar, bem rápido, uma quarta classe burguesa e imobilista (Guillaume, 2009, p.162-163)

Vejamos por quais razões Bakunin relaciona o cooperativismo ao socialismo burguês.

Primeiro, pela maneira como se vinculava aos projetos dos reformadores sociais burgueses do início do século XIX, como os owenistas e fourieristas.

Essas correntes enxergaram no sistema cooperativo uma forma de amortecimento das consequências mais dramáticas do capitalismo, como o desemprego e a fome. Visualizando o cooperativismo como componente interna da produção industrial moderna, supunham que este poderia funcionar como um fator de equilíbrio sistêmico, cumprindo uma função compensatória, possibilitando, através da geração de trabalho e renda, a correção de desigualdades sociais e até mesmo de ascensão social de certos grupos proletários. Essa perspectiva constitui aquilo que Bakunin denomina como cooperação burguesa (Bakunin, 2016).

De outro lado, encontramos a corrente mutualista, orientada politicamente pelo proudhonismo em que, o cooperativismo proletário é compreendido como estratégia de transformação social gradual.

Bakunin enxerga com olhos bons olhos o exercício do cooperativismo por contribuir para o desenvolvimento da solidariedade de classe, da capacidade auto-organização dos produtores e da independência em relação aos patrões (Bakunin, 69039_EF)⁶⁵, com a ressalva de que “o sistema cooperativo, que, sem dúvida, traz dentro de si a semente da organização econômica do futuro, não pode, no momento presente e nas condições atuais, libertar os trabalhadores, ou mesmo melhorar significativamente sua situação material” (Bakunin, 2021, p.31).

⁶⁵ Esta referência corresponde ao texto intitulado *Da cooperação*, publicado no jornal *L'Egalité*, em 4 de setembro de 1869. De acordo com os organizadores de *Bakounine Ouvre Complete* (2000), sua autoria pode ser tanto de Bakunin quanto de Charles Perron.

Por isso, dirigiu duras críticas à centralidade estratégica atribuída a esta prática pelo socialismo burguês, apresentando o limite imposto às cooperativas em razão da contradição produzida por sua própria natureza enquanto associações de caráter exclusivamente econômico e privado (Bakunin, 2017a, p.261).

Uma vez que “nas sociedades de consumo, crédito e produção, fundadas ou recomendadas pelos socialistas burgueses, encontramos todos os elementos da economia política burguesa: juros de capital, dividendos e bônus” (Bakunin, 69039_EF) tal prática não significa outra coisa senão “continuar, no seio do mundo operário, a rica prática dos burgueses: a exploração do trabalho pelo capital” (*ibidem*).

As cooperativas de produção eram vistas pelos trabalhadores como alternativa ao assalariamento, como garantia de que, sem os patrões, os trabalhadores poderiam receber o equivalente ao produto integral de seu trabalho.

Estes homens ingênuos não percebem a imensa superioridade que o monopólio da riqueza, da ciência e da prática secular, assim como o apoio aberto ou mascarado, mas sempre ativo dos Estados e de toda a organização da sociedade atual, dão à burguesia sobre o proletariado. Seria, portanto, uma luta desigual demais para se ter qualquer esperança razoável de sucesso. Sob estas condições, as armas burguesas, que não são nada mais que uma concorrência desenfreada, a guerra de cada um contra todos, a prosperidade conquistada sobre a ruína dos outros, estas armas, estes meios só podem servir à burguesia, e necessariamente destruiriam a solidariedade, este único poder do proletariado (Bakunin, 69039_EF)

Isso porque a produção de mercadorias, mesmo sendo realizada por iniciativas de cooperação de trabalhadores, não deixa de ser determinada pelas dinâmicas do mercado capitalista e de sofrer com os efeitos do monopólio e da concorrência, principalmente em se tratando da produção urbana/industrial que exige um grande montante de capitais investidos para gerar e ampliar capacidade produtiva, garantir o escoamento da produção e competir no mercado com as empresas privadas capitalistas.

As variações periódicas nos salários são determinadas, como sabemos, pela demanda dos produtos fabricados e pela concorrência entre os produtores, o que obriga cada um deles a baixar seus preços o máximo possível. Como o preço de um produto é determinado em grande parte pelos salários, todos os fabricantes produtores devem esforçar-se para pagar o mínimo possível a seus trabalhadores, precisamente para poder oferecer seu produto, com lucro para eles, ao preço mais baixo. Mas o fabricante que, graças aos poucos salários pagos a seus trabalhadores, vende suas mercadorias mais barato do que outros fabricantes, obriga assim estes últimos a vender igualmente suas mercadorias pelo mesmo preço e a reduzir os salários (Bakunin, 2021, p. 40).

A escassez ou indisponibilidade de capitais para a aquisição de matérias primas e ferramentas de trabalho, que era a situação real das cooperativas proletárias analisadas por Bakunin, inviabiliza por completo a produção ou diminui consideravelmente a possibilidade de

obtenção de lucro suficiente para distribuir entre as famílias cooperativadas de forma a garantir seu sustento. Mesmo a possibilidade de obtenção de crédito através dos bancos populares é severamente limitada:

dada a atual organização da economia pública e da produção de mercado, e de que o aumento, a dominação e a concentração do capital que necessariamente se seguem, as associações de trabalhadores, quaisquer que sejam seus esforços, não estão em condições de liberar o trabalho de sua opressão; a convicção, digo eu, de que os bancos operários, alimentados unicamente pelas economias magras e, na maioria das vezes, impossíveis das massas trabalhadoras, nunca poderão competir com os poderosos bancos universais da oligarquia burguesa (Bakunin, 2021, p.33)

Ao se inserir no mercado, o modelo cooperativo é condenado a se integrar de forma subalterna às leis imanentes da produção de capital. E, justamente em função destas, tendem a ser devoradas pela tendência monopolista.

as associações de produção só são possíveis nos ramos da indústria que não são monopolizados pelo grande capital, já que nenhuma associação de trabalhadores é capaz de competir com o grande capital no nível de produção do mercado. E como o grande capital, movido por uma necessidade imanente, tende necessariamente a colocar as mãos em todos os ramos industriais sem exceção, as associações de trabalhadores estão destinadas a sofrer o mesmo destino que a pequena e média burguesia: uma miséria geral, inescapável, uma submissão servil ao capital oligárquico e a absorção de toda a pequena e média propriedade pela grande propriedade de algumas centenas de pessoas ricas em toda a Europa (Bakunin, 2021, p.33).

Deste modo, a liberdade para organizar o próprio trabalho supostamente proporcionada pelo cooperativismo não representa, para os trabalhadores, verdadeira independência de classe. No capitalismo, o controle sobre o trabalho é necessariamente um privilégio da burguesia.

Devido ao fato de que um pequeno grupo de trabalhadores organizados em cooperativas não podem usufruir de plena liberdade de organização da produção no sistema organizado em função da produção de capital, o cooperativismo não se constitui efetivamente como um sistema produtivo alternativo ao capitalismo. As iniciativas mais cooperativas bem-sucedidas poderiam ocupar, no máximo, uma posição de marginalidade em relação aos modelos hegemônicos.

Além disso, Bakunin observa um outro efeito deletério da inserção subordinada do trabalho cooperativado no mercado capitalista: a criação de frações privilegiadas dentro da classe trabalhadora.

Quando uma associação, fundada sobre bases burguesas, é empreendida por algumas dezenas ou centenas de operários, qual pode ser o resultado? Ou ela não é bem-sucedida e vai à falência, e então mergulha esses operários numa miséria ainda maior do que aquela da qual eles tentaram escapar fundando-a, ou é bem-sucedida e então, sem melhorar a sorte geral da classe trabalhadora, só pode resultar na criação de algumas dezenas ou algumas centenas de burgueses (Bakunin, 69039_EF)

Nesses poucos casos bem-sucedidos, os trabalhadores cooperativados se converteram em uma “nova burguesia coletiva” (Bakunin, 2021), detentora de propriedade privada coletiva que, em razão disso, se posiciona à parte e acima dos demais trabalhadores e passa a integrar, direta ou indiretamente, o processo de exploração do trabalho daqueles que não pertencem a ela (e, portanto, são desprovidos de qualquer forma de propriedade).

A conversão dos assalariados em pequenos proprietários coletivos implica a constituição de uma espécie de aristocracia operária, defensora de uma postura pragmática e imediatista centrada no melhoramento de suas próprias condições socioeconômicas sem relação direta com a bandeira da abolição da propriedade privada dos meios de trabalho.

Sem patrões contra quem protestar e, frequentemente, explorando o trabalho de não-cooperados através do assalariamento, os membros de cooperativas de produção tendem a se distanciar das lutas reivindicativas do trabalho contra o capital e, conseqüentemente, da solidariedade e da independência de classe.

Para o russo, as associações cooperativas que tendem a criar uma fração privilegiada de trabalhadores são parte do fenômeno da cooperação burguesa (BAKUNIN, 2016d). Os socialistas burgueses

recomendam ao mundo operário a formação de sociedades de ajuda mútua, bancos operários e associações cooperativas de consumo e produção como único meio de salvação; ao mesmo tempo, eles lhe imploram para não acreditar nos utópicos revolucionários, que lhe prometem uma igualdade impossível (Bakunin, 2021, p. 31)

Ao produzir efeitos divisionistas dentro da classe dos produtores e a acomodação da aristocracia operária à lógica do capital ao invés do enfrentamento a ela, Bakunin visualiza como o cooperativismo pode distanciar a classe trabalhadora do caminho da revolução.

Nós também queremos a cooperação; estamos até convencidos de que a cooperação em todos os ramos do trabalho e da ciência será a forma predominante de organização social no futuro. Mas, ao mesmo tempo, sabemos que ela só pode prosperar, se desenvolver plena e livremente, e abraçar toda a indústria humana, quando for fundada na igualdade, quando todo o capital, todos os instrumentos de trabalho, inclusive o solo, forem devolvidos, como propriedade coletiva, ao trabalho. (Bakunin, 69039_EF)

O trecho acima indica que o possível caráter socialista das práticas cooperativistas depende do elemento fundamental da questão econômica na perspectiva do bakuninismo, a coletivização.

Avancemos, a seguir, para o último dos meios preconizados pelo socialismo burguês para a transformação social gradual, a instrução popular.

5.1.3 A emancipação intelectual: a instrução

Bakunin identifica a defesa da instrução popular como via para a emancipação dos trabalhadores como um produto exemplar da intromissão deletéria das teorias burguesas nos meios socialistas.

O socialismo burguês foi um árduo defensor da ampliação do acesso à instrução para as massas trabalhadoras. Convictos de que um dos grandes problemas sociais da época era a ignorância, seus representantes compreendiam que a universalização da instrução científica e profissional poderia retirar os trabalhadores de sua condição de inferioridade.

Para este setor, a apropriação das verdades científicas era o caminho para a emancipação intelectual dos trabalhadores, livrando-os das crenças religiosas e dos preconceitos, o que seria uma condição necessária para que pudessem compreender as ideias radicais e aderir aos movimentos que empreenderiam transformações políticas e econômicas.

Bakunin problematiza esta concepção a partir de diferentes ângulos, a fim de demonstrar que se relaciona a uma perspectiva estratégica contrarrevolucionária.

Considerando limitações estruturais da ordem capitalista à universalização da instrução pública integral e emancipatória, as iniciativas nesse sentido só poderiam ser bastante limitadas do ponto de vista imediato (vide capítulo três) e, bastante problemáticas em seus efeitos de longo prazo.

De modo geral, o bakuninismo compreende que os projetos de educação popular apregoados pelos socialistas burgueses consistiriam em iniciativas de cima para baixo, reforçando a tutela burguesa sobre a vida do povo e coibindo a agência autônoma deste.

Os projetos de educação popular externos ao mundo do trabalho, ou seja, iniciativas dos exploradores em favor dos explorados, mesmo quando se autoidentificam como emancipadores ou socialistas, se distanciam muito pouco da filantropia e da caridade, tal como indicado pelo trecho a seguir em que Bakunin reproduz os discursos dos socialistas burgueses a este respeito:

Antes de tudo, necessitamos de luzes, o máximo possível de luzes! A maioria dos nossos é ignorante; precisamos aprender muito e estudar tudo antes de pensar transformar na prática a sociedade. Assim nós nos instruiremos e ajudaremos os outros a instruírem-se. Daremos instrução àqueles que não a possuem e ajudaremos a pobre gente. (Bakunin, 2017c, p.35-36)

A crítica bakuninista à centralidade da atividade educativa formulada e oferecida de fora para dentro problematiza a substituição do protagonismo das forças coletivas do trabalho em seu processo de emancipação pelo protagonismo de vanguardas instruídas organicamente pertencentes ao mundo burguês e, portanto, diretamente interessadas em sua conservação.

Esses intelectuais de boa vontade que generosamente disponibilizam aos trabalhadores migalhas da filosofia e da ciência burguesas atuam como mistificadores da realidade social ao reforçar, por exemplo, a pretensa superioridade dos saberes da classe dominante em relação aos saberes populares e a crença na possibilidade de melhorias significativas das condições de vida dos trabalhadores na ordem capitalista-estatista. Além disso, atuam em defesa da conservação da parcialidade e da seletividade da distribuição do conhecimento na sociedade de classes:

Os socialistas burgueses só pedem, para os operários, um pouco mais de instrução do que recebem hoje, e não conservam os privilégios da instrução superior senão para um grupo muito restrito de homens felizes, digamos simplesmente: homens emanados da classe proprietária, da burguesia, ou então, homens que, por um feliz acaso, foram adotados e recebidos no seio dessa classe. Os socialistas burgueses sustentam que é inútil que todos recebam o mesmo grau de instrução porque se todos quisessem dedicar-se à ciência não haveria mais ninguém para o trabalho manual, sem o qual a própria ciência não poderia existir. (Bakunin, 2017, p.30)

Nesta dinâmica de distribuição desigual do conhecimento, o acesso à níveis mais elevados de instrução para apenas algumas parcelas de trabalhadores produz um efeito colateral de enfraquecimento da força coletiva da classe.

Uma vez que “a instituição atual da ciência é aristocrática” (Bakunin, 2014, p.299, sofismas), a inserção seletiva de indivíduos de origem proletária neste universo, através do acesso a graus maiores de instrução, contribui para a constituição da chamada aristocracia operária (Bakunin, 2021).

O acesso à formação científica burguesa não é suficiente para converter explorados em exploradores, mas contribui para a conversão dos membros da aristocracia operária em “semiburgueses que, por seus hábitos, convicções e predisposições, querem se tornar, consciente ou inconscientemente, burgueses consumados” (Bakunin, 2021). Trata-se de uma inserção subordinada ao mundo burguês, conforme a qual, mantendo-se economicamente pertencentes ao mundo do trabalho, os privilegiados altamente instruídos tendem a perder a identidade com a sua classe de origem e se afastar das ações coletivas que visam a desestabilização dos privilégios sociais nos quais estão relativamente integrados.

Assim, os socialistas de origem burguesa e os trabalhadores aburguesados convergem colaborando para o retardamento da organização e da ação com independência de classe.

Ao compreender a instrução e a elevação intelectual e moral das massas como condição para a transformação social, conclui-se que o estudo científico sistemático deve anteceder a atividade prática de organização e luta. Os socialistas burgueses apregoam, então, que “para emancipar as massas operárias, é preciso começar inicialmente por dar-lhes a instrução, e que,

antes que elas se tenham tornado mais instruídas, não devem pensar numa mudança radical em sua posição econômica e social” (Bakunin, 2017d, p.30)

Em vista disso, Bakunin afirma que “aqueles que, nos ditos meios e nas condições atuais, pontificam sobre a instrução do povo, são simples sonhadores ou retóricos, ou ainda, o que é pior, mistificadores, exploradores, em resumo, inimigos do povo” (Bakunin, 2017c, p.31-32).

Aqueles que tomam o grau de instrução formal como critério da capacidade política acabam por concluir, necessariamente, que nenhum povo está em condições de governar a si mesmo e que, nestes termos, as massas nunca se libertarão.

É verdade, se a instrução do povo fosse a condição prévia de sua emancipação, todos os povos, sem exceção, estariam então condenados a uma servidão sem saída e sem fim: permaneceriam na ignorância, em razão de sua servidão, e, nessa servidão, em razão dessa ignorância (Bakunin, 2017c, p.57).

A defesa da instrução como meio de transformação social consiste em uma perspectiva estratégica gradualista, que dispensa a ruptura revolucionária como caminho para a emancipação dos povos.

Os defensores da revolução pacífica apenas por meio da instrução, todas as sociedades de livres-pensadores que hoje se esforçam para destruir o poder da superstição religiosa apenas por meio da propaganda de congressos, associações, jornais e livros, estão muito enganados se esperam atingir seu objetivo somente por esses meios [...] a propaganda intelectual por si só não é suficiente. Precisamos de uma revolução social. (Bakunin, 68011CEF)

Por sua negação, aberta ou velada, da necessidade da revolução social, o bakuninismo compreende que esta estratégia compactua com o prolongamento da vida útil da ordem social calcada na exploração do trabalho e, portanto, deve ser identificada com a contrarrevolução.

As críticas do russo aos defensores da centralidade da instrução popular para a edificação do socialismo constituem um desdobramento da crítica ao idealismo revolucionário da burguesia que, tendo produzido revoluções científicas e políticas sem tocar as bases da desigualdade social, legou às massas trabalhadoras formas ainda mais sofisticadas de exploração do trabalho e novos discursos de legitimação da dominação.

5.2 DEBATES COM ALGUNS DEFENSORES DA CENTRALIDADE DA INSTRUÇÃO

A fim de aprofundar um pouco mais alguns aspectos do debate com diferentes concepções defensoras da necessidade da instrução para libertação popular, apresentaremos a

seguir as discussões de Bakunin com alguns adversários no movimento operário e camponês, Piotr Lavrov, Giuseppe Mazzini e Nikolai Utin.

5.2.1 Piotr Lavrov

Bakunin se engaja no movimento revolucionário eslavo desde o primeiro momento de sua chegada na Inglaterra, em dezembro de 1861, após a fuga do cárcere. Se aproxima do grupo de exilados russos daquele país e defende uma linha de unificação dos patriotas radicais italianos e poloneses contra o império austríaco. Com a eclosão do levante polonês, o grupo de exilados russos na Europa busca a articulação dos insurgentes na Polônia com o movimento *Zemlia i Volia* (Terra e Liberdade) que se organizava na Rússia (Samis, 2011).

Conforme apresentado por Maurício (2022), a atuação de Bakunin junto a essa comunidade de refugiados permitiu a circulação de seus escritos e a propaganda de suas propostas em seu país de origem, apesar da intensa repressão e censura impostas pelo regime czarista. Com isso, a estratégia bakuninista torna-se uma das mais influentes no interior do narodnismo, também conhecido como populismo russo⁶⁶.

No início da década de 1860, o regime czarista empreende uma intensa campanha de perseguição aos intelectuais, visando erradicar os agitadores nas universidades, principalmente em Moscou e São Petersburgo. Os valores das mensalidades foram aumentados, os empréstimos e auxílios estudantis foram proibidos e muitos ativistas foram expulsos de suas instituições. Parte desses jovens “excluídos da ciência”, como os denominou Alexander Herzen, buscou no exílio a possibilidade de continuar sua formação intelectual e militante, tendo a Suíça como destino principal. Outra parte, a que permaneceu em solo russo, dedicou-se intensamente ao debate político nos círculos intelectuais e à propaganda socialista entre o campesinato.

Um dos principais ideólogos do movimento *narodnik* nesse período foi Petr Lavrovich Lavrov⁶⁷. O lavrovismo, em termos gerais, defendeu que os jovens intelectualizados oriundos da aristocracia escravista deveriam pagar sua dívida histórica com o campesinato recém liberto, oferecendo a ele todo o conhecimento livresco até então restrito às universidades. A tarefa da

⁶⁶ Aqui compreendemos o populismo, ou narodnismo, como conjunto heterogêneo de teorias e programas que coincidiam na defesa da possibilidade de alcançar o socialismo na Rússia e nos países eslavos através de uma revolução camponesa. Em termos estratégicos, pode-se apontar a existência de pelo menos três correntes, inspiradas por Lavrov, Bakunin e Tkachev. Ver mais em Maurício (2022).

⁶⁷ Devido à perseguição política nos anos 1860, Petr Lavrov foi condenado à deportação para o extremo norte da Rússia. Neste período, redigiu sua obra *Cartas Históricas* (1868–1869). Após a fuga de seu país natal, instalou-se em Paris em março de 1870, onde pode acompanhar o desenvolvimento do movimento communal (Sapir, 1972). Fugido da repressão do governo francês, em 1872, fixou-se na Suíça, onde editou o periódico *Vpered!* (Avante!), que circulou entre os anos de 1873 e 1877 e foi um dos principais órgãos do populismo russo.

intelligentsia russa seria, então, a de instruir e doutrinar as massas camponesas a fim de despertar sua consciência revolucionária para, só então, organizar a rebelião contra os proprietários fundiários. Essa perspectiva se materializou na campanha *Idti i narod* (ir ao povo).

De acordo com Maurício (2022), pode-se caracterizar a perspectiva lavrovista ao socialismo como uma estratégia de massas de tipo gradualista ou educacionista.

Em diversos textos lançados entre 1868 e 1875, Bakunin apresentou sua crítica às concepções educacionistas (na maior parte das vezes, sem associá-las diretamente aos seus defensores icônicos, como o próprio Lavrov). Recuperemos alguns dos trechos mais fundamentais destes escritos.

Em *Federalismo, Socialismo e Antiteologismo*, produzido entre o final de 1867 e início de 1868, já podemos identificar uma crítica contundente aos defensores da instrução popular como fator de amortecimento das assimetrias sociais.

Seria preciso ser um sofista ou um cego para negar a existência do abismo que separa hoje estas duas classes. Como no mundo antigo, nossa civilização moderna, compreendendo uma minoria comparativamente muito restrita de cidadãos privilegiados, tem por base o trabalho forçado (pela fome) da imensa maioria das populações, condenadas fatalmente à ignorância e à brutalidade. É também em vão que alguém se esforçaria para persuadir-se de que este abismo poderia ser preenchido pela simples difusão das luzes nas massas populares. É muito interessante fundar escolas para o povo; mas é preciso perguntar-se se o homem do povo, vivendo o dia a dia e alimentando sua família com o trabalho de seus braços, ele próprio privado de instrução e lazer, e forçado a deixar-se abater e embrutecer pelo trabalho para assegurar aos seus o pão do dia seguinte, é preciso perguntar-se se existe ao menos o pensamento, o desejo e mesmo a possibilidade de enviar seus filhos à escola e sustentá-los durante todo o tempo de sua instrução (Bakunin, 2017, p.249-250)

Bakunin enfatiza que a situação do trabalho é a principal determinante do desenvolvimento intelectual e moral da humanidade. A dedicação individual e coletiva aos estudos e pesquisas científicos e filosóficos e a criação e apreciação artística dependem da disponibilidade de tempo livre, privilégio do qual o proletariado não pode dispor na sociedade do capital. Além do tempo de lazer, para dedicarem-se às atividades humanizadoras, os indivíduos devem se ver livres de preocupações com sua vida material, como a garantia de alimentação e moradia. Assim, a emancipação intelectual fica condicionada ao acesso aos meios fundamentais para a reprodução da vida e à disponibilidade de tempo livre de trabalho. Dada a organização do capitalismo, essas condições econômicas são inacessíveis ao proletariado. Portanto, a solução do problema intelectual e moral repousa sobre esta outra questão, a da emancipação econômica e social do trabalho.

É evidente que a questão tão importante da instrução e da educação populares depende da solução desta outra questão, bem mais difícil, que é uma reforma radical nas condições econômicas atuais das classes operárias. Restabelecei as condições do trabalho, devolvi ao trabalho tudo aquilo que, segundo a justiça, cabe ao trabalho, e, em consequência, dai ao povo a segurança, a facilidade, o lazer, e, então, acreditai-me, ele instruir-se-á (Bakunin, 2017, p.250)

O autor deixa claro que tal transformação só pode encontrar efetivação em um regime socialista, haja vista que nenhum outro ataca e desmonta a origem de todas as mazelas sociais, a propriedade privada, e o estabelecimento do socialismo, como vimos, requer uma ruptura social violenta, uma revolução.

Em setembro de 1868, Bakunin publica no periódico *Narodnoe Delo* o artigo *Como colocar as questões revolucionárias: a ciência e o povo*, que aborda a questão da ciência e da instrução em relação com a estratégia socialista, apontando qual deveria ser a posição dos revolucionários diante desta esfera da vida social e da luta de classes.

Dialogando com o discurso corrente entre os jovens populistas, o pensador anarquista defende a necessidade de que o povo saia da condição de ignorância na qual se encontrava na época e que isso só poderia ocorrer efetivamente através da difusão da ciência (Bakunin, 2017h), contudo, no contexto russo a massa dos trabalhadores e, em especial, os trabalhadores do campo não dispunham de tempo e de recursos para se dedicarem ao estudo das teorias científicas. Em vista disso, trabalhadores extremamente inteligentes se viam condenados, por suas condições de existência, à ignorância e à superstição. A esse respeito, Bakunin afirma: "Sim, aí está toda a questão social. É nela que reside a própria necessidade da revolução." (*ibidem*).

