



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carlos Roberto Jacob Junior

**Wilhelm Dilthey:** Contribuições para pensar a formação humana sob a perspectiva  
pedagógica

Florianópolis

2019



Carlos Roberto Jacob Junior

**Wilhelm Dilthey: Contribuições para pensar a formação humana sob a perspectiva pedagógica**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Silva de Moura – PPGE/UFSC.

Co-Orientador: Prof.<sup>o</sup> Dr. Paulo Renato Cardoso de Jesus – Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa – Portugal.

Florianópolis

2019

### Ficha de identificação da obra

Jacob Jr, Carlos Roberto

Wilhelm Dilthey: Contribuições para pensar a formação humana sob a perspectiva pedagógica / Carlos Roberto Jacob Jr; orientadora, Rosana Silva de Moura, coorientador, Paulo Renato Cardoso de Jesus, 2019.

115 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

Educação. 2. Wilhelm Dilthey. 3. Hermenêutica. 4. Formação humana. 5. Filosofia da Educação. I. Moura, Rosana Silva de. II. Jesus, Paulo Renato Cardoso de. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Carlos Roberto Jacob Junior

**Wilhelm Dilthey:** Contribuições para pensar a formação humana sob a perspectiva pedagógica

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Dr(a) Rosana Silva de Moura  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Paulo Renato Cardoso de Jesus  
Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa – Portugal

Prof.(a) Dr(a) Franciele Bete Petry.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Alexandre de Sá Avelar  
Universidade Federal de Uberlândia

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

---

Prof. Dr.(a) Andrea Brandão Lapa  
Coordenador(a) do Programa

---

Prof. Dr.(a) Rosana Silva de Moura  
Orientador(a)

Florianópolis, 21 de agosto de 2019.

Dedicado a meu pai – Carlos Roberto Jacob (*in memoriam*) – pelas experiências que vivi ao seu lado, expressões de vida e partilha, significados que o tempo recolheu na memória...

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, especificamente à linha de pesquisa Filosofia da Educação por abrigar-me (no horizonte da reflexão filosófica) ao longo do tempo em que se transcorreu a presente pesquisa. De modo especial, gostaria de agradecer à Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Silva de Moura – minha orientadora – pela presença amiga e afetuosa, pelo modo com que sempre se colocou generosamente à disposição ao longo deste percurso que – para mim – se desvela na trilha da autoformação. Agradeço – em particular – ao Prof. Dr. Paulo Renato de Jesus – meu co-orientador – pela gentileza e presteza com que se colocou à disposição da pesquisa, apontando direções e aconselhando-me por meio dos textos e e-mails trocados no processo de construção da presente dissertação. De modo especial, agradeço aos membros da banca examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Franciele Bete Petry e o Prof. Dr. Alexandre de Sá Avelar, bem como à Prof.<sup>a</sup> Dra. Lúcia Schneider Hardt e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Daiane Eccel (por ocasião da qualificação da pesquisa), que dedicaram sua atenção à leitura e análise crítica do texto em momentos distintos desta pesquisa. Aos colegas do caminho que, pelas trocas de experiências e partilhas, contribuíram para o enriquecimento da pesquisa promovendo conexões e nexos de sentido à vida partilhada nos corredores da UFSC, nas mesas de café... Em especial, agradeço à amiga Priscilla Ghizoni pela presteza e inúmeros socorros prestados ao longo do caminho. Como educador, não poderia me furtar em agradecer à instituição na qual leciono – a saber – a Escola de Educação Básica São João Batista, aos colegas de profissão e aos alunos. Pessoas que passam pela minha vida, levando um pouco de mim e deixando um pouco de si. São inúmeras experiências vividas no cotidiano escolar...

Por fim, agradeço à minha família – minha amada esposa Daiani – pela gentileza e paciência diante de minhas ausências. Agradeço à minha filha, Maria Laura, a quem dedico meus esforços para ser – a cada dia – um pouco melhor que antes.

