



Paulo Henrique Fernandes Silveira¹

Nos ventos de maio: Celso Favaretto e o ensino de filosofia

Resumo: Em seu percurso como pesquisador, docente e ensaísta, Celso Favaretto investigou inúmeros temas relacionados às artes, à educação, à política e ao ensino de filosofia. Sua abordagem desses temas reflete o impacto dos principais movimentos culturais, sociais e políticos dos anos 60. O objetivo desse texto é tecer algumas aproximações entre essa diversidade temática, o contexto histórico desses trabalhos e suas ideias e posições sobre o ensino de filosofia.

Palavras-chave: Celso Favaretto – Ensino de Filosofia – Movimentos Culturais – Arte – Educação – Política.

Abstract: In his career as a researcher, professor and essayist, Celso Favaretto investigated numerous issues related to the arts, education, politics, and the teaching of philosophy. His approach to these issues reflects the impact of the main cultural, social and political movements of the 1960s. This text aims to discuss some approximations of this thematic diversity, the historical context of his works, as well as his ideas and positions on Philosophy teaching.

Keywords: Celso Favaretto – Teaching Philosophy – Cultural Movements – Arts – Education – Politics.

¹ Professor, pesquisador e orientador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Pesquisador do grupo de Pesquisa em Direitos Humanos, Democracia e Memória do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Email: paulo.henrique.fernandes@usp.br.

*Monte em seu cavalo baio
Que o vento já vai soprar
Vai romper o mês de maio
Não é hora de parar*
("Vento de maio", Gilberto Gil e
Torquato Neto).

I.

As mais das vezes, as teses de livre-docência retratam um determinado percurso de pesquisas e de publicações. Esse é o caso da coletânea de textos *Moderno, pós-moderno, contemporâneo na educação e na arte*, que Celso Favaretto organizou para seu concurso de livre-docência, em 2004, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Na apresentação da tese, o autor ressalta a importância da ideia de moderno nesses trabalhos que discorrem sobre a educação, a arte e a política, especialmente, após os anos 60. Além de terem um núcleo teórico e conceitual comum, esses textos se entrelaçam, realçando as diversas relações entre os temas abordados.

Três textos dessa livre-docência focam, diretamente, o ensino de filosofia, tema que perpassa a carreira de Favaretto como pesquisador, docente, orientador e intelectual comprometido com a construção de uma educação pública emancipatória. Um desses textos foi elaborado para "a discussão prévia à formulação da proposta da disciplina Filosofia dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio".² Em 1999, os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) incorporam várias ideias de Favaretto (cf. BRASIL, 1999). Em 2002, o MEC divulga as orientações complementares aos parâmetros curriculares, na disciplina de filosofia, as ideias de Favaretto são reincorporadas (cf. BRASIL, 2002). Esses documentos determinam as diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assim como, dos programas curriculares e dos materiais didáticos estaduais. Nas últimas décadas, as ideias e posições de Favaretto não apenas contribuíram na produção desses documentos do MEC, como ajudaram a fomentar um grande debate político e acadêmico sobre o ensino de filosofia no Brasil.

² FAVARETTO, C. F. *Moderno, pós-moderno, contemporâneo na educação e na arte*. Tese (Livre-Docência em Educação) – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004, p. 69.

O objetivo desse texto é tecer algumas aproximações entre as posições de Favaretto sobre o ensino de filosofia, seu percurso de formação influenciado pelos movimentos culturais, sociais e políticos dos anos 60, e seu percurso como docente, no ensino médio e na universidade, a partir de suas experiências no Colégio Equipe, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) e nas Faculdades de Filosofia e de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

II.

Esse texto foi inspirado numa epígrafe poética. Os versos de Gilberto Gil e Torquato Neto foram recolhidos da canção “Vento de Maio”, gravada por Nara Leão, em 1967, num álbum que leva o mesmo título. Os ventos desses jovens tropicalistas antecedem os ventos provocados pelos estudantes franceses em Maio de 1968. No livro *Tropicália – alegoria, alegria*, resultado de sua pesquisa de mestrado, defendida em 1978, Favaretto destaca a justaposição de elementos contraditórios, a ruptura com ideologias e com padrões musicais tradicionais, a figuração alegórica e a experimentação como características do tropicalismo, que surge, em outubro de 1967, com o lançamento das canções “Alegria, Alegria”, de Caetano Veloso, e “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil.

Algumas dessas características do movimento tropicalista, como a propensão para a ruptura e para a experimentação, também marcaram o movimento estudantil de Maio de 68. Todavia, o aspecto festivo talvez seja o que mais aproxime esses dois movimentos. No caso dos tropicalistas, como analisa Favaretto, há uma apropriação da festa carnavalesca, enquanto possibilidade da inversão de hierarquias e de dessacralização das imagens.³ Numa das canções que inauguram o movimento, Caetano Veloso justapõe o bordão “alegria, alegria”, do Chacrinha (Abelardo Barbosa), apresentador de programas de auditório, e a frase “nada no bolso ou nas mãos”, que aparece no último parágrafo do livro *As palavras*, do escritor e filósofo Jean-Paul Sartre. Como é comum nas festas de carnaval, Caetano Veloso promove um encontro entre uma pessoa simples e “de poucas letras” e o autor do “mais profundo dos livros”.⁴ Não se trata, apenas, de justapor o popular e o erudito. A canção de Caetano Veloso coloca em questão a hierarquia e a sacralização dos lugares e dos discursos. Por outro lado, como sublinha Favaretto, essa percepção carnavalesca do mundo:

³ FAVARETTO, C. F. *Tropicália – alegoria, alegria*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996, p. 115.

