

A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DOS  
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Bruno Pucci<sup>1</sup>

**Resumo:** O ensaio analisa o papel da filosofia na formação do docente do Ensino Médio; parte de Adorno que, enquanto avaliador da prova geral de filosofia nos exames de habilitação para o magistério em ciências nas IES alemãs, destacava o papel formativo da filosofia e como a ênfase no ensino profissional ofuscava a formação intelectual. Após resgatar o potencial histórico da *Bildung*, o ensaio se volta para os dias de hoje e tenta iluminar a atuação da filosofia na formação docente do ensino médio. Dois grupos de problemas são levantados: o domínio de organizações privadas, cursos noturnos e EaD na formação; a submissão dessas organizações ao mercado. Consequência: o privilégio das competências e o desprestígio da formação. Ao final, o ensaio tenta resgatar o potencial da filosofia na formação desse profissional.

**Palavras-chave:** Filosofia. Educação. Papel formativo da Filosofia; Ensino Superior; Theodor Adorno.

**Resumen:**

El ensayo examina el papel de la filosofía en la formación del docente de la Enseñanza Secundaria; parte de ideas de Adorno que, como evaluador de la prueba general de filosofía en los exámenes de calificación para el magisterio en ciencias en las IES alemanas, destacaba el papel formativo de la filosofía y como el énfasis en la enseñanza profesional ofuscaba la formación intelectual. Después de rescatar el potencial histórico de la *Bildung*, el ensayo se vuelve para los días actuales e intenta iluminar la actuación de la filosofía en la formación de profesores de la escuela secundaria. Dos grupos de problemas son planteados: el dominio de las organizaciones privadas, cursos nocturnos y de formación de educación a distancia; la submisión de estas organizaciones al mercado. Consecuencia: el privilegio de las habilidades y el desprestigio de la formación. Al final, el ensayo intenta rescatar el potencial de la filosofía en la formación del profesional de educación.

**Palabras claves:** Filosofía. Educación. Papel formativo de la Filosofía. Enseñanza Superior. Theodor Adorno.

---

<sup>1</sup> Professor Titular da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) Email: bpucci@unimep.br

“O ensino secundário é formativo por excelência; ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebem” (Florestan Fernandes).

“A filosofia só faz jus a si mesma quando é mais que uma disciplina específica” (Theodor Adorno).

Em 1962, Theodor Adorno proferiu uma palestra na Casa do Estudante de Frankfurt com o título: *A filosofia e os professores*; no ano seguinte, essa mesma palestra foi transmitida pela Rádio de Hessen, estado alemão em que se encontra Frankfurt. Seu objetivo era falar sobre a prova geral de filosofia exigida nos exames de habilitação oficial para o magistério em ciências nas escolas superiores de seu estado. Adorno participava, há onze anos, como examinador dessas provas na Universidade de Frankfurt e, com base na experiência de avaliações dos participantes e nas reflexões com colegas de trabalho, apresentava considerações críticas à fragilidade da formação em filosofia desses futuros profissionais. E justificava suas preocupações salientando que, na avaliação dos candidatos, deve-se ter em mente os jovens do ensino médio que lhe serão confiados enquanto futuros professores; aqueles jovens que sentarão defronte a eles e que estão ameaçados de danos infundos se seus mestres se mostrarem de “espírito deformado e incultos”. Diz ele: “o que se pretende avaliar nesse exame é se aqueles que terão uma pesada responsabilidade quanto ao desenvolvimento real e intelectual da Alemanha, enquanto professores em escolas superiores, são intelectuais ou meros profissionais.” (1995, p. 54). Para ele, o que caracterizava o intelectual era a relação crítica e formativa que este estabelece com o seu próprio trabalho e com o todo social de que essa relação faz parte, pois é ela que constitui a essência da filosofia.