Só compreendemos e definimos um ser humano sentindo com ele e vivenciando com ele. Só compreendemos pelo amor. E precisamos aproximar-nos especialmente de uma vida ainda não desenvolvida, pela arte do amor, pela redução de nossos próprios sentimentos na direção do obscuro, não desenvolvido, infantil, puro (DILTHEY, 2010a, p. 479).



## RESUMO

Esta dissertação de mestrado expressa nossa busca por aportes teóricos que nos auxiliem a pensar a problemática da formação humana no contexto da recente reforma da educação brasileira, em 2017, que – em nosso ponto de vista – se orienta por uma tendência de caráter neoliberal que privilegia o aspecto de uma formação/instrução tecnicista de cunho positivista. Deste modo, nos orientamos a partir de uma filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) estabelecida por Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) – filósofo historicista alemão, no intuito de analisar suas contribuições para pensarmos a formação humana (*Bildung*) sob uma perspectiva pedagógica que supere a dicotomia entre humanidades e técnica no processo de formação educacional. Assim, justificando o porquê da escolha por Dilthey, no primeiro capítulo apresentaremos a relevância de sua hermenêutica na investigação acerca de orientações para a vida prática, o que resulta em sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*). Diante disso, apresentaremos a filosofia de Wilhelm Dilthey a fim de melhor compreendermos como o autor estabelece sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) e qual sua relação com sua psicologia analítica-descritiva e sua hermenêutica filosófica. Para tanto, revisitamos obras de Dilthey traduzidas (para o português) e dialogamos com alguns de seus apresentadores, tais como: R. Palmer; M. N. P. do Amaral; R. B. De Napoli; M. F. A. Nicolau; A. S. Avelar; P. R. de Jesus e outros, no intuito de melhor compreendermos o desenvolvimento de sua filosofia e a constituição de seu “Método Compreensivo”, elemento central de sua hermenêutica. Visando uma compreensão sobre os processos históricos que orientaram e orientam a formação/educação no Ocidente, apresentamos – à luz da *Paidéia* grega – os caminhos que conduziram a humanidade em sua longa jornada de construção e desenvolvimento cultural que levou à constituição da *Bildung* alemã. Para tanto, dialogamos com autores diversos, como: W. Jaeger; F. Cambi; F. L Brito; J. Weber; A. J. Severino e outros, a fim de analisarmos o processo de transformação e evolução da educação ao longo da história. Assim, encontramos a proposta diltheyana de uma “universalidade pedagógica”, seus desdobramentos éticos em sua relação com sua filosofia da vida. Aqui, de modo especial, nos orientaremos pelo seu tratado de 1888 – *Sobre a possibilidade de uma ciência pedagógica de validade universal*. Por fim, apresentaremos as considerações a que chegamos a respeito das críticas endereçadas a Dilthey e sua obra, bem como sobre suas possíveis contribuições para pensarmos questões atuais que nos tocam e exigem nossa inquietação e reflexão no horizonte educacional brasileiro.