O russo considerou que os radicais de seu tempo (e, em particular, os russos e eslavos) se viam imobilizados diante da compreensão paradoxal de que para libertar o povo seria preciso instruí-lo, mas para instruir o povo seria preciso libertá-lo das amarras políticas e sociais em que vivia. Assim, nosso autor problematiza a posição dos defensores da criação de escolas populares na Rússia:

Sim, as escolas populares são, sem dúvida alguma, uma bela obra. Todavia, quem dará ao povo o tempo, a vontade, a possibilidade de frequentá-las ou de enviar a elas seus filhos? Ele é esmagado por um labor que mal o coloca ao abrigo da fome. E quem vai organizar as escolas? O governo? A nobreza? Os ricos? Os sacerdotes? Isto é, aqueles mesmos contra os quais é necessário precisamente criar as escolas populares? É uma inépcia (Bakunin, 2017h, p.84).

Ele relembra como o império russo determinou o fechamento das diversas escolas populares fundadas pela juventude de origem aristocrática simpática à causa da emancipação camponesa e demonstra como tal medida é consoante com a necessidade primeira de todo

Estado militar e burocrático, sua autoconservação. Considera ingenuidade a pretensão de que Império russo poderia conciliar seus interesses próprios com os interesses progressistas e tolerar as escolas, a imprensa e a propaganda da juventude radical. Segundo Bakunin, do Estado, não se pode esperar que faça a mínima coisa em benefício real do povo e, quando eventualmente o fizer, deve-se esperar que tal concessão desencadeie novos prejuízos para as massas trabalhadoras.

Bakunin discute ainda os limites da proposta de criação de escolas populares de forma independente, à revelia do governo russo. Sobre esse tema, posiciona-se da seguinte forma:

Organizaremos e ajudaremos a organizar as escolas [...]. Mas não nos enganaremos e diremos que, tendo em vista a pobreza de nossos meios e a imensidão da resistência do governo, jamais obteremos resultados positivos por meio das escolas. O caminho da libertação do povo por meio da ciência é-nos barrado; só nos resta, portanto, um único caminho, aquele da revolução. Que o nosso povo comece por se liberar, e quando ele for livre, desejará e saberá aprender tudo. Nossa tarefa é preparar a sublevação de todo o povo, por meio da propaganda (Bakunin, 2017h, p.88-89).

E a respeito da atividade propagandística, Bakunin é claro, não se trata de propagandear o conhecimento científico, mas a insurreição popular, pois dada a situação real desses explorados que os narodniks desejavam emancipar, segue-se que "jamais obtereis que só a via da propaganda intelectual devolva-lhe sua lucidez. Só a REVOLUÇÃO SOCIAL o liberará de toda religião" (*ibidem*).

E, ainda no mesmo texto, o russo alerta aos jovens populistas de que devem abandonar quaisquer pretensões governamentais, seja sobre a instrução, seja sobre a ação coletiva das massas, uma vez que “qualquer forma de tutela perverterá os bem intencionados e se tornará fonte de escravidão material, intelectual e moral para o povo” (*ibid.*).

Este mesmo tema aparece também em outro artigo publicado no mesmo periódico, sob o título *Uma explicação necessária* (68008_ET), em que Bakunin exprime uma crítica ainda mais severa aos doutrinários que idealizavam a construção de escolas populares, mas em seus experimentos sociais estabeleciam com o povo uma relação de objetificação, baseada no elitismo derivado de sua condição de privilegiados da ciência, “pálidos imitadores e adutores da civilização burguesa ocidental do Estado, aqueles que pensam seriamente nos interesses do povo, mas que na realidade não se importam, que não conhecem e não querem conhecer, mas que pretendem usá-lo como material passivo em suas experiências escolares” (Bakunin, 68008_ET).

Em *Como se apresenta a questão revolucionária*, redigido em data incerta entre abril e maio de 1869, Bakunin novamente aborda a perseguição aos intelectuais radicais como uma dimensão da “guerra de vida ou morte” que opõe a “Rússia do Estado” e a “Rússia do povo”.

Mais uma vez, reforça o aspecto positivo das expulsões e do fechamento das academias, escolas e universidades, do ponto de vista da estratégia revolucionária, que consistiu no afastamento da juventude progressista destes espaços de difusão da mentira oficial e, assim, permitiu que pudessem se instruir naquilo que Bakunin chamou de a verdadeira escola - o cotidiano de vida, trabalho e resistência dos povos.

Instruir o povo? Seria inepto. O povo sabe melhor do que nós do que necessita. Devemos, ao contrário, ir à sua escola e compreender os segredos de sua vida e de sua força, segredos, é verdade, muito simples, mas inacessíveis àqueles que vivem na sociedade dita culta. Não devemos instruir o povo, mas o sublevar. Ele não poderia sublevar-se por si mesmo? Subleva-se e jamais cessou de fazê-lo; ora, ele sublevou-se sem sucesso porque estava desunido; e até ao presente, bem amiúde após uma luta sangrenta, ele sempre foi vencido e esmagado. O que podemos, então, proporcionar-lhe? Qual socorro podemos prestar-lhe? Um único, mas de importância extrema: podemos dar-lhe o que lhe faltou até ao presente e cuja falta foi a causa principal de todas as suas derrotas: a unidade de um movimento geral pela união de suas próprias forças até aqui dispersas (Bakunin, 2017e, p.407)

Segundo Bakunin, ao expulsar os revolucionários das instituições de ensino, o governo faz um serviço à revolução, pois ao afastá-los da “perversão doutrinária” produzida pelo ensino científico nas instituições superiores, libera seus corações e mentes para o contato com o povo. Neste contato, o objetivo não deve ser a instrução popular, mas a organização dos seus levantes, que pode transformar suas revoltas isoladas em uma única revolta geral e pandestrutora: a revolução. (Bakunin, 2017e, p.407).

Dois anos depois da circulação do primeiro número de *Narodnoe Delo*, Bakunin escreve *A ciência e a questão vital da revolução* (2017d), dando continuidade ao diálogo com a juventude revolucionária russa, base de Lavrov, sobre os temas da ciência e da instrução.

Já no início do texto, reforça que por mais “imenso valor que terá a ciência para o povo no período pós-revolucionário, no momento atual, isto é, antes da revolução que o colocará em pé e dar-lhe-á a possibilidade real de instruir-se, ela não tem para ele absolutamente nenhum sentido; é-lhe simplesmente inacessível e inútil” (Bakunin, 2017d, p.32). Daí reafirma sua conclusão de que os defensores da indispensabilidade da instrução científica para a emancipação das massas seriam idealistas e, na prática, inimigos dessa mesma emancipação.

Em seguida, faz um debate sobre a posição dos revolucionários doutrinários, aqueles que chegaram à consciência da revolução através de seus estudos e provoca:

Embora falando incessantemente em nome do povo, nunca se preocupam com ele e nada querem saber do que lhe diz respeito. Para eles, o povo é apenas um pretexto, uma escada, um trampolim, uma massa insensata e inerte que espera deles, e só deles, a vida, o pensamento, a felicidade e a liberdade. Creem-se feitos para ser ditadores e nem por um instante duvidam de que o povo marchará sob seu bastão como um rebanho vulgar (Bakunin, 2017d, p.33-34).

Nesta crítica, Bakunin revela como uma parcela significativa dos intelectuais socialistas de seu país, mesmo promovendo atividades subversivas contrárias ao regime czarista, defendiam uma concepção de revolução na qual a libertação das massas da tutela do czar representava seu aprisionamento sob um outro governo, o seu próprio. Em vista disso, recomenda aos jovens populistas revolucionários honestos o afastamento desses indivíduos e de suas concepções.

Esse tipo de posicionamento político, elitista e estatista, seria uma consequência das próprias circunstâncias da vida desses intelectuais. “Comparada à vida insuportável de milhões de pessoas, a deles é boa e fácil. [...] Enfim, se se torna insuportável, tem-se o recurso de ir em busca de outros ares no estrangeiro ou refugiar-se no templo sagrado e eternamente jovem da ciência, das artes, da amizade, do amor” (*ibidem*).

Justamente por isso, não conhecem o povo, não sabem de suas necessidades, não sabem sequer se aproximar dele, dirigir-se a ele falando uma mesma linguagem. Por isso, os verdadeiros guias da emancipação do povo não poderiam ser homens que não tenham sido emanados do seio deste mesmo povo (*ibid.*).

A diferença fundamental entre um socialista instruído, pertencendo, ainda que fosse só por sua instrução, às classes estatistas, e um socialista inconsciente emanado do mundo do trabalho, reside justamente no seguinte: o primeiro, ainda que desejando, jamais poderá tornar-se inteiramente socialista, enquanto o segundo, embora profundamente socialista, não suspeitará nem saberá que a ciência social existe e, inclusive, nunca terá ouvido pronunciar a palavra socialismo. Um sabe, mas não é; o outro é, mas não sabe (Bakunin, 2017d, p.46-47).

Entendendo não ser possível passar verdadeiramente de uma ideia abstrata apartada da vida real a esta própria vida é que Bakunin dialoga com o lema populista ir ao povo. Mas não se trata de ir ao povo para instruí-lo ou comandá-lo, e sim para contribuir com a transformação de sua força espontânea em uma força real, através de sua auto-organização.

Em paralelo às disputas internas no movimento populista, Bakunin também se dedicou a combater adversários no campo do sindicalismo. A seguir, veremos suas divergências com um importante nome neste universo da agitação operária.

5.2.2 Giuseppe Mazzini

Após a frustração de sua tentativa de participar da insurreição polonesa, Bakunin se dirige à Itália, onde residiu entre 1864 e 1867. Ali, se defronta com a popularidade das ideias do republicano Giuseppe Mazzini (1805-1872).

Mazzini foi defensor da unificação italiana, da centralização política a partir do modelo de República nacional e unitária, do Estado nacional como agente de transformações sociais progressivas, da conciliação entre capital e trabalho e da conservação da propriedade privada. Tal como Giuseppe Garibaldi, foi um dos mais notórios carbonários italianos e, na década de 1830 capitaneou o movimento *Giovini Italia* (1831), organizando a juventude patriótica para lutar pela independência e unificação nacional sob o lema *Dio e Popolo* (Deus e povo). Nos anos 60, já distanciado da estratégia insurrecionalista adotada anteriormente, fundou organizações como a Falange Sacra (1864) e a Aliança republicana universal (1866) para mobilizar o movimento operário em favor da conquista política do recém-criado Estado nacional e finalizar a unificação patriótica com a libertação de Roma. Seu renome não se restringiu aos meios nacionais, sendo uma das figuras mais importantes dos círculos progressistas europeus. Tornou-se ardoroso opositor da construção da AIT na Itália e ferrenho inimigo do movimento *communard* na década de 1870.

Segundo o historiador Nello Rosselli, o mazzinismo era praticamente o único projeto político propositivo disseminado entre a classe trabalhadora italiana até a década de 1860 e, em razão disso, todos os projetos posteriores se viram forçados ao comparativo, em termos teóricos e organizacionais, com o seu programa (Rosselli, 1982). É exatamente isso o que fez Bakunin a partir de sua chegada em solo italiano.

Através de suas relações pessoais com o próprio Mazzini, o russo foi introduzido nos círculos da burguesia democrata daquele país, que incluía intelectuais e profissionais liberais de orientação republicana, maçons e jovens carbonários. A partir desta rede de relações, é constituída, ainda em 1864, a Fraternidade Internacional. Assim, “algumas das pessoas mais influentes do partido, e o próprio Mazzini, haviam se deixado enganar por Bakunin e o ajudaram a criar um órgão destinado, em essência, a combater o mazzinismo” (*ibidem*, p.194). E esse combate esteve longe de ser insignificante naquela conjuntura:

Bakunin ocupa um lugar muito importante na história do movimento social italiano entre 1864 e 1874. Aqueles que desejam penetrar nesse movimento não podem se abstrair dele: ele foi o propagandista revolucionário mais decisivo na Itália após as guerras de independência e, sem dúvida, deu uma contribuição poderosa para minar a popularidade de Mazzini (Rosselli, 1982, p.166).

A doutrina política de Mazzini se assenta sobre um forte componente moral e religioso, evidenciada por seu próprio formulador que a denominou como uma Religião do Progresso. As críticas de Bakunin se concentraram em desvelar o reacionarismo das posições derivadas de seu sistema místico e metafísico, que já vinha sendo questionado pela juventude mazziniana que, ainda assim, hesitava em abandonar sua linha de ação política.

Para a solução do problema socioeconômico, o patriota italiano apregoava a união entre capital e trabalho, não pela abolição da propriedade, mas pelo estabelecimento de um governo republicano e democrático que facilitaria a aquisição da propriedade por todos. Por isso, Bakunin o considerou como o principal representante dos revolucionários exclusivamente políticos, aqueles que “perseguido uma utopia, querem alcançar a liberdade, a igualdade, e realizar a fraternidade entre os homens e as nações sem revolução socioeconômica” (Bakunin, 2021, p.28).

Mazzini convidava a burguesia a cooperar fraternalmente com a elevação material e moral dos trabalhadores, incentivando os proprietários capitalistas a remunerar o trabalho de forma mais justa e os trabalhadores a se unirem em cooperativas que garantiriam a participação individual no produto do trabalho comum e o direito a uma participação proporcional nos lucros. Sobretudo, a poupança e o crédito eram recomendados aos trabalhadores, para que aprendessem que somente por meio de seu sacrifício pessoal poderiam alcançar a verdadeira emancipação (Rosselli, 1982).

A atuação dos mazzinistas no movimento operário se assentava sobre a pretensão de

usar os núcleos de trabalhadores para a realização da unidade política; ele via neles o único meio de inculcar em amplas camadas da população a paixão nacional que ele considerava o primeiro passo para a emancipação das multidões. Além disso, as sociedades de trabalhadores eram, e tinham de ser, o ponto de apoio para a próxima e inevitável revolução republicana (Rosselli, 1982, p.84).

Para Mazzini, o primeiro dever e o primeiro direito dos trabalhadores era participar nas disputas políticas do país, o que exigia uma progressiva elevação moral e cultural desta classe. Daí a importância da educação e da instrução no programa mazziniano que, conforme aponta Bakunin, compreende que “a melhoria da condição material das massas trabalhadoras deveria ser a consequência natural da revolução política, da instauração da república, da instrução do povo em larga escala e das leis democráticas” (Bakunin, 2021, p.34).

Em uma passagem de *Sofismas históricos da escola doutrinária dos comunistas alemães*⁶⁸, Bakunin dialoga com a questão da educação na doutrina mazzinista, asseverando que na organização republicana por ele idealizada, estabelecida pela teologia, mas apoiada pelo espírito moderno,

a Igreja não vai mais se chamar Igreja, vai se chamar Escola. Mas sobre os bancos desta escola não estarão sentadas apenas as crianças: haverá também o menor eterno,

⁶⁸ Manuscrito que integra a segunda parte da obra *O império knuto-germânico e a revolução social*, de 1870-1871.

o aluno reconhecido para sempre como incapaz de fazer seus exames, de elevar-se à ciência de seus mestres e de dispensar sua disciplina, o povo (Bakunin, 2014a, p.279).

E continua:

Um dia, perguntei a Mazzini quais medidas tomarão para a emancipação do povo, uma vez que sua república unitária triunfante estiver definitivamente estabelecida. A primeira medida, me disse ele, será a fundação de escolas para o povo. – E o que será ensinado ao povo nessas escolas? – Os deveres do homem, o sacrifício e a dedicação (*ibidem*)

Esta discussão aponta para o paralelo estabelecido por Bakunin entre a educação religiosa (culto a Deus) e a educação republicana (culto ao Estado), apresentado em nosso terceiro capítulo.

Em *A teologia política de Mazzini e a Internacional* (1871), Bakunin dedica ainda mais atenção ao exame do projeto político mazzinista, destacando o papel da educação nesse sistema. Ele reproduz um trecho de um texto de Mazzini publicado no periódico *La Roma del Popolo* datado de 31 de agosto de 1871, em que o italiano afirma que “não há Nação lá onde não existe a Consciência de um fim (ou de uma base) comum, expressa solenemente em um pacto, comunicado e desenvolvido pela educação” (Mazzini *apud* Bakunin, 71014_EF).

A centralidade da educação no projeto mazzinista fica evidente também em uma citação textual que Bakunin faz de seu adversário: "A Educação, dissemos; e essa é a grande palavra que encerra toda a nossa doutrina. A questão vital que se agita neste século é uma questão de Educação” (*ibidem*).

Nós sabemos também que Mazzini, homem político por excelência e partidário do Estado unitário e poderoso, proclama que só o Estado tem o dever e o direito de administrar uma educação uniforme para toda a nação, uniformemente inspirada e estritamente conforme os dogmas da nova religião que a próxima Constituinte [...] deverá proclamar como a única religião nacional; para que a nação se torne uma só em pensamento, como estará em suas escrituras. Sabe-se que, para além da unificação produzida artificialmente, de cima para baixo, por esta dita educação nacional, Mazzini não reconhece as massas populares (Bakunin, 71014_EF)

Para Mazzini, portanto, a educação cumpre a função de unificar a nação entorno da “consciência de um fim comum” e assim consolidar a centralização do poder unitário do Estado. Assim, Bakunin compreende que Mazzini, “embora dizendo e acreditando ser revolucionário, ele vai em direção à reação e, em nome da fraternidade, igualdade e liberdade universais, esforça-se para proteger da destruição certa todos os pilares econômicos e estatais sobre os quais se funda toda a mentira histórica” (Bakunin, 2021, p. 29).

A ideia de uma teologia política tem em Mazzini um importante representante, cujo lema *Dio e popolo* ilustra a ideia unitária que domina seu pensamento, assim como demonstra o

caráter doutrinário e religioso de seu republicanismo. A educação cumpre aí a dupla função de, por um lado, unificar o povo sob a identidade nacional entorno do patriotismo e, por outro, apagar os conflitos e os interesses de classe que podem ameaçar tal unidade.

É precisamente por isso que Mazzini irá se contrapor a questão social, debate em que afloram os conflitos sociais. O terreno das condições materiais de existência, que tende a opor as classes sociais, é um obstáculo a empreitada unitária, ao projeto de colaboração entre os proprietários capitalistas e os trabalhadores.

Idealista até a medula de seus ossos, revelador, estadista, ele sempre imagina que ainda se pode imprimir no coração e na imaginação do povo, como em uma folha em branco, o que se quiser. Esta falsa ideia é a base de todas as suas esperanças, mas também a causa permanente de todos os seus erros de cálculo. "As multidões, assim como os indivíduos", ele afirma, são "essencialmente educáveis" (Bakunin, 71014_EF)

E o que a educação do Estado deve ensinar a essas multidões, antes de tudo, são "os deveres do homem, o sacrifício e a dedicação", em suma, a subjugação de todo o povo ao Estado.

Um dos problemas fundamentais do sistema mazziniano reside em sua negação de qualquer tipo de iniciativa popular.

Mazzini nunca apela ao pensamento livre, ele terá o cuidado de não o despertar em seu público. Isso seria um testemunho e um juízo muito incômodo. Seu grande cuidado, ao contrário, é sempre colocá-lo para dormir, tanto em si mesmo quanto nos outros, pela harmonia poética de sua linguagem, de suas fantasias místicas e de sua argumentação sentimental. Sua lógica não é a do pensamento, como nos metafísicos puros, e muito menos a dos fatos, como nos pensadores materialistas ou positivistas; não é sequer a lógica brutal e franca do absurdo, como nos teólogos profissionais; é uma lógica de sentimento, poderosa de ardor, mas incerta e vaga como o Ideal que forma o seu objeto, e mascarando com notável habilidade, sob as aparências de um liberalismo enganoso e de uma falsa racionalidade, seu culto fanático do absurdo e da autoridade (Bakunin, 71014_EF)

Assim, fortalecendo o culto à autoridade, reforçando a tutela e constringendo o desenvolvimento da autonomia das massas populares, "impondo-lhes tendências que nada têm em comum com suas aspirações espontâneas ou suas necessidades reais" (*ibidem*), os pretensos heróis populares como Mazzini constituem, na realidade, parte do grupo daqueles que oprimem o povo.

E, como tal, foi um ardoroso defensor da passividade das massas diante da injustiça e da barbárie do regime de exploração: "não se trata de estabelecer uma nova ordem de coisas pela violência; uma ordem de coisas estabelecida pela violência é sempre tirânica, mesmo que seja melhor do que aquela que ela substitui" (Mazzini *apud* Bakunin, 71014_EF).

Vos tornar melhores: eis o que deve constituir o objetivo de vossa vida. Você não pode nem mesmo se tornar, de forma constante e sólida, menos infelizes senão se tornando melhores. Os tiranos se levantariam aos milhares entre vocês, se lutassem apenas em nome de interesses materiais, ou de uma organização social qualquer. É de pouca importância que vocês mudem as organizações, se vocês permanecerem os mesmos, infectados com as paixões e o egoísmo que reina hoje: as organizações são como certas plantas que dão ou um veneno ou um remédio, dependendo das operações daquele que as administra. Homens bons tornam boas as más organizações, e homens maus tornam más as boas (Mazzini *apud* Bakunin, 71014_EF)

5.2.3 Nikolai Utin

Cabe apresentar, por fim, as divergências com o socialista russo Nikolai Isaakovich Utin (1841-1883).

Utin, no início da década de 1860, se uniu à ala radical do movimento estudantil da Universidade de São Petersburgo. Em 1862, ingressou na organização populista *Zemlia y Volia* (Terra e Liberdade) e, em novembro do mesmo ano, tornou-se membro de seu comitê central.

No ano seguinte teve de deixar o país para escapar à perseguição policial e busca refúgio inicialmente em Londres. Ali ocorre seu primeiro encontro com Bakunin, em outubro de 1863 (Bakunin, 2017j). Após sua condenação - à revelia - à morte por fuzilamento pelos tribunais russos, Utin se transfere à Suíça, destino que era o asilo preferencial de refugiados políticos de nacionalidades diversas, onde já havia uma grande comunidade de russos e eslavos (McCellan, 2018). Já a partir de 1864, se torna uma das mais influentes lideranças do movimento de jovens emigrados.

Tomou parte do primeiro congresso da Liga da Paz, onde declarou publicamente ser um partidário de Bakunin, que alegou desconhecer essa afinidade político-ideológica entre eles (Bakunin, 2017j).

Pouco depois, Utin se aproximou do operário alemão Johann-Philipp Becker, aliado de Marx, sob a influência do qual se filiou à AIT, pela seção de Carouge, subúrbio de Genebra (McCellan, 2018).

Com o apoio de vários exilados, principalmente Olga Levashova⁶⁹, cunhada de Zuckovsky, ele assume a direção do periódico *Narodnoe Delo* (A Causa do Povo) que havia sido fundado por aquele e Bakunin em 1868 e, sob a nova direção veio a se tornar o periódico oficial dos marxistas russos (Maurício, 2022).

⁶⁹ De acordo com McCellan (2018), Levashova ingressou, com o apoio de Utin e Becker, na seção feminina da AIT genebrina, da qual também fazia parte Antonia Kwiatkowska, esposa de Bakunin. Kropotkin, em seu livro *Memórias de um revolucionário*, menciona a intensa atuação de Levashova nos comitês de base das seções internacionalistas e a decorrente popularidade de que gozava entre os trabalhadores daquela localidade.

Com apoio de Hermann Jung, que representava a Suíça no Conselho Geral, e de J.-P. Becker, Utin encabeçou a fundação da seção russa da AIT em Genebra, logo após o Congresso da Basileia (McCellan, 2018)⁷⁰. A respeito desta iniciativa, correspondências entre Utin, Marx, Becker e Jung do início de 1870 mencionam uma “promessa da seção russa de propagandear a AIT no mundo eslavo e atacar Bakunin e Nechaiev” (McCellan, 2018, p. 203).

Utilizando-se das publicações *L’Egalité* e *Narodnoe Delo* e estabelecendo contatos com círculos de revolucionários na Rússia para os quais enviavam clandestinamente materiais de propaganda marxista e internacionalista, Utin e a seção russa aliaram-se ao grupo de Marx na disputa de forças entre marxistas e bakuninistas na AIT. Por este motivo, Woodford McClellan caracteriza o agrupamento como uma seção anti-bakuninista⁷¹ (McCellan, 2018).

Em data incerta entre julho e agosto de 1870, Bakunin redige o manuscrito *As intrigas do Sr. Utin*, em que narra as relações pessoais e divergências teóricas e estratégicas entre os dois. Entre elas, consta a questão do papel da ciência e da vanguarda intelectualizada no processo de transformação social.

Desde a chegada do sr. Utin em Vevey, fui cotidianamente testemunha de violentas discussões entre N.I. Zukovski e ele. Zukovski defendia o povo e a vida. O sr. Utin opunha-lhe a ditadura da juventude universitária mais ou menos doutrinária e o direito supremo da ciência abstrata, completamente fora do povo, que, em relação à barbárie e à ignorância deste último, adota uma posição aristocrática (Bakunin, 2017j, p.121).

Distintamente dos socialistas burgueses que defendiam a substituição da ação e propaganda revolucionárias pelo estudo e difusão científica, Utin convergia com Bakunin acerca da necessidade de combiná-las, colocando a ciência a serviço da propaganda e da ação. A divergência com o bakuninismo consistia, portanto, não na necessidade do conhecimento científico, mas acerca de sua oferta ao povo.

Utin era defensor da universalização do saber científico através da ação do Estado proletário, a partir da revolução política protagonizada pela juventude revolucionária instruída (Bakunin, 2017j).

