

Universidades possíveis: da Academia de Platão à resistência de Onfray em Cäen

Denis Domeneghetti Badia¹

<http://orcid.org/0000-0002-7640-2917>

Paula Ramos de Oliveira²

<https://orcid.org/0000-0001-9620-5964>

Ivan Fortunato³

<http://orcid.org/0000-0002-1870-7528>

Resumo: Neste artigo, buscamos discutir algumas universidades possíveis, desde a ideação de um comum partilhado da Academia de Platão até a proposta de universidade como resistência de Onfray. Modelos de universidade são trazidos para o diálogo com o propósito de discutir o sentido de estético do comum, identificando o modelo contemporâneo como uma organização operacional, promotora da antiexperiência, e seu contraponto possível de resistência para a experiência, lastreada pela autonomia. Essa é uma universidade possível e desejada como lugar de conhecimento da humanidade para humanidade.

85

Palavras-chave: Universidade; Filosofia; Resistência.

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

³ Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e Doutor em Geografia, ambos pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Coordenadoria de Formação Pedagógica, Instituto Federal de São Paulo, *campus* Itapetininga – IFSP. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSCar Sorocaba.

Abstract: In this paper we seek to discuss some possible universities, from the ideation of a shared common of Plato's Academy to the proposal of a university as an Onfray resistance. University models are brought into the dialogue in order to discuss the aesthetic sense of the common, identifying the contemporary model as an operational organization, therefore promoting anti-experience, and its possible counterpoint of resistance to experience, backed by autonomy. This is a possible and desired university as a place of knowledge for humanity for humanity.

86

Keywords: University; Philosophy; Resistance.

Resumen: En este artículo buscamos discutir algunas universidades posibles, desde la ideación de un común compartido de la Academia de Platón hasta la propuesta de una universidad como resistência en Onfray. Los modelos de la universidad se introducen en el diálogo para discutir el sentido stético de lo común, identificando el modelo contemporáneo como una organización operacional, promoviendo así la anti-experiencia, y su posible contrapunto de resistencia a la experiencia, respaldada por la autonomía. Esta es una universidad posible y deseada como lugar de conocimiento de la humanidad para la humanidad.

Palabras-clave: Universidad; Filosofía; Resistencia.

Universidades possíveis...

Nas nossas experiências como docentes, comumente dizemos aos alunos: “Não é incrível estarmos aqui numa universidade pública estudando Platão e virmos a saber que o primeiro modelo de universidade surge exatamente com esse filósofo, quando ele cria a sua Academia?”. Foi provavelmente no ano 387 a. C., que Platão teria inaugurado a primeira instituição permanente de ensino e pesquisa do Ocidente, tornando-se o primeiro modelo de universidade. Para o filósofo, a Academia era um espaço para aprender a Filosofia como exercício de pensamento, como filosofar. Havia, ainda, uma pretensão fortemente formativa com dimensão política, pois sua defesa era a de que os reis fossem filósofos, e os filósofos fossem reis.

A Academia de Platão aparecia, então, como uma nova maneira de aprender, de ensinar, de pensar. A emergência da consciência racional, o início da própria Filosofia, é marcada pelas elaborações teóricas dos físicos, que se ocupavam de questões da natureza, seguidos por sofistas e Sócrates, que se voltavam às questões humanas. Os sofistas foram os primeiros professores. Eles iam de cidade em cidade ensinar os recursos da retórica, posto que as decisões em Atenas se davam em assembleias, nas quais o falar bem assegurava poder de convencimento.

Concomitantemente, vimos Sócrates começando um trabalho de investigação junto a poetas, artífices e políticos, impulsionado por uma situação inusitada que foi a consulta de Querofonte ao Oráculo, de quem seria o homem mais sábio, cuja resposta havia sido “Sócrates”. Não se julgava o mais sábio, mas não se duvidava da resposta de um Oráculo. O que fazer então? Descobrir o sentido da resposta dada. Ele andava e dialogava com pessoas em praças públicas. Junto a ele, começaram a caminhar os que, posteriormente, foram designados seus discípulos, aqueles que queriam aprender e que a partir daí passaram a praticar o que foi designado por método socrático. Num primeiro momento, na fase destrutiva ou ironia, Sócrates fazia diversas perguntas que colocavam seu interlocutor numa aporia, com a qual se iniciava um dar à luz a novas ideias – fase construtiva ou maiêutica. Surge, então, um método.