**Palavras-Chave:** Dilthey; Vida; Formação humana; Filosofia da Educação.

## ABSTRACT

This master's dissertation expresses our search for theoretical contributions that help us to think about the problem of human formation in the context of the recent reform of Brazilian education, in 2017, which – in our view – is guided by a neoliberal tendency that favors the aspect of a positivist technical education/training. Thus, we orient ourselves from a philosophy of life (*Lebensphilosophie*) established by Wilhelm Dilthey (1833-1911) - German historicist philosopher, in order to analyze his contributions to think about human formation (*Bildung*) from a pedagogical perspective that surpasses dichotomy between humanities and technique in the educational formation process. So, justifying why Wilhelm Dilthey was chosen, in the first chapter we present the relevance of his hermeneutics in the investigation of orientations for practical life, which results in his philosophy of life (*Lebensphilosophie*). Given this, we will present the philosophy of Wilhelm Dilthey in order to better understand how the author establishes his philosophy of life (*Lebensphilosophie*) and what is its relationship with his analytic-descriptive psychology and his philosophical hermeneutics. To this end, we revisit Dilthey's works translated (into Portuguese) and dialogue with some of its presenters such as: R. Palmer; M. N. P. do Amaral; R. B. Di Napoli; M.F. A. Nicholas; A. S. Avelar; P. R. de Jesus and others, in order to better understand the development of his philosophy and the constitution of his "Comprehensive Method", a central element of his hermeneutics. Aiming at understanding the historical processes that guided and orient the formation/education in the West, we present - in the light of Greek *Paidéia* - the paths that led humanity in its long journey of construction and cultural development that led to the constitution of the German *Bildung*. For that, we dialog with diverse authors as: W. Jaeger; F. Cambi; F. L Brito; J. Weber; A. J. Severino and others, in order to analyze the process of transformation and evolution of education throughout history. So that, we find Dilthey's proposal of a "pedagogical universality", its ethical developments in relation to its philosophy of life. Here, in particular, we are guided by his treatise of 1888 – *On the possibility of a pedagogical science of universal validity*. Finally, we will present our considerations regarding the criticisms addressed to Dilthey and his work, as well as its possible contributions to think about current issues that touch us and require our concern and reflection in the Brazilian educational horizon.

**Keywords:** Dilthey; Life; Human formation; Philosophy of Education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>133</b>
1.1	O “POR QUE?” DA PESQUISA.....	133
<b>2</b>	<b>WILHELM DILTHEY – FILOSOFIA, VIDA E COMPREENSÃO.....</b>	<b>29</b>
2.1	WILHELM DILTHEY: APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO DO CRITICISMO KANTIANO .....	31
2.2	A FILOSOFIA DA VIDA: UM CAMINHO DE REFLEXÃO .....	34
2.3	VIDA, VIVÊNCIA, EXPRESSÃO E COMPREENSÃO: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA .....	36
2.4	VIDA ( <i>LEBEN</i> ): A BASE PARA UM CAMINHO HERMENÊUTICO NA FORMAÇÃO HUMANA .....	42
2.5	VIVÊNCIA ( <i>ERLEBNIS</i> ): CAMINHOS PARA UMA EXPERIÊNCIA PLENA E TOTALIZANTE DA VIDA.....	45
2.6	A EXPRESSÃO ( <i>AUSDRUCK</i> ): AQUILO QUE SE DÁ POR MEIO DAS EXPERIÊNCIAS.....	47
2.7	COMPREENSÃO ( <i>VERSTEHEN</i> ): A APREENSÃO DA VIDA E O AUTO-(RE)CONHECIMENTO .....	49
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NA CULTURA OCIDENTAL .....</b>	<b>53</b>
3.1	DA <i>PAIDÉIA</i> GREGA À <i>BILDUNG</i> ALEMÃ: RUPTURAS E CONTINUIDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA .....	53
3.2	A FORMAÇÃO HUMANA E AS DISPUTAS PELA DEFINIÇÃO DE UM PERCURSO FORMATIVO.....	61
3.2.1	A <i>BILDUNG</i> : PERSPECTIVAS PARA UM PERCURSO FORMATIVO.....	66
<b>4</b>	<b>A HERMENÊUTICA DA VIDA E A PEDAGOGIA .....</b>	<b>73</b>
4.1	O PRINCÍPIO FILOSÓFICO DA PEDAGOGIA DILTHEYANA .....	733
4.2	A SOLUÇÃO HERMENÊUTICA E A FILOSOFIA DA VIDA.....	79
4.3	UNIVERSALIDADE PEDAGÓGICA E O NEXO DA PEDAGOGIA .....	81
4.4	OTIMISMO PEDAGÓGICO E A UNIVERSALIDADE PEDAGÓGICA: DESFECHO E SOLUÇÃO .....	84
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 O “POR QUE?” DA PESQUISA...