Não nos esqueçamos que Adorno estava analisando a filosofia exigida para o magistério em ciências. Ele tinha a seu favor a clareza do regulamento da prova, que, no parágrafo 19, assim se expressava: “Deve avaliar-se se o candidato

aprendeu o sentido formativo e o potencial formativo de suas disciplinas profissionais, habilitando-se a compreendê-las a partir de questões filosóficas, pedagógicas e políticas vivas da atualidade” (ADORNO, 1995, p. 53-54). Para o frankfurtiano, o propósito da prova geral era avaliar se os candidatos tinham condições de ir além do aprendizado profissional específico; se eles conseguiam desenvolver uma reflexão sobre sua profissão e sobre eles mesmos, enquanto responsáveis pela formação dos jovens alemães que participavam do nível médio ou do nível colegial.

Poder-se-ia objetar que o regulamento da prova geral era anacrônico, se encontrava ainda sob as luzes do idealismo alemão do século XIX, em que a filosofia não era vista como uma disciplina a mais na formação dos universitários, mas como a autoconsciência viva de sua época; e que a verdadeira formação do espírito era o objetivo primordial das escolas superiores. E, pelas considerações de Adorno no decorrer do texto, e, sobretudo, por ele ter escolhido esse problema como tema de uma palestra, percebe-se, nas entrelinhas, que a mentalidade de boa parte dos examinandos nos anos 1950-1960 já não era a mesma em que a filosofia poderia ser considerada como “autoconsciência do espírito” e não apenas como uma disciplina específica a mais no currículo; em que a concepção da formação universitária e, como sequência, a concepção do exame final, impeliam os participantes a irem além do empreendimento das ciências particulares. Logo no início da palestra, o frankfurtiano se mostrava apreensivo pela incompreensão dos candidatos a respeito da finalidade da avaliação geral: “Creio que consigo sentir o mal-estar dos mesmos em relação à prova; alguns duvidam de seu sentido” (1995, p. 51). No desenvolvimento do texto trazia alguns exemplos em que os examinandos não conseguiam estabelecer uma conexão viva entre os conceitos de um pensador e as contradições sociais de sua época; entre um determinado conhecimento científico e os movimentos culturais vivos de seu tempo. E, mais ao final da palestra, Adorno radicalizava suas observações: “A filosofia submetida a exame converteu-se em seu contrário: em vez de conduzir os que se ocupam dela ao encontro de si mesmos, presta-se apenas a demonstrar a todos o fracasso da formação cultural” (1965, p. 69).

Por outro lado, não deixa de notar que, entre os participantes, “não faltam estudantes dotados de horizonte e de sensibilidade intelectual” (ibidem, p. 51). Esses são considerados por Adorno pessoas bem formadas e que transmitirão essas virtudes aos jovens e adolescentes de seu país.

O conceito *Bildung*, na tradição alemã, carrega uma expressiva conotação crítica e formativa. Giacoia Junior, em seu texto “A Educação em Nietzsche e Adorno”<sup>2</sup>, assim o caracteriza:

Formação” traduz o termo alemão *Bildung*, sem equivalente em português. Pode-se destacar duas acepções principais: 1). Formar, conformar, configurar, modelar, dar forma, formar-se, ...; 2). Formação espiritual e interna, aperfeiçoamento, ser interior e espiritualmente bem formado, ligação de múltiplos conhecimentos por meio do gosto, juízo, senso de valor, graça, tato, bondade de coração; neste segundo sentido, o termo pode também significar cultivo espiritual, cultura, boa formação (Nota de Rodapé n. 1; 2009, p. 38).

A história do termo *Bildung* tem sua origem no pensamento iluminista alemão do final do século XVIII, tempo de Kant, Schiller, Humboldt, Herder, Goethe, Beethoven. Quem nos traz preciosas informações sobre esse conceito é Moses Mendelsohn (1728-1786), que, ao responder à questão “O que é o Iluminismo”, proposta pela *Revista Mensal Berlinense*, em 1784, diz:

As palavras Iluminismo [*Aufklärung*], cultura [*Kultur*] e formação [*Bildung*] são ainda recém-chegadas em nossa língua, pertencem em princípio apenas à linguagem dos livros. O vulgo dificilmente as compreende (...). Ainda não houve tempo suficiente para que o uso linguístico, que parece querer distinguir entre essas palavras de igual significado, pudesse conferir-lhes os respectivos limites. Formação, Cultura e Iluminismo são modificações da vida em comunidade, efeitos da dedicação e dos esforços dos homens em prol da melhoria das condições do convívio

---

<sup>2</sup> O autor, ao refletir sobre o conceito de *Bildung* em Adorno, utiliza-se como referência a palestra de Adorno “A Educação e os Professores”.

social. Formação divide-se em Cultura e Iluminismo. A primeira parece relacionar-se antes à vida prática. (...). Iluminismo, por sua vez, mais parece dizer respeito a aspectos teóricos (*Apud* MAAS, 2000, p. 26).