Antes de Platão, portanto, já havia a ideia de *professor* e, conseqüentemente, pessoas que queriam aprender. Também havia outras escolas, mas não com a intenção e a complexidade que imprimiu Platão. Sobre o início da Academia e a origem de seu nome, diz-nos Paviani (2008):

Depois de sua primeira viagem à Sicília, por volta de 388 a.C., ao chegar aos 40 anos de idade, decepcionado com o luxo e os costumes da corte de Dionísio I, o Velho, em Siracusa, e de lá expulso e até vendido como escravo, e posteriormente libertado pelo rico Aniqueris, passa a dedicar-se à organização e à expansão da Academia. Compra um ginásio perto da Colônia, a nordeste de Atenas, nas vizinhanças de um bosque sagrado de oliveiras, em homenagem ao herói Academos. Ele amplia a propriedade adquirindo terrenos contíguos e constrói alojamentos para estudantes. Estabelece um estatuto, um regulamento e um orçamento que deveriam nortear a vida de uma associação de professores e alunos. A Academia tem naturalmente salas de aulas e um prédio dedicado às Musas, o Museum, que é uma verdadeira biblioteca com obras sobre diversos assuntos. Junto às construções, os jardins, cheios de estátuas de pensadores e de divindades e também capelas, criavam uma atmosfera para a reflexão e o diálogo. (PAVIANI, 2008, p. 87-88)

Nota-se, portanto, a busca por um espaço específico para se aprender, um lugar em que se oferece a possibilidade de ambiente tranquilo, distante da vida cotidiana. Em geral, essa característica se manteve com a criação de *campi* universitários afastado das cidades. Neles, havia a presença da natureza, de bibliotecas, de espaços coletivos, anfiteatros e até museus, laboratórios, além de práticas esportivas e artísticas. É nessa ambiência que professores e alunos se dedicavam aos estudos, investigações e pesquisas.

Na Academia de Platão, a filosofia estava fortemente ligada à matemática – tanto é que na sua fachada havia uma inscrição que dizia: “Que ninguém entre aqui se não conhece geometria”. A Academia de Platão tinha claramente uma intencionalidade pedagógica: uma formação sólida dos jovens para que buscassem, no exercício da vida política, a virtude e o bem da cidade e da coletividade. Platão queria fazer da política uma ciência e, por tal razão, opunha-se ao ceticismo e ao relativismo dos sofistas, que buscavam ganhar as discussões pela retórica. Na época, em Atenas, as decisões se davam em assembleias, e o falar bem era imprescindível para atuação na vida política, compreendida como a organização da vida pública. Enquanto os sofistas não acreditavam na possibilidade de se chegar a um conhecimento verdadeiro, Platão queria alcançá-lo. Ele considerava os sofistas charlatães, e a postura deles um obstáculo aos seus objetivos.

Essa intencionalidade pedagógica como lastro formativo da Academia de Platão é, de um modo ou de outro, algo que também sempre esteve presente na ideia de universidade que, embora tenha surgido séculos mais tarde, guarda

notórias semelhanças com a Academia. Algumas coisas são feitas para que outras aconteçam. E tais coisas são feitas conjuntamente. Este fazer junto nos remete ao conceito de partilha do sensível, de Jacques Rancière (2005), cuja definição pode ser melhor entendida pela leitura de suas próprias palavras:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (RANCIÈRE, 2005, p. 15)

Não nos parece a partilha do sensível a própria configuração da universidade? E em diversos sentidos. Há partilha de espaços, há partilha de tempos, há partilha de saberes, há partilhas de papéis e funções e do que mais se inventar – nesse caso, então, a partilha da invenção. Há, portanto, um tomar parte nesse comum:

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc. (RANCIÈRE, 2005, p. 16)

A universidade tem modos de ser – que caracterizaremos agora como estético – que produz necessariamente uma experiência com dimensão educativa e política. Tais experiências se mesclam nesse comum partilhado que é a universidade. Vejamos mais um trecho de Rancière (2005):

Essa estética não deve ser entendida no sentido de uma captura perversa da política por uma vontade de arte, pelo pensamento do povo como obra de arte. Insistindo na analogia, pode-se entendê-la num sentido kantiano – eventualmente revisitado por Foucault – como o sistema das formas a priori determinando o que se dá a sentir. É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo. (RANCIÈRE, 2005, p. 16-17)

Queremos caracterizar mais detalhadamente que a própria existência da universidade pode ser entendida como uma experiência estética pelos modos de existência que cria como lugar de se aprender, mas também como lugar onde se criam saberes e poderes que circulam, como num feixe do qual se faz parte num determinado tempo e espaço, onde estas experiências se dão.