Nesta introdução apresentamos o horizonte de reflexão que impele a pesquisa e, por se tratar de um itinerário investigativo que tem na historicidade o arcabouço da reflexão hermenêutica, se faz pertinente uma apresentação – ainda que breve – da trajetória formativa do pesquisador e o lugar de fala, no intuito de explicitar as razões e motivações que deram origem a esta dissertação.

No ano de 2008, concluí graduação no curso de Bacharelado em Filosofia pela Faculdade São Luiz – Brusque/SC. Na ocasião, desenvolvi Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na linha Metafísica e Epistemologia, com o título: *A Crítica da Religião em Kant: Uma análise racional do fenômeno religioso*, fato este que me possibilitou adentrar ao horizonte do criticismo desenvolvido por Immanuel Kant (1724 – 1804), para quem a análise crítica da possibilidade, da origem, do valor, das leis e limites do conhecimento racional tornou-se o fundamento da reflexão filosófica. Nessa perspectiva, o fato de haver estabelecido contato com o pensamento kantiano no âmbito de uma análise acerca da obra *A Religião nos limites da simples razão*<sup>1</sup> (2006), me abriu caminho para a compreensão do projeto diltheyano de uma análise crítica da história, visto que Dilthey<sup>2</sup> considerou o esforço exegético kantiano como um marco expressivo no desenvolvimento da hermenêutica futura.

Segundo Beckenkamp (2010, p. 277),

[...] a importância de Kant para o desenvolvimento da hermenêutica moderna foi reconhecida por alguns de seus representantes mais clássicos, como Dilthey, Heidegger e Gadamer. Dilthey foi o primeiro a registrar a presença da filosofia

---

<sup>1</sup> *A Religião nos Limites da simples razão* (1793) é o escrito capital de Kant sobre a religião, embora não seja o único. De fato, Deus, a liberdade e a imortalidade sempre ocuparam um lugar privilegiado entre os problemas fulcrais da sua filosofia, e a redução da religião à moral o leva a expor de modo simbólico os princípios da religião cristã, a propor a distinção entre fé histórica (fé eclesial, que é desvalorizada) e a fé da razão (fé religiosa), a encarar as verdades reveladas como simples auxiliares da religião enquanto sentimento moral. Por ocasião do estudo realizado, a versão utilizada foi a publicação da editora Escala, 2006.

<sup>2</sup> Wilhelm Christian Ludwig Dilthey (1833-1911) nasceu em Biebrich-Mosbach, próximo a Wiesbaden, na Alemanha, no dia 19 de novembro de 1833. Filho de um teólogo da Igreja Reformada, estudou Teologia na Universidade de Heidelberg e Filosofia na Universidade de Berlim. Depois de formado lecionou em escolas secundárias, em Berlim, mas logo passou a se dedicar às pesquisas acadêmicas. Em 1864, iniciou o doutorado em Berlim. Em 1866, foi nomeado para uma cadeira de Filosofia na Universidade da Basileia, na Suíça. Em 1868, conquistou a cátedra de Filosofia na Universidade de Berlim, antes ocupada por Hegel.

kantiana no espaço de fundação da hermenêutica moderna. Em sua biografia de Schleiermacher, de 1860, Dilthey recapitula os estágios que levam de Kant a Schleiermacher, enfatizando a importância de alguns aspectos do texto “A religião nos limites da simples razão” para os desenvolvimentos subsequentes. Para ele, o escrito de Kant sobre a religião é um marco na história da exegese bíblica e, por conseguinte, da hermenêutica [...].

Da mesma forma, ao estabelecer as bases para sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) no escopo de seu projeto de uma “crítica da razão histórica”, Dilthey se aproxima do criticismo kantiano, buscando apresentar os fundamentos para a construção do mundo histórico,

[...] em sua última obra, *A construção do mundo histórico nas ciências do espírito*, de 1910, Dilthey situa a realização de Kant, sobretudo, na análise dos fundamentos da ciência da natureza, apesar de registrar *en passant* também a importância da filosofia kantiana para o desenvolvimento da consciência histórica: “A nova teoria da história teve naturalmente seu duplo ponto de partida no idealismo filosófico alemão e na revolução da ciência histórica” (BECKENKAMP, 2010, p. 279).