⁴ VELOSO, C. *Verdade tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, pp. 184-5.

“instala um espaço de jogo em que as dissonâncias e contrastes permanecem como uma luta contínua de forças contraditórias”.⁵

Segundo os testemunhos de intelectuais que participaram dos acontecimentos de Maio de 68, o movimento estudantil promoveu uma grande festa na França. Para Olgária Matos, esse foi um mês da mais pura gratuidade,⁶ no qual o tempo livre, que é o tempo do ócio e da festa, tornou-se o tempo integral.⁷ Nessa mesma perspectiva, Edgar Morin relata que todos viveram esse clima de festa e de jogo, os estudantes tomaram a palavra em suas assembleias e as outras pessoas a tomaram nas ruas.⁸ Para Roland Barthes, há um aspecto profundamente lúdico nessa atividade de manejar a palavra como “um trabalho livre, e não como um mero instrumento”.⁹ Um dos intelectuais¹⁰ que se juntaram aos estudantes nas ocupações das escolas, universidades e museus, Michel de Certeau descreve a festa da tomada da palavra:

Enfim, nos pusemos a discutir questões essenciais sobre a sociedade, a felicidade, a sabedoria, a arte, a política. (...) Uma conversação permanente se espalhava como fogo, imensa terapia alimentada pelo que ela liberava, (...) cada um desses debates superava, ao mesmo tempo, as barreiras das especialidades e a dos meios sociais e, no face a face do diálogo, transformavam os espectadores em atores e a informação ou a aprendizagem de “conhecimentos” em discussões apaixonadas sobre as opções que engajam a existência.¹¹

Em meados de maio, milhares de estudantes universitários e secundaristas já ocupavam inúmeras faculdades, o Instituto Pedagógico Nacional, o Teatro do Odéon e centenas de liceus (cf. SILVEIRA, 2020). Algumas propostas estudantis de mudanças educacionais nas universidades e liceus partem das experiências colocadas em prática nessas ocupações. Um panfleto distribuído numa das universidades relaciona as assembleias democráticas e abertas promovidas pelas ocupações à determinação

⁵ FAVARETTO, C. F. 1996, op. cit., p. 116.

⁶ Em suas análises sobre o ócio, Joseph Pieper frisa a importância dos sacrifícios, ou seja, dos presentes sem nenhuma utilidade, na estrutura dos cultos e das festas populares que rompem com a ordem racional e utilitária imposta pelo “mundo do trabalho” (PIEPER, 1979, p. 69).

⁷ MATOS, O. *Paris 1968: as barricadas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 62.

⁸ MORIN, E. “O jogo em que tudo mudou”. In: COHN, S.; PIMENTA, H. (orgs.). *Maio 68*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2018, p. 30.

⁹ BARTHES, R. “L’écriture de l’événement”. *Communications*, n. 12, p. 108-112, 1968. Disponível em: <http://bit.ly/2WP2vvm> Acesso em: 18 mar. 2021, p. 109.

¹⁰ Na companhia de artistas, estudantes e intelectuais, em 15 de maio de 1968, Felix Guattari participou da ocupação do Teatro do Odéon (cf. DOSSE, 2010, p. 149). Coordenados por Guy Debord, os intelectuais do movimento situacionista participaram da ocupação da Sorbonne e de outras faculdades (cf. SILVEIRA, 2020, p. 152).

¹¹ CERTEAU, M. de. “Pour une nouvelle culture: prendre la parole”. *Études*, n. 329 (1-2), 1968, p. 31. Disponível em: <http://bit.ly/2x2Pqz6>. Acesso em: 18 fev. 2021.

de encontrar melhores formas de organização, suprimindo “todo tipo de hierarquia nas relações sociais”.¹² Em seus informativos, os liceus ocupados formulam uma série de propostas, tais como: a criação de jornais, revistas, cineclubes, ateliês de arte, grupos de teatro, clubes de poesia, clubes de música; a discussão de questões sociais e políticas; e a organização de debates sobre os cursos, sobre as formas de avaliação, sobre os currículos etc. (cf. CRIU, 1968, p. 96). Os secundaristas também reclamam das tediosas aulas que não abordam os temas da atualidade (cf. CRIU, 1968, p. 92). Um artigo de estudantes universitários sugere uma ampla reconfiguração nas relações entre mestres e alunos:

O que entendemos por poder estudantil, o que esperamos? Certamente, não substituir o governo por uma comissão de estudantes. Mas nós imaginamos, antes de tudo, uma comunidade de professores e estudantes (...) Quase, por que não, de camaradas, sem hierarquia e sem essa infinita distância do mestre ao aluno (...). Não um mestre transmitindo o seu saber, imutável e sagrado, que o aluno deve receber com respeito e conservar religiosamente. Mas uma comunidade em que possamos reinventar em conjunto um saber que seja plenamente nosso.¹³

A despeito da intensa repressão policial e política ao movimento estudantil, tanto em Maio, quanto no pós-Maio (cf. ROSS, 2018, p. 89-93), em julho de 1968, o governo do coronel Charles de Gaulle convida o habilidoso político e professor de direito Edgar Faure para elaborar reformas à frente do Ministério da Educação Nacional: “a necessidade de uma ‘nova relação pedagógica’ é apresentada como uma prioridade”.¹⁴ De certo modo, Faure visava transformar o ambiente revolucionário de Maio num ambiente reformista (cf. SOULIÉ, 2014, p. 46).¹⁵ Uma das medidas assumidas pelo novo ministro foi a construção do Centro Universitário Experimental de Vincennes (CUEV), inaugurado meses depois, em 13 de janeiro de 1969:

Em resposta às críticas feitas em maio de 1968 à universidade tradicional, a universidade de Vincennes tinha como ambição, simultaneamente: colocar de pé uma nova forma de pedagogia; ensinar

¹² CRIU (Centre de Regroupement des Informations Universitaires). *Quelle université? Quelle société?* Paris: Aux Éditions du Seuil, 1968, p. 62.