De seu meio original de formação política, o narodnismo, Utin conservava o protagonismo dos grupos ideológicos compostos por jovens burgueses desclassados, cuja passagem pelas instituições oficiais de ensino superior permitiria que cumprissem a função de

⁷⁰ Seus membros conhecidos eram, além de Nikolai Utin, sua companheira Natalia Utina, Yelizaveta Tomanovskay, Viktor e Yekaterina Bartenev, Olga Levashova, Victor e Anna Jaclard, Anton Trusov, Edouard Bongard, Svetozar Marković e Konstantin Krupsky (McCellan, 2018).

⁷¹ É possível supor que a necessidade de contrapor a propaganda antibakuninista que partia da seção russa de Genebra para sua terra natal tenha sido a razão pela qual Bakunin tenha redigido *Estatismo e Anarquia* em seu idioma nativo, após tantos anos escrevendo principalmente em francês.

se apropriar da ciência dos ricos e oferecê-la aos pobres. De seu encontro com o marxismo, assume a doutrina da tomada revolucionária do Estado burguês.

O dirigente da seção russa sustenta uma posição que entrega à *intelligentsia* a direção da ação política das massas proletárias, orientando-a para uma ruptura revolucionária com a dominação burguesa e o estabelecimento de um Estado socialista que promoveria a instrução científica universalizada.

Assim como Mazzini, Utin é defensor da distribuição dos frutos da ciência a partir da ação do Estado. O italiano, defensor de um Estado republicano, e o russo de um Estado socialista. Deste modo, pode-se se ver que o antagonismo de Bakunin com essas perspectivas não reside na forma que o Estado deve assumir para promover a instrução popular, mas na própria absorção desta atividade pela instituição estatal.

Ainda assim, a centralidade da instrução popular nesses sistemas apresenta uma série de convergências. De um ponto de vista filosófico, é uma das expressões do idealismo, base fundamental do pensamento burguês. Do ponto de vista político, representa a defesa da necessidade da tutela dos processos de ensino e aprendizagem das massas populares por agentes externos a elas, como o Estado ou a vanguarda socialista. Essa posição pressupõe uma racionalidade que tem o princípio da autoridade como origem, meio e como finalidade. Portanto, é contrária ao desenvolvimento da autonomia popular.

No que me concerne, estou persuadido de que é perder tempo dialogar com os estatistas, por mais liberais que eles sejam em aparência. Que eles sejam por natureza, em aparência ou em fato, corações sensíveis ou generosos, ou até mesmo humanitários, eles são consagrados, por uma implacável lógica, à baixeza, à ferocidade, pois nenhum Estado, e ainda com maior razão o Estado panrusso, poderia sem baixeza e sem ferocidade existir ou resistir, mesmo por um ano. A via trilhada pelos estatistas leva-os diretamente ao abandono de toda atividade ou, ao menos, à Muravievchina⁷² (Bakunin, 2017d, p.33).

Em *A ciência e a questão vital da revolução* (2017d) Bakunin caracteriza os diferentes sujeitos e grupos que à época se ocupavam das questões políticas e sociais, dividindo-os em

⁷² No idioma russo, o sufixo "tchina" (тчина) é um sufixo derivacional que é usado para formar palavras com significados relacionados à qualidade, estado ou condição. Aqui, Bakunin usa o termo Muravievchina para indicar atividade similar à de Muraviev. Nikolay Muraviev-Amursky (1809-1881) foi um almirante que desempenhou papel significativo na expansão russa na região do Amur e na Península de Kamchatka através da anexação de territórios anteriormente controlados por outros grupos étnicos e Estados, incluindo a China, o que implicou a expulsão ou a subjugação de populações nativas. Ficou conhecido pela violência com a qual coordenou a repressão de rebeliões protagonizadas por esses grupos étnicos locais.

dois grandes grupos: os reformistas-estatistas e os revolucionários⁷³. Chaudey e Mazzini seriam representantes do primeiro grupo, e os narodniks, do segundo.

Apesar de suas distinções, nosso autor caracteriza como doutrinárias as posições de todos os indivíduos e grupos que defendem que a instrução e a elevação intelectual e moral das massas são uma condição para que seja possível colocar em marcha um processo revolucionário e, portanto, deveria anteceder a atividade prática de transformação social.

A citação a seguir ilustra, com requintes de deboche, a maneira como Bakunin percebia a linha doutrinária:

O que faremos? Renunciando a toda atividade política e a toda função pública que, para nós, são atualmente, no sentido pró-governamental tanto quanto antigovernamental, absolutamente impossíveis, nós nos consagraremos ao estudo e à propaganda ativa, pelo escrito, pela palavra e pela ação, das ideias sociais que hoje alcançaram a maturidade: formaremos círculos literários e sociais ou cooperativas tendo por objeto a ciência, o trabalho e as condições de existência. Antes de tudo, necessitamos de luzes, o máximo possível de luzes! A maioria dos nossos é ignorante; precisamos aprender muito e estudar tudo antes de pensar transformar na prática a sociedade. Assim nós nos instruiremos e ajudaremos os outros a instruírem-se. Daremos instrução àqueles que não a possuem e ajudaremos a pobre gente. [...] Eis, ao que me parece, exposto em toda a sua amplitude, o programa de nossos bons doutrinários. (Bakunin, 2017d, p.35-36)

É adequado relacionar a defesa destes posicionamentos com a própria condição material dos doutrinários que, segundo Bakunin seriam prioritariamente indivíduos nascidos e educados na classe burguesa que se aproximam do socialismo através dos livros e não do associativismo proletário. Assim, quando se aproximam da ação coletiva das massas exploradas introduzem em seu seio esse “monstro moderno”, o doutrinário socialista.

A crítica bakuninista ao doutrinário consiste, em grande medida, na problematização de sua tendência de substituição do protagonismo das forças coletivas do trabalho em seu processo de emancipação pela centralidade da atividade educativa formulada e oferecida de fora para dentro, e de cima para baixo, seja pelo Estado ou pela vanguarda instruída.

O russo exemplifica como a defesa da instrução popular como via para a emancipação da classe operária é um produto exemplar da intromissão deletéria das teorias burguesas nos meios operários. A seu ver, essa penetração implica na deturpação das reivindicações do movimento proletário e na adesão progressiva deste ao universo da política burguesa.

De antemão, Bakunin declara estar de acordo com os socialistas burgueses em um ponto, o de que a instrução é necessária ao povo e que o mundo operário deve se apropriar da poderosa

⁷³ O setor revolucionário divide-se igualmente em duas categorias, os doutrinários e os partidários da ação prática e cotidiana, sendo os primeiros aqueles que chegaram à consciência revolucionária pelo estudo e pela ciência, à despeito de suas condições de existência.

arma da ciência. Bakunin assevera que, sem ela, o proletariado não deixa de ser capaz de fazer revoluções, mas não se encontra em condições de estabelecer suas aspirações políticas e sociais sobre as ruínas da sociedade de classes. Afinal, a viabilidade da revolução não depende de promover levantes, mas da capacidade de sustentá-los.

Por outro lado, o autor apresenta dois aspectos da divergência entre o socialismo proletário e o dito socialismo burguês no que se refere ao tema:

1º Os socialistas burgueses só pedem, para os operários, um pouco mais de instrução do que recebem hoje, e não conservam os privilégios da instrução superior senão para um grupo muito restrito de homens felizes, digamos simplesmente: homens emanados da classe proprietária, da burguesia, ou então, homens que, por um feliz acaso, foram adotados e recebidos no seio dessa classe. Os socialistas burgueses sustentam que é inútil que todos recebam o mesmo grau de instrução porque se todos quisessem dedicar-se à ciência não haveria mais ninguém para o trabalho manual, sem o qual a própria ciência não poderia existir. 2º Eles afirmam, por outro lado, que, para emancipar as massas operárias, é preciso começar inicialmente por dar-lhes a instrução, e que, antes que elas se tenham tornado mais instruídas, não devem pensar numa mudança radical em sua posição econômica e social (Bakunin, 2017d, p.30).

Em *A instrução integral*, o autor apresenta sua posição a respeito da possibilidade de um ensino emancipador na sociedade vigente: "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" (Bakunin, 2017c, p.148).

Tal realização se configura, na sociedade de classes, como absoluta impossibilidade, haja vista que o proletariado se encontra materialmente impedido de usufruir das atividades intelectuais restritas à burguesia e esta última se encontra materialmente impedida de conceder aos trabalhadores o acesso aos seus privilégios, sob pena de suicidar-se como classe. Enfatiza que a oferta da instrução integral nas escolas capitalistas é impossível, pois a burguesia não pode permitir que seus filhos trabalhem como proletários e tampouco que os filhos dos proletários se instruem como as elites. "Portanto, a educação socialista é impossível nas escolas, assim como nas famílias atuais" (*ibidem*, p.148).

Sua negação veemente ao potencial da educação e da instrução em moralizar os indivíduos se deve ao entendimento de que a organização social se impõe sobre o indivíduo isolado, e aquela possui a força de determinar a conduta individual nos termos das relações sociais de produção e reprodução da vida em cada sistema. Haja vista que vida social tudo abraça, o russo observa que pais e professores formados moralmente por uma sociedade desmoralizante e embrutecedora não possuem condições reais de formar as gerações seguintes sob a égide de um sistema moral diferente daquele que conhecem, que é fruto de sua situação concreta.

A compreensão bakuninista enfatiza que o povo deve conquistar por si mesmo as condições materiais que tornarão a plena instrução das massas trabalhadoras verdadeiramente possível. Sem reservas, declara: “Apesar do grande respeito pela questão da instrução integral, ela não é a questão mais importante para o povo. A primeira questão é a emancipação econômica, que engendra sua emancipação política e, depois, intelectual e moral” (Bakunin, 2017g, p.148).

Bakunin apresenta que o fundamento do socialismo prático e popular defendido por sua organização consiste na primazia da satisfação das necessidades “materiais” da vida humana, aquelas de ordem econômica, as mais fundamentais para a produção e reprodução da vida, como alimento, abrigo e trabalho.

Seria um grave erro da parte de homens que desejam sinceramente que a emancipação do povo declare abertamente guerra ao preconceito popular por meio de propaganda escrita ou verbal em favor do livre pensamento. Tal propaganda não poderia ter o menor efeito sobre o povo, só poderia irritá-lo. As pessoas pensam com base em fatos e não em palavras; na maioria das vezes, elas abominam as palavras. Portanto, é pelos fatos que se deve convencê-las e não pelos raciocínios abstratos. A beatice do povo está menos em seu intelecto do que em sua condição; portanto, é nessa condição que vamos agir (BAKUNIN, 2021, p.37)

A conquista, por meio da luta, de melhores condições de vida e trabalho são compreendidas, pelo bakuninismo, como a melhor forma de propaganda das ideias revolucionárias entre as massas.

5.3 O LUGAR DA INSTRUÇÃO NA ESTRATÉGIA BAKUNINISTA

Guardadas as suas diferenças, a centralidade da instrução popular nas propostas defendidas pelos socialistas burgueses converge em alguns sentidos, do ponto de vista estratégico: 1) reforçam tutela de agentes externos, como o Estado ou a vanguarda socialista burguesa, sobre as massas. Essa posição retarda o desenvolvimento de formas de consciência e ação no sentido da independência de classe; 2) a prioridade estratégica da organização consiste no combate à ignorância dos trabalhadores, e não no desenvolvimento da luta reivindicativa do trabalho contra o capital; 3) por estabelecerem a elevação do grau de instrução como uma etapa anterior e necessária ao empreendimento de transformações nas esferas política e econômica, implicam o adiamento ou a negação da possibilidade da ruptura revolucionária.

A questão é posta em sentido diametralmente oposto pelo bakuninismo. Neste tópico, aprofundaremos a demarcação destas diferenças a fim de demarcar claramente o lugar ocupado pela instrução na estratégia bakuninistas ao socialismo.

Em *Federalismo, Socialismo e Antiteologismo*, Bakunin estabelece a máxima segundo a qual “a questão do pão é aquela da emancipação intelectual, da liberdade e da humanidade” (Bakunin, 2017b, p.266). Esta breve formulação contém em si a chave para o entendimento deste debate, uma vez que ordenação dos termos na afirmação de Bakunin não é ocasional, mas indicativa de uma compreensão da relação de causa e efeito posta entre os termos.

A expressão questão do pão se refere àquela satisfação das necessidades econômicas, as mais elementares do ser natural e, portanto, imprescindíveis do ponto de vista da reprodução dos indivíduos e da sociedade. Já vimos como, para nosso autor, a plena satisfação das necessidades econômicas depende da restituição aos trabalhadores da integralidade dos produtos do trabalho.

Com isso, queremos dizer que a análise da estrutura e da organização da forma social capitalista feita pelos bakuninistas aponta a exploração do trabalho, viabilizada pela propriedade privada capitalista, como origem de todas as múltiplas miserabilidades impostas à vida dos produtores, incluída aí a ignorância. Em vista disso, coloca-se como prioridade para os revolucionários o combate à exploração e não à ignorância, às superstições e à religiosidade popular.

Indo ligeiramente além do que de fato escreveu Bakunin, mas em consonância com a perspectiva bakuninista, podemos ponderar que o termo emancipação intelectual adquire conotações distintas no ideário do idealismo liberal e naquele do materialismo socialista.

A emancipação intelectual, no contexto das concepções filosóficas do liberalismo, refere-se ao desenvolvimento intelectual e ao exercício autônomo do pensamento e à livre expressão deste. Trata-se, sobretudo, de uma concepção individual e individualizante, na qual a defesa da universalização do acesso à instrução visa promover uma igualização formal dos indivíduos, garantindo as condições para que todos tenham a oportunidade de desenvolver, por conta própria, suas capacidades intelectuais. Além de individual, seria um processo completamente apartado de condições socioeconômicas.

No contexto histórico do século XIX, esses anseios estavam diretamente relacionados à ideia de que através do acesso ao conhecimento historicamente sistematizado e, principalmente, do conhecimento científico (a saber, da ciência burguesa), a religiosidade, o tradicionalismo e o conservadorismo das massas populares seriam substituídos pelo ideário burguês moderno. Deste modo, esse pretoso pensamento autônomo seria, em realidade, centralizado pela cosmovisão burguesa.

Para o socialismo revolucionário, a emancipação intelectual não se relaciona à negação das crenças tradicionais, nem mesmo apenas ao acesso ao conhecimento historicamente

sistematizado. Significa, sobretudo, a produção e difusão de conhecimentos (científicos ou não) livre das determinações das relações de exploração do trabalho. Significa a possibilidade de desenvolvimento livre dos saberes populares e de conhecimento científico que parta do mundo do trabalho e retorne a ele para engrandecê-lo e não mais subjugá-lo.

Conforme apresentado anteriormente, as iniciativas burguesas para diminuir o grau de ignorância das massas proletárias através da difusão de conhecimento científico produziram apenas a renovação de antigas formas de dominação sociocultural adequando-as às necessidades da exploração capitalista do trabalho. Por isso, Bakunin assevera que "para preservar a liberdade, a força e a paixão populares, é mesmo preferível a ignorância à civilização burguesa" (Bakunin, 2003, p.51).

As iniciativas do socialismo burguês tampouco haviam produzido avanço significativo para a emancipação dos trabalhadores, não os aproximando da revolução e gerando apenas reforço sistêmico. Prova disso é que no século XXI o acesso à instrução escolar é muito mais amplo do que era na época de Bakunin e, por conta disso, não se pode dizer que a classe trabalhadora atualmente é mais revolucionária do que era no século XIX. Por isso, o russo advertiu o movimento de trabalhadores sobre os riscos de se deixar seduzir pelo canto das sereias dos burgueses e socialistas burgueses (Bakunin, 2017c) a respeito da instrução popular.

Entendendo que, assim como a igualdade política, o acesso igualitário ao conhecimento é irrealizável no sistema capitalista, porque ambas as possibilidades pressupõem, necessariamente, a igualdade econômica e social.

A greve geral insurrecional é apontada como a única via para a conquista da libertação integral do proletariado, o que inclui a destruição das formas burguesas de produzir e distribuir os conhecimentos socialmente produzidos.

Nesse sentido, temos a compreensão de que a emancipação intelectual da classe trabalhadora não deve ser considerada como uma condição prévia para a condução bem-sucedida do processo revolucionário. Ela será, ao contrário, produzida progressivamente no próprio processo de libertação da exploração do trabalho, de constituição da classe por si (Ferreira, 2014), mas só poderá ser completa após o sucesso da revolução.

Diante disso, caberia indagar qual seria, então, o lugar das atividades de instrução popular em uma estratégia revolucionária para o movimento de massas.

Se a instrução científica é considerada uma necessidade e, por consequência, um direito dos trabalhadores, a única forma útil de avançar na satisfação imediata (e, portanto, forçosamente parcial) dessa necessidade coletiva sem comprometer a independência de classe é através da organização de classe.

Já vimos que Bakunin endossa a resolução do Congresso de Bruxelas sobre a oferta de cursos de ensino teórico-científico e profissionalizante sob responsabilidade direta e exclusiva das organizações sindicais, com a ressalva dos limites colocados para a efetivação destes projetos. Sem prejuízo para a atividade reivindicativa, prioridade e a própria razão de existência do sindicalismo, é incentivado que as associações desenvolvam atividades dedicadas à instrução, conforme sua disponibilidade de tempo e recursos. Em geral, as experiências deste tipo foram marcadas pela descontinuidade.

Diante da indisponibilidade de condições para a garantia contínua e consistente dessas iniciativas autônomas de instrução popular, bem como de sua ampliação visando o suprimento de toda a demanda, como podem os trabalhadores conquistarem por si mesmos um melhor acesso ao ensino? Aqui se coloca a relação entre instrução e luta reivindicativa.

As correntes socialistas estatistas assumiram a ampliação da oferta de instrução para os trabalhadores como pauta de suas reivindicações aos agentes da ordem. Nesta perspectiva, os detentores do poder devem ser forçados, pela ação das massas, atender à necessidade por elas apresentada. O capital conta com distintas possibilidades para fazê-lo, seja através da máquina estatal ou do mercado. Como já vimos, para o bakuninismo, as modificações da situação social conduzidas pelos exploradores podem até garantir melhorias imediatas nas condições de vida e trabalho dos explorados, mas sempre os forçando à acomodação sistêmica e jamais contribuindo para a sua efetiva emancipação. Portanto, não é essa a linha recomendada para a ação das massas organizadas.

Vislumbrando que as práticas de produção e reprodução do conhecimento socialmente produzido só podem adquirir sentido emancipador para a classe dos produtores quando forem desenvolvidas em completa independência de classe, o bakuninismo compreende que as possibilidades mais frutíferas residem no melhoramento progressivo das condições materiais sobre quais as organizações de classe desenvolvem atividades educacionais autônomas.

Ou seja, o avanço dos trabalhadores no terreno da instrução não é visto como resultado do atendimento de reivindicações por mais acesso às instituições burguesas, mas como resultado indireto do atendimento de reivindicações trabalhistas, como a diminuição da jornada de trabalho e o aumento de salários, que permitiriam que os trabalhadores organizados pudessem se dedicar a iniciativas autônomas de instrução, construindo escolas públicas fundadas e mantidas pelo próprio povo para a livre difusão da ciência viva e popular (Bakunin, 2017j).

Se a situação do trabalho é a principal determinante do desenvolvimento intelectual e moral da humanidade, a via para progredir no universo das pesquisas e estudos científicos e

filosóficos e da criação e apreciação artística é aquela da luta pela disponibilidade de tempo livre de trabalho e pela restituição de uma maior parcela dos seus produtos.

Deste modo, a perspectiva bakuninista sobre este tema pode ser sintetizada por uma formulação oferecida, décadas depois da morte de Bakunin, pelo militante sindicalista revolucionário francês Albert Thierry no texto *Réflexions sur l'éducation*, “a Educação não revolucionará o Trabalho, mas é o Trabalho que revolucionará a Educação” (THIERRY, 1923, p.14).

O bakuninismo não ignora o fato de que o processo de expropriação da autonomia popular sobre as práticas de ensino e aprendizagem na sociedade capitalista também produziu, historicamente, diversas formas de resistência. Conforme observa Soares (2023), o tensionamento entre dominação e resistência no campo da instrução se constituiu portando “um caráter duplo”, uma vez que a reivindicação pela ampliação da escolarização foi acompanhada pela disputa do conteúdo, dos métodos de ensino e, em alguns casos, até mesmo da gestão escolar (Soares, 2023).

Para o bakuninismo, as iniciativas educacionais autônomas conduzidas pelo sindicalismo e pelos povos fora e contra o Estado podem fazer parte da constituição das forças coletivas insurgentes, na medida em que promovem o desenvolvimento da experiência coletiva histórica do proletariado.

Vemos até mesmo pessoas que estão reduzidas à miséria excessiva, e ainda assim não se movem. Qual é a razão para isto? Eles estão satisfeitos com sua posição? De modo algum. É porque eles não têm senso de direito, nenhuma fé em seu próprio poder e, porque não têm esse sentimento nem essa fé, eles permanecem por séculos como escravos indefesos. Como um e outro nascem entre as massas populares? O sentimento ou consciência de direito é, no indivíduo, o efeito da ciência teórica, mas também de sua experiência prática de vida. A primeira condição, ou seja, o desenvolvimento teórico da inteligência, não foi, nunca e em nenhum lugar, realizada para as massas. Mesmo naqueles países da Europa onde a instrução popular é mais avançada, como na Alemanha, por exemplo, ela é tão insignificante e sobretudo tão distorcida que sequer vale a pena falar dela. Na França, ela é nula. E no entanto, não se pode dizer que as massas operárias deste país ignorem seus direitos. Onde elas aprenderam sobre eles? Somente em sua grande experiência histórica, naquela grande tradição que, desenvolvendo-se através dos séculos e sendo transmitida de geração em geração, sempre crescendo e sempre enriquecida por novas injustiças, novos sofrimentos e novas misérias, acaba iluminando toda a massa do proletariado. Enquanto um povo não tiver caído na decadência, há sempre progresso nesta tradição salutar, a única instrutora das massas populares (Bakunin, 70021DEF).

Esse progresso não ocorre de forma linear, mas em um movimento contraditório, de avanços e retrocessos, que Bakunin compara aos fluxos e refluxos do oceano:

Isto se deve, evidentemente, ao caráter dos eventos que constituem sua história. Alguns o eletrificam e o impulsionam; outros agem sobre a disposição geral da consciência popular de forma deplorável, desencorajadora e esmagadora, a ponto de

derrubá-lo ou desviá-lo, e às vezes até mesmo corrompê-lo completamente (Bakunin, 70021DEF).

Daí a importância de que as experiências impulsionadas por aqueles que desejam agir sobre a consciência popular de forma positiva, encorajadora e emancipadora sejam pensadas a partir de uma estratégia efetivamente revolucionária.

6 A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA E O BAKUNINISMO

O presente capítulo se dedica a uma discussão acerca das relações entre a chamada pedagogia libertária, categoria consagrada pela literatura que se dedica a investigar as relações entre educação e anarquismo, e o bakuninismo.

Como vimos em nosso capítulo inicial, boa parte da produção acadêmica brasileira que se refere à Bakunin o faz como parte de discussões sobre esta tendência pedagógica, a partir do paradigma que já problematizamos. Assim sendo, o reexame das linhas de análise sobre o aporte bakuninista para as questões educacionais não poderia se furtar de debater esta relação.

Em uma das dissertações que integra nossa revisão bibliográfica, o pesquisador Marcelo Luiz da Costa apresenta a seguinte colocação:

Duas problemáticas se interpõem de início: em primeiro lugar, a justificativa de se conceber a existência histórica e real de uma “pedagogia libertária” enquanto certo conjunto de ideias ou postulados relativamente coeso, de cuja elaboração teórica se tem provas e donde se podem depreender certos princípios; em segundo lugar, o que identifica tal pedagogia à ideologia do movimento anarquista (Costa, 2011, p.22).

Em toda a produção que analisamos, Costa foi quem formulou de maneira mais precisa essas duas questões que, a nosso ver, mais de uma década depois, permanecem sendo as mais relevantes no debate sobre a temática.

Conforme apresentado, pelo menos desde a década de 1980, a comunidade de pesquisadores que se dedica aos estudos acadêmicos sobre o anarquismo no Brasil assume a discussão sobre a pedagogia libertária sem questionar a validade de suas premissas.

Sem a pretensão de esgotar o debate, entendemos que, à luz do reexame das principais teses sobre educação e da estratégia bakuninista ao socialismo, nosso trabalho pode contribuir para enriquecer as discussões do campo, pelo menos no que tange ao consenso estabelecido acerca da relação direta entre Bakunin e a pedagogia libertária, entendida enquanto conjunto de ideias pedagógicas “relativamente coeso” baseado em “certos princípios” e, de algum modo, identificado com a “ideologia” anarquista.

O presente capítulo consiste, portanto, em uma tentativa de revisar alguns pressupostos do debate colocado e apresentar outros caminhos possíveis para a investigação do tema.

Ainda que muitos trabalhos usem as categorias educação anarquista ou pedagogia anarquista, prevalece o uso do epíteto libertária para caracterizar esta tradição pedagógica. Em vez de simplesmente assumir a equivalência entre os conceitos de anarquismo e libertarismo,

consideramos importante investigar o surgimento deste segundo nomenclatura a fim de compreendê-lo de um ponto de vista histórico e não apenas terminológico.

Aqui seguiremos uma pista indicada pelo historiador italiano Giampietro Berti que, ao afirmar que na passagem do século XIX ao XX, o anarquismo se dissolve em libertarismo, estabelece uma distinção entre “pensamento anarquista clássico” e “pensamento libertário” (Berti, 2007).