É um conceito, pois, surgido entre os intelectuais e os artistas, nos inícios da sociedade burguesa alemã, e se relaciona aos “esforços dos homens em prol da melhoria das condições do convívio social”. A filosofia, a música, a literatura, a religião pietista, o processo educativo, tiveram um papel importante na construção da *Bildung*. Goethe nos mostra isso: o filho de comerciante Wilhelm Meister, nascido no interior da incipiente burguesia alemã, quer se aproximar da experiência teatral e da cultura da nobreza, para adquirir “uma formação geral e pessoal”, negada aos filhos da burguesia naquele momento histórico<sup>3</sup>.

Adorno, no ensaio “Teoria da Semiformação” – *Theorie der Halbbildung* -, associa a *Bildung* ao processo de emancipação da burguesia no final do século XVIII, em que “a formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma” (2010, p. 13) e argumenta que esse conceito, mesmo questionável por se vincular a um tempo histórico ultrapassado, ainda é o parâmetro que serve de base para analisar seu antípoda, o conceito de semiformação.

Entendem-se, pois, as angústias do frankfurtiano ao sentir uma real deficiência de formação nos futuros professores de ciências das escolas superiores da Alemanha e as consequências desse *déficit* para os alunos e para a sociedade. Traumatizado pelas recentes manifestações da barbárie nazista e fundamentado teoricamente nas investigações sobre a personalidade autoritária, realizada em Berkeley, USA, no final da década de 1940, detecta um potencial autoritário na aliança entre a ausência de reflexão intelectual e os estereótipos da cultura oficial: “Onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual na ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica”. E vai além, ao afirmar: “Hoje em dia o nazismo sobrevive menos por alguns ainda acreditarem em suas doutrinas ... mas principalmente em determinadas conformações formais do

---

<sup>3</sup> Ler a Missiva de Wilhelm a seu cunhado, no livro de Goethe, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (2006, p. 284-286).

pensamento”. Entre elas: a disposição de se adaptar ao vigente; deficiências de relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e ideias; convencionalismo; defesa contra a introspecção; submissão à autoridade; superstição e estereotipia. Podem essas síndromes e estruturas de pensamento serem apolíticas, mas conterem em si implicações e consequências políticas. E termina o parágrafo enfatizando: “Este é talvez o aspecto mais sério do que estou procurando transmitir” (1995, p. 62-63).

Giacioia Junior, no artigo citado, comenta esse incisivo diagnóstico de Adorno:

É porque essa síndrome exhibe todos os traços daquela consciência reificada, que se traduz na incapacidade de fazer experiências próprias e de comportar-se de modo livre e autônomo em relação a coisas e pessoas. (...). A consciência reificada constitui uma condição fundamental para uma educação que promove a barbárie e que, portanto, pode novamente conduzir a Auschwitz (2009, p.44).

Adorno, enquanto professor, educador e examinador, tem presente, em suas considerações críticas, que a *Bildung*, não é uma aquisição espontânea que se dá apenas pelo fato de os examinandos participarem como alunos de seus respectivos cursos superiores. A formação universitária não é uma mera proficiência científica; exige muito mais que a aprendizagem técnico-profissional; exige “esforço espontâneo e interesse”; “disposição e capacidade de se abrir a elementos do espírito”; “apropriação (desses elementos) de modo produtivo na consciência”. E sem pejo de ser taxado de sentimental, resume, numa palavra-chave, o que ele julga necessário para a aquisição do bem formar-se: “para haver formação cultural se requer amor” (1995, p. 64). Esforço, interesse, abertura do espírito, apropriação, amor: a *Bildung* envolve o indivíduo em todas as suas dimensões da vida: do corpo e do espírito; do pessoal e do social.