¹³ Ibidem.

¹⁴ DORMOY-RAJRAMANAN, C. “Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1972. Politisation et pratiques transgressives de l’enseignement dans l’après 68”. 2019, p. 3. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02066091/document>. Acesso em 15 mar. 2021.

¹⁵ Em “Reforma universitária e mudança social”, texto elaborado em 1968, Florestan Fernandes (1975) analisa os limites entre a reforma e a revolução.

novos conteúdos; desenvolver a multidisciplinaridade e a abertura para o mundo; estimular a participação dos usuários dos serviços públicos (*usagers*) e, enfim, abrir-se aos assalariados e aos não-bacharéis.¹⁶

O primeiro diretor do departamento de filosofia foi Michel Foucault que, prontamente, recrutou intelectuais associados às pautas libertárias, entre os quais: François Châtelet, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard e Jacques Rancière (cf. SOULIÉ, 1998). Os outros departamentos seguiram o mesmo princípio, na área da psicanálise, por exemplo, Michel de Certeau foi convidado para compor o quadro de professores (cf. DOSSE, 2003). As demandas estudantis foram incorporadas por esses intelectuais: cursos críticos sobre temas atuais; currículos com novas temáticas e sem disciplinas obrigatórias; flexibilidade com relação aos critérios e métodos de avaliação; horizontalidade em todas as relações; criação de alternativas às aulas magistrais; pesquisas coletivas envolvendo mestres e alunos (cf. DORMOY-RAJ RAMANAN, 2019; FAUCHERRE, 1992; SOULIÉ, 1998).

Alguns dos professores vincennianos, como Lyotard e Deleuze, assim como alguns simpatizantes da universidade, como Barthes e Marilena Chaui, converteram suas experimentações educacionais em tema de reflexão filosófica.

Num texto provocador até em seu título, “O curso filosófico”, Lyotard sugere que mestres e alunos realmente se coloquem em curso nas aulas de filosofia, ou seja, que questionem os temas e os sujeitos (*sujets*) e que sejam questionados por eles (cf. LYOTARD, 1986, p. 35). Segundo Lyotard, ao despertar o interesse de estudantes mais velhos e de diferentes áreas profissionais, Vincennes mostrou que a demanda por essa forma de “desconcertação” não desapareceu (cf. LYOTARD, 1986, p. 40).

Nas imagens de uma aula-debate gravada em Vincennes, pode-se ver Deleuze cercado de estudantes por todos os lados (cf. IRESMO, 2019). Ao escolher lecionar numa sala de aula sem tablado, sentado ao lado dos estudantes e podendo ser interpelado a qualquer momento, Deleuze desfaz as condições estruturais de uma aula magistral (cf. IRESMO, 2019). De fato, o diálogo com alunas e alunos de diversas áreas influencia seus cursos e textos sobre temas que ficam à *margem* da filosofia: a psicanálise, o cinema, a literatura etc. (cf. DELEUZE, 2008, p. 174).

¹⁶ SOULIÉ, C. Le destin d'une institution d'avant-garde: histoire du département de philosophie de Paris VIII. Histoire de l'éducation, n. 77, p. 47, 1998. Disponível em: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/INRP_RH077_4.pdf. Acesso em 12 mar. 2021. Na França, a expressão bacharel refere-se às pessoas aprovadas nos exames do Baccalauréat, exigido aos estudantes que almejam ingressar nas grandes écoles e na maior parte das faculdades. Além de não cobrar esse exame dos seus alunos franceses ou estrangeiros, a Universidade de Vincennes oferece cursos no período noturno e aos sábados, permitindo a participação dos funcionários assalariados (cf. SOULIÉ, 2014, p. 52).

Mesmo sem ter feito uma carreira em Vincennes, Barthes integrou o primeiro conselho para seleção do corpo docente (cf. SOULIÉ, 1998, p. 49). A maior parte das questões educacionais debatidas por seus colegas em Vincennes, também foram analisadas por Barthes em seus cursos (cf. COSTE, 2008). Para Barthes, a questão mais importante não é abolir a distinção das funções na sala de aula, como parece indicar uma das demandas estudantis, “mas em proteger a instabilidade e, por assim dizer, a vertigem dos lugares de fala”.¹⁷ Não se trata de repudiar a estabilidade do lugar burocrático do professor, mas de questionar o espaço magistral e sagrado daqueles que incorporam a cátedra.

Ao discorrer sobre suas experiências como aluna nas primeiras turmas da Faculdade de Filosofia de Vincennes e como aluna e docente da Faculdade de Filosofia da USP, Chauí expressa uma posição similar:

Uma ideia da docência tem sido inspiradora para mim. Ela me foi dada por meu mestre Bento Prado. Com ele, descobri que o ensino é formador quando não é transmissão de um saber do qual nós seríamos senhores, nem é uma relação entre aquele que sabe com aquele que não sabe, mas uma relação assimétrica entre aquele cuja tarefa é manter vazio o lugar do saber e aquele cujo desejo é o de buscar esse lugar. Com Bento Prado aprendi o sentido de uma existência filosófica docente formadora, pois com ele aprendi que há ensino filosófico quando o professor não se interpõe entre o estudante e o saber e quando o estudante se torna capaz de uma busca tal que, ao seu término, ele também queira que o lugar do saber permaneça vazio. Há ensino filosófico quando o estudante também se tornou professor porque o professor não é senão o signo de uma busca infinita, aberta a todos.¹⁸

¹⁷ BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2012, p. 401.