Codello também nos indica a existência de diferenciações entre as categorias ao sustentar que o termo libertário teria sido inicialmente formulado para identificar ideias e experiências “de liberdade radical que não pertencem necessária e nem sabidamente à história do anarquismo” (Codello, 2007, p.17).

Se, em Luizetto (1987), a transição entre as duas “fases” do pensamento anarquista sobre educação é caracterizada como uma linearidade, para Berti (2007) as mudanças que se verificam na virada do século se qualificam como uma torção, termo que indica algum tipo de perda, ao menos parcial, de congruência entre os pontos inicial e final de uma mesma linha.

As duas compreensões, a da continuidade e a da torção, merecem o devido exame, tarefa que compreendemos como ainda em aberto, visto que toda a produção brasileira com que tivemos contato assume a primeira interpretação como pressuposto de suas investigações, sem dedicar-se ao debate do tema. Além desta divergência interpretativa aqui sintetizada pelas expressões linearidade e torção, esta pesquisa considera ser possível levantar ainda uma terceira hipótese: a das rupturas.

Em vista disso, como ponto de partida, trataremos o libertarismo como uma tendência sociopolítica que subsidia a corrente pedagógica libertária, investigando-a em sua própria historicidade, a fim de compreendê-la em si mesma e identificar os possíveis pontos de compatibilidade e incompatibilidade com o anarquismo.

Cabe pontuar que este exercício comparativo não se assenta sobre o emprego de métodos altamente sistematizados, portanto suas conclusões não podem ser tomadas como definitivas. A comparação é empregada aqui como um recurso para produzir questões e hipóteses relevantes para compreender e explicar fenômenos sociohistóricos relacionados aos nossos objetos de estudo, mas estas hipóteses precisarão, necessariamente, ser confirmadas ou refutadas através de outros procedimentos de pesquisa que permitam análises mais detidas e aprofundadas de cada um dos elementos comparados.

Cabe também demarcar que, ainda que seja recorrente na literatura o emprego das categorias educação libertária e pedagogia libertária de forma intercambiável, consideramos problemático o emprego dos termos educação e pedagogia como sinônimos e diante da

necessidade de desfazer ambiguidades, optamos pelo uso exclusivo da categoria pedagogia libertária. A escolha se deu em virtude de, principalmente, duas razões: 1) trata-se da forma mais popularizada de referência ao objeto, tanto nos meios acadêmicos quanto militantes, portanto sua adoção facilita o diálogo com a comunidade interessada; 2) essa categoria se mostra, de fato, mais adequada em razão do processo histórico de pedagogização do debate educacional nos meios libertários, de que trataremos adiante.

Ao tratar da pedagogia libertária não nos dedicaremos a ampliar o conhecimento sobre um ou alguns casos considerados como emblemáticos no que tange à aplicabilidade da proposta (vide capítulo 2), mas a trataremos como um modelo pedagógico⁷⁴ associado a uma ideologia e uma estratégia política.

Por modelo, nos referimos a uma construção baseada na composição de ideias e práticas, que contempla desde posicionamentos político-filosóficos em relação ao conhecimento e sua transmissão escolar até orientações práticas para a condução de processos de ensino-aprendizagem, tidas como mais adequadas para a realização do ideal libertário. Esta composição tende a modelizar, normatizar e, no limite, homogeneizar os processos educativos a ela associados - isso porque os princípios, posicionamentos e orientações são elencados a partir dos exemplos paradigmáticos (vide capítulo 2) e, uma vez estabelecidos, passam a figurar como critérios para atribuir o estatuto de experiência pedagógica libertária a alguma instituição ou movimento.

É preciso considerar que os modelos são construídos, reconstruídos e apropriados de diferentes formas pelos sujeitos que com eles se relacionam historicamente, em conformidade com seus contextos e intencionalidades. Assim, para uma compreensão aprofundada do modelo pedagógico libertário, seria necessário produzir uma história social de sua constituição e desenvolvimento, a fim de apreender seu movimento de circulação e apropriação ao longo do tempo, o que não se enquadra nas possibilidades e pretensões deste trabalho.

Cientes da impossibilidade de esgotar neste trabalho a diversidade constitutiva do campo libertário, optamos por buscar seus aspectos de unidade interna a fim de viabilizar nosso objetivo central, que é a produção do comparativo com o bakuninismo. Sabemos que isso implica em uma simplificação, por isso reforçamos a necessidade de que novas pesquisas sejam empreendidas para reforçar ou rejeitar a abordagem aqui iniciada.

⁷⁴ Sobre o uso da categoria modelo pedagógico em relação à tradição libertária, o trabalho de Douglas Leutprecht (2018), dedicado a compreender o racionalismo libertário de Francisco Ferrer, é emblemático.

6.1 OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS LIBERTÁRIOS

A pedagogia libertária é considerada na literatura como uma concepção ou tendência pedagógica, o que significa encará-la como uma abordagem, filosofia ou teoria do ensino e da aprendizagem, baseada em um conjunto determinado de princípios educacionais e que visa orientar a prática educacional influenciando decisões sobre práticas de ensino, currículo e métodos de avaliação, por exemplo.

Cada tendência pedagógica é moldada por alguns pressupostos filosóficos acerca de aspectos relativos à humanidade, sociedade, conhecimento, ensino e aprendizagem, papel da escola, papel do educador, o contexto educacional e os objetivos educacionais, entre outros. Sistematizar esses pressupostos, no caso da pedagogia libertária, não é uma tarefa simples, devido à diversidade de referências teórico-práticas elencadas pelos pesquisadores da temática. Em vista disso, priorizaremos a exploração dos elementos principiológicos que aparecem de forma mais frequente e consensual na produção.

Em sua tese de doutorado, Luciana Santos apresenta um conjunto de ideias-base da tendência pedagógica libertária que reúne a maior parte dos elementos mais mencionados nos demais trabalhos, são eles: o livre-pensamento, o laicismo, o cientificismo, a coeducação sexual e social, a popularização da escolarização, a renovação de conceitos sobre a infância e a apropriação de teorias do universo da psicologia e da pedagogia para o debate sobre ensino e aprendizagem (Santos, 2014).

Ainda sobre o tema das ideias-base da corrente pedagógica libertária, temos o aporte do pesquisador francês Hugues Lenoir, uma das mais importantes referências sobre o tema na atualidade⁷⁵. Em *Sínteses e perspectivas: as invariantes da pedagogia libertária*, Lenoir (2020) lista 32 princípios que considera basilares desta tendência. A lista, em grande medida, consiste em um conjunto de orientações para a prática docente, recomendando posturas em relação ao papel do professor, ao desenvolvimento dos estudantes e aos métodos e metodologias de ensino.

⁷⁵ Lenoir é militante da Federação Anarquista Francófona e também docente e pesquisador na área de Ciências da Educação na Universidade Paris-Nanterre dedicando-se, entre outros temas, ao estudo da pedagogia libertária. No Brasil, algumas de suas obras publicadas foram *Educar para emancipar* (2007), *Compêndio de educação libertária* (2016), *Autogestão pedagógica e educação popular; a contribuição dos anarquistas* (2017), *A Comuna de Paris e a educação* (2018), *Os anarquistas individualistas e a educação (1900-1914)* (2018) e *Por uma escola da liberdade pela liberdade* (2020).

Resumidamente, as orientações consistem em: desenvolvimento de um espírito científico e crítico, incentivando as experiências e descobertas; a promoção de metodologias ativa; compreensão do professor como um companheiro de aprendizado e como um recurso pedagógico disponível para os estudantes (por isso não indispensável e jamais onipotente); a garantia da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade, as conexões entre os conhecimentos (politécnia); o fomento da auto-organização, da cooperação e da assistência mútua entre os estudantes; o favorecimento da troca de ideias, da escuta e do respeito; o combate à assimetria pedagógica (desigualdade entre professor e aluno) e à todas as formas de coerção e violência física, psicológica ou simbólica; a promoção da coeducação no sentido dado por Ferrer y Guardia (de gênero, etnia, idade, origens sociais, etc.); a garantia da completa liberdade de aprendizado através do incentivo a autodireção (escolha das atividades de aprendizagem), a auto-organização (escolha de horários e ambientes físicos e humanos para aprender) e a autoavaliação (medição do progresso no conhecimento); o desenvolvimento da autonomia, permitindo a livre orientação pessoal e profissional, visando a realização individual em todas as áreas da vida, o desenvolvimento pleno do potencial de cada um e a autogestão de si e, por fim, a promoção da autogestão pedagógica.

Na literatura encontramos inúmeras variações localizadas entre as construções mais sintéticas, como a de Luciana Santos, até as mais vastas, como a de Lenoir e, em linhas gerais, não se notam grandes divergências entre elas no que diz respeito às bases fundamentais desta tradição pedagógica.

Visto deste modo, de forma descontextualizada, não é possível diferenciar este conjunto de ideias e práticas daquelas que fundamentaram a revolução pedagógica moderna e burguesa (Cambi, 1999), de modo que teríamos dificuldades em diferenciar o ideário pedagógico libertário do liberal.

Segundo Santos, os movimentos sociais de renovação pedagógica da modernidade europeia assumiram “duas direções: a escola laica e republicana, paradigma do Estado liberal; e a escola que germinou entre os socialistas, anarquistas, sindicalistas e o movimento operário” (Santos, 2014, p.59) que portam “orientações políticas convergentes no que concerne aos meios de ação e distintas ou praticamente opostas em relação aos seus objetivos” (*ibid.*, p.44).

Partindo desta linha argumentativa, a caracterização que fixa a distinção entre libertarismo e liberalismo não deveria ser baseada em um debate de princípios, mas de finalidade da prática pedagógica. Nesse sentido, reafirma-se o entendimento de que as caracterizações da pedagogia libertária cujo enfoque teórico-metodológico se assenta no debate de princípios pedagógicos tomados abstratamente são insuficientes. Também parecem

insuficientes aquelas que, indo um pouco além, acrescentam à exposição dessas ideias-base o estabelecimento de finalidades como a liberdade ou a emancipação humana em abstrato, uma vez que estas também não contribuem para diferenciar o ideário libertário e liberal.

Ao nosso ver, a chave que melhor nos permite compreender o projeto libertário, diferenciando-o do pensamento liberal e de outras perspectivas socialistas, é a análise da estratégia do libertarismo, que considera os meios pelos quais os princípios são transformados em ação com vistas à realização de certos fins, devidamente localizada em seu contexto histórico.

6.2 A “AMPLA TRADIÇÃO SOCIALISTA LIBERTÁRIA”

Na produção acadêmica brasileira sobre pedagogia libertária praticamente não encontramos debate acerca da origem do termo libertário e de seu uso como sinônimo de anarquismo. Uma das exceções é a tese do historiador Rogério de Castro, em que encontramos a seguinte explicação:

com a publicação do semanário *Le Libertaire* pelo pedagogo Sébastien Faure, o termo libertário, que fora usado desde 1858 por Joseph Déjacque, tornou-se gradativamente sinônimo de anarquismo, conduzindo à cunhagem da expressão “socialismo libertário” para designar os defensores da anarquia (Castro, 2014, p.17-18).

Buscando expandir o conhecimento sobre esse processo, encontramos em Jean-Cristophe Angaut algumas informações adicionais sobre o contexto sociopolítico que deu origem ao conceito, localizado ainda na França do século XIX.

Segundo Angaut (2021), o termo libertário se consagrou como uma espécie de eufemismo para o termo anarquista, a partir da opção de intelectuais e militantes desejosos de se afastar do arquétipo do “homem-bomba anarquista” que se disseminou pela França na primeira metade da década de 1890, à luz dos atentados perpetrados pelos defensores da propaganda pelo fato.

O autor observa ainda que este processo consistiu em uma inversão histórica, uma vez que, nos anos de 1850, Joseph Déjacque havia cunhado o termo para designar posicionamentos mais radicalizados do que aqueles defendidos por Pierre-Joseph Proudhon, que em 1840 havia tomado o termo anarquista para designar seu pensamento e projeto político-social. Isso teria se dado, segundo Angaut, porque Déjacque considerou o autor de *O que é a propriedade?* como excessivamente conservador e misógino em suas discussões a respeito da mulher e da família.

Assim, à luz destas mutações, os termos anarquismo e libertarismo se tornaram, no contexto francês, duas faces de uma mesma moeda, em que o primeiro designava “uma atitude política e social negativa (recusa da autoridade, da dominação, do poder ilegítimo, da exploração, do governo centralizado e burocrático)” e o segundo enfatizava “o lado positivo (reivindicação de uma ordem social baseada na expansão da liberdade para todos)” (Angaut, 2021). Deste modo, Angaut demonstra que em sua origem os conceitos não eram exatamente equivalentes, mas fortemente associados.

O investigador do anarquismo Felipe Corrêa também discute o uso de expressões como socialismo libertário e comunismo libertário como sinônimos de anarquismo. A respeito desta prática, assevera que não se pode assumir simplesmente estas equivalências, uma vez que mesmo tendo sido muitas vezes promovidas por militantes e pensadores anarquistas, essas denominações “em determinados casos extrapolaram fronteiras e estenderam-se a outros setores da esquerda socialista e revolucionária” (Corrêa, 2022, p.59).

Exemplo disso é o trabalho de autores como o sociólogo Chamsy el-Ojeili, que tem empregado a noção de “ampla tradição socialista libertária” (Ojeili, 2001) para descrever um conjunto de projetos teórico-políticos que, segundo o autor, reivindicam o socialismo, mas se diferenciam das tradições socialdemocrata e leninista por sua recusa a elementos como “o estatismo socialista de vanguarda, o elitismo, o cientificismo e o substituísmo” (Ojeili, 2001, p.391). Tal conjunto inclui, segundo o autor,

subtradições socialistas e anarquistas como o marxismo ocidental (Korsch, Gramsci, Marcuse), o comunismo de conselho (Pannekoek, Pankhurst, Socialisme ou Barbarie, Debord), Bordigismo (Camatte, Barrot), anarco-comunismo (Kropotkin, Berkman, Goldman, Bookchin), anarcossindicalismo (Chomsky, Rucker) e impossibilismo (William Morris, Daniel De Leon, Partido Socialista Trabalhista (SLP), Partido Socialista da Grã-Bretanha (SPGB)) (Ojeili, 2001, p.391).

Deste modo, a chamada tradição socialista libertária é entendida como um fenômeno amplo, do qual o anarquismo, de alguma forma, participaria.

O militante francês Gaston Leval traz outra importante contribuição para o debate. Leval, reconhecendo-se como parte da tradição anarquista, declara ter abandonado o termo anarquia e seus derivados devido às imprecisões e contradições que produziam, inclusive no próprio seio do movimento anarquista. Em razão disso, afirma ter passado a empregar “a expressão genérica de socialismo libertário” (Leval, 1972), com o intuito de indicar um conjunto composto pelo socialismo mutualista proudhoniano, o coletivismo bakuninista, o comunismo anarquista de Kropotkin e o comunismo libertário defendido por discípulos deste último (Leval, 1972).

Essas três contribuições auxiliam na compreensão do uso costumeiro do termo libertário entre a militância e a comunidade acadêmica brasileira que, a nosso ver, consiste em um duplo procedimento, de distinção e de aglutinação.

Com função distintiva, o epíteto libertário representa um intuito de definição pela negação. Conforme Ojeili, negação dos elementos considerados problemáticos na teoria e na estratégia socialdemocrata e leninista, compreendida como autoritária. Conforme Angaut, de negação de táticas historicamente vinculadas ao próprio anarquismo.

Em sua função aglutinadora, o termo funciona para unificar as “subtradições”, ou ainda, as diferentes “correntes” pertencentes à tradição libertária. Como apresentado no início de nosso trabalho, esses procedimentos de aglutinação tendem a produzir caracterizações pouco úteis para a compreensão de um objeto em sua particularidade.

Deste modo, com base nas contribuições de Berti, Codello, Angaut, Corrêa e Ojeili, consideramos ser necessário abandonar a convencional equivalência entre os termos anarquista e libertário, passando a tratar anarquismo e libertarismo como fenômenos distintos, mas que guardam relações.

O estudo destas relações pode ter como ponto de partida o processo contraditório de desenvolvimento das ideias e do movimento anarquista e de sua atuação no movimento de trabalhadores, em particular no contexto posterior à cisão da AIT.

6.3 A “TORÇÃO” DO BAKUNINISMO AO LIBERTARISMO

Muitas das divergências presentes na historiografia do anarquismo se baseiam nas diferentes interpretações do impacto de eventos como a repressão ao movimento *communard* na França (1871), a cisão da AIT após o Congresso de Haia (1872), seguida pela construção da Internacional de Saint-Imier (ISI), também conhecida como Internacional antiautoritária ou autonomista (1872), a liquidação desta última (1878) e a dissolução da Federação Jurassiana (1880).

A derrota da Comuna de Paris e a cisão da AIT após Haia, bem como seus impactos para o movimento operário e para o anarquismo, foram objeto de interesse de excelentes trabalhos disponíveis em português, dentre os quais *A Internacional: documentos e recordações* de James Guillaume (2009), *Negras Tormentas* de Alexandre Samis (2011), *Trabalhadores, uni-vos!* de Marcello Musto (2014), *A Internacional* de Benoît Malon (2014) e *Greves e lutas insurgentes* de Selmo Nascimento (2017). Por esse motivo, não nos ateremos ao reexame desses eventos e de suas reverberações.

Por outro lado, consideramos incontornável apresentar uma discussão, ainda que breve, acerca do processo de constituição e declínio da Internacional de Saint-Imier, debate que divide as linhas de interpretação sobre o desenvolvimento do anarquismo após a gênese do bakuninismo na AIT.

A ISI tem seu marco inicial no congresso internacionalista convocado pela Federação Italiana em setembro de 1872, na cidade suíça de Saint-Imier, com o objetivo de reunir as federações que se opunham às decisões da Conferência de Londres e do Congresso de Haia, bem como às posições do Conselho Geral naquele processo. Neste congresso, estiveram representadas seções e federações suíças, francesas, italianas, espanholas, estadunidenses, além das adesões por escrito remetidas pelas federações belga e inglesa.

Em *La fin de la Première Internationale* (2015), René Berthier avalia o surgimento da ISI como uma grande demonstração de força das federações e seções influenciadas pelo bakuninismo após a cisão produzida pelas tentativas de centralização política do Conselho Geral. Justamente por isso, o autor considera fundamental dedicar atenção à análise das razões que levaram essa vitória a encontrar um fim prematuro, apenas seis anos depois.

Diferentemente de outras abordagens que atribuem o enfraquecimento exclusivamente a fatores externos ao anarquismo, como a repressão estatal ou o marxismo, Berthier procura no próprio seio do movimento e em suas orientações estratégicas algumas possíveis causas.

No centro deste processo, o autor aponta o abandono progressivo da neutralidade política característica do sindicalismo promovido pela ala bakuninista na AIT em favor da adoção do comunismo anarquista como objetivo final das seções e federações internacionalistas.

Essa orientação foi assumida inicialmente no âmbito de algumas seções internacionalistas italianas no ano de 1873, em seguida, aprovada pelo conjunto da Federação daquele país em seu congresso de 1876, tendo como seus principais defensores os militantes Carlo Cafiero, Errico Malatesta e Andrea Costa.

Entretanto, segundo a historiadora Marianne Enckell, teria sido na Suíça que se constituiu o primeiro grupo político-ideológico de defensores do comunismo anarquista, com a reunião de Élisée Reclus, Charles Perron, Nicolas Joukovsky e Alexandre Oelsnitz em torno da revista *Le Travailleur*, em Genebra, em meados de 1877 (Enckell, 2022). Neste mesmo ano, o russo Piotr Kropotkin chega ao país e se integra a esse núcleo, tornando-se logo um dos mais importantes propagandistas de suas posições a nível internacional.

Ainda em 1877, a proposta de adoção do programa anarquista é apresentada ao congresso da ISI realizado em Verviers, sendo aprovada pela maioria dos delegados, encontrando oposição apenas de James Guillaume (Berthier, 2015)⁷⁶.

Foi apenas gradualmente que a corrente "anarquista" da AIT antiautoritária ganhou vantagem e fez com que um programa anarquista fosse adotado, indo totalmente contra tudo o que Bakunin havia defendido. O velho revolucionário havia alertado que o estabelecimento de um programa único na Internacional introduziria divisão no movimento operário internacional. Ao mudar a natureza da AIT, transformando-a de uma organização de classe em um grupo de afinidade, os anarquistas provocaram a saída das federações que não se reconheciam no programa anarquista (Berthier, 2015, p.251, tradução nossa).

Com a saída das associações que se opunham à adoção do programa único, como a federação belga e as seções flamengas, a ISI definha progressivamente, até que, em 1878, o Congresso de Friburgo delibera pela impossibilidade de convocação de novos congressos, selando seu processo de liquidação.

Para Berthier, o processo de substituição do coletivismo, como princípio de organização econômica e social, pelo comunismo anarquista, como doutrina política, associado a um “novo modo de intervenção” dos defensores do comunismo anarquista (*ibidem*, p.255) que deixou de priorizar a construção de organizações sindicalistas de massas, cujo critério de recrutamento é a condição de classe, e se orientou para a criação de grupos de afinidade política sem recorte de classe, representou uma ruptura com o bakuninismo.

Segundo Andrey Ferreira,

O processo de dissolução da AIT e especialmente da Federação do Jura irá engendrar novos grupos, que irão reelaborar e promover revisões importantes das organizações anteriormente existentes, mudando semanticamente (ao criar e difundir a categoria anarco-comunismo) e teoricamente (ao mudar as teses e métodos) bases do anarquismo, de maneira que representam um novo regime de historicidade e discursividade (Ferreira, 2014, p.28).

Acerca deste processo, Berthier afirma que

pode-se dizer que o movimento anarquista regrediu sobre a questão da organização da minoria revolucionária. De fato, enquanto os bakuninistas não falaram de uma divisão do trabalho entre ação reivindicativa e ação política, enquanto eles nem sequer falaram de separação entre ação reivindicativa e ação revolucionária, os anarquistas pós-1900 acabam adotando as mesmas posições que a socialdemocracia. Pois um dos pontos que define precisamente a socialdemocracia é a ideia da divisão do trabalho entre partido e sindicato - uma

⁷⁶ Segundo Berthier, é nesse momento que Guillaume compreende que a ISI começava a se desagregar (Berthier, 2015). No ano seguinte, desolado, o suíço abandona seu país e a Federação Jurassiana e se muda para a França, onde permanece por décadas afastado do movimento operário e do anarquismo, com os quais se reconcilia apenas após o surgimento da Confederação Geral do Trabalho (CGT), considerada por ele a legítima continuadora do projeto da AIT (Guillaume, 1910).

divisão que inevitavelmente leva à subordinação do segundo ao primeiro. É bem conhecida a insistência de Malatesta na separação entre "luta econômica" e "luta política" (Berthier, 2015, p.331, tradução nossa).

Para uma compreensão mais profícua deste processo histórico, seria necessário realizar um estudo mais aprofundado, mas, para os objetivos do debate que aqui travamos, importa demarcar que o desenvolvimento histórico do anarquismo após a década de 1870 se deu a partir de um processo de ruptura relativa (portanto, não absoluta) com o bakuninismo.

Esse processo decorre, fundamentalmente, de três movimentos: 1) a substituição do coletivismo pelo comunismo, no plano teórico-ideológico; 2) a modificação do papel da luta reivindicativa de massas na estratégia revolucionária; 3) a reorientação da ênfase na organização de massas para a organização política.

Se faz necessário, então, compreender como estas rupturas e reorientações se relacionam com o que Giampietro Berti denominou como processo de “torção do anarquismo ao libertarismo” (Berti, 2007).

Como já apresentamos anteriormente, o bakuninismo compreende que o aparecimento de novos discursos é a expressão ideal de transformações que anteriormente estavam se desenvolvendo no âmbito do real. Assim, e tendo em vista da discussão histórica anteriormente realizada, nos parece que a popularização do termo libertário não deve ser analisada tão somente como um procedimento discursivo, de procura de uma linguagem mais funcional em uma nova conjuntura, mas como resultado de um processo histórico de transformação na tradição intelectual e militante que se constitui a partir do bakuninismo e, posteriormente, promove críticas e busca distanciar-se deste.

Assim como o surgimento do debate sobre comunismo anarquista no final dos anos 1870 esteve relacionado ao distanciamento do bakuninismo e ao surgimento de novas formulações estratégicas, devemos compreender que a difusão do termo libertário na década de 1890 representa um movimento análogo, no qual o libertarismo teria surgido a partir das experiências coletivas dos grupos de afinidade anarco-comunistas e, posteriormente, produzido experiências que se distanciaram daquelas que lhe deram origem.

Se os defensores do comunismo anarquista promovem a reorientação da estratégia revolucionária bakuninista – e, com isso, pavimentam o caminho para a criação de grupos de afinidade apartados da classe trabalhadora e de sua luta reivindicativa, mas mantém em seus escritos teóricos-propagandísticos elementos como a defesa da greve geral, nas primeiras décadas do século XX indivíduos e grupos autodeclarados libertários passam a combater abertamente a atuação sindical, considerando que o sindicalismo possuiria, por natureza, uma

tendência ao reformismo, e que a forma de atuação privilegiada junto às massas seria a propaganda de ideias revolucionárias. Como consequência dessas posições, se estabelece uma relação de completa exterioridade entre os libertários e as lutas da classe trabalhadora em seus países.