É assim que podemos ver uma mesma ideia – a de universidade – sendo estabelecida de diversas maneiras, desde que surgiu na Europa, no século XI, tendo como pioneira a Universidade de Bolonha⁴. Há muitas universidades possíveis e sabemos que são universidades porque partilham de um comum que remonta a outros tantos, incluindo – é claro – a Academia de Platão, onde essa ideia nasce. Não se trata aqui de recuperar as diversas passagens da história e suas transformações sociais, econômicas e culturais que acabam por transformar as próprias instituições, incluindo as universidades. Trata-se de reconhecer que, ao longo de toda história, as universidades possíveis partilham de um comum que diz respeito, principalmente, à intencionalidade de ensinar, aprender e produzir conhecimentos.

No caso brasileiro, não podemos deixar de registrar que a instalação se deu de forma tardia, institucionalizando-se entre anos de 1920 e 1940, em constante debate entre sua autonomia e a regulação pelo Estado (MENDONÇA, 2000). Isso é corroborado por Sguissardi (2006), tendo verificado que “a liberdade do fazer científico e a produção cultural desinteressada” não vingou (e não poderá vingar) sem impor-se como lugar de autonomia; mesmo tendo surgido no país, com atraso secular, pelo e a serviço do Estado.

Nesse sentido, Marilena Chauí (2014) entende que a universidade (pelo menos a brasileira) tem se transformado de acordo com os modos de desenvolvimento pelo qual o capitalismo passou, fragmentando as esferas da vida social e introduzindo as ideias de flexibilidade e de capacidade adaptativa frente às mudanças. Aqui, a universidade passou por três etapas: a funcional, a de resultados e a operacional. Elas são fruto, respectivamente, de processos econômicos e sociais, tais como o milagre econômico dos anos 1970, a abertura política dos anos 1980, e o neoliberalismo dos anos 1990. Segundo a autora, essas etapas correspondem às reformas de ensino destinadas à adequação da universidade ao mercado.

⁴ O modelo europeu é o mais seguido; embora a própria UNESCO reconheça a universidade de Fez, no Marrocos, como a mais antiga do mundo, fundada no ano de 859: <http://whc.unesco.org/en/list/170/>, acesso jun. 2020.

Dessa forma, Chauí (2014) demonstra que os sentidos da universidade têm sido outros, tornando-se uma organização funcional a serviço do mercado industrial capitalista. Depois, passou a estar voltada para resultados, ou seja, ensinar, pesquisar e aprender para que a produção seja melhor, mais rápida e mais rentável. Não o bastante, foi se transformando até se tornar uma universidade operacional, bastante distinta da Academia, voltada para gerenciar a si mesma. Segundo a autora:

[...] a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. (CHAUÍ, 2014, p. 4-5)

Vai se evidenciando, então, que esse modo de ser da universidade contemporânea guarda pouca ou nenhuma semelhança com a sua ideia inicial, pois seu comum partilhado apresenta vínculo com algo exterior a si mesmo. É uma universidade possível – e real, posto que existe –, mas que se despotencializa de si mesma, uma vez que suas dimensões política e educativa estão comprometidas, produzindo até uma espécie de antiexperiência. Referindo-se ao excesso de informação, Larrosa (2002, p. 21) revela o sentido da antiexperiência como sendo “quase o contrário da experiência”. Contrapondo-se então ao sentido da experiência de Jorge Larrosa (2002), segundo o qual a experiência é parte de um binômio composto pela experiência/sentido, sendo configurada pela estética da existência, do sensível e do afeto, a universidade operacional não caminha nesta direção. Ao invés disso, ela está permeada pelas quatro características apontadas pelo autor que impedem a experiência (o excesso de informação, de trabalho, de opinião e a falta de tempo, posto que estas têm sido dominantes na sociedade contemporânea).