¹⁸ CHAUI, M. S. “A filosofia como vocação para a liberdade”. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 48, p. 12, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18394.pdf>. Acesso em 24 mar. 2021. Num depoimento de 2018, Chauí desenvolve essa ideia: “Eu penso que o bom professor é aquele que não ocupa o lugar do saber, aquele que deixa o lugar do saber sempre vazio, que instiga os alunos a se relacionarem com o próprio saber pela mediação do professor, que faz com que todos compreendam que o lugar do saber estando vazio, todos podem aspirar a ele. Penso que há um enorme equívoco sobre a prática do diálogo. Explico-me. Em geral, o professor imagina que desmontará a aparência autoritária do ensino se ele estabelecer um diálogo contínuo com os alunos. Ora, qual o engano? Supor que o diálogo dos alunos deva ser com ele, professor (suposto ocupante do lugar do saber), quando deve ser com o próprio saber” (cf. SANTIAGO; SILVEIRA, 2016, p. 271).

III.

Os ventos de Maio de 68, assim como os ventos do movimento tropicalista, estiveram presentes em algumas experiências docentes de Favaretto. Entre 72 e 73, depois de ter lecionado em escolas da rede pública, Favaretto torna-se professor de filosofia no ensino médio do Equipe, colégio da cidade de São Paulo reconhecido por ser uma referência na educação, na cultura e na política.

Nos anos 60, estudantes do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP criam o Equipe Vestibulares. Anos depois, esses mesmos estudantes fundam o colégio (cf. VOGT, 2004, p. 32). Por causa dessa relação direta com a USP, vários professores do Equipe eram estudantes da universidade, na área de humanas: Carlos Vogt, José Jobson de Arruda, Gilson Rampazzo, Lígia Chiappini Moraes Leite, Haqira Osakabe, José Miguel Wisnik, João Luiz Lafetá, etc. (cf. RIBEIRO, 2020; LAFETÁ, 1998; VOGT, 2004). Além de alguns estudantes da USP, o Equipe teve como sócio o jornalista Raimundo Pereira, editor dos jornais *Opinião* e *Movimento* (RIBEIRO, 2011, p. 76). Desde a sua origem, o Equipe promoveu uma série de eventos artísticos e culturais. Nos anos 60, o colégio abriu seu espaço para as peças do grupo de Teatro Popular União e Olho Vivo (TUOV); entre 71 a 81, seu ex-aluno Serginho Groisman organizou shows, eventos e mesas-redondas com grandes musicistas da MPB (cf. RIBEIRO, 2020; DIMENSTEIN, 2013).¹⁹ Pelas salas de aula do Equipe passaram alunas e alunos que exerceram um papel fundamental na resistência à ditadura empresarial-militar, tais como: Arlete Diogo, Marilena Chaui, Nádia Vilela, Paulo Frateschi e Paulo Vannuchi (cf. RIBEIRO, 2011; 2020). Nesse ambiente politizado, o Equipe propunha um ensino focado no conhecimento, no debate democrático e na emancipação dos alunos.

Entre 76 e 85, Favaretto ministrou uma série de disciplinas de filosofia nos cursos de graduação e de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Diferente de outros campus universitários, o Campus Monte Alegre da PUC de São Paulo, no bairro de Perdizes, concentra um grande número de faculdades de humanas em prédios interligados. Essa disposição física do campus facilita os encontros de pessoas de todas as faculdades. Como nas experiências didáticas de Lyotard e Deleuze na Universidade de Vincennes, normalmente, os docentes da PUC lecionam para alunas e alunos de diferentes áreas, seja pelo fato de ministrarem disciplinas com inscrições abertas a qualquer estudante, seja por ofertarem disciplinas em diversas faculdades do campus.

¹⁹ Segundo a cartunista Laerte Coutinho, alunas e alunos das universidades também participavam dos eventos culturais promovidos pelo Equipe nos anos 70 (cf. COUTINHO, 2017, p. 7).

Dos pontos de vista cultural e político, a PUC guardava algumas semelhanças com o Colégio Equipe. Para as pessoas que frequentaram esses espaços nos anos de chumbo, PUC e Equipe eram “ilhas de democracia” em meio à repressão militar. Inaugurado em 65, com a estreia da peça “Morte e vida Severina”, o TUCA (Teatro da Universidade Católica) tornou-se um centro de manifestações e debates culturais, científicos e políticos (COMISSÃO DA VERDADE DA PUC-SP, 2017a). Foi nesse teatro que, no final de 68, Caetano Veloso foi vaiado por uma plateia de estudantes ao cantar “É proibido proibir”, canção inspirada numa frase escrita nos muros de Paris pelo movimento estudantil de Maio de 68 (cf. VELOSO, 2018, p. 309).²⁰ Em julho de 77, o TUCA recebeu a 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, proibida de ser realizada nas universidades públicas (COMISSÃO DA VERDADE DA PUC-SP, 2017a). Fundos angariados em shows de Chico Buarque e Caetano Veloso ajudaram a financiar essa reunião (COMISSÃO DA VERDADE DA PUC-SP, 2017b).²¹ Em 22 de setembro de 77, a PUC foi invadida pelas forças policiais que visavam coibir a realização do III Encontro Nacional dos Estudantes (COMISSÃO DA VERDADE DA PUC-SP, 2017a). No decorrer dos anos 70, com os apoios de Dom Paulo Evaristo Arns e da reitora Nadir Kfourri, a PUC contratou vários docentes cassados pelo regime militar, entre os quais: Paulo Freire, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Paul Singer, Bento Prado Júnior e José Arthur Giannotti. Nesse período, a PUC também acolheu estudantes expulsos das universidades em decorrência do Decreto-Lei nº 477 (COMISSÃO DA VERDADE DA PUC-SP, 2017a).