Aqui, destaco que, em virtude da complexidade e importância teórico-referencial, as questões relacionadas à aproximação e distinção entre o projeto diltheyano e o criticismo kantiano serão exploradas de modo mais aprofundado ao longo da presente dissertação. Por agora, apenas sinalizo a importância atribuída por Dilthey à filosofia transcendental kantiana.

Dilthey busca, llevar a cabo el proyecto kantiano de “crítica de la razón”, o sea, determinar las condiciones de posibilidad del conocimiento, pero en un marco aún más amplio que el permitido por el horizonte empírico-racionalista del trascendentalismo kantiano. Su proyecto epistemológico no es un completamiento de la filosofía kantiana, a través de la aplicación al mundo histórico de la gnoseología que Kant había elaborado. Dilthey está convencido de que “por las venas del sujeto conocedor construido por Locke, Hume y Kant no circula sangre verdadera, sino la delgada savia de la razón como mera actividad intelectual”. Más bien, trata de elaborar una crítica del conocimiento que no considere la razón como una facultad pura o independiente de la experiencia humana total, sino tal y como se da en la realidad histórica, entrelazada con la voluntad y el sentimiento. (EI I, p. 6. Cfr. CRH, p. 91, GS XIX, p. 51 *apud* LABATISTA, 2004, p. 873).

Por fim, concluída a graduação no ano de 2008, no ano seguinte passei a lecionar a disciplina de Filosofia junto ao Ensino Médio da Rede de Educação do Estado de Santa Catarina, precisamente na Escola de Educação Básica São João Batista. Trata-se de uma escola de médio porte situada no Vale do Rio Tijucas, no município de São João Batista/SC, o qual se caracteriza por alta rotatividade populacional em virtude de concentrar diversas indústrias do setor calçadista. Por ser a única escola local a atender alunos do Ensino Médio, a Escola de Educação Básica São João Batista funciona em três períodos e atende, anualmente, entre 1100 e 1300 alunos, distribuídos em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio da Educação Básica. Atuando nesta unidade escolar desde o ano de 2009,

tenho tido a oportunidade de acompanhar e participar do processo formativo de centenas de alunos ao longo de dez anos de docência. Deste modo, tenho vivenciado, no dia a dia da escola, as mudanças e exigências que se impõem ao sistema educacional brasileiro, as quais, em grande medida nas últimas décadas, têm visado atender aos apelos da globalização<sup>3</sup> econômica, da implementação da técnica e do avanço das novas tecnologias sobre os processos produtivos. Diante disso, no interior do campo educacional, me vejo impelido a questionar: *Qual formação humana é possível ao processo educacional contemporâneo frente às exigências de uma sociedade globalizada?*

A partir desta pergunta mais ampla, procuramos delimitar o problema da formação humana à luz do referencial teórico<sup>4</sup> filosófico diltheyano e de sua compreensão hermenêutica da vida, no intuito de buscar contribuições para pensarmos a formação humana (*Bildung*) sob a perspectiva pedagógica.

Segundo Schnädelbach (1991, p. 184),

[...] en Dilthey encontramos que la vida, revelada a través de la epistemológica como soporte y condición del conocimiento, ha llegado a ser óptica y normativamente primordial: “La vida es el hecho fundamental que debe guiar los pasos de la filosofía. Es lo que conocemos desde dentro, fuera de ella no existen caminos”.