Por outro lado, reconhece a força e o prestígio que o desenvolvimento científico foi adquirindo progressivamente e gerou na sociedade de seu tempo, particularmente, no interior da academia. Se tempos atrás, o espírito científico, por

sua postura de nada aceitar sem antes verificar e comprovar, se apresentava como expressão de liberdade e de não submissão às imposições dogmáticas dos poderes dominantes; “atualmente a ciência se converteu, para seus adeptos, em uma nova forma de heteronomia, de um modo que chega a provocar arrepios”. Nessa perspectiva, o desenvolvimento científico transformou a filosofia em um de seus ramos de conhecimento; e a aceitação ingênua e entusiasta das inovações científicas e tecnológicas, inclusive nas ciências humanas e sociais, se tornou o ritual ideológico da contemporaneidade, dispensando o pensar crítico e a liberdade de ação. E a filosofia é vista como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis para a vida (Cf. ADORNO, 1995, p. 69-70).

Não estaria o pensador frankfurtiano, -- em suas considerações críticas sobre a prova geral e as deficiências formativas de seus participantes, ao reconhecer o prestígio e a força ideológica do desenvolvimento científico na sociedade e no interior da academia --, querendo a todo custo se apegar a uma concepção de formação cultural ultrapassada na década de 1960, na república alemã? Como exigir dos formandos em ciências na Universidade de Frankfurt desse período, que priorizem a filosofia enquanto “autoconsciência do espírito” de uma época, quando o próprio espírito do tempo, insuflado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, leva-os a buscar para a sua vida profissional o útil e o produtivo?

Não é o que pensa Adorno, não obstante todos os problemas por ele mesmo colocados e admitidos. No último parágrafo da palestra expõe essa questão, retoma o potencial de ação e de reação presente no espírito e conclama os futuros docentes, enquanto intelectuais, a se deixarem conduzir pelos seus impulsos formativos:

O espírito encontra-se hoje numa situação mais questionável do que então, e seria esquisito pregar idealismo, mesmo que ele ainda mantivesse sua atualidade filosófica perdida. Mas o próprio espírito, não se restringindo àquilo que é fátual, porta em si aquele impulso de que subjetivamente se precisa.

A obrigação de se entregar ao movimento deste impulso foi subscrita por todo aquele que optou por uma profissão intelectual (1995, p. 73).

\* \* \* \* \*

E a Universidade Brasileira deste início do século XXI, nos horizontes do capitalismo globalizado, como está desenvolvendo seu papel de formação cultural dos licenciandos em ciências, os futuros próximos educadores dos alunos do ensino Médio? Qual o espaço e a atuação da filosofia no processo formativo desses profissionais da educação? As reflexões trazidas por Theodor Adorno em sua palestra, “A Filosofia e os Professores”, de 1962 -- era das revoluções mecânicas -- têm ainda alguma coisa a dizer aos educadores da era digital?

Há pelo menos dois conjuntos de problemas que nos preocupam sobremaneira ao tentar refletir sobre as interrogações feitas acima. O primeiro diz respeito aos dados estatísticos da formação universitária de nossos futuros docentes do ensino médio. Tomando como parâmetros de análise os dados do Censo da Educação Superior do INEP/MEC de 2013, o total de alunos matriculados na educação superior brasileira aumentou quantitativamente, foi para 7.305.977, e a modalidade a distância, EaD, já atingia, nesse ano, 15,8% do total de matrículas em cursos de graduação, ou seja, mais de 1.150.000 alunos. No cômputo geral, os cursos de bacharelado representavam 67,5% das matrículas na educação superior; as licenciaturas 18,9%; e os cursos tecnológicos 13,7%. Por sua vez, na EaD, 39,2% dos matriculados cursa licenciatura; os que escolheram o bacharelado são 31,1%; os tecnólogos, 29,7%. A rede privada é responsável por 74% do total de alunos dos cursos superiores de graduação<sup>4</sup>. E, majoritariamente, os cursos nas instituições privadas acontecem no período noturno. Ou seja, a grande maioria dos futuros docentes do Ensino Médio, inclusive os da área ciências, serão formados por IES privadas e frequentam a escola no período noturno; e cresce cada vez mais

---

<sup>4</sup> INEP/MEC. Censo da Educação Superior 2013. Acesso: 25/05/2015. In: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)

os licenciados em EaD. Esses dados, por si só, já nos colocam interrogações sobre a qualidade de formação dos futuros docentes do ensino médio e sobre a responsabilidade deles quanto à educação crítica dos jovens a eles confiados.