Claro que há outras ideias de universidade, incluindo os dois modelos dominantes que surgiram a partir de 1960: o humanista e o gerencial. O primeiro remete à fundação da Universidade de Berlim, por Wilhelm Humboldt, em 1810,

com os desenvolvimentos dados por Karl Jaspers, argumentando-se em prol de uma universidade autônoma (embora dependente financeiramente do Estado), voltada para a formação humana integral e desinteressada, ou seja, sua finalidade é a busca pelo conhecimento (PAULA, 2009). O segundo remete precisamente aos estudos de economia da educação e do desenvolvimento organizacional, segundo Elton Mayo, Chester Barnard e Herbert Simon. Tais estudos destacavam a função econômica da educação e seu valor econômico, concebida como uma “economia externa”, ou seja, capaz de atrair investimentos, ampliando as tecnologias e fomentando o mercado de trabalho. Esse modelo propõe a substituição da educação desinteressada pela racionalidade técnica-instrumental a serviço do mercado, tornando-se fragmentado e limitado (PAULA, 2009).

Entretanto, ambos os modelos não abarcavam as amplas discussões ocorridas entre 1960 e 1980, a partir dos movimentos contraculturais e autogestionários, cujos centros foram a Universidade Livre de Berlim, os escritos de Rudi Dutschke e os escritos de Cohn-Bendit, em Nanterre. Na Califórnia, o centro foi a Universidade de Berkeley, os escritos de Herbert Marcuse, Theodore Roszak e da psicologia existencial do grupo de Carl Rogers. Isso sem contar o anarquismo presente nos ideais de Paul Goodman e Ivan Illich que não conseguiam aceitar nenhum modelo de escola ou universidade, argumentando que estas eram seletivas e discriminatórias, sendo centros de privilégios aos já privilegiados e, pior, instituições devotas da sociedade de consumo (AGUIAR, 1980).

Pode-se dizer que na monumental obra de Pierre Vidal-Naquet e Alain Schnapp (1988), no capítulo VIII (*L'Ancien Regime et la Revolution Universitaire* – o antigo regime e a revolução universitária, em português), encontram-se os textos das discussões internacionais em torno das Universidades Livres. Elas foram um modelo institucional e alternativo de currículo e de autogestão pedagógica. Havia uma crítica tanto ao modelo humanista tradicional – percebido por Aguiar (1980) como seletivo e elitista – quanto ao incipiente modelo gerencial, já delineado como fragmentado e obediente às exigências externas de mercado.

A Universidade Popular de Cäen, criada por Michel Onfray em 2002, nada mais é do que a releitura das Universidades Livres, entretanto ampliada e enriquecida numa utopia concreta. Os princípios de fundação, implantação e funcionamento são descritos em dois livros de Michel Onfray: *La communauté Philosophique* (2004) e *Suite à la communauté Philosophique* (2006a). Podemos dizer

que, por meio de uma “arquitetura utópica”, de uma “administração platônica” e de uma “pedagogia libertária”, a Universidade de Cäen se propõe a desenvolver o projeto hedonista apresentado por Michel Onfray (2006b) em sua obra “*La puissance d'exister: manifeste hedoniste*”: a subjetividade artística, a ética imanente, a estética cínica, a política libertária, o nietzscheísmo de esquerda, um materialismo sensualista, o utilitarismo jubilatório, a erótica solar, a bioética prometeica, o corpo fáustico, o “hápx” existencial, a vida filosófica, a historiografia alternativa, a ateologia pós-cristã e os contratos hedonistas.

A rigor, o projeto hedonista de Onfray (2006a; 2006b; 2004) não se trata de um “projeto pedagógico”, no sentido de uma política educacional, dispendo de uma estrutura administrativa e didática. Trata-se de uma projetividade, ou seja, uma intencionalidade política e ideológica, de luta cultural, opondo-se à dominante, idealista, e propondo um materialismo com vetor utilitarista e pragmático. O foco está no hedonismo. Em *La puissance d'exister: manifeste hédoniste*, Onfray (2006b) trata de “uma vida filosófica”. Essa seria a realização do “manifesto hedonista”, projeto bastante complexo de Michel Onfray, construído ao longo de suas obras, incluindo a proposta de novas: leitura do real (desenvolvida nos vários volumes do *Journal Hédoniste*, entre 1996 e 2007); ética (desenvolvida em *La sculpture de soi*, obra de 1991); erótica (desenvolvida em *Théorie du corps amoureux*, obra de 2000), política (desenvolvida em *Politique du rebele*, de 1997); estética (desenvolvida em *Archéologie du présent*, de 2003); epistemologia (desenvolvida em *Féeries anatomiques*, também de 2003); e metafísica (desenvolvida em *Traité d'Atbéologie*, em 2005).