Consequência disso, por exemplo, é a transfiguração do debate sobre autoridade e autoritarismo que René Berthier (2015) percebe ocorrer no seio do libertarismo do século XX. Em Proudhon e Bakunin, a discussão se refere à ação das forças coletivas e ao exercício do poder político e, nesse sentido, a crítica ao autoritarismo era direcionada às tentativas de centralização política da classe trabalhadora e da ação do movimento operário. Já entre os libertários que tinham sua atuação fora dos espaços do sindicalismo internacionalista, o termo antiautoritarismo passa a ser empregado em sentido cada vez mais distanciado da disputa política e associado a aspectos morais e comportamentais. Assim, a crítica da autoridade em abstrato substituiu a crítica ao autoritarismo político/econômico inerente ao sistema capitalista-estatista.

Segundo Berthier, em consequência dessa reorientação, “no plano da doutrina, surge uma espécie particular de liberalismo radical e no da prática organizacional aquilo que é hoje chamado de horizontalismo, uma negação do federalismo” (Berthier, 2015, p.257). Para além do horizontalismo, surgem também no seio do movimento libertário posições radicalmente individualistas, que consideram toda forma de organização como expressão deste autoritarismo moral abstrato, que receberam a denominação de anarcoindividualismo (Woodcock, 2002), em uma demonstração flagrante da negação do coletivismo bakuninista.

Também consideramos importante investigar as possíveis relações do libertarismo com a ideia de síntese anarquista, defendida nas décadas de 1920 e 1930 por militantes como o francês Sébastien Faure, justamente um dos principais difusores do termo libertário, e o russo Volin (pseudônimo de Vsévolod Eichenbaum).

Faure (1928) defendeu que “o anarquismo pode ser comparado ao que, em química, é chamado de corpo composto, ou seja, um corpo formado pela combinação de vários elementos”, que seriam as três correntes anarquistas identificadas por ele como comunismo libertário, anarcossindicalismo e individualismo anarquista.

Essas correntes se distinguiriam em aspectos como “sua origem, seu caráter, seus métodos de propaganda, organização e ação”, diferenças estas determinadas pela “variedade de situações, ambientes e temperamentos, pela diversidade de fontes das quais se alimentam inúmeras formações individuais e pela prodigiosa multiplicidade de eventos”. Essas distinções, entretanto, não produziram contradições e incompatibilidades entre aqueles que

assumam como objetivo a “batalha a ser travada contra o inimigo comum: o princípio da autoridade” (*ibid.*).

Assim, explica Faure que “a palavra síntese anarquista deve ser tomada, aqui, no sentido de reunir, associar, organizar e compreender todos os elementos humanos que reivindicam o ideal anarquista” (*ibid.*).

A proposta de síntese correspondia ao desejo de reconciliar e sintetizar as diferentes ideias, propostas e práticas que se expressavam entre os grupos antiautoritários - em especial, a defesa do comunismo anarquista, do individualismo e do sindicalismo - secundarizando as diferenças no campo da organização e da ação, em nome de uma identidade no campo abstrato das aspirações.

O mesmo intento parece subsidiar a adoção do termo libertário, que permite a demarcação de um campo caracterizado por um tipo de pensamento antiautoritário, antiestatista e anticapitalista, ou seja, de afinidade ideológica. Esta definição ideológica é acompanhada pela indefinição de quais são as expressões reais da autoridade, como o Estado e o Capital, e quais são os meios concretos pelos quais eles devem ser destruídos. Em outros termos, por indefinição teórica e estratégica. Talvez seja nesse sentido que Berti afirma que “o anarquismo se dissolve em libertarismo” na medida em que “a identidade forte (pensamento anarquista clássico) transforma-se em uma identidade frágil (pensamento libertário)⁷⁷” (Berti, 2007, p.13).

A complexidade das relações entre anarquismo e libertarismo, no que se refere às suas discursividade e historicidades, fica ainda mais intrincada após as décadas de 20 e 30, quando a adoção do termo libertário é tão generalizada que passa a ser comum tanto entre individualistas críticos da luta sindical quanto entre defensores de estratégias insurrecionalistas de massas, como a *Confederación Nacional del Trabajo* (CNT) espanhola.

Reiteramos que não temos, neste trabalho, nenhuma intenção de exaurir este debate, mas apenas em levantar alguns aspectos de sua complexidade a fim de ampliar o horizonte do debate que vem sendo colocado pela comunidade acadêmica que simplesmente identifica anarquismo e libertarismo, negligenciando as contradições desta relação.

A seguir, nos ocuparemos do tratamento dispensado às questões educacionais e pedagógicas pelo movimento libertário, uma vez que, conforme sustenta Berti, a “especificidade forte da prática pedagógica” se relaciona “ao caráter genérico frágil do

⁷⁷ A esse respeito, parece interessante examinar de que forma este processo de transformação de identidade esteve relacionado à identidade de classe dos envolvidos, o que infelizmente não pudemos realizar neste trabalho.

libertarismo” (Berti, 2007, p.14).

6.4 O MOVIMENTO PEDAGÓGICO LIBERTÁRIO

Neste tópico, nos dedicaremos à investigação da gênese do projeto pedagógico libertário, considerando o contexto sociohistórico em que ocorre e as contribuições teórico-políticas e as práticas dos sujeitos e grupos que o impulsionaram.

O historiador francês Jean Maitron descreve o final do século XIX e a primeira década do século XX como a "era dourada da educação libertária", momento em que, segundo ele, os círculos anarquistas tiveram interesse extremo nos problemas educacionais, em especial no período de 1897 a 1914 (Maitron, 1992).

Rodrigo Rosa da Silva também aponta o período entre 1890 e 1920 como o mais profícuo para a produção escrita e realizações práticas neste campo, segundo ele, em função do trabalho da rede de educadores-militantes-cientistas defensores do projeto libertário de renovação da escola (Silva, 2017).

Antes de explorar a era dourada da pedagogia libertária, daremos um passo atrás para problematizar um viés presente na produção acadêmica sobre o tema que se pauta por uma ampliação indevida das dimensões do fenômeno estudado.

Hugues Lenoir sustenta a compreensão de que “em todos os momentos e em todos os lugares, o assunto da educação e da pedagogia esteve no epicentro das atividades e das reflexões” do movimento “anarcossindicalista e anarquista internacional” (Lenoir, 2014, s.p.). Essa leitura compõe uma interpretação bastante difundida entre a comunidade acadêmica brasileira.

Segundo Lenoir, sob a influência do proudhonismo, o movimento operário internacionalista - que, segundo ele, era em sua maioria libertário (Lenoir, 2014) – sempre priorizou a temática educacional, tendo como indicativo para esta conclusão a ocorrência deste ponto na pauta dos congressos da AIT. Esse indício é utilizado por muitos pesquisadores que defendem posições similares às do pesquisador francês. Contudo, consideramos que esta avaliação deve ser problematizada, por se assentar apenas nos registros dos congressos internacionais, que representam somente uma parte da vida do movimento internacionalista.

Consideramos pertinente observar que as discussões nos espaços de congresso não necessariamente refletem o fazer cotidiano das organizações ali representadas. Tomar os

debates congressuais - dos quais participavam, em geral, os militantes mais intelectualizados e politizados - como sendo expressão das ideias, práticas e desejos do conjunto das massas operárias filiadas às seções de ofício de toda a Internacional pode conduzir a uma generalização indevida, uma vez que realizada a partir de um olhar de cima para baixo.

Cruzando as informações oferecidas por Freymond (1973; 1973a), Guillaume (2009), Musto (2014), Silva (2017) e Peres (2018), fazemos duas observações: primeiro, há um claro protagonismo da militância do eixo franco-suíço no debate sobre questões educacionais; segundo, não parece ser possível afirmar categoricamente que a maior parte das seções de ofício mantinha atividades ligadas à instrução de forma sistemática e permanente em seu cotidiano político-organizativo.

Para o debate que aqui nos propomos a travar, interessa investigar o interesse excepcional da militância internacionalista franco-suíça, em comparação às seções de outras nacionalidades.

A importância política da militância suíça e francesa na AIT, de forma geral, pode ser sentida desde os primeiros congressos internacionalistas. Dos cinco congressos realizados (em 1866, 67, 68, 69 e 72), três deles são sediados na Suíça e, em praticamente todos eles, as delegações suíças e francesas são as maiores, em números absolutos (Silva, 2017; Mazzoni, 2019). A França representava, na época, o “centro de gravidade” do movimento operário europeu⁷⁸.

Além disso, o protagonismo das seções desses países nos debates sobre instrução é evidente. No primeiro congresso (Genebra, 1866), todo o debate foi pautado pelas seções francesas. No segundo (Lausanne, 1867), a comissão responsável por elaborar proposta para o debate da pauta foi composta apenas por delegados da suíça francófona, mas o debate contou também com propostas dos belgas, com destaque para aquela assinada por Eslens, Eugène Hins e Paul Robin, que introduz a noção de instrução integral. No congresso seguinte (Bruxelas, 1868), foram apresentadas propostas das seções belgas, francesas e suíças. No quarto congresso (Basileia, 1869), a comissão responsável pela discussão sobre instrução integral⁷⁹ foi bastante ampliada, contando com a participação majoritária de delegados de seções da Bélgica, Suíça e França, mas incluindo representantes da Áustria, Grã-Bretanha,

⁷⁸ A expressão faz alusão à célebre carta de Marx à Engels, de julho de 1870, em que o primeiro declara que a vitória de Bismarck na Guerra Franco-Prussiana representaria a transferência do centro de gravidade do movimento operário da França para a Alemanha e a vitória do sistema teórico marxista sobre o proudhoniano.

⁷⁹ Apesar da instalação da comissão, o ponto de pauta não foi apreciado neste congresso, devido ao debate, mais polêmico e demorado, de questões como a propriedade da terra, o direito de herança e as sociedades de resistência (Peres, 2018; Guillaume, 2009; Freymond, 1973).

Alemanha, Espanha e delegados pelo Conselho Geral (Peres, 2018; Guillaume, 2009; Freymond, 1973).

A historiadora Crystiane Peres (2018) oferece-nos importantes informações sobre os indivíduos e seções que se constituíram como os principais animadores dessa discussão:

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 (Peres, 2018, p.106).

Ao formular uma possível explicação para a participação exclusiva dos delegados suíços ao debate do tema no congresso de Lausanne, Peres assevera que se trata de “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” (Peres, 2018, p.62). A predominância da tendência mutualista é igualmente explicativa do caso francês⁸⁰.

Esta importante constatação pode ser ainda complementada com um retrospecto das influências anteriores ao surgimento da AIT, como a tradição proto-socialista francesa, em particular das perspectivas saint-simoniana e fourierista, que fez também seus ecos na Suíça francesa, conforme o relato de Guillaume (2009) sobre a grande disseminação do pensamento de Fourier em seu país, percebida pelo grande número de falansterianos na região do Locle na década de 1840.

De acordo com Federico Ferretti e Jean-Charles Buttier⁸¹, a Suíça pode ser considerada o berço do projeto pedagógico libertário em razão, principalmente, de dois fatores: 1) a profusão do debate pedagógico progressista naquele contexto nacional; 2) o acolhimento da rede de exilados políticos à qual pode ser atribuída a “invenção” da pedagogia libertária.

A Suíça do século XIX mantinha uma tradição cosmopolita, de acolhimento de refugiados políticos, que a tornava destino de intelectuais e militantes radicais e revolucionários provenientes de todas as partes da Europa. Nesse período, a nação foi um

⁸⁰ A influência do debate educacional proudhoniano sobre o movimento operário é posta em relevo por diversos pesquisadores, como Castro (2014), Guimarães (2014), Peres (2018), Lazaro (2014) e Paschoeto (2018).

⁸¹ Os dois pesquisadores se dedicaram ao estudo do tema através do projeto “Geografia, escola republicana, educação pública, pedagogia libertária”, desenvolvido no âmbito da Universidade de Genebra, entre 2014 e 2018, sob coordenação de Charles Heimberg e Anne Sgard. Ver mais em: <https://www.unige.ch/fapse/edhice/activites/recherche-fns-educ-publique-libertaire>

dos mais importantes centros de elaboração de ideias e de práticas pedagógicas modernas, sob inspiração do legado de nomes como Jean-Jacques Rousseau e Johann Heinrich Pestalozzi. Essa tradição local produziu ecos no movimento operário, influenciando diretamente os debates nos círculos internacionalistas desde as décadas de 1860 e 1870 (Ferretti, 2013). É justamente neste meio que tais ideias encontram suas formulações mais radicalizadas e associadas aos anseios emancipatórios da classe trabalhadora europeia.

As pesquisas de Ferretti, Heimberg e Buttier apontam para uma circulação de saberes pedagógicos radicalizados entre o eixo franco-suíço, indicando os nomes dos militantes internacionalistas James Guillaume, Paul Robin e Ferdinand Buisson como transmissores destas ideias de uma nação à outra, no final da década de 1870 e início dos anos 1880. Entretanto, o papel destes três é limitado ao de propagadores de saberes históricos, políticos e pedagógicos que forneceram o estofamento daquilo que posteriormente seria considerado a pedagogia libertária. Ao tratar de sua efetiva fundação, Ferretti aponta para “um grupo de geógrafos que foram os inventores da pedagogia libertária”, referindo-se a Elisée Reclus, Piotr Kropotkin e Charles Perron (Ferretti, 2013).

Segundo o geógrafo italiano, “a figura de Elisée Reclus e da rede de geógrafos e militantes anarquistas que circularam em seu entorno foi central nessas dinâmicas, pela influência direta desses autores na criação de escolas libertárias na Suíça e no mundo” (Ferretti, 2013).

O nome de Elisée Reclus figura entre os mais citados nos estudos sobre pedagogia libertária e boa parte dos intelectuais e militantes considerados pelos estudiosos do tema como ícones do movimento pedagógico libertário eram parte da rede de relações do geógrafo francês.

Entre as décadas de 1870 e 1890, Reclus viveu exilado na Suíça e, segundo Codello, esse foi o período em que mais se deteve sobre os problemas educacionais, elaborando propostas de metodologias de ensino em acordo com as ideias e práticas libertárias (Codello, 2007).

Para compreender com exatidão as proposições e atividades que colocaram o geógrafo nesse posto de referência fundamental do campo pedagógico libertário seria essencial empreender um estudo mais aprofundado de sua trajetória militante e de sua obra. Aqui, não nos propomos a fazê-lo, de forma que apresentaremos a seguir tão somente alguns aspectos da concepção reclusiana que revelam suas diferenças em relação às teses bakuninistas sobre educação.

Em *A evolução, a revolução e o ideal anárquico*, de 1897, o debate sobre educação e instrução é inserido na discussão de seu principal tema, a evolução e a revolução.

Para o geógrafo, as transformações sociais são resultantes de uma série de progressos e retrocessos que constituem o processo de evolução, esse “movimento infinito de tudo o que existe, a transformação incessante do Universo e de todas as suas partes desde as origens eternas e durante o infinito dos tempos” (Reclus, 2015, p.345). Como parte do movimento evolucionário que, eventualmente, assume caráter de contraditoriedade, surgem as revoluções, momentos de realização de transformações anteriormente em preparação.

Para Reclus, evolução e revolução são fatos sucessivos de um mesmo fenômeno: a evolução precede a revolução, que precede uma nova revolução. As revoluções seriam, então, “consequências necessárias das evoluções que as precederam” (*ibid.*, p.350), de modo que “nenhuma revolução pode ser feita sem prévia evolução” (*ibid.* p.363).

Desta compreensão de revolução se deriva a da atuação dos revolucionários:

A dignidade do cidadão pode exigir dele, em tal ou qual conjuntura, que ele erga barricadas e que defenda sua terra, sua cidade ou sua liberdade; mas que ele não pense resolver a mínima questão pelo acaso das balas. É nas cabeças e nos corações que as transformações devem realizar-se, antes de estender os músculos e transformar-se em fenômenos históricos (Reclus, 2015, p.364).

A grande evolução intelectual, que emancipa os espíritos, tem por consequência lógica a emancipação, na realidade, dos indivíduos em todas as suas relações com os outros indivíduos (Reclus, 2015, p.349).

Estes trechos apresentam diferenças substanciais em relação ao materialismo bakuninista, que entende que as transformações não se realizam primeiro nas cabeças e nos corações e depois nos fatos históricos (do abstrato ao concreto), mas inversamente, da matéria ao espírito, da natureza para a humanidade, da vida para a ideia.

Em *O futuro de nossas crianças*, de 1894, Reclus escreve:

Socialistas, pensemos no futuro de nossas crianças mais ainda do que na melhoria de nossa situação. Não esqueçamos que nós próprios pertencemos mais ao mundo do passado do que à sociedade futura. Por nossa educação, nossas velhas ideias, nossos restos de preconceitos, somos ainda inimigos de nossa própria causa; vê-se ainda em nosso pescoço a marca da golilha. Mas cuidemos de salvar as crianças da triste educação que nós próprios recebemos; aprendamos a educa-las de maneira a desenvolvê-las na mais perfeita saúde física e moral; saibamos fazer delas adultos como nós próprios gostaríamos de ser (Reclus, 2017, p.40).

A citação indica uma compreensão diferente daquela de Bakunin no que se refere à possibilidade de realização de um ensino verdadeiramente livre na sociedade de classes. Enquanto o francês defende ser possível que os socialistas aprendam a ensinar visando o desenvolvimento da saúde física e moral, o russo atestava a impossibilidade de tal feito

diante das condições de miserabilidade econômica e também moral produzidos pelo meio social no qual vivem essas crianças e os próprios encarregados de seu ensino.

O chamado reclusiano para que os socialistas se ocupem prioritariamente de melhorar o futuro das crianças através de um ensino renovado, mais do que com a conquista de melhorias imediatas das condições de vida e trabalho, também se distancia do que havia sido preconizado pelo bakuninismo na década de 1860.

Codello nos explica que, na perspectiva reclusiana, a evolução “é concebida como um período preparatório durante o qual se desenvolvem múltiplas correntes de ideias. Esse desenvolvimento das ideias está na origem do despertar das consciências e é, dentro dele, que a educação desempenha seu papel” (Codello, 2007, p.218).

Ainda que a educação em sentido amplo esteja diretamente relacionada ao sentido progressivo da evolução social, Reclus compreende que as escolas “possuem sua importância relativa, bem inferior à da vida social ambiente” (Reclus, 2015, p.417) e que a instrução integral não passaria de uma ilusão na sociedade de classes, que só poderia se realizar plenamente com o fim da propriedade privada, em uma sociedade solidária e livre (Reclus apud Codello, 2007). Em vista disso, o historiador italiano observa que:

Reclus oscila sempre entre uma convicção dupla que ele procura unir de qualquer maneira: de um lado, a convicção de que é impossível realizar uma mudança escolar realmente nova sem passar por uma profunda mudança social; de outro, o interesse direto em pôr em prática imediatamente alguns métodos didáticos e pedagógicos que estejam em contraposição àqueles oficiais (Codello, 2007, p.213).

A influência do pensamento reclusiano sobre os nomes mais notórios na história da pedagogia libertária, como Charles-Ange Laisant, Jean Grave e Ferdinand Domela Nieuwenhuis (Silva, 2013; Silva, 2017) é praticamente consensual entre os pesquisadores.

Para além do campo teórico, Reclus atua como uma espécie de “conselheiro pedagógico” (Codello, 2007) de escolas libertárias, como a de Antonine Gérando, a de Francisco Ferrer e a de Henri Roorda.

Assim, temos alguns indícios acerca da gênese do movimento que produziu e se reproduziu através da pedagogia libertária: o espaço-tempo em que se desenvolve, o eixo franco-suíço a partir da década de 1870, e seus principais agentes, a militância reunida em torno de Élisée Reclus.

A partir daí se dá a constituição do que pode ser chamado de movimento pedagógico libertário, consubstanciado em um conjunto de experiências pedagógicas autônomas, mais ou menos vinculadas às lutas sociais, desenvolvidas entre os anos de 1890 e 1920, na esteira

de um “amplo espectro de práticas e teorias em turbulência neste período, voltadas para os meios concretos de transformação da realidade social pela ação escolar e vice-versa” (Santos, 2014, p.16).

Dentre estas, destacam-se os grupos de afinidade, como o Comitê de Iniciativa para o Ensino Integral (1897) e a Liga Internacional pela Educação Racional da Infância (1908), periódicos como *Le Temps Nouveaux* (1895) e *L'école Rénovée* (1908), documentos político-programáticos como o Manifesto aos Partidários da Educação integral (1893) e o *La liberté par l'enseignement* (1898), inumeráveis artigos e livros e, finalmente, instituições de ensino autônomas, como a Escola Moderna de Barcelona (1901), a Escola Ferrer de Lausanne (1910).

Deste modo, nas duas décadas entre o século XIX e XX se assiste a uma profusão de iniciativas que visavam traduzir o ideário anarquista sob a forma de “concreta experiência pedagógica”, mudança considerada fundamental para a história do “educacionismo anarquista” (Berti, 2007), ou da “tradição educacionista libertária” (Lenoir, 2014).

6.5 O EDUCACIONISMO LIBERTÁRIO E O BAKUNINISMO

Na historiografia do anarquismo, o termo educacionismo figura de modo obscuro, muitas vezes sendo compreendido como um qualificativo depreciativo e, de certo modo, carente de potencial explicativo, conforme aponta Corrêa (2021). Por outro lado, autores como Hugues Lenoir (2014; 2022) e Francesco Codello (2014) o empregam de forma positivada, reivindicando-o. Mesmo nestes casos, verifica-se uma precariedade na definição desse conceito.

Essa ausência de definição também ocorre na produção acadêmica brasileira, como pudemos verificar em nossa revisão de literatura, em que a palavra educacionismo aparece em quatro trabalhos (Righi, 2010; Vargas, 2011; Souza, 2013; Castro, 2014) sendo apenas mencionada (em Righi, Souza e Castro) ou desenvolvida em apenas um parágrafo (em Vargas, 2011).

Tentaremos oferecer algumas contribuições para o entendimento desta posição que aqui caracterizamos como educacionismo libertário a partir de duas perspectivas, distintas, porém interconectadas: a transformação da escola (microesfera) e a da sociedade (macroesfera).

Em relação ao âmbito micro, pode-se enquadrar o que os pesquisadores consideram como um projeto libertário de renovação da escola (Silva, 2017) a partir de uma “revolução dos métodos e dos programas” (Chambat, 2022).

Os intelectuais e militantes engajados neste processo produziram importantes reflexões sobre a organização escolar, com base no questionamento das práticas pedagógicas tradicionais e na defesa de princípios antiautoritários, como o anticlericalismo; a crítica ao autoritarismo pedagógico; crítica à racionalidade instrumental capitalista e a defesa da utilização crítico-social da ciência; otimismo racionalista; coeducação dos sexos; abolição de prêmios e castigos; contato com a natureza; emprego de jogos, brincadeiras e passeios como recurso pedagógico; paidocentrismo; higienismo; experimentalismo em contraposição ao dogmatismo, entre outras práticas fundamentadas por um ideário humanista e igualitarista.

É interessante observar que estas inovações pedagógicas não podem ser creditadas propriamente aos pedagogos libertários, porque são comuns a movimentos filosóficos e sociopolíticos como o positivismo, o movimento de livre-pensadores, a maçonaria, o republicanismo e, no âmbito especificamente pedagógico, com o movimento liberal escolanovista.

Verifica-se, portanto, na esfera pedagógica, estreitas ligações entre os círculos libertários e republicanos, principalmente no eixo franco-suíço, baseada na oposição ao despotismo monárquico e ao clerical e em um engajamento comum em prol da reforma social e educacional. De modo que esta vertente libertária se constitui como um segmento radical do vasto movimento de reforma da instituição escolar entre os séculos XIX e XX.

Do ponto de vista da transformação social (macroesfera), vejamos como os autores que já mencionamos apresentam os adeptos da concepção educacionista.

Daniel Righi, com base em José Oiticica, identifica os educacionistas como os militantes libertários que se ocuparam “especificamente do âmbito pedagógico” (Righi, 2011, p.24-25). Berti descreve os adeptos desta tendência como “defensores da educação e da propaganda como meios para a transformação das mentalidades e da moralidade, caminho para uma transição progressiva da forma social atual para uma sociedade socialista” (Berti, 2007). De forma semelhante, para Vargas, a corrente educacionista “acredita que apenas pelo processo de transformações no pensar, sem a necessidade de intervir na economia e na política diretamente, é possível a construção da nova sociedade” (Vargas, 2011, p.56).

O conceito também aparece na obra de um outro investigador contemporâneo do anarquismo, ainda pouco referenciado pelos pesquisadores brasileiros, o italiano Gaetano Manfredonia.

Em sua obra *Anarquismo e transformação social: insurreccionalismo, sindicalismo, educacionismo-realizador* (2007), o historiador apresenta uma tipologia do anarquismo que divide este movimento em três “tipos ideais” baseados em suas práticas típicas de transformação social, as que figuram no subtítulo da obra.