Outro conjunto de problemas que nos preocupa é a progressiva submissão da universidade brasileira ao mercado. Que a universidade tenha o papel de formar competentes profissionais para atuarem no mercado de trabalho é esta uma de suas funções principais; agora, que a universidade se submeta aos desígnios do mercado e se descure de formar o cidadão crítico e autônomo é um problema que se agravou atualmente, vinculado ao estágio em que se desenvolve o sistema capitalista de produção.

A Declaração de Bolonha, em 1999, selou a subsunção da universidade europeia ao mercado capitalista. Em uma sociedade marcada por processos de globalização, em que o conhecimento se constitui numa mercadoria de grande valor, as instituições de ensino superior são chamadas a desempenhar novos papéis diante das demandas criadas por essa sociedade, sobretudo as referentes às necessidades do mercado de trabalho e de desenvolvimento da economia. Por sua vez, o modelo de universidade gerado pelo Processo de Bolonha é atrativo: pelo refluxo nos investimentos por parte de governos e organismos internacionais; pela diminuição no tempo de formação dos estudantes; pela possibilidade de cobrança de anuidades, particularmente no mestrado e doutorado; pela vinculação mais estreita e direta com as necessidades das empresas (Cf. BIANCHETTI, 2010, p. 263-285). Os ideais iluministas e humboldtianos da *Bildung* vão cedendo espaço à instrução, à aquisição de competências profissionais, ao predomínio de um pragmatismo utilitarista.

Mas o Processo de Bolonha não se espalhou apenas nos horizontes da Comunidade Europeia; ele está se globalizando e vem ingressando com força total nos países anteriormente colonizados pelas nações europeias. É o que estamos assistindo em nossa pátria, não apenas pela crescente mercantilização do ensino superior, mas pela submissão acrítica de nossas IES aos ditames do mercado.

Marilena Chauí, na Abertura da 26a. Reunião Anual da ANPEd, em 2003, em sua conferência, “A universidade pública sob nova perspectiva”, já nos tinha

chamado a atenção para o fato de a universidade estar se transformando progressivamente de uma Instituição de Ensino para uma organização prestadora de serviço, para uma universidade operacional. Diz ela:

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 operacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheias 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” (2003, p. 7).

Na universidade operacional, dizia a filósofa, a docência passa ser entendida como transmissão de conhecimentos, adestramento, habilitação ligeira para os estudantes, que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho; e, com isso, faz-se desaparecer a marca essencial da docência: a formação. Numa escola operacional, não há espaço para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos (2003, p. 7).

Considerando, pois, que a maioria dos docentes do ensino médio, em nosso país, são formados, atualmente, em organizações privadas de ensino – centros universitários ou faculdades isoladas –, em cursos noturnos, muitos deles através da EaD; considerando ainda que as organizações privadas de ensino são aquelas que têm mais interesse em articular os currículos de seus cursos aos ditames do mercado; podemos inferir o quanto esses dois conjuntos de problemas podem influenciar a qualidade do ensino e a formação dos futuros docentes do ensino médio, daqueles que, parafraseando Adorno, terão uma pesada responsabilidade quanto ao desenvolvimento real e intelectual dos jovens de nosso país.