Assim, menos do que uma inculcação pedagógica, trata-se de criar um ambiente de acolhida para a realização do “manifesto hedonista”. A Universidade Popular de Cäen tem suas raízes na problemática ideológico-cultural do “J'accuse”, de Émile Zola, que, por meio de suas desfigurações posteriores, é retomada incisivamente nas revoluções contraculturais de maio de 1968, com suas universidades livres, em Berlim, Paris e Berkeley. A Universidade Popular de Cäen retém, da universidade clássica, a excelência dos conteúdos e a qualidade do trabalho acadêmico. Do *Café Philosophique* retém a liberdade de entrar e sair, a ausência de seleção e de inscrição, de controle e verificação dos conhecimentos, a gratuidade integral e a participação dos alunos.

Descortinamos, então, duas experiências de universidade. A universidade operacional parece esvaziar-se de si mesma, tornando-se antiexperiência; já a experiência da universidade popular de Cäen parece-nos uma resistência aos modelos de esvaziamentos, progressivamente identificados por Marilena Chauí (2014). Vejamos.

Uma das ideias mais caras à universidade é a de autonomia. E qual o sentido dessa ideia? Significa que todos os âmbitos da universidade estão marcados por uma liberdade plena de quem se pensa a si mesma, sem pressões ou determinantes externos que possam colocá-la numa situação de sujeição. Segundo Chauí (2014):

Sob suas múltiplas manifestações, a idéia de autonomia, como a própria palavra grega indica - ser autor do nomos, ser autor da norma, da regra e da lei -, busca não só garantir que a universidade pública seja regida por suas próprias normas, democraticamente instituídas por seus órgãos representativos, mas também assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com Estado. Numa palavra, autonomia possui sentido sócio-político; é vista como a marca própria de uma instituição social que possui na sociedade seu princípio de ação e de regulação. (CHAUÍ, 2014, p. 12)

Entretanto, a ideia de autonomia universitária é aniquilada na universidade operacional. Segundo Chauí (2014, p. 11), o vocabulário neoliberal chega a essa universidade para pensar o trabalho nela realizado, tais como: “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”. Segundo a autora:

[...] ao ser transformada numa organização administrada, a universidade pública perde a idéia e a prática da autonomia, que se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem “autonomia” para “captar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas. A universidade pública é posta como um órgão da administração indireta, *gerador de receitas e captador de recursos externos*. (CHAUÍ, 2014, p. 12, grifos da autora)

Percebe-se, então, que ao destruir a ideia de autonomia na universidade, destrói-se igualmente a ideia do público. Já foi por nós delineado que o comum

partilhado está presente de diversas formas na universidade, mas um deles, talvez o mais importante, é de ser um comum partilhado com a sociedade, um comum que carrega a ideia da coisa pública. Nem todos estão na universidade, mas esta historicamente traz o sentido de que serve a todos – veja-se a própria Academia de Platão, onde se pensava no conhecimento como aquele capaz de trazer o bem à cidade.

Vemos, assim, que a dimensão política da universidade abarca pelo menos dois âmbitos: o primeiro diz respeito ao fato dela ser parte da sociedade e com ela manter relação que, em geral, é tensa, ambígua e complexa; em segundo lugar, talvez o mais complexo, o que abarca as relações que se estabelecem entre sujeitos nas experiências do aprender, do ensinar, do pesquisar e de tudo o mais que se mobiliza para que tais experiências aconteçam. Merece destaque, nesse segundo âmbito, a intencionalidade formativa presente nas universidades possíveis. Estamos nos distanciando, cada vez mais, da universidade que tinha seu princípio, meio e fim voltados ao conhecimento, e não a uma finalidade exterior a ele. E por mais que Platão tivesse uma intencionalidade formativa com o conhecimento que não fizesse dele exclusivamente o seu próprio fim, há claramente uma diferença na finalidade por ele proposta – o bem da cidade – e a finalidade posta hoje, implícita e até explicitamente, de obediência ao mercado e aos interesses particulares e privados. Entendemos que a universidade não pode ser capturada, em nenhuma hipótese, por interesses sociais, econômicos, políticos e identitários particulares, a não ser a custo de trair os seus próprios fundamentos e esvaziar-se de si mesma, deixando de ser o que é.