A partir de 85, Favaretto passou a lecionar na Faculdade de Educação da USP, em regime de dedicação exclusiva. É nesse momento que o ensino de filosofia ganhou destaque entre os temas das suas pesquisas. Titular na disciplina de “Metodologia do ensino de filosofia”, Favaretto contribui na formação de estudantes que visam lecionar no ensino médio. Os alunos dessa disciplina são oriundos do curso de bacharelado em filosofia, realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Nesses termos, essa disciplina ministrada por Favaretto estabelece uma relação entre os estudos em filosofia e educação dos estudantes. A docência e a pesquisa na Faculdade de Educação não desviaram seu interesse pela arte, pela linguagem e pela estética. Depois de participar do Centro de Estudos de Arte Contemporânea, onde coordenou, com Otilia Arantes, entre 79 e 84, a publicação de “Arte em revista”, Favaretto fez seu doutorado em filosofia, com a orientação de Léon Kossovitch, sobre a experimentação artística de Hélio Oiticica.

²⁰ Os estudantes escrevem nos muros “É proibido proibir, Lei de 10 de Maio de 1968” em resposta à inscrição da polícia francesa: “É proibido colar cartazes, Lei de 29 de julho de 1881” (cf. MATOS, 1981, p. 61).

²¹ O sociólogo Paulo Silveira lembra-nos que os estudantes da USP também promoveram, nos anos 70, vários eventos em protesto ao regime militar, como a apresentação de Mercedes Sosa (cf. LIMA, 2013).

O carnaval, o samba e o rock estão entre os elementos que compõem as *Manifestações ambientais*, intervenções criadas por Oiticica nos anos 60 e 70 (cf. FAVARETTO, 1990, p. 50). Para o artista, esses elementos da cultura popular são fundamentais por incidirem sobre o corpo, a vida e o pensamento (cf. FAVARETTO, 1990, p. 51; VIANNA, 2001, p. 40). Na leitura de Favaretto, o objetivo de Oiticica era provocar uma recepção criativa do espectador. Tanto as *Manifestações ambientais*, quanto as canções dos tropicalistas, promovem uma explosão do óbvio por meio do conflito entre as *designações* das palavras, imagens e sons e seu campo possível de *significações* (cf. FAVARETTO, 2000, p. 150). A mesma indeterminação que nos leva à *elaboração onírica*, nesse caso, suscitaria o *desejo de produção*:

O receptor não ouve, propriamente, as músicas, mas realiza ideias, estabelece relações, acompanha o desenvolvimento, neles interferindo. (...) A convergência dos projetos de Oiticica e dos tropicalistas patenteia-se, portanto, na transformação do espectador (ouvinte) em protagonista de ações, pela exploração da indeterminação provocada pela abertura estrutural e do heteróclito de materiais e referências agenciados nos sistemas.²²

Ao discutir a relação entre o pós-moderno e a educação, Favaretto defende um ensino que trabalhe sem regras estabelecidas e, de certo modo, como faz Oiticica em suas intervenções, que apresente as condições para a criação face à indeterminação (cf. FAVARETTO, 1991, p. 125). Numa concepção pós-moderna, partindo do pressuposto do “desejo de saber”, a educação e a formação estão atreladas aos exercícios de análise e de interpretação dos signos e dos discursos. Caberia ao professor alimentar esse desejo das alunas e alunos e compartilhar as ferramentas necessárias para realização desses exercícios (cf. FAVARETTO, 1991, p. 126). Analisando algumas ideias de Nietzsche que se afinam com as de autores que contribuíram para o debate sobre a pós-modernidade, Favaretto reconhece o caráter perspectivo do conhecimento (cf. FAVARETTO, 2004, p. 55). Segundo Favaretto, conhecer não é explicar ou elucidar, mas construir interpretações, uma atividade

²² FAVARETTO, C. F. “A música nos labirintos de Hélio Oiticica”. Revista USP, n. 4, p. 54, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/65462>. Acesso em 31 mar. 2021. Remetendo-se ao universo da docência, Deleuze aproxima suas aulas de filosofia em Vincennes aos concertos de rock (cf. DELEUZE, 2008, p. 174). Numa ideia análoga à de Oiticica, as aulas-concerto visariam provocar uma recepção criativa dos alunos: “Quando as pessoas seguem Foucault, quando têm paixão por ele, é porque têm algo a fazer com ele, em seu próprio trabalho, na sua existência autônoma. Não é apenas uma questão de compreensão ou de acordo intelectuais, mas de intensidade, de ressonância, de acorde musical. Afinal, as belas aulas se parecem mais com um concerto do que com um sermão, é um solo que os outros ‘acompanham’, e Foucault dava aulas admiráveis” (cf. DELEUZE, 2008, p. 108).

contínua que consiste em estabelecer relações entre os signos. Não há interpretação definitiva ou absoluta! Há disputa e conflito entre diferentes interpretações. Nesse sentido, educar também é situar a aluna e o aluno num determinado jogo de forças (cf. FAVARETTO, 1991, p. 125).