Segundo o autor, o tipo educacionista teria como características fundamentais a eleição do indivíduo (e não o povo ou a classe) como agente principal da mudança social, o estabelecimento da experimentação e difusão de formas organizativas e modos de vida alternativos como objetivo estratégico da ação militante, uma visão gradualista da passagem à sociedade futura, que assume que as novas organizações e as novas práticas devem se propagar progressivamente pela sociedade, substituindo aos poucos as antigas, até que o Estado e as formas capitalistas de exploração desapareçam. Nesta concepção, são dispensadas as propostas de guerra civil e outras modalidades de violência revolucionária, bem como a organização de tipo partidária, uma vez que o papel dos anarquistas se resumiria ao de propagandistas da transformação societárias e seus meios de ação seriam principalmente a desobediência civil, a resistência passiva e as objeções de consciência (Manfredonia, 2007).

Manfredonia sustenta ainda que as práticas dos educacionistas são “similares, em muitos aspectos, às dos reformadores sociais do período anterior a 1848” (Manfredonia, 2007, p.18, tradução nossa).

Deste modo, compreendemos o educacionismo como uma tendência político-ideológica, que assume como objetivo estratégico a emancipação do conjunto da humanidade por meio da instrução e da garantia do acesso ao conhecimento para todos e que adota uma estratégia gradualista de transformação social.

Não são poucas as semelhanças com a visão romântica e salvacionista da educação que tem sua origem no campo do liberalismo (Cambi, 1999; Saviani, 2009; Suchodolski, 2002; Manacorda, 1997). A hipótese de que a libertação dos indivíduos das amarras do tradicionalismo e do obscurantismo conduziria ao progresso individual e coletivo está no cerne das concepções liberais de cultura, educação e ensino.

Como vimos, a crítica bakuninista identificou a crescente penetração destas concepções entre a classe trabalhadora e se dispôs a combatê-la, denunciando seu caráter

antissocialista, no sentido de que as tarefas programáticas que estabelecem resultam no adiamento ou mesmo impedimento da ruptura revolucionária.

O entendimento de que para criar uma nova sociedade é necessário, antes, criar uma nova mentalidade, e que para tanto, a educação formal e informal é considerada peça-chave, está no cerne da estratégia gradualista de transformação social, que tende a se constituir como oposição às perspectivas rupturistas.

Ademais, este viés implica, no debate sobre sujeito revolucionário, uma substituição do protagonismo das associações proletárias de massas pelos grupos de intelectuais (propagandistas ou professores) e, em termos de método, na substituição da radicalização das lutas reivindicativas por atividades de estudo, produção e difusão científica.

Deste modo, parece bastante estranho que uma concepção que, em sua origem histórica, esteve atrelada ao campo da contrarrevolução seja legitimamente considerada por militantes e intelectuais simpáticos ao anarquismo como parte desta tradição forjada a partir das experiências e ideias mais radicalmente revolucionárias produzidas pelas massas proletárias.

Giampietro Berti observa esta contradição aparente e pontua que “a complexidade do educacionismo anarquista consiste no fato de que grande parte dos teóricos e dos educadores analisados aqui era revolucionária” (Berti, 2007, p.11).

Seria adequado falar, então, da ocorrência de uma apropriação revolucionária do educacionismo liberal pelo campo libertário? Seria possível “resolver” a antítese entre revolucionarismo e educacionismo propondo compreensões como a de um “educacionismo revolucionário” (Lenoir, 2014)?

Sem a pretensão de esgotar este debate, faremos algumas considerações a respeito dele, principalmente a fim de adensar nossa compreensão sobre as relações de aproximação e distanciamento entre o bakuninismo e o libertarismo no que se refere ao debate sobre educação e instrução.

Para este debate, elegemos Hugues Lenoir como principal interlocutor, justamente por ser um intelectual contemporâneo de imensa envergadura no cenário acadêmico e nos círculos militantes em nível internacional e ser também o autor que mais difunde o termo educacionismo libertário/anarquista (que Lenoir assume como sinônimos).

Encontramos no texto *Educação libertária, uma manifestação construtiva e permanente do anarquismo social*, publicado em 2021, uma interessante síntese da leitura do autor acerca da pedagogia libertária e que pode ser bastante esclarecedora sobre as orientações de seu educacionismo.

Faremos aqui uma discussão que parte dos aspectos mais particulares presentes no texto do autor para, em seguida, tratar dos mais gerais.

Lenoir expõe seu entendimento sobre os objetivos da pedagogia libertária recorrendo ao verbete *Educação*, redigido por Eugène Delauney para a *Encyclopédie anarchiste* (1934)⁸² organizada por Sébastien Faure, cujos trechos reproduzimos a seguir:

A educação tem como objetivo preparar a criança para que possa cumprir o destino que ela julgar ser o melhor, de tal forma que, em todas as ocasiões, ela possa julgar livremente o curso de ação a ser escolhido e ter uma vontade forte o suficiente para confrontar sua ação com esse julgamento [...] adverti-la contra todas as causas subjetivas (interesse pessoal, amor-próprio, preguiça, dependência de outros, princípios dogmáticos, gosto pelo maravilhoso), que nos impedem de observar e julgar ou nos induzem a erro em nossas observações e julgamentos (Delauney apud Lenoir, 2021).

A partir disso, Lenoir fixa como objetivo da pedagogia libertária o desenvolvimento de um indivíduo capaz de agir e pensar livremente e de produzir um discurso crítico sobre suas próprias escolhas (Lenoir, 2021). Deste modo, podemos compreender que esta tendência pedagógica se propõe a ser, fundamentalmente de um projeto de desenvolvimento individual, ainda que produzido coletivamente (a saber, nas salas de aulas, já que Lenoir usa o termo educação referindo-se a processos do âmbito da educação formal, institucionalizada).

Tendo em vista a ampliação progressiva desta autonomia individual, os pedagogos libertários conduzem um “processo de educação pela liberdade” no qual “o indivíduo se torna cada vez mais envolvido na organização e na produção de seu próprio saber” (*ibid.*).

Já vimos como Bakunin colocou em questão estas ideias, criticando fortemente as tendências individualistas e individualizantes em relação à autonomia e libertação e que também ressaltou os limites a um processo de ensino baseado na liberdade nos marcos de uma sociedade fortemente autoritária e que só poderia ser conduzido por sujeitos cuja subjetividade não foi formada livremente e tampouco tendo em vista a libertação.

Para Bakunin, na sociedade de classes, qualquer forma de liberdade individual é um privilégio exclusivo daqueles que não tem suas vidas determinadas pelas dinâmicas da exploração do trabalho, uma vez que, via de regra, os trabalhadores não encontram, em suas condições materiais de existência cotidiana, possibilidade de se instruir livremente e na perspectiva da criticidade.

A perspectiva pedagógica descrita por Lenoir concede ao professor um papel bastante específico, cuja função não é “transmitir conhecimento acadêmico, com base em diretrizes

⁸² A Enciclopédia pode ser acessada online em: <http://www.encyclopedie-anarchiste.xyz/>

e programas autoritários” mas “incentivar nos alunos a produção de conhecimento de acordo com seus interesses ou preocupações atuais”. Nesse sentido é que o professor desaparece, e se torna um “assistente de aprendizado” (*ibid.*). Aqui encontramos uma convergência com a discussão realizada por James Guillaume em *Ideias sobre Organização Social*.

Para o militante suíço, a instrução das crianças não deve ficar a cargo apenas de um grupo de profissionais especializados, mas deve ser conduzida por qualquer trabalhador que conheça uma determinada ciência, arte ou ofício e que, tendo sua autoridade reconhecida por sua comunidade, será chamado a ensinar. Deste modo, o ensino deixaria de ser uma ocupação exclusiva de determinados profissionais e, deste modo, cada ramo da ciência e da atividade produtiva contaria não apenas com um, mas com quantos profissionais capacitados estejam dispostos a ensiná-la em cada escola. Trata-se aqui de uma perspectiva de validação dos conhecimentos desde baixo e não baseada em qualquer tipo de imposição a partir de autoridade reguladora e tutelar externa à coletividade. E, sem dúvidas, esta outra forma de conceber a profissionalização docente implicaria um outro tipo de relação professor-aluno.

Chega de escolas arbitrariamente governadas por um pedagogo, nas quais os alunos, tremendo, suspiram pela liberdade e pelas brincadeiras do lado de fora. Em suas reuniões, as crianças serão completamente livres: elas mesmas organizarão suas brincadeiras, suas conferências, estabelecerão um escritório para dirigir seus trabalhos, árbitros para julgar suas diferenças, etc. Elas vão se habituar, assim, à vida pública, à responsabilidade, à mutualidade; o professor que tiverem livremente escolhido para lhes dar um ensinamento não será mais, para eles, um tirano detestado, mas um amigo que escutarão com prazer (Guillaume, 2020, p.60).

Entretanto, há uma diferença importante. Guillaume, desde o início de seu texto, ressalta que “a realização das ideias contidas nas páginas que vamos ler só pode ser obtida através de um movimento revolucionário” (Guillaume, 2020, p.34). Então, esta reconfiguração radical do papel do professor se daria nos marcos de um sistema de ensino comunal e federativo, em uma sociedade pós-revolucionária. Não encontramos, no texto de Lenoir, nenhuma consideração deste tipo e, ao contrário, temos indicações de que se trata de uma proposta para o presente, nas instituições de ensino que hoje existem, promovendo um processo de ensino-aprendizagem “feito pelos (e para os) educandos e não pelo (e para o) educador” que deve “agir no interesse dos ‘cidadãos em aprendizagem’” (Lenoir, 2021). Ademais, não podemos deixar de notar as semelhanças do debate de Lenoir com o não-diretívismo tal como postulado pelo escolanovismo liberal.

O autor francês coloca que, por princípio, “a educação libertária se afirma como uma pedagogia racionalista, até mesmo científica, que se recusa a tornar as crianças, e posteriormente os adultos, crentes na anarquia” (*ibid.*), retomando as propostas de um ensino

antidogmático, tal como defendido pelo movimento internacionalista desde a década de 1860 e que, como vimos, é uma concepção pedagógica defendida por todas as tendências políticas engajadas nos movimentos de renovação escolar e não particularmente libertária ou anarquista.

Chama a atenção, ademais, o fato de o intelectual francês identificar a proposta pedagógica libertária com um projeto de modernidade e de idealismo (Lenoir, 2021).

Bakunin, desde sua adesão ao socialismo, se tornou um ardoroso combatente do idealismo em todas as suas formas e expressões. O mesmo pode-se afirmar sobre sua posição diante da chamada modernidade.

Luciana Santos observa corretamente que os debates na AIT “aproximavam-se e avançavam relativamente às propostas de modernização da educação, buscando a superação de métodos e formas de organização do ensino baseadas em concepções tradicionais” (Santos, 2014, p.42). É justamente nesse contexto em que o bakuninismo se constitui apresentando um projeto político (e, por consequência, os posicionamentos sobre educação, ciência e instrução nele contidos) que é tanto um produto quanto uma negação radical da modernização capitalista da sociedade europeia.

Encontramos, no bakuninismo, uma crítica à “modernidade pedagógica” que acompanha a modernidade política e econômica consagrada pelas revoluções burguesas. Não se trata propriamente de um enfrentamento às proposições pedagógicas inovadoras legadas pelos modernizadores da instrução escolar, mas à própria ideia de modernização do papel social das instituições de ensino e seu lugar no processo de transformação social. Entre as décadas que separam bakuninismo e libertarismo, observa-se o surgimento de uma outra compreensão sobre o papel revolucionário da teoria e prática pedagógica moderna.

Nesse sentido, a centralidade da disputa pela modernização das relações pedagógicas que penetra o movimento libertário representa um distanciamento deste último em relação ao bakuninismo.

Destaca-se também, neste texto e no conjunto da produção do autor (Lenoir, 2014; 2017; 2020), o debate sobre a autogestão pedagógica. Trata-se de tema que aparece com recorrência na literatura, na condição de princípio e também de objetivo da pedagogia libertária.

Em Lenoir, temos a autogestão pedagógica como “possibilidade de decidir coletivamente sua atividade” através de sistemas organizativos e decisórios amplamente participativos e democráticos construídos por todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, constituindo-se como um processo “precursor de um soviete de classe ou de

escola, um conselho em que as crianças organizam seus debates, tomam decisões e administram quaisquer disputas e conflitos” (Lenoir, 2022).

Para o francês, a questão da autogestão pedagógica figura, no projeto libertário, como uma espécie de prefiguração. Através dela, “as escolas e as salas de aula tornam-se laboratórios sociais onde outras formas de gerenciar e administrar as sociedades humanas são construídas, debatidas, decididas, testadas e aperfeiçoadas” (Lenoir, 2022) e depois, “o que resta é movê-la do terreno da educação para o terreno socioeconômico” (Lenoir, 2021).

Aqui encontramos uma semelhança importante com a discussão bakuninista acerca da importância da experiência coletiva produtora de autonomia. Entretanto, algumas diferenças importantes também estão colocadas.

Neste caso, Lenoir se debruça especificamente sobre a perspectiva de construir relações igualitárias no âmbito da sala de aula e a coletivização apenas de processos decisórios relativos às atividades escolares daquele pequeno grupo, no sentido de uma auto-organização da própria aprendizagem, algo que Silva (2023) nos indica se assemelhar ao mote liberal “aprender a aprender”. Em outros textos de sua autoria, o pesquisador francês também se refere à autogestão da instituição escolar de conjunto, defendendo a tomada de decisão coletiva e democrática sobre todos os assuntos relativos à administração e gestão da escola, avançando para uma escala um pouco maior e mais complexa de processos.

As experiências históricas consideradas paradigmáticas entre os defensores da pedagogia libertária nos trazem aportes interessantes acerca destas práticas de autogestão institucional.

No que diz respeito à autonomia em relação a autoridades exteriores, nos casos dos quais possuímos maiores informações, foi possível sustentar a realização sistemática, ao longo de anos, de práticas pedagógicas distintas e mesmo antagônicas àquelas que eram praticadas nas instituições oficiais. Isso significa que seus realizadores puderam gozar, ao longo do período de funcionamento de cada iniciativa, de um considerável grau de autonomia para a definição e execução de seu projeto político-pedagógico.

Assim, podemos dizer que se estabeleceram relações de indiferença mútua entre essas experiências alternativas e as autoridades educacionais oficiais. Entretanto, quando o exercício desta autonomia atingiu níveis intoleráveis de contraditoriedade com as práticas oficiais, o poder estatal capitalista orquestrou perseguições e agiu para encerrar essas atividades que escapavam à sua tutela, como nos casos do Orfanato Prévost, da Escola Moderna de Barcelona e das Escolas Modernas de São Paulo.

Em relação ao âmbito interno, os simpatizantes das experiências costumam associá-las a práticas de autogoverno, ou seja, de abolição do monopólio do poder por meio de sua ampla distribuição entre a coletividade.

Em vários dos casos considerados libertários, os membros das comunidades escolares não gozavam de plena igualdade. As crianças e mesmo os adultos envolvidos nas atividades eram chamadas a tomar decisões em reuniões e assembleias relativas aos seus fazeres cotidianos, mas faltam registros que permitam afirmar que todos os assuntos institucionais eram objeto de deliberação coletiva. Poderíamos citar como exemplo o fato de que Robin, Faure, Ferrer, Adelino de Pinho, João Penteadó e outros indivíduos que cumpriram, formal ou informalmente, o papel de direção escolar, não foram eleitos pelos demais membros da comunidade escolar e mantiveram-se à frente destas iniciativas por longos períodos, sem alternância.

Lenoir não é ingênuo a respeito dos limites desta autonomia político-pedagógica desenvolvida (e mantida) nos marcos de experiências escolares alternativas:

De fato, os poderes constituídos podem tolerar estruturas educacionais dissidentes, marginais e libertárias, desde que elas não se espalhem ou se tornem parte de um movimento social poderoso e organizado. É igualmente claro que eles darão um fim a esses experimentos assim que eles representarem um obstáculo ou um perigo para seu sistema. É por isso que a autossuficiência econômica é essencial a longo prazo, e é, sem dúvida, nessas capacidades de autossuficiência, enraizadas no social, que o futuro da pedagogia libertária está em jogo (Lenoir, 2021).

Entretanto, não encontramos mais nenhuma discussão sobre a questão econômica. Apesar de demonstrar ter ciência de que a própria sustentação da independência política repousa na independência econômica das experiências escolares autônomas, o autor não entrega qualquer reflexão mais aprofundada ou propositiva sobre os meios pelos quais esta autossuficiência pode ser conquistada ou produzida.

A autossuficiência econômica foi também, nas experiências que melhor conhecemos, bastante limitada. São frequentes nos estudos as referências à situação de precariedade vivida por algumas experiências escolares libertárias, em especial aquelas cujo funcionamento dependia de doações, eventuais ou periódicas, e arrecadações promovidas por organizações sindicais. Os aportes dos sindicatos eram insuficientes devido à sua própria dinâmica de arrecadação, geralmente baseada em poucas contribuições dos filiados, proporcionais aos seus baixos salários. Esse foi o caso, por exemplo, das Escolas Modernas de São Paulo. Uma realidade bastante parecida era a das iniciativas custeadas quase que integralmente por seus realizadores, como o caso de La Ruche. Em situação diferente, temos o caso do Orfanato Prevóst que, sendo parte do sistema educacional oficial francês, era

custeado pelo Estado, não podendo ser atribuído a ele um estatuto de real autonomia econômica.

Para além da capacidade de prover recursos financeiros para manter seu funcionamento ordinário, há o debate mais amplo da situação dessas iniciativas frente ao ordenamento econômico capitalista. Fundamentalmente, coloca-se em discussão aqui a questão da propriedade (dos territórios, edificações e bens) das instituições. Como não poderia deixar de ser, as experiências alternativas desenvolvidas nos marcos da sociedade capitalista se deram sobre as bases da propriedade privada, seja ela individual ou coletiva (no sentido de serem juridicamente proprietários um ou mais indivíduos). Deste modo, quase que a totalidade das experiências consideradas exemplares do projeto libertário não promoveram rupturas com as relações do regime de propriedade. Aqui, podemos estabelecer uma analogia com a discussão bakuninista sobre o cooperativismo, apresentada no capítulo quatro.

Os grandes nomes do movimento libertário promoveram uma série de propostas e experiências educacionais inovadoras, e pode-se até mesmo dizer, insurgentes. Entretanto, elas se configuraram como iniciativas à margem não apenas dos sistemas educacionais oficiais, mas da própria vida popular.

Essa questão da marginalidade pode ser observada, por exemplo, no caso do Orfanato Prévost sob a direção de Robin, entre 1880 e 1894, que Nathalie Brémand (2022) compara com as iniciativas dos “experimentadores sociais” que o antecederam em algumas décadas, como Charles Fourier, Auguste Savardan e Étienne Cabet, além de Jean-Baptiste Godin, cujo Familistério era frequentemente visitado por Robin. (Demeulenaere-douyère, 2022; Brémand, 2022).

Robin desejava colocar à prova suas concepções pedagógicas e agarrou a oportunidade que se apresentou a ele de realizar seu experimento social, que se mostrou bastante bem-sucedido durante seu período de operação. Entretanto, os resultados de Prévost poderiam ser reproduzidos sob outras condições e, até mesmo, em outra escala? Em outros termos, a experiência poderia ser generalizada ao nível de todo um sistema nacional, ou mesmo regional, de instituições?

A subversão institucional contém, sem dúvidas um potencial de autonomia, mas não deve ser considerada, em si mesma, revolucionária e também não se pode admitir de pronto que possua uma relação direta com a construção da revolução.

A esse respeito, Lenoir defende que a pedagogia libertária deve ser dotada de vigor e radicalidade para “irrigar as evoluções sociais” (e aqui talvez tenhamos uma referência à concepção de evolução mobilizada por Élisée Reclus). E também considera que

A educação, nesse sentido, é uma co-constituente do anarquismo, uma vez que visa autorizar o indivíduo a se produzir como pessoa autônoma, preocupada em desenvolver, por meio do conhecimento e do autoconhecimento, sua liberdade e a liberdade dos outros, bem como se propõe a dar a todos um espaço para se realizarem social e profissionalmente (Lenoir, 2021).

Nesta citação temos mais indícios de como o educacionismo libertário defendido por Lenoir é subsidiado por uma compreensão idealista do conhecimento, do indivíduo e da autonomia, que se distancia largamente do materialismo bakuninista.

Bem sabemos que as posições de Lenoir não representam a totalidade das contribuições e dos posicionamentos do campo da pedagogia libertária, mas percebemos que ilustram os de uma parte significativa deste, ao menos na atualidade. Assim, ousaremos produzir algumas generalizações com finalidade comparativa.

O debate sobre a condição de marginalidade dos trabalhadores e sua relação com o processo revolucionário é fundamentalmente interessante para a identificação da ruptura relativa do educacionismo libertário com o bakuninismo.

Relembremos que Bakunin enxerga na condição de marginalização de parte substantiva das massas proletárias em relação ao mundo burguês uma vantagem, do ponto de vista da potencialidade revolucionária. Quanto menor o grau de integração (ou ainda, de subordinação) à civilização burguesa, mais conservadas permanecem as inclinações destrutivas dos trabalhadores em relação às bases dessa mesma civilização. O russo considerava que havia maior potencialidade subversiva nos elementos que guardavam maior exterioridade em relação ao sistema capitalista-estatista, daí a formulação de que o processo revolucionário tende a se dar da periferia para o centro.

Em contrapartida, encontramos em uma parcela dos intelectuais e militantes libertários uma compreensão distinta deste fenômeno e o caso brasileiro é significativo a este respeito.

A burguesia nacional progressista defendia a necessidade de retirar os trabalhadores da condição de marginalidade, regenerando-os moral e intelectualmente a partir da ampliação da oferta da instrução científica (burguesa). Essa visão se ancora em uma concepção tipicamente liberal de sociedade supostamente coesa e harmônica, sem conflitualidades intrínsecas, na qual a marginalidade é tida como um desvio acidental, uma distorção que poderia ser corrigida pela escolarização.

Segundo Bakunin, esta perspectiva de educação visava a integração subordinada à ordem capitalista e a contenção dos ímpetus rebeldes e destrutivos dos trabalhadores, em benefício da conservação desta mesma ordem. Portanto, seria uma visão necessariamente conservadora e, portanto, contrarrevolucionária.

Os libertários, por sua vez, vão desenvolver uma linha de argumentação relativamente distinta daquela dos liberais, mas calcada em bases semelhantes. Para eles, a alfabetização e a instrução científica (no caso, não sob a tutela estatal, mas de forma autônoma) eram uma necessidade para o avanço das massas proletárias no caminho da emancipação, uma vez que alfabetizados, os trabalhadores poderiam ser atingidos pela propaganda socialista escrita e cientificamente instruídos teriam melhores condições de compreender as raízes de suas misérias. Deste modo, esses militantes assumem a necessidade de instruir as massas para que elas possam se emancipar.

Em sua defesa da necessidade de combate ao analfabetismo e à ignorância das massas trabalhadoras, destacada por diversos pesquisadores como Edgar Rodrigues, os libertários brasileiros do final do século XIX e início do século XX, se aproximam das concepções salvacionistas ou redentoras de educação defendidas pela burguesia liberal.

Nessa perspectiva, encontramos uma concepção acrítica do conhecimento e da ciência, considerados politicamente neutros, de tal forma que poderiam ser instrumentalizados como ferramenta emancipatória.

Ademais, encontramos convergência deste setor libertário com os anseios burgueses de integração dos trabalhadores à civilização, em que a integração ao universo do conhecimento científico dominado pela burguesia aumentaria a capacidade dos trabalhadores de subverterem essa mesma dominação e, em seguida, subverterem todas as demais formas de dominação. Assim, colocam-se em uma perspectiva diametralmente oposta àquela de Bakunin no que se refere à relação entre marginalidade e potencialidade revolucionária.

Ainda que seja possível perceber a continuidade da crítica à escola burguesa desde Bakunin até os autores libertários, observamos que nos escritos desses últimos, abundam elaborações sobre a superação do autoritarismo pedagógico, mas são escassos os debates sobre a estratégia de superação da ordem social que o produz. A necessidade desta superação é, obviamente, constantemente assinalada, contudo, o que não aparece claramente nos debates como essa necessidade será viabilizada pela ação das forças coletivas do povo na dinâmica da guerra de classes.

Compreendemos que a pedagogia libertária representa uma radicalização dos discursos e práticas do movimento de renovação e modernização da escola e do ensino e que, justamente por isso, carrega em si um dos traços característicos deste processo histórico, a “pedagogização” (Cambi, 1999) da questão social e, inclusive, da questão revolucionária.

Bakunin identificou que a burguesia radical, em sua luta contra as classes dominantes do Antigo Regime, combatia o idealismo religioso e reacionário opondo a ele seu idealismo revolucionário. Todo o ideário educacional e pedagógico da modernidade burguesa se assenta sob essa perspectiva.

Na esteira das grandes derrotas impostas ao campo revolucionário pela reação brutal às insurreições populares na França (1871) e na Espanha (1873), após a liquidação da AIT (1872) e da ISI (1878), a transição geracional de saída das lideranças da década de 60 e a constituição de novos referenciais, a militância identificada com o anarquismo (mas não mais com o bakuninismo) passa a transitar entre os círculos progressistas penetrados pelo idealismo revolucionário da burguesia radical e, posicionando-se neles como setor mais radical.

Neste processo de retomada a inserção social em uma conjuntura que impôs às forças coletivas do proletariado a desorganização de sua capacidade ofensiva, observamos que a tendência libertária se constitui a partir do anarquismo, mas realizando um movimento inverso ao que esteve na gênese deste último. Se o bakuninismo se afirma como estratégia revolucionária popular abandonando a disputa dos círculos burgueses radicais e recusando qualquer tipo de aliança com eles (vide o processo de rompimento com a Liga da Paz e da Liberdade), o libertarismo se constitui a partir da dissolução da organização internacional sindicalista revolucionária e se move até as frentes amplas e alianças policlassistas.