Falar de intencionalidade formativa significa, portanto, reconhecer que não é possível tratar isoladamente das dimensões política e educativa. Mesmo quando dissemos que o conhecimento deve ser o seu próprio fim, também afirmamos uma posição política no ato de educar. Aliás, se considerarmos – e consideramos – que a universidade é o lugar do plural, o que é educar adquire múltiplos sentidos.

Um caminho para se pensar o entrelaçamento dessas duas dimensões (a política e a educativa) seria abandonar essa ideia de dimensão, substituindo-a pelos conceitos de educação maior e educação menor, tal como elaborados por Silvio Gallo (2002, p. 173), que não as dissocia:

A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas, sala de aula como trincheiras, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém e além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e militância. (GALLO, 2002, p. 173)

As diversas universidades possíveis se constroem a partir da tensão entre uma macropolítica (educação maior) e uma micropolítica (educação menor). Quanto mais espaço se constrói no âmbito das micropolíticas, mais possíveis se abrem. É um movimento de resistência para que a universidade seja potência – e não esvaziamento de si mesma. Em outro momento, a ideia de universidade como resistência foi proposta diante do contexto mais agressivo contra a própria humanidade, ou seja, o neoliberalismo (MAGALHÃES; FORTUNATO; MENA, 2020). Nessa ideia de resistência, a epistemologia da práxis foi proposta como enfrentamento do fim da autonomia, da organização operacional que se impõe como antiexperiência e, ao cabo, da própria perversão do comum da universidade. A resistência, mais do que nunca, portanto, torna-se necessária e imprescindível, de modo a não ceder a nenhum modelo contrário à autonomia da universidade.

Não há dúvidas de que a Universidade Popular de Cäen, conforme delineada por Onfray (2004), pode ser considerada um belo exemplo de resistência e de reconstrução da autonomia:

Aspiro a um tipo de novo Jardim de Epicuro, mas sem muros, não mais sedentário, geograficamente fechado, localizado, mas um jardim nômade, portativo, móvel, que se leva consigo onde quer que se vá. Um Jardim virtual de efeitos reais. Um modo de viver segundo os princípios epicuristas no mundo e não ao lado dele. Proponho uma máquina de guerra que, segundo o princípio do Cavalo de Tróia, entre na cidade para aí levar seu combate de resistência, de oposição e de vida alternativa ao mundo trivial. (ONFRAY, 2004, p. 17).

São experiências de resistência como essa que fazem com que a universidade possa ser recriada e permaneça viva, com força de oposição a tudo aquilo que a sujeita e a desvitaliza.

Referências

AGUIAR, Moacir Teixeira de. A universidade no contexto da cultura e da contracultura. *Rev. Educação em Debate UFC*, Fortaleza, v. 4, n. 4, p. 49-57, 1980.

CHAUÍ, Marilena. *Contra a universidade operacional: a greve de 2014*. São Paulo, 8 ago. 2014. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chau.pdf. Acesso em 18 jun. 2020.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; FORTUNATO, Ivan; MENA, Juanjo. La universidad como resistência: em busca de una epistemologia de la praxis. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, v. 20, e020001, p. 1-14, 2020.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, 2000.

ONFRAY, Michel. *Suite à La communauté philosophique: Le génie du lieu. Avec Patrick Bouchain Une machine à porter la voix*. Paris: Galilée, 2006a.

ONFRAY, Michel. *La puissance d'exister: Manifeste hédoniste*. Paris: Bernard Grasset, 2006b.

ONFRAY, Michel. *La communauté philosophique: Manifeste pour l'Université Populaire*. Paris: Galilée, 2004.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71-84, 2009.

PAVIANI, Jayme. *Platão e a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org; Editora 34, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 275-289.

VIDAL-NAQUET, Pierre; SCHNAPP, Alain. *Journal de la Commune Étudiante* (Textes et documents. Novembre 1967-Juin 1968). Paris: Éditions du Seuil, 1988.