Num dos seus primeiros textos sobre o ensino de filosofia, Favaretto afirma que a disciplina não se enquadra mais no modelo dos antigos manuais, que a apresentava como um corpo de saberes (cf. FAVARETTO, 1993, p. 97). Com a proliferação de teorias e discursos e a dispersão da atividade filosófica por outras áreas do conhecimento, fala-se hoje em filosofias, no plural, e não mais numa única filosofia (cf. FAVARETTO, 1993, p. 97; BRASIL, 1999, p. 46). Em reação ao ensino de filosofia tradicional baseado na transmissão dos conteúdos codificados pelos manuais, nos últimos anos, o trabalho nas escolas do nível médio passou a priorizar a discussão de problemas emergentes da vida social (cf. FAVARETTO, 2013, p. 25). Longe de ser contra o debate e a reflexão em sala de aula sobre temas atuais e instigantes, Favaretto advoga um ensino de filosofia que, como sustenta Gérard Lebrun (1976), ofereça uma “língua da segurança” para que os estudantes possam participar, efetivamente, do jogo de forças entre as interpretações (cf. FAVARETTO, 1993, p. 98).

Ao mesmo tempo em que defende um programa aberto, sem conteúdos básicos e métodos fixados, Favaretto insiste na importância das professoras e professores definirem uma “concepção de filosofia que seja adequada para cumprir os objetivos educacionais da disciplina” (cf. FAVARETTO, 2017b, p. 144). Há inúmeras possibilidades de recortes de temas, de problemas e de questões no horizonte da tradição construída pela história da filosofia, assim como existem inúmeros procedimentos e estratégias que podem ser utilizadas na disciplina (cf. FAVARETTO, 1993, p. 97). Enfatizando a ideia de Lyotard (1986) de que um curso de filosofia depende do engajamento das pessoas, Favaretto sugere que o programa leve em consideração os interesses dos mestres, das alunas e dos alunos (cf. FAVARETTO, 1993, p. 97; BRASIL, 1999, p. 62).

De qualquer maneira, independente do programa e das estratégias adotadas, um curso de filosofia precisa “garantir as condições mínimas da especificidade do trabalho filosófico” (cf. FAVARETTO, 2017b, p. 144). Além de apresentar um repertório de conhecimentos e de discursos, que podem ser propriamente filosóficos, ou também artísticos, políticos, jornalísticos etc., os professores devem trabalhar em sala de aula com a elaboração de conceitos, a argumentação e a problematização (cf. FAVARETTO, 1993, p. 97; BRASIL, 1999, p. 50). Os exercícios de leitura, atividade essencial num curso de filosofia, permitem o desdobramento dos pressupostos e dos subentendidos dos textos (cf. FAVARETTO, 1993, p. 99; BRASIL, 1999, p. 50).

Também é importante promover exercícios de escrita (cf. FAVARETTO, 2017b, p. 146). Apropriando-se de um repertório de conhecimentos e trabalhando com esses procedimentos de análise e de produção de discursos, alunas e alunos podem aprimorar suas habilidades intelectuais e sua capacidade crítica:

Contra a tendência natural dos jovens de tudo criticar de imediato, supostamente traduzindo com isto a força do desejo, o ensino de filosofia pode contribuir para gerar as condições da criticidade. (...) A crítica, como processo reflexivo, não é um conhecimento expositivo, um saber positivo sobre o mundo e muito menos uma percepção: é uma interpretação que exige perspectiva de análise, sistemas de referência e práticas discursivas adequadas.²³

Frente aos projetos de emancipação e de formação (*Bildung*) surgidos no horizonte das proposições do Iluminismo do século XVIII, segundo os quais as luzes retirariam o homem da sua minoridade e guiariam o espírito à sua forma perfeita, Favaretto (1993; 2017c) retoma as ideias de três vincennianos: Deleuze, Foucault e Lyotard. Sobre a emancipação, Favaretto (1993, p. 102) colhe uma ideia de Deleuze (2006, p. 48), de que nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e não “faça como eu”.²⁴ Sobre a formação, Favaretto (2017c, p. 127) colhe uma ideia que aparece em Foucault (2013, p. 361) e em Lyotard (1986, p. 34), de que não existe uma forma perfeita do espírito, estamos sempre nos recriando e retornando à infância do pensamento.²⁵ Nesse sentido, talvez, o valor formativo do ensino de filosofia esteja vinculado à apropriação de um repertório de conhecimentos e dos procedimentos de análise e de produção dos discursos (cf. FAVARETTO, 1993, p. 102).

Conclusões

No prefácio ao livro didático *Filosofia: iniciação à investigação filosófica*, de José Auri Cunha, docente do Colégio Equipe nos anos 80 e 90, Favaretto aponta para as dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino médio no Brasil: “provenientes da ausência de uma efetiva cultura escolar, entendida como um campo

²³ FAVARETTO, C. F. “Filosofia do ensino de filosofia”. In: MAAMARI, A. M. (org.). *Novas tendências para o ensino de filosofia. Campo histórico-conceitual, didático e metodológico: vol. 1*. Curitiba: Editora CRV, 2017b, pp. 142-147.

²⁴ Em suas análises sobre o trabalho pedagógico, Chauí desenvolve essa mesma ideia (cf. CHAUI, 2016, p. 257).