Na esfera da educação, em particular, nota-se um processo de pedagogização do debate educacional e social entre os meios libertários, que vai em sentido distinto (e relativamente oposto) ao da abordagem histórica e sociológica que caracterizou a contribuição bakuninista.

Ressaltamos que, todas estas chaves analíticas estão aqui indicadas apenas na condição de hipótese, como indicativos de possibilidades de pesquisas que precisarão ser referendadas ou refutadas por trabalhos posteriores.

Por fim, apresentamos uma consideração acerca da hipótese de existência de uma relação de convergência ideológica e divergência estratégica entre os defensores da pedagogia libertária e os do bakuninismo.

O surgimento da divergência estratégica, ao longo da história, produz divergências ideológicas também (porque os fatos é que determinam as ideias) e o exemplo disso é o fato de que muitos intelectuais e militantes que centraram sua prática em atividades de instrução passaram a produzir um debate que assume que a partir das iniciativas de instrução autônomas (fora e contra o Estado e o Capital) seria possível produzir autonomia (uma ordem social sem Estado e Capital), enquanto o que Bakunin colocara inicialmente era que as iniciativas autônomas eram importantes, como experiência coletiva histórica, mas insuficientes para produzir a revolução social. Em outros termos, a diferença no fazer, implica diferenças no pensar aquilo que se faz e o que deve ser feito. Isso produz também diferenças na forma de interpretar a realidade social e a luta de classes, tal como exemplificamos anteriormente apresentando a questão da marginalização.

Deste modo, constata-se que a relação entre bakuninismo e pedagogia libertária é muito mais nuançada do que usualmente tem sido apresentada, contendo similaridades e diferenciações igualmente importantes no que se refere à ideologia, teoria e estratégia. E esta constatação deve se colocar, então, como ponto de partida para uma revisão geral do debate das últimas décadas – desafio a ser assumido coletivamente pela comunidade que se dedica ao tema.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa se dedicou a examinar as contribuições de Mikhail Bakunin para o debate sobre educação e instrução à luz de suas formulações estratégicas para a revolução socialista.

Mesmo os setores mais críticos que disputam o campo de pesquisas em Educação limitam a radicalidade de suas críticas em razão da adoção de abordagens teórico-metodológicas impregnadas pelos vieses do estatismo, nacionalismo e educacionismo metodológicos. Deste modo, pensamos que a constatação de Lemos sobre as pesquisas em Filosofia Política se aplica também à produção em Educação: “otimizar a máquina estatal parece ser sempre o objetivo, explícito ou implícito, dessas críticas” (Lemos, 2021, p. 78).

A partir da perspectiva aqui colocada, essas abordagens devem ser profundamente problematizadas. Em razão dos entraves materiais que resultam da própria natureza antipopular do Estado e, por consequência, da oferta de instrução pelo Estado, seus aspectos classistas, dominadores, centralizadores e epistemicidas não podem ser superados com reformas cosméticas nos sistemas de ensino, como a ampliação do número de escolas, aumento dos investimentos públicos, melhorias em políticas públicas, currículos e projetos político-pedagógicos, qualificação e engajamento do corpo docente, entre outros.

Por outro lado, os trabalhos que buscam situar o debate sobre educação formal para além do espectro do modelo do Estado de bem-estar social tem conquistado, lenta e duramente, algum espaço neste campo de pesquisas ainda fortemente hegemônico pelo liberalismo (em suas mais variadas vertentes) e pela socialdemocracia. Entre esses, muitos se propõem a tomar o anarquismo como objeto e/ou como referencial e já avançam no sentido do rompimento com o estatismo e o nacionalismo, entretanto, não raramente seguem atrelados a perspectivas educacionistas.

Ainda que sem o aprofundamento necessário, buscamos oferecer alguns aportes, a partir do bakuninismo, para a problematização da tendência educacionista tanto no âmbito da produção científica quanto no da estratégia de transformação social. Este debate se entrelaça ao nosso tema de pesquisa porque condicionou a maneira como a comunidade acadêmica brasileira tem assumido o debate sobre anarquismo, educação e instrução.

Essa crítica remete ao enfrentamento promovido por Bakunin à disseminação, no seio da classe trabalhadora, das posições do chamado socialismo burguês que, ancorado no idealismo revolucionário da classe burguesa, defendia meios como o sufrágio universal, o cooperativismo e a instrução popular como vias privilegiadas para a transformação social

gradual, rivalizando com a defesa das lutas reivindicativas e da greve geral insurrecional como baseada no materialismo revolucionário dos trabalhadores. Foi justamente através da recuperação deste contexto de luta ideológica, que motivou as elaborações de Bakunin sobre educação e instrução, que nos propusemos a contribuir para o necessário reexame do debate anarquista acerca dos problemas educacionais.

Tomando de empréstimo uma formulação usada por Dermeval Saviani (2011) para explicar as proposições dos teóricos conhecidos como crítico-reprodutivistas, sustentamos aqui que Bakunin não produziu uma teoria da educação, mas uma teoria sobre a educação. Isso porque as preocupações fundamentais do autor não se concentraram no oferecimento de orientações para a prática pedagógica no âmbito do ensino formal, mas sim na compreensão do modo de funcionamento dos sistemas educacionais e de ensino operantes na modernidade capitalista.

Enfatizando a impossibilidade de compreender os fenômenos educacionais apartados de seus determinantes sociais, Bakunin propõe uma análise integral da educação, entendendo-a tanto em sua generalidade como transmissão da experiência coletiva histórica quanto em sua particularidade como transmissão de conhecimento sistematizado não como processos isolados ou isoláveis, mas integrados em uma totalidade da qual são, igualmente, produto e causa.

O anarquista russo se dedicou a analisar filosoficamente, historicamente e sociologicamente o fenômeno educacional, a fim de compreendê-lo como determinado e determinante face às relações sociais, bem como produzir explicações funcionais de sua utilização como mecanismo de reprodução da estrutura social capitalista, revelando as reais funções da política educacional encobertas pelos discursos político-pedagógicos oficiais, sejam aqueles inspirados pelo mais franco reacionarismo ou aqueles inspirados pelo idealismo revolucionário da burguesia.

O tratamento dispensado pelo bakuninismo ao problema da educação e do ensino enfocou a dimensão crítico-destrutiva de seu objeto de análise, sem a mesma ênfase em debates de tipo construtivo-propositivo, o que resulta em textos cuja leitura produz o sentimento de impossibilidade. De fato, para Bakunin, uma educação e uma instrução verdadeiramente emancipatórias seriam impossíveis em uma ordem social fundada sobre a exploração do trabalho.

Segundo o bakuninista suíço James Guillaume (2020), não há como adaptar as instituições do passado para adequá-las, mais ou menos, a uma sociedade nova. Portanto, as

forças da revolução não devem se engajar em projetos reformadores da escola burguesa, mas em destruí-la integralmente, no plano das ideias e no da ação coletiva.

A análise teórica, preponderantemente negativa, dos sistemas de educação e ensino do mundo burguês resulta em uma orientação preponderantemente negativa para a ação coletiva das associações de classe.

Ainda assim, não se deve concluir daí que o bakuninismo é absolutamente adversário das práticas de instrução autônomas que foram desenvolvidas, com maior ou menor grau de formalidade e abrangência, em diferentes momentos da resistência histórica dos explorados. Ao contrário, as experiências coletivas que, em algum nível, se constituíram a partir da independência de classe, são consideradas como fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da consciência de classe, bem como da força coletiva dos trabalhadores, em especial quando se enraízam na luta pelo fim da exploração do trabalho e pela implementação do federalismo e do coletivismo.

O bakuninismo estabelece a luta pelo fim da exploração do trabalho como prioridade do associativismo sindical e popular, justamente para que se conquistem as condições reais para que os trabalhadores se engajem, coletivamente e organizadamente, enquanto massa, na construção de projetos autônomos de ensino-aprendizagem. Estas iniciativas independentes, construídas ainda no interior da ordem social capitalista, podem ser alçadas, em um contexto de insurreição popular, à condição de parte do contrapoder popular, embrião das formas sociais que poderão se consolidar após a liquidação revolucionária do Estado e do Capital.

Os dilemas da construção de experiências de instrução autônomas e de sua relação com os poderes instituídos (autonomia pelo/no Estado ou contra o Estado, nos termos de Ferreira, 2016 e Soares, 2023) estiveram colocados para o movimento operário desde sua gênese e foi para intervir nas polêmicas que se desenrolaram em torno deles que o bakuninismo empreendeu esforços teóricos e militantes de formulação da linha política defendida nas décadas de 1860 e 1870 no âmbito da Internacional.

Após a cisão da AIT, o processo de desenvolvimento histórico do anarquismo implicou tanto uma continuidade quanto uma ruptura com o bakuninismo, em termos teóricos, mas, principalmente, estratégicos.

A adoção do comunismo como finalidade da ação sindical pela ISI representou uma revisão da estratégia sindical defendida pelo bakuninismo, contribuindo como fator interno para o processo de deterioração da organização sindicalista internacional de orientação revolucionária. Este fator interno, combinado a um conjunto de poderosos fatores externos,

levou à liquidação desta linha de organização de massas ao final da década de 1870. A concomitante reorientação para a construção de grupos de afinidade de base policlassista nos anos 1880 e 1890 foi produzindo as condições para a ampliação do comunismo anarquista e, contraditoriamente, sua relativa diluição no fenômeno do libertarismo.

Nesse processo de torções do bakuninismo ao comunismo anarquista (e demais derivações) e deste ao libertarismo, as atividades relativas à educação e instrução foram sendo reposicionadas nos discursos e práticas dos intelectuais e militantes. Esse movimento produziu a constituição do que alguns pesquisadores vêm chamando (elogiosamente ou pejorativamente) de educacionismo libertário ou educacionismo anarquista, que encontrou seu auge no período entre 1890 e 1920, a chamada era de ouro da pedagogia libertária.

Buscamos apresentar, ainda que de forma simplificada e relativamente superficial, como parte das experiências e discursos relativos à educação e instrução que carregam o epíteto libertário (por reivindicação direta de seus iniciadores ou por caracterização feita a posteriori, por memorialistas ou pesquisadores) se aproximam mais das ideias e práticas que Bakunin associava ao doutrinário socialista burguês (do qual o russo recomendou aos revolucionários o afastamento) do que da linha defendida pelos apologistas da revolução social.

O campo de estudos da pedagogia libertária vem construindo seu objeto, ao longo das últimas décadas, agrupando experiências, grupos e indivíduos para constituir uma ampla tradição libertária em educação, que condensa sob uma mesma categoria uma diversidade imensa que tem sua unidade baseada em posições ideológicas antiautoritárias, antiestatistas e anticapitalistas, mas que possuem concepções distintas de sociedade, educação e revolução.

Nesta construção, são incorporados tanto defensores de que a autoconstrução da autonomia pedagógica é indissociável de um processo insurrecional do povo em armas para impor seus contrapoderes e abolir a ordem vigente quanto aqueles que creem que ela seja possível a partir de processos de desconcentração do poder, por meio de transformações institucionais e experiências marginalizadas, negligenciando ou mesmo se posicionando contrariamente à necessidade de ruptura revolucionária para a conquista da emancipação. Para alargar a abrangência (e pode-se supor que, através dela, a legitimidade e a importância) desta tradição libertária em educação, a historiografia libertária conecta, em pé de igualdade, liberais radicais (ocultando o reacionarismo intrínseco ao liberalismo) e socialistas radicais (ocultando parte fundamental de seu revolucionarismo) através de um viés educacionista de suas propostas e práticas.

Assim, temos a conformação de uma historiografia das relações estabelecidas entre o anarquismo e a educação que oculta as contradições, homogênea a diversidade e constrói mitos. E talvez a relação estabelecida entre Bakunin (mas não necessariamente o bakuninismo) e essa tradição pedagógica libertária seja um desses mitos, no qual o militante russo figura como espécie de figura de autoridade utilizada para vincular o educacionismo libertário ao anarquismo.

Entendido em sua complexidade, o bakuninismo não deve ser relegado a uma concepção antiquada, inadequada para pensar teoricamente e estrategicamente as disputas contemporâneas em torno das instituições e sistemas de ensino, pois, para além das propostas de abandono em massa ou de construção de instituições e sistemas paralelos de ensino, retomar Bakunin pode ser muito fértil para repensar as questões educacionais do presente.

Nesse sentido, reiteramos as considerações de Sávila Soares:

Os anarquistas no século XIX teciam críticas em torno da escolarização onde apontavam que era necessário não permitir que a escola seja submetida ao Estado e evocavam o papel das organizações da classe trabalhadora em serem protagonistas na escolarização. Tal proposição dialoga com o contexto no qual viviam, que era ainda de uma incipiente escolarização. Hoje em dia temos um contexto diferente, a escolarização estatal já se espalhou por quase a totalidade da sociedade e então inaugura e precisa que seja feita uma nova crítica-resistência tendo como ponto de partida essa realidade, o que obviamente não exclui a alternativa elencada pelos teóricos anarquistas do século XIX, mas exige que a enxerguemos sob novos formatos (Soares, 2023, p.409).

Este esforço de crítica e resistência, calcado no legado bakuninista, deve contribuir para o abandono das visões românticas e salvacionistas da educação e as crenças na possibilidade de transformar gradualmente as relações sociais no âmbito da educação formal por meio da generalização de práticas pedagógicas alternativas, substituindo-as pela compreensão de que, para os revolucionários, a tarefa central é a ampliação das forças coletivas dos trabalhadores, superando os limites colocados pelo reformismo, pelo estatismo e pelo elitismo que predominam no ambiente acadêmico e nos espaços do sindicalismo oficial.

Para tanto, é preciso ter em conta as considerações feitas por Bakunin ainda em 1870, mas plenamente atuais:

nem os escritores, nem os filósofos, nem suas obras, nem mesmo os jornais socialistas, constituem ainda o socialismo vivo e poderoso. Este último só encontra existência real no instinto revolucionário iluminado, na vontade coletiva e na própria auto-organização das massas operárias, e quando faltarem este instinto, esta vontade e esta organização, os melhores livros do mundo não passarão de teorias vazias, de sonhos impotentes (Bakunin, 70021DEF).

Acreditamos que uma das mais interessantes contribuições da presente tese seja oferecer uma contraposição às leituras educacionistas das ideias de Bakunin e da estratégia bakuninista e demonstrar que, para o anarquismo, não é a educação, a ciência ou a instrução, mas sim a organização das forças coletivas do trabalho que constitui a questão vital da revolução.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABRUNHOSA, Rafael David. Fundamentos político-pedagógicos a partir do pensamento de Mikhail Bakunin. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 2015.
- ABRUNHOSA, Rafael David. Da vontade à liberdade: trabalho, ciência e educação em Mikhail Bakunin. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- ADDOR, Carlos Augusto. Um homem vale um homem: memória, história e anarquismo na obra de Edgar Rodrigues. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em História, Niterói, 2012.
- AHAGON, Vitor Augusto. A trajetória militante de Adelino de Pinho: passos anarquistas na educação e no sindicalismo. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ANGAUT, Jean-Christophe. Bakounine: de l’instruction intégrale à l’éducation libertaire? In: Audidière, Sophie; Janvier, Antoine. “ Il faut éduquer les enfants... ”. ENS Éditions, pp.75-88. 2022. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-04011400/document>
- ANGAUT, Jean-Christophe. Anarchisme. In: DUCANGE, Jean-Numa; KEUCHEYAN, Razmig; ROZA, Stéphanie. Histoire globale des socialismes, XIXe-XXIe siècle, PUF, pp.34-44, 2021.
- ANGAUT, Jean-Christophe. Critique des parlements et critique de l’intérêt général dans La théologie politique de Mazzini de Bakounine. Astérior [En ligne], n. 17, nov 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/asterion/3064>
- ANGAUT, Jean-Christophe. Bakounine: Lumpenproletariat, canaille et révolution. In: AUZIAS, Claire. Tri- mards: 'Pègre' et mauvais garçons de Mai 68, Atelier de Création Libertaire, pp.286-296, 2017.
- ANGAUT, Jean-Christophe. Déclassement et révolution chez Bakounine. In: Centre international de recherches sur l’anarchisme (CIRA). Refuser de parvenir. Idées et pratiques, Nada, pp.83-102, 2016.
- AZEVEDO, Ariel. Questão nacional e revolução: estado-império e a libertação dos povos no pensamento político de Mikhail Bakunin. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- BAKUNIN, Mikhail. Préambule pour la seconde livraison de l'empire knouto-germanique. In.: OEuvres, Tomo IV. P.-V. Stock: Paris, 1910, p. 245-275.
- BAKUNIN, Mikhail. Estatismo e Anarquia. São Paulo: Imaginário, 2003.

BAKUNIN, Mikhail. Sofismas históricos da escola doutrinária dos comunistas alemães. In: FERREIRA, Andrey Cordeiro; TONIATTI, Tadeu (org.). De baixo para cima e da periferia para o centro: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin. Niterói: Alternativa, 2014a. p. 251-337.

BAKUNIN, Mikhail. O Império Knuto-germânico e a revolução social. In: FERREIRA, Andrey Cordeiro; TONIATTI, Tadeu (org.). De baixo para cima e da periferia para o centro: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin. Niterói: Alternativa, 2014b. p. 151-247.

BAKUNIN, Mikhail. Considerações filosóficas sobre o fantasma divino, o mundo real e o homem. In: FERREIRA, Andrey Cordeiro; TONIATTI, Tadeu (org.). De baixo para cima e da periferia para o centro: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin. Niterói: Alternativa, 2014c. p. 339-446.

BAKUNIN, Mikhail. A Alemanha e o comunismo de Estado. In: FERREIRA, Andrey Cordeiro; TONIATTI, Tadeu (org.). De baixo para cima e da periferia para o centro: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin. Niterói: Alternativa, 2014d. p. 447-461.

BAKUNIN, Mikhail. Programa de uma sociedade internacional secreta da emancipação da humanidade. In: FERREIRA, Andrey Cordeiro; TONIATTI, Tadeu (org.). De baixo para cima e da periferia para o centro: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin. Niterói: Alternativa, 2014e. p. 65-119.

BAKUNIN, Mikhail. Projeto de organização da Família dos Irmãos escandinavos. Projeto de uma organização secreta internacional In: FERREIRA, Andrey Cordeiro; TONIATTI, Tadeu (org.). De baixo para cima e da periferia para o centro: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin. Niterói: Alternativa, 2014f. p. 121-138.

BAKUNIN, Mikhail. Carta a Anselmo Lorenzo. In: COELHO, Plínio Augusto (org.). Bakunin. Obras seletas 1. São Paulo: Intermezzo, 2016a, p. 181-201.

BAKUNIN, Mikhail. Carta ao jornal La Liberté, de Bruxelas. In: COELHO, Plínio Augusto (org.). Bakunin. Obras seletas 1. São Paulo: Intermezzo, 2016b, p. 231-256.

BAKUNIN, Mikhail. A política da Internacional. In: COELHO, Plínio Augusto (org.). Bakunin. Obras seletas 1. São Paulo: Intermezzo, 2016c, p. 45-61.

BAKUNIN, Mikhail. Protestação da Aliança. In: COELHO, Plínio Augusto (org.). Bakunin. Obras seletas 1. São Paulo: Intermezzo, 2016d. p. 79-134.

BAKUNIN, Mikhail. Carta a Celso Ceretti. In: COELHO, Plínio Augusto (org.). Bakunin. Obras seletas 1. São Paulo: Intermezzo, 2016e. p. 151-176.

BAKUNIN, Mikhail. Escrito contra Marx. In: COELHO, Plínio Augusto (org.). Bakunin. Obras seletas 1. São Paulo: Intermezzo, 2016f. p. 267-324.

BAKUNIN, Mikhail. Artigo francês. In: COELHO, Plínio Augusto (org.). Bakunin: Obras seletas 2. São Paulo: Intermezzo, 2017a. p. 371-400.

BAKUNIN, Mikhail. Federalismo, Socialismo e Antiteologismo. In: COÊLHO, Plínio Augusto (org). Bakunin: Obras seletas 2. São Paulo: Intermezzo, 2017b, p. 237-339.

BAKUNIN, Mikhail. A instrução integral. In: COÊLHO, Plínio Augusto (org.). Bakunin. Obras seletas 2. São Paulo: Intermezzo, 2017c, p. 131-149.

BAKUNIN, Mikhail. A ciência e a questão vital da revolução. In: COÊLHO, Plínio Augusto (org.). Bakunin. Obras seletas 2. São Paulo: Intermezzo, 2017d, p. 31-71.

BAKUNIN, Mikhail. Os adormecedores. In: COÊLHO, Plínio Augusto (org). Bakunin: Obras seletas 2. São Paulo: Intermezzo, 2017e, p. 15-30.

BAKUNIN, Mikhail. Os ursos de Berna e o urso de São Petersburgo. In: COÊLHO, Plínio Augusto (org). Bakunin: Obras seletas 2. São Paulo: Intermezzo, 2017f, p. 341-369.

BAKUNIN, Mikhail. Programa da Sociedade da Revolução Internacional. In: COÊLHO, Plínio Augusto (org). Bakunin: Obras seletas 2. São Paulo: Intermezzo, 2017g, p. 197-208.

BAKUNIN, Mikhail. Como apresentar as questões revolucionárias. A ciência e o povo. In: COÊLHO, Plínio Augusto (org). Bakunin: Obras seletas 2. São Paulo: Intermezzo, 2017h, p. 73-90.

BAKUNIN, Mikhail. Como se apresenta a questão revolucionária. In: COÊLHO, Plínio Augusto (org). Bakunin: Obras seletas 2. São Paulo: Intermezzo, 2017i, p. 405-410.

BAKUNIN, Mikhail. As intrigas do sr. Utin. In: COÊLHO, Plínio Augusto (org). Bakunin: Obras seletas 2. São Paulo: Intermezzo, 2017j, p. 117-130.

BAKUNIN, Mikhail. Nosso programa. In: É preciso ter o diabo no corpo. Documentos político-programáticos de Mikhail Bakunin de 1868. Publicações Unipa: Série biblioteca anarquista, v. 5, 2020a, p. 8-9.

BAKUNIN, Mikhail. Programa secreto da Aliança Internacional da Democracia Socialista. In: É preciso ter o diabo no corpo. Documentos político-programáticos de Mikhail Bakunin de 1868. Publicações Unipa: Série biblioteca anarquista, v. 5, 2020b, p. 19-20.

BAKUNIN, Mikhail. Programa e objetivo da organização revolucionário dos irmãos internacionais. In: É preciso ter o diabo no corpo. Documentos político-programáticos de Mikhail Bakunin de 1868. Publicações Unipa: Série biblioteca anarquista, v. 5, 2020c, p. 21-25.

BAKUNIN, Mikhail. Aliança universal da democracia social. Sessão russa. À juventude russa. In: Revista Bakunin vive, ano 1, n. 1, 2021, p. 27-47.

BAKUNIN, Mikhail. Carta a um francês. In: Revista Bakunin vive, ano 2, n. 3, 2022, p. 7-44.

BAKUNIN, Mikhail. Uma explicação necessária. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 68008_ET.

BAKUNIN, Mikhail. Segundo discurso no Segundo Congresso de Paz e Liberdade. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 68011BEF.

BAKUNIN, Mikhail. Terceiro discurso no Segundo Congresso de Paz e Liberdade. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 68011CEF.

BAKUNIN, Mikhail. Quarto discurso no Segundo Congresso de Paz e Liberdade. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 68011DEF.

BAKUNIN, Mikhail. Estatutos secretos da Aliança: Programa e objetivo da organização revolucionária dos Irmãos Internacionais. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 68016DEF.

BAKUNIN, Mikhail. Aos Companheiros da Associação Internacional dos Trabalhadores do Locle e de La Chaux-de-Fonds. Artigo 3. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 69004_EF.

BAKUNIN, Mikhail. Algumas palavras aos jovens irmãos na Rússia. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 69015_ET.

BAKUNIN, Mikhail. Da cooperação. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 69039_EF.

BAKUNIN, Mikhail. Contra-relatório sobre os caixas de resistência. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 69041_EF.

BAKUNIN, Mikhail. Dois Discursos no Congresso da AIT em Basiléia. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 69042_EF.

BAKUNIN, Mikhail. Carta a um francês. Consequências do triunfo prussiano para o socialismo. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 70021DEF.

BAKUNIN, Mikhail. Cartas a um francês sobre a crise atual. Carta 6. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 70022FEF.

BAKUNIN, Mikhail. Federação Revolucionária das Comunas. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 70026_EF.

BAKUNIN, Mikhail. A Situação Política na França (Carta a Palix). In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 70029_EF.

BAKUNIN, Mikhail. Protestação da Aliança. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 71011_EF.

BAKUNIN, Mikhail. La théologie politique de Mazzini et l'Internationale. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 71014_EF.

BAKUNIN, Mikhail. Carta ao redator do Gazzettino Rosa. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 72001_EF.

BAKUNIN, Mikhail. Programa da Fraternidade Internacional. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 72016_EF.

BAKUNIN, Mikhail. Carta aos Companheiros da Federação Jurassiana. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 73006_EF.