Além de que nos cursos de licenciatura das organizações privadas de ensino, a incumbência pela formação cultural dos alunos é, muitas vezes, relegada

às chamadas disciplinas pedagógicas, que ocupam cerca de um quinto do total de horas-aula do curso, a contragosto dos coordenadores e dos próprios formandos, que, sempre que podem, querem ampliar o espaço das disciplinas científicas e específicas, pois são essas que desenvolvem as competências exigidas pela profissão. Entre as disciplinas pedagógicas se encontram a filosofia, a sociologia e a psicologia, incumbidas de formar o cidadão crítico e autônomo. Prevalece a fragmentação do saber e o aprendizado do mero profissional; secundariza-se a dimensão da formação. Estamos longe de entender o curso de licenciatura como aquele que forma o intelectual. Em algumas organizações de ensino se capacita primeiro o profissional, através do bacharelado; e depois, quem quiser, complementa seus estudos com as disciplinas pedagógicas, para se tornar um docente daquela ciência específica, como se entre as disciplinas científicas e as pedagógicas não houvessem elos de vinculação orgânica e de complementação no processo formativo. Porque não tensionar esses dois conjuntos de saberes na formação do futuro docente do ensino médio?

É o que pensa Giacoia Junior, quando afirma que a *Bildung* “exige talento filosófico, a saber, capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade dos saberes especiais na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo, senso de valor” (2009, p. 41); e que, portanto, é responsabilidade de todos os docentes e de todas as disciplinas a tentativa de integrar a multiplicidade dos saberes específicos do curso na unidade de uma formação crítica e autônoma do profissional.

É também o que pensa Chauí sobre o conceito de formação, quando afirma:

Antes de tudo uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura, é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. Há formação quando há obra do pensamento e há obra do pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de

e elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (Chauí, 2003, p.12).

Se de um lado, o desenvolvimento tecnológico em tempos de capitalismo global quer cada vez mais se utilizar do espaço universitário para capacitar seus profissionais e encontra nele muitos colaboradores, há, ainda, filósofos de renome, como Giacoia Junior, Chauí e outros, que reagem com firmeza contra a permanência hegemônica do mercado na Academia. Eles, com o risco de serem tachados de anacrônicos, defendem com vigor a necessidade e a força de potência da *Bildung* no ensino superior em pleno século XXI. Certamente porque acreditam que esse conceito, mesmo submetido ao uso estúrdio e impróprio que o desenvolvimento capitalista e tecnológico fez dele em sua trajetória mais recente, não perdeu a profundidade semântica que a história do pensamento e da academia lhe forneceu; e que, portanto, continua alimentando em seu interior a possibilidade de sua práxis.

Adorno também acreditava nisso. Ao final de sua palestra de 1962, mesmo constatando a deficiente formação dos futuros docentes em ciências de sua universidade, reafirma sua convicção ao dizer:

É preciso não se conformar com a constatação da gravidade da situação e a dificuldade de reagir frente a ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e as suas consequências para o próprio trabalho, inclusive o exame. Esta seria o começo daquela filosofia que se oculta somente àqueles que se encontram obnubilados frente aos motivos pelos quais ela se oculta a eles (1995, p. 73).

Essa mesma convicção já tinha ele manifestado ao final de seu texto de 1959, “Teoria da Semiformação”, quando reconhece ser anacrônico agarrar-se ainda com firmeza à *Bildung*, depois que a sociedade capitalista de seu tempo já a tinha privado de suas bases. “Contudo – insiste o frankfurtiano – a única possibilidade de sobrevivência que resta à *Bildung* é a autorreflexão crítica sobre a

semiformação, em que necessariamente se converteu” (2010, p. 39). Prevalece ainda a convicção da filosofia enquanto parceira imprescindível da formação.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. “A filosofia e os professores”. In ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 51-74.

ADORNO, Theodor W. “Teoria da Semiformação”. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira. In PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio. “O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch”. In **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, jan.-mar. 2010.

CHAUÍ, M. “A universidade sob nova perspectiva”. In **Revista Brasileira de Educação**, 2003, nº 24, pp. 05-15;

GIACCOIA JUNIOR, Oswaldo. “A Educação em Nietzsche e Adorno”. In PUCCI, Bruno; ALMEIDA, Jorge de; LASTÓRIA, Luiz A. C. N. (Orgs.). **Experiência Formativa & Emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009, p. 37-52.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: editora 34, 2006.

INEP/MEC. Censo da Educação Superior 2013. Acesso: 25/05/2015. In: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)

MAAS, Wilma Patrícia. **O cânone mínimo: o *Bildungsroman* na história da literatura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.