²⁵ No texto “Infância e modernidade: a doença do olhar”, Heloisa Fernandes (1996) faz uma bela e necessária análise do temor que a modernidade cultivou contra a infância. Numa perspectiva psicanalítica, Leandro Lajonquière (2003) investiga o papel do conceito de infância na modernidade.

de intersecção de uma pluralidade de práticas interessadas na articulação de saberes e experiências com significação social”.²⁶ Sem dúvida, o Colégio Equipe, assim como a Universidade de Vincennes, a PUC e a Universidade de São Paulo abriram espaço, apesar da repressão política e policial, para a criação de uma intensa cultura acadêmica e escolar. Na França, essa cultura desponta influenciada pelas demandas e pelas formas de sociabilidade criadas pelos estudantes em Maio de 68. No Brasil, ela surge a partir dos grandes festivais de música popular, da resistência estudantil à ditadura empresarial-militar e das mudanças artísticas e comportamentais inspiradas na contracultura (cf. FAVARETTO, 2017a).

Em suas contribuições para o ensino de filosofia no Brasil, Favaretto abre uma perspectiva para o exercício da reflexão crítica sobre a diversidade dos saberes e a complexa e indeterminada experiência contemporânea. Como fizeram os primeiros docentes da Universidade de Vincennes, seus textos vislumbram uma concepção de filosofia articulada às artes e às outras áreas do conhecimento. Do ponto de vista do programa da disciplina, Favaretto faculta às professoras e professores a autonomia para tratarem de temas e de questões que sejam do interesse das alunas e alunos. Acompanhando o debate filosófico a respeito das hierarquias do saber questionadas em de Maio de 68, Favaretto concebe um ensino de filosofia que visa oferecer as ferramentas para que alunas e alunos ocupem o lugar de experimentadores, criadores e inventores de novas e imprevistas formas de subjetivação.

²⁶ FAVARETTO, C. F. Prefácio (Manual do Professor). In: CUNHA, J. A. *Filosofia: Iniciação à investigação filosófica*. São Paulo: Atual Editora, 1992, p. 37.

Referências bibliográficas

- BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2012.
- BARTHES, R. L'écriture de l'événement. *Communications*, n. 12, p. 108-112, 1968. Disponível em: <http://bit.ly/2WP2vwm> Acesso em: 18 mar. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação (MEC). 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> Acesso em: 16 mar. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN +: ensino médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação (MEC). 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> Acesso em: 16 mar. 2020.
- CERTEAU, M. de. Pour une nouvelle culture: prendre la parole. *Études*, n. 329 (1-2), p. 29-42, 1968. Disponível em: <http://bit.ly/2x2Pqz6>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- CHAUI, M. S. Ideologia e educação. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 1, p. 245-257, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0245.pdf> Acesso em 24 mar. 2021.
- CHAUI, M. S. A filosofia como vocação para a liberdade. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 48, p. 7-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18394.pdf> Acesso em 24 mar. 2021.
- COMISSÃO DA VERDADE DA PUC-SP (REITORA NADIR GOUVÊA KFOURI). Comunidade Acadêmica – Breve história da PUC, *Portal da CVPUC*, 2017a. Disponível em: <https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/comunidade-academica-breve-historia-da-puc.html>. Acesso em 25 mar. 2021.
- COMISSÃO DA VERDADE DA PUC-SP (REITORA NADIR GOUVÊA KFOURI). Comunidade Acadêmica – SBPC na PUC-SP, *Portal da CVPUC*, 2017b. Disponível em: <https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/home.html> . Acesso em 25 mar. 2021.
- COSTE, C. Roland Barthes, du séminaire au cours magistral. *Histoire de l'éducation*, n. 120, p. 139-160, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/histoire-education/1839> Acesso em: 21 mar. 2021.
- COUTINHO, L. Prefácio. In: BRANT, T.; MOIRA, A.; NERY, J.; ROCHA, M. *Vidas trans: a coragem de existir*. Bauru, SP: Astral Cultural, 2017, p. 7-8.
- CRIU (Centre de Regroupement des Informations Universitaires). *Quelle université? Quelle société?*. Paris: Aux Éditions du Seuil, 1968.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

- DIMENSTEIN, G. Se o fusca de Serginho falasse. *FOLHA DE SÃO PAULO*, Cotidiano, 29/10/2013. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u84746.shtml> Acesso em 13 mar. 2021.
- DORMOY-RAJRAMANAN, C. Le département de philosophie de Vincennes de 1968 à 1972. *Politisation et pratiques transgressives de l'enseignement dans l'après 68*. 2019. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02066091/document> Acesso em 15 mar. 2021.
- DOSSE, F. *Gilles Deleuze & Félix Guattari: biografia cruzada*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DOSSE, F. *Michel de Certeau: el caminante herido*. Ciudad de Mexico: Universidad Iberoamericana, 2003.
- FAUCHERRE, R. *Atypie-Utopie: Vincennes, naissance d'une université mai 1968-janvier 1969*. Dissertação (Mestrado em História) – Université Paris 7 – Denis Diderot. Unité de Formation et de Recherche: Géographie – Histoire – Sciences Sociales, Paris, 1992. Disponível em: <http://www.ipt.univ-paris8.fr/hist/Atypie-Utopie.htm> Acesso em: 23 mar. 2021.
- FAVARETTO, C. A contracultura, entre a curtição e o experimental. *MODOS*. Revista de História da Arte, v. 1, n.3, p.181-203, 2017a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8662238> Acesso em: 23 mar. 2021.
- FAVARETTO, C. F. Filosofia do ensino de filosofia. In: MAAMARI, A. M. (org.). *Novas tendências para o ensino de filosofia*. Campo histórico-conceitual, didático e metodológico: vol. 1. Curitiba: Editora CRV, 2017b, p. 125-159.
- FAVARETTO, C. F. Questões contemporâneas: arte, educação e formação. *D'obras*, v. 10, p. 125-135, 2017c. Disponível em: <https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/558> Acesso em: 12 mar. 2021.
- FAVARETTO, C. F. A filosofia e seu ensino: entrevista com Celso Favaretto. In: CARVALHO, M. C.; CORNELLI, G. (orgs.). *Ensinar filosofia: volume 2*. Cuiabá: Editora Central de texto, 2013, p. 19-36. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401647/1/Filosofia%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o_Vol_2.pdf Acesso em: 12 mar. 2021.
- FAVARETTO, C. F. *Moderno, pós-moderno, contemporâneo na educação e na arte*. Tese (Livre-Docência em Educação) – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- FAVARETTO, C. F. *A invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: EDUSP, 2000.
- FAVARETTO, C. F. *Tropicália – alegoria, alegria*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.
- FAVARETTO, C. F. Sobre o Ensino de Filosofia. *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33514> Acesso em 12 mar. 2021.