BAKUNIN, Mikhail. Carta a Albert Richard. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 70027_If

BAKUNIN, Mikhail. Carta a Albert Richard. In: Ouvres Completes, Amsterdã: IIHS, 70028_If

BARRUÉ, Jean. Bakunin e a educação. In: COELHO, Plínio Augusto (org). Bakunin: Obras seletas 2. São Paulo: Intermezzo, 2017. p. 483-496.

BERNARDO, João. Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos? São Paulo, Boitempo, 2000.

BERTHIER, René. Bakounine, colonialisme et impérialisme. Monde Nouveau. 2017. Disponível em: <http://monde-nouveau.net/spip.php?article642>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BERTHIER, René. L'« Alliance bakouninienne », mythes et réalités. Monde Nouveau. 2017. Disponível em: <http://monde-nouveau.net/spip.php?article639>

BERTHIER, René. La fin de la Première Internationale. Paris: Editions du Monde Libertaire, 2015.

BERTHIER, René. Bakounine: une theorie de l'organisation. Monde Nouveau, 2011. Disponível em: <https://monde-nouveau.net/spip.php?article343>

BERTI, Giampietro. Prefácio. In: CODELLO, Francesco. “A boa educação”: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neil. São Paulo: Imaginário: Ícone, 2007. v. 1. p. 11-14.

BIASUZ, Harold Wentz. A pedagogia libertária como prática da liberdade e responsabilidade: Summerhill School, uma análise crítica. Dissertação (Mestrado) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação, 2018.

BIHR, Alain. Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 2010.

BRÉMAND, Nathalie. L'éducation et le changement social chez James Guillaume et Paul Robin. In: BUTTIER, Jean-Charles, HEIMBERG, Charles, KÖHLER, Nora, (org.). James Guillaume: L'émancipation par les savoirs. Paris : Éditions Noir & Rouge, 2022. pp. 180-193.

CALSAVARA, Tatiana da Silva. A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteado: estratégias de sobrevivência pós anos 20. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

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

CARDOSO, Angelica Lacerda. O anarquismo e seu legado na educação de São Paulo na Primeira República (1889-1920). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016.

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). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CLAUSEWITZ, Carl von. On war. Princeton: Princeton University Press, 1984.

CODELLO, Francesco. “A boa educação”: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neil. São Paulo: Imaginário: Ícone, 2007. v.1.

CORRÊA, Felipe. Bandeira negra: discutindo o anarquismo. São Paulo: Autonomia Literária, 2022.

CORRÊA, Felipe. Kropotkin e as Estratégias Anarquistas: educacionismo, insurrecionalismo e sindicalismo revolucionário. 2021. Disponível em: <https://ithanarquista.wordpress.com/2021/12/26/felipe-correa-kropotkin-e-as-estrategias-anarquistas-educacionismo-insurrecionalismo-e-sindicalismo-revolucionario/>

CORRÊA, Felipe. Liberdade ou morte: teoria e prática de Mikhail Bakunin. Faísca: Instituto de Teoria e História Anarquista: São Paulo, 2019.

COSTA, Marcelo Luiz da. Princípios políticos de liberdade: prática pedagógica libertária em São Paulo (1912-1919). Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE-Educação, São Paulo, 2011. 215 p.

CUNHA, Leonardo Leite da. Anarquismo e Educação Ambiental: contribuições a partir de Piotr Kropotkin, Murray Bookchin e da pedagogia libertária. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande, 2020.

CUNHA, Raphael Ribeiro da Silva. Fábio Luz e a educação anarquista: pedagogia libertária e experiências educacionais anarquistas no Brasil (1900-1920). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

DOUYÈRE-DEMEULENAERE, Christiane. ROBIN Paul, Charles, Louis, Jean. Pseudonymes: Bripon ou Vindex [Dictionnaire des anarchistes]. 2018. Disponível em: <https://maitron.fr/spip.php?article24875>.

ENCKELL, Marianne. James Guillaume Anarchiste? In: BUTTIER, Jean-Charles, HEIMBERG, Charles, KÖHLER, Nora, (org.). James Guillaume: L’émancipation par les savoirs. Paris: Éditions Noir & Rouge, 2022. pp. 18-26.

FAURE, Sebastián. A Colmeia: uma experiência pedagógica. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

FAURE, Sebastián. La synthèse anarchiste. 1928. Online. Disponível em: <https://www.panarchy.org/faure/synthese.html>

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Poderes científicos, Saberes Insurgentes: rumo a uma ciência social dialética e antissistêmica. In: FERREIRA, A. C. (Org.). Pensamento e Práticas

Insurgentes: Anarquismo e autonomias nos levantes e resistências do capitalismo no século XXI: Editora Alternativa, 2016. 389 p., p. 37–70.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. A classe por si: Teoria econômica e política em Proudhon e no proudhonismo. Em *Debate*, n. 11, p. 4, 2015.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Introdução – Anarquismo, pensamento e práticas insurgentes: fenômeno da “Primeira Internacional”? In: FERREIRA, Andrey Cordeiro; TONIATTI, Tadeu Bernardes. De baixo para cima e da periferia para o centro: textos poéticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin. Niterói: Alternativa, 2014. pp 21-61.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Materialismo, Anarquismo e Revolução social: O bakuninismo como filosofia e como política do movimento operário e socialista. XXVII Simpósio Nacional de História. 2013. Disponível em: <https://bibliotecaanarquista.org/mirror/a/ac/andrey-cordeiro-ferreira-materialismo-anarquismo-e-revolucao-social-o-bakuninismo-como-filosofi.a4.pdf>

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Trabalho e Ação: O debate entre Bakunin e Marx e sua contribuição para uma Sociologia crítica contemporânea. Em *Debate, Revista Digital*, n. 4, p. 1–23, 2010.

FERREIRA, Andrey Cordeiro; TONIATTI, Tadeu Bernardes. Apresentação - O estado dos estudos e das publicações sobre anarquismo no Brasil hoje. In: FERREIRA, Andrey Cordeiro; TONIATTI, Tadeu Bernardes. De baixo para cima e da periferia para o centro: textos poéticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin. Niterói: Alternativa, 2014. pp 7-20.

FERREIRA, Denise Cristina. Educação e sociedade: Lições pedagógicas de Maria Lacerda de Moura (1887-1945). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2012.

FERRETTI, Federico. Géographie, éducation libertaire et établissement de l'école publique entre le 19e et le 20e siècle: quelques repères pour une recherche. *Le cartable de Clio, revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, 2013, 13, pp.187-199.

FREYMOND, Jacques (org.). *La Primera Internacional*. Tomo I. Edita Zero, Madrid, 1973.

FREYMOND, Jacques (org.). *La Primera Internacional*. Tomo II. Edita Zero, Madrid, 1973a.

GALLO, Sílvio; FERREIRA, Rodrigo de Almeida (org.). Educação anarquista: explorações contemporâneas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 278p.

GALLO, Sílvio (2015). *Pedagogia Libertária. Anarquistas, Anarquismos e Educação*. São Paulo: Intermezzo Editorial.

GALLO, Sílvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. *Política & Trabalho*, n. 36, abr. 2012. p. 169-186.

GALLO, Sílvio. *Pedagogia do risco*. São Paulo: Editora Papirus, 1995.

GUILLAUME, James. Ideias sobre Organização Social. In: CARRICONDE, Leon (org.). *Nós por nós: resistir e construir um mundo novo*. Brasília: O Lampião, 2020. p.33-69.

GUILLAUME, James. *L'Internationale: Documents et Souvenirs (1864-1878)*. Tome Quatrième. Paris: Stock, 1910.

GUIMARÃES, Luiza Angelica Paschoeto. *A educação do trabalhador no movimento operário da Primeira República no Rio de Janeiro: apropriações e traduções do pensamento de Pierre-Joseph Proudhon*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

HONNETH, Axel. *Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política*. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544-562, set.-dez. 2013.

KHUN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAMELA, Eduardo Carracelas. *Da instrução dos trabalhadores à revolução social: a formação da Universidade Popular de Ensino Livre no Rio de Janeiro em 1904*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

LAZARO, Helen dos Santos. *Das classes pedagógicas à pedagogia da classe: aproximações da obra de Freinet com o pensamento libertário*. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. *Quem foi Maria Lacerda de Moura?*. *Educação & Sociedade*, ano 1, n. 2, jan. 1979.

LEMOS, Rafael José de. *Do Antiteologismo ao Antiestatismo: fundamentos da Filosofia Política de Mikhail Bakunin*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Florianópolis, 2021.

LENOIR, Hugues. *De l'autogestion en pédagogie*. 2022. Disponível em: <https://hugueslenoir.fr/de-lautogestion-en-pedagogie/>

LENOIR, Hugues. *Educação libertária, uma manifestação construtiva e permanente do anarquismo social*. 2021. Disponível em: <https://hugueslenoir.fr/leducation-libertaire-une-manifestation-constructive-et-permanente-de-lanarchisme-social/>

LENOIR, Hugues. *Sínteses e perspectivas: as invariantes da pedagogia libertária*. 2020. Disponível em: https://hugueslenoir.fr/synthese-et-perspectives/#_ftn1

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

LENOIR, Hugues. *Éducation et pédagogie dans la tradition libertaire*. 2014. Disponível em: <https://hugueslenoir.fr/education-et-pedagogie-dans-la-tradition-libertaire/>

LEUTPRECHT, Douglas Barh. *O legado de Francisco Ferrer y Guardia em movimento: apropriações do modelo pedagógico racionalista nas escolas modernas nº1 e de Stelton (1913-1925)*. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

LEVAL, Gaston. Bakunin, fundador do sindicalismo revolucionário. São Paulo: Editora Imaginário: Faisca Publicações, 2007.

LINDEN, Marcel van der. História do trabalho para além das fronteiras. Cadernos AEL, v.17, n.29, 2010.

LUIZETTO, Flávio. As utopias anarquistas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LUIZETTO, Flávio. Presença do Anarquismo no Brasil: Um estudo dos episódios literário e educacional – 1900/1920. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

MACHADO, Antônio Felipe da Costa Monteiro. Forjas da liberdade: educação operária, anarquismo e sindicalismo revolucionário na Niterói da Primeira República. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MACIEL, Antônio Carlos; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; SILVA, Cíntia Adélia da. A Revolução francesa e a educação integral no Brasil: da concepção ao conceito. Educação em Revista, vol. 36, 2020.

MAITRON, Jean. Notice FAURE Sébastien [FAURE Auguste, Louis, Sébastien]. 2022. Disponível em: <https://maitron.fr/spip.php?article24659>

MAITRON, 1992

MANACORDA, Mario Alighieri. História da educação: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1997.

MANFREDONIA, Gaetano. Anarchisme et changement social: insurrectionnalisme, syndicalisme, éducationnisme-réalisateur. Lyon: Atelier de création libertaire, 2007.

MARCONI, Juliana Guedes dos Santos. Passado presente: anarquismo e construtivismo na educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MARCONI, Juliana Guedes dos Santos. As luzes d'A Lanterna: iluminismo educacional e educação anarquista em edições de um jornal libertário paulistano. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARTINS, Ana Paula. Educação para o trabalho no contexto libertário. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARTINS, Gabriel Otoni Calhau. Cultura anarquista no Rio De Janeiro, educação em espaços não formais. Rio De Janeiro 1906 a 1921. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MAURÍCIO, Francisco Raphael Cruz. Meus jovens irmãos da Rússia: Mikhail Bakunin e o populismo russo (1868-1879). Estudos Libertários, v. 4, n.12, dez. 2022.

MAZZONI, Marcelo de Marchi. Associação internacional dos trabalhadores: um estudo da perspectiva suíça no período de 1864-1877. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

McCELLAN, Woodford. Russians in the IWMA: The Background. In: BENSIMON, Fabrice; QUENTIN, Deluermoz; MOISAND, Jeanne. "Arise Ye Wretched of the Earth": The First International in a Global Perspective. Brill, 2018. pp. 193–206.

MORIYÓN, Félix Garcia (org.). Educação libertária. Porto Alegre: Artmed, 1989.

OLIVEIRA, Francisco Robson Alves de. A circulação do conhecimento pedagógico anarquista entre Brasil e Portugal (1900-1930). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 2019.

OLIVEIRA, Francisco Robson Alves de. Educação e revolução social nas páginas libertárias: a circulação do conhecimento pedagógico anarquista europeu no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

OLIVEIRA, Ivan Thomaz Leite de. Definindo atitudes: sindicalismo de intenção revolucionária e as escolas modernas de São Paulo (1900-1919). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

OJEILI, Chamsy. The "Advance Without Authority": Post-modernism, Libertarian, and Intellectuals. *Democracy & Nature*. n.3, v.7, nov. 2001. pp.391-415.

PADILHA, Luiz Renato Dias Gomes. Anarquismo, educação e movimento operário: a influência do anarquismo na educação a partir do movimento operário brasileiro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PERES, Fernando Antônio. Revisitando a trajetória de João Penteadó: o discreto transgressor de limites. São Paulo, 1890-1940. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade De São Paulo, São Paulo, 2010.

PERES, Crystiane Leandro. A luta pelo ensino livre: a educação na Associação Internacional dos Trabalhadores-AIT (1864 a 1872). Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2018.

PINTO, Levi Fernando Lopes Vieira. "A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador": a cultura anarquista paulistana nas práticas artísticas e pedagógicas das escolas modernas n. 1 e 2. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2019.

QUIQUETO, Ana Maria Barbosa. O paradigma anarquista e a experiência da educação libertária na Espanha e no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2014.

RADTKE, Domitila Theil. Estudo do Meio: uma herança da Geografia Anarquista e da Pedagogia Libertária: contribuições de Francesc Ferrer i Guàrdia e Élisée Reclus. (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

RECLUS, Élisée. A evolução, a revolução e o ideal anárquico. 2015

RECLUS, Élisée. O futuro de nossas crianças. In: RECLUS, Élisée [et al]. O futuro de nossas crianças e outros ensaios. São Paulo: Intermezzo, 2017.

RIGHI, Daniel. O cine educativo de João Penteadado: iniciativa pedagógica de um anarquista durante a era Vargas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Researching education in a globalizing era: beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism and spatial fetishism. In: RESNIK, Julia. The production of education knowledge in the global era. Rotterdam: Sense publishers, 2008. p. 19-32.

ROBIN, Paul. Por Uma educação Integral. Brasília: O Lampião, 2020.

RODRIGUES, Edgar. O anarquismo no teatro, na escola e na poesia. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

RODRIGUES, Edgar. Os libertários: ideias e experiências anárquicas. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROSSELLI, Nello. Mazzini e Bakunin: dodici anni di movimento operaio in Italia (1860-1872). Turim: Einaudi, 1982.

SADDI, Rafael. As classes sociais em Mikahil Bakunin [parte 1]. Jornal o amigo do povo. edição 4. jan-mar, 2023.

SADDI, Rafael. As classes sociais em Mikahil Bakunin [parte 2]. Jornal o amigo do povo. edição 5. abr-jun, 2023.

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

SANTOS, Luciana Eliza dos. A educação libertária e o extraordinário: traços de uma pedagogia (r)evolucionária. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval História das ideias pedagógicas no Brasil. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 41.ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SCHWITZGUÉBEL, Adhemar. Alguns escritos. In: CARRICONDE, Leon (org.). Nós por nós: resistir e construir um mundo novo. Brasília: O Lampião, 2020. p.71-207.

SILVA, Robledo Mendes da. A influência de Élisée Réclus na educação operária no Brasil: das ciências naturais à educação integral. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Rodrigo Rosa da. Educação anarquista e autogestão pedagógica: reflexões sobre o possível e o necessário. *Revista Estudos Libertários*. v. 5, n. 14, set. 2023.

SILVA, Rodrigo Rosa da. Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920). (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Selmo Nascimento da. Anarquia social: resistência, insurgência e revolução na teoria de Mikhail Bakunin. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

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

SOARES, Sávila Bona Vasconcelos. Saber para dominar ou para resistir? As fissuras territoriais e os projetos de autonomia e educação do MST e do EZLN. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Brasília, 2023.

SOLIZ, Victor Hugo. A contribuição do pensamento libertário em Reclus na prática do ensino de Geografia. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia. 2018.

SOUZA, Silvério Augusto Moura Soares de. As novas faces da dualidade educacional na contemporaneidade e o ideário educacional anarquista. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

TRAGTENBERG, Maurício. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. *Educação & Sociedade*, ano 2, n. 1, p. 17-49, set. 1978.

VAN DER WALT, Lucien. Global Anarchism and Syndicalism: Theory, History, Resistance. *Anarchist Studies*, v. 24, n. 1, 2016. pp. 85-106.

VAN DER WALT, Lucien. Fora das sombras: a base de massas, a composição de classe, e a influência popular do anarquismo e do sindicalismo. In: FERREIRA, Andrey Cordeiro (org.). *Pensamento e práticas insurgentes: anarquismo e autonomias nos levantes e resistências ao capitalismo no século XXI*. Niterói: Alternativa, 2016. p. 119-158.

VARGAS, Francisco Furtado Riet. Anarquismo e educação em Rio Grande (1918-1927): educação de, para e pelos Trabalhadores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

VIANA, Allyson Bruno. Anarquismo em papel e tinta: imprensa, edição e cultura libertária (1945-1968). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

WOODCOCK, George. História das ideias e movimentos anarquistas. Porto Alegre: L&Pm, 2002.

WOODCOCK, George. Os grandes escritos anarquistas. Porto Alegre: L&PM Editores, 1998.

APÊNDICE 1 – TEXTOS FUNDAMENTAIS DE BAKUNIN PARA O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INSTRUÇÃO

Na tabela a seguir, organizamos em ordem cronológica os textos produzidos por Bakunin entre as décadas de 1860 e 1870 que devem ser considerados fundamentais para a adequada compreensão de suas contribuições para as discussões sobre educação, ciência e instrução.

As informações constantes são o título, o tipo de material, o ano de sua publicação original (ou de sua produção, no caso de materiais que não foram publicados, como correspondências e manuscritos) e o ano de sua publicação no Brasil (os que ainda não foram traduzidos e impressos aqui, serão identificados como inéditos. Em alguns desses casos, é possível localizar traduções disponíveis online).

Título	Tipo	Ano	Data de publicação no Brasil
Programa de uma Sociedade Internacional Secreta da Emancipação da Humanidade	Documento político-programático	1864	2014
Princípios e Organização da Sociedade Internacional Revolucionária	Documento político-programático	1866	2009
Federalismo, Socialismo e Antiteologismo	Livro	1868	1988
Nosso programa	Artigo	1868	inédito
Como colocar as questões revolucionárias. A ciência e o povo	Artigo	1868	2017
Estatutos secretos da Aliança	Documento político-programático	1868	inédito
Projeto de Estatuto para a Federação das Seções Românicas da Suíça Proposto Pelas Seções Genebrinas	Documento político-programático	1868	inédito
Fraternidade Internacional. Programa e Objeto	Documento político-programático	1868	inédito
Como se Apresenta a Questão Revolucionária	Artigo	1869	2017
Algumas Palavras aos Jovens Irmãos na Rússia	Artigo	1869	inédito
Programa e Regulamento da Seção da Aliança da	Documento político-programático	1869	inédito

Democracia Socialista em Genebra da AIT			
Os enganadores	Artigo	1869	2008
A instrução integral	Artigo	1869	1979
A Ciência e a Questão Vital da Revolução	Artigo	1869	2009
Cartas a um francês sobre a crise atual	Manuscrito	1870	inédito
A Aliança Universal da Democracia Social. Seção Russa. À Juventude Russa	Artigo	1870	2021
As Intrigas do Senhor Utin	Artigo	1870	2017
A Situação Política na França. Carta à Palix	Manuscrito	1870	inédito
O Império Russo-Germânico e a Revolução Social	Livro	1871	2014
A Teologia Política de Mazzini e a Internacional	Livro	1871	inédito
Protestação da Aliança	Manuscrito	1871	2016
Programa da Fraternidade Internacional	Documento político-programático	1872	inédito
Estatismo e Anarquia: a luta entre os dois partidos na Associação Internacional dos Trabalhadores	Livro	1873	2003
Aonde ir e o que fazer?	Manuscrito	1873	2008

APÊNDICE 2 – TRABALHOS ANALISADOS PARA A REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO E ANARQUISMO

A tabela abaixo lista todos os textos incluídos na composição de nosso estudo de estado da arte. Eles são organizados por ano e, em seguida, por ordem alfabética (por autor).

As informações disponibilizadas são: ano de publicação do trabalho, sobrenome do autor, título da obra e tipo de trabalho (dissertação ou tese).

Ano	Autor	Título	Tipo
2010	Marconi	Passado presente: anarquismo e construtivismo na educação brasileira	Dissertação
2010	Martins	Educação para o trabalho no contexto libertário	Dissertação
2010	Peres	Revisitando a trajetória de João Penteadó: o discreto transgressor de limites. São Paulo, 1890-1940	Tese
2010	Silva	A Influência de Élisée Réclus na Educação Operária no Brasil: das Ciências Naturais à Educação Integral	Dissertação
2011	Righi	O cine educativo de João Penteadó: iniciativa pedagógica de um anarquista durante a era Vargas	Dissertação
2011	Vargas	Anarquismo e educação em Rio Grande (1918-1927): educação de, para e pelos Trabalhadores	Dissertação
2011	Costa	Princípios políticos de liberdade: prática pedagógica libertária em São Paulo (1912-1919)	Dissertação
2012	Calsavara	A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteadó: estratégias de sobrevivência pós anos 20	Tese
2012	Ferreira	Educação e sociedade: Lições pedagógicas de Maria Lacerda de Moura (1887-1945)	Dissertação
2013	Cunha	Fábio Luz e a educação anarquista: Pedagogia libertária e experiências educacionais anarquistas no Brasil (1900-1920)	Dissertação
2013	Souza	As novas faces da dualidade educacional na contemporaneidade e o ideário educacional anarquista	Tese
2013	Silva	Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)	Tese
2014	Castro	Nem prêmio, nem castigo! A escola moderna como ação revolucionária dos sindicatos operários durante a Primeira República (São Paulo, 1909-1919)	Tese
2014	Guimarães	A Educação do trabalhador no Movimento Operário da Primeira República no Rio de Janeiro: apropriações e traduções do pensamento de Pierre-Joseph Proudhon	Tese
2014	Lazaro	Das classes pedagógicas à pedagogia da classe: aproximações da obra de Freinet com o pensamento libertário	Dissertação

2014	Oliveira	Educação e revolução social nas páginas libertárias: a circulação do conhecimento pedagógico anarquista europeu no Brasil entre as primeiras décadas do século XX	Dissertação
2014	Padilha	Anarquismo, educação e movimento operário: a influência do anarquismo na educação a partir do Movimento Operário Brasileiro	Dissertação
2014	Quiqueto	O paradigma anarquista e a experiência da educação libertária na Espanha e no Brasil	Dissertação
2014	Santos	A educação libertária e o extraordinário: traços de uma pedagogia (r)evolucionária	Tese
2014	Viana	Anarquismo em papel e tinta: imprensa, edição e cultura libertária (1945-1968)	Tese
2015	Silva	A escola operária 1º de maio e Pedro Matera: A educação popular como instrumento revolucionário no Brasil (1903-1934)	Dissertação
2015	Abrunhosa	Fundamentos político-pedagógicos a partir do pensamento de Mikhail Bakunin	Dissertação
2015	Ahagon	A trajetória militante de Adelino de Pinho: passos anarquistas na educação e no sindicalismo	Dissertação
2015	Marconi	As luzes d'A Lanterna: Iluminismo educacional e educação anarquista em edições de um jornal libertário paulistano	Tese
2016	Cardoso	O anarquismo e seu legado na educação de São Paulo na Primeira República: 1889-1920	Dissertação
2016	Martins	Cultura Anarquista no Rio de Janeiro, Educação em espaços não formais, Rio de Janeiro, 1906 a 1921	Dissertação
2017	Lamela	Da instrução dos trabalhadores à revolução social - a formação da Universidade Popular de Ensino Livre no Rio de Janeiro em 1904	Dissertação
2017	Machado	Forjas da Liberdade: Educação Operária, Anarquismo e Sindicalismo Revolucionário na Niterói da Primeira República	Dissertação
2017	Radtke	Estudo do meio: uma herança da geografia anarquista e da pedagogia libertária - contribuições de Francesc Ferrer i Guàrdia e Élisée Reclus	Dissertação
2018	Oliveira	Definindo atitudes: sindicalismo de intenção revolucionária e as Escolas Modernas de São Paulo (1900-1919)	Dissertação
2018	Soliz	A contribuição do pensamento libertário em Reclus na prática do ensino de Geografia	Dissertação
2018	Biasuz	A pedagogia libertária como prática da liberdade e responsabilidade: Summerhill School, uma análise crítica	Dissertação
2018	Leutprecht	O legado de Francisco Ferrer y Guardia em movimento: apropriações do modelo pedagógico racionalista nas Escolas Modernas nº1 e de Stelton (1913-1925)	Tese
2019	Oliveira	A circulação do conhecimento pedagógico anarquista entre Brasil e Portugal (1900 a 1930)	Tese

2019	Pinto	"A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador": a cultura anarquista paulistana nas práticas artísticas e pedagógicas das Escolas Modernas n.1 e 2	Dissertação
2020	Souza	A luz dissipa as trevas. A razão emancipa as consciências: Apropriações das ideias pedagógicas libertárias na Escola Moderna N.1 de São Paulo (1913-1919)	Dissertação
2020	Cunha	Anarquismo e Educação Ambiental: contribuições a partir de Piotr Kropotkin, Murray Bookchin e da pedagogia libertária	Dissertação