- FAVARETTO, C. F. Prefácio (Manual do Professor). In: CUNHA, J. A. *Filosofia: Iniciação à investigação filosófica*. São Paulo: Atual Editora, 1992, p. 37-39.
- FAVARETTO, C. F. Pós-Moderno na educação?. *Revista da Faculdade de Educação*, da Universidade de São Paulo, v. 17, p. 121-28, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33466> Acesso em 12 mar. 2021.
- FAVARETTO, C. F. A música nos labirintos de Hélio Oiticica. *Revista USP*, n. 4, p. 45-54, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/65462> Acesso em 31 mar. 2021.
- FERNANDES, F. Reforma universitária e mudança social. In: FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo: Alfa-Omega, 1975, p. 157-178.
- FERNANDES, H. Infância de modernidade: a doença do olhar. *Plural*, v. 3, p. 60-81, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/68029> Acesso em 4 abr. 2021.
- FOUCAULT, M. O que são as luzes?. In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos II – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 351-368.
- IRESMO. Deleuze ou la pédagogie du concept, *IRESMO (Institut de Recherche sur les Mouvements Sociaux)*, 2019. Disponível em: <https://iresmo.jimdofree.com/2019/05/23/deleuze-ou-la-p%C3%A9dagogie-du-concept/?fbclid=IwAR2CRCxTg3RGdp1H1rSsG76YLW3jxUDBqWcRsM7HfP4QMdLAlfhB0fkPN04> Acesso em: 23 mar. 2021.
- LAFETÁ, J. L. Memorial acadêmico. *Literatura e Sociedade*, n. 3, p. 85-99, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/17262> Acesso em 25 mar. 2021.
- LAJONQUIÈRE, L. A infância que inventamos e as escolas de ontem e hoje. *Estilos da Clínica*, v. 8, n. 15, p. 140-159, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/117927> Acesso em 5 abr. 2021.
- LEBRUN, G. Por que filósofo?. *Estudos CEBRAP*, n. 15, p. 148-153, 1976.
- LIMA, E. Na USP, teatro foi palco de resistência à Ditadura Militar. *Revista Adusp*, n. 55, p. 50-60, 2013. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/55/mat05.pdf>. Acesso em 29 mar. 2021.
- LYOTARD, J-F. Le cours philosophique. In: DERRIDA, J. (org.). *La greve des philosophes*. Paris: Osiris, 1986, p. 34-41.
- MATOS, O. *Paris 1968: as barricadas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MORIN, E. O jogo em que tudo mudou. In: COHN, S.; PIMENTA, H. (orgs.). *Maió 68*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2018, p. 26-35.
- PIEPER, J. *El ócio y la vida intelectual*. Madrid: Ediciones RIALP, 1979.
- RIBEIRO, M. C. B. *Experiência de luta na emancipação feminina: mulheres na ALN. TESE (Doutorado em História Social) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São*

- Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26042012-163246/pt-br.php> Acesso em: 25 mar. 2021.
- RIBEIRO, M. C. B. *Mulheres na luta armada: protagonismo feminino*. São Paulo: Alameda, 2020.
- ROSS, K. *Maio de 68 e suas repercussões*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.
- SANTIAGO, H; SILVEIRA, P. F. Percursos de Marilena Chaui: filosofia, política e educação. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 1, p. 259-277, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0259.pdf> Acesso em 24 mar. 2021.
- SILVEIRA, P. F. A autogestão nas escolas ocupadas em Paris [1968] e São Paulo [2015]. In: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (orgs.). *A escola: uma questão pública*. Volume 1. São Paulo: Parábola, 2020, p. 147-163.
- SOULIÉ, C. Uma tentativa de democratização universitária na França: história da universidade de Paris VIII Vincennes (1968-1980). *Revista Linhas*, v. 15, n. 29, p. 42-70, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815292014042> Acesso em: 19 mar. 2021.
- SOULIÉ, C. Le destin d'une institution d'avant-garde: histoire du département de philosophie de Paris VIII. *Histoire de l'éducation*, n. 77, p. 47-69, 1998. Disponível em: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/INRP_RH077_4.pdf Acesso em 12 mar. 2021.
- VELOSO, C. *Verdade tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- VIANNA, H. 'Não quero que a vida me faça de Otário!': Hélio Oiticica como mediador cultural entre o asfalto e o morro. In: VELHO, G.; KUSHNIR, K. (orgs.). *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001, p. 29-60.
- VOGT, C. Memorial da Fapesp In: HAMBURGER, A. (org.). *Fapesp 40 anos abrindo fronteiras*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004, p. 29-40.