Assim, o texto dissertativo se encontra estruturado em três capítulos, e, a fim de sinalizarmos o esforço diltheyano e a sua contribuição para o desenvolvimento da reflexão hermenêutica, no primeiro capítulo – intitulado “Wilhelm Dilthey, filosofia, vida e compreensão” – nos ocuparemos da apresentação da hermenêutica diltheyana, que constitui as bases de sua proposta pedagógica. Diante disso, para uma melhor compreensão acerca de sua filosofia, apresentaremos conceitos que são fundamentais ao desenvolvimento da estrutura de sua hermenêutica e, conseqüentemente, de sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*), a saber,

---

<sup>3</sup> O capitalismo lançou-se, no final do século XX, em um acelerado processo de reestruturação e integração econômica, que compreende o progresso técnico-científico em áreas como telecomunicações e informática, a privatização de amplos setores de bens e serviços produzidos pelo Estado, a busca de eficiência e de competitividade e a desregulamentação do comércio entre países, com a destruição das fronteiras nacionais e a procura pela completa liberdade de trânsito para as pessoas, mercadorias e capitais, em uma espécie de mercado universal. Esse processo de aceleração, integração e reestruturação capitalista vem sendo chamado de globalização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 74).

<sup>4</sup> A título de fundamentar o aporte teórico-epistemológico da pesquisa, nos orientamos a partir das obras de Wilhelm Dilthey traduzidas (para o português), a saber: “Introdução às Ciências Humanas”; “A Construção do Mundo Histórico nas Ciências Humanas”, “Psicologia da Compreensão”; “Ideias Sobre uma Psicologia Descritiva e Analítica”; “Filosofia e Educação”; “Tipos de Concepção do Mundo” e “Essência da Filosofia”.

os conceitos de: Vida (*Leben*), Expressão (*Ausdruck*) e Compreensão (*Verstehen*), os quais orientam o desenvolvimento de sua filosofia neste tripé conceitual indissociável, constituindo seu horizonte hermenêutico. Isto porque,

A coesão inquebrantável deste triângulo – vida-expressão-compreensão – faz dele uma túnica sem costura, uma totalidade dinâmica e, portanto, aberta, onde cada termo *imediatamente medeia os outros*, todos se implicando e se explicando mutuamente numa reciprocidade quase perfeita, cujo carácter circular chega a provocar a suspeita de uma tautologia primitiva (JESUS, 2002, p. 2 – destaques do autor).

No segundo capítulo, intitulado “Educação e formação humana na cultura ocidental”, apresentaremos – ainda que de forma breve – o processo pelo qual se deu o surgimento e o desenvolvimento da educação (enquanto via formativa e espaço de disputas) na cultura do Ocidente, suas variações e transformação ao longo da história. Para tanto, orientados pelo conceito da *Paidéia* grega, buscamos nas raízes da Grécia Antiga os fundamentos pelos quais o processo educacional foi se constituindo na passagem dos séculos até chegar ao legado de uma formação humana (*Bildung*), no contexto da renovação sociocultural da Alemanha.

Segundo Weber (2006, p. 126), analisando a influência do conceito da *Bildung* sobre o processo de transformação da cultura alemã entre os séculos XVII e XIX, “Não houve grande pensador ou escritor que não tenha manifestado certo fascínio pelo tema”. Deste modo, e já introduzindo a temática desta dissertação, buscaremos apresentar as contribuições de Wilhelm Dilthey – filósofo historicista do século XIX – para a proposição de uma formação humana (*Bildung*) que, à luz de sua respectiva pedagogia, nos oriente diante de questões formativas educacionais na contemporaneidade. É nesse sentido que a pesquisa, no terceiro capítulo, “Hermenêutica da vida e pedagogia”, aprofunda a estrutura proposta por Dilthey para o desenvolvimento de uma hermenêutica da vida como princípio para a proposição de uma universalidade pedagógica no âmbito da formação humana. Aqui se encontra onexo de ligação que pretendemos alcançar, na medida em que entendemos ser possível uma aproximação entre a concepção diltheyana de universalidade pedagógica e a proposta de uma formação humana (*Bildung*) outra, que nos possibilite “re-ligar” educação e vida, homem e mundo. Por fim, tecemos as considerações finais que a pesquisa nos suscita, provisoriamente.

Todavia, no intuito de deixar clara a nossa posição epistemológica, nos cabe a pergunta: “Por que Dilthey e não outro filósofo?” O que há na filosofia de W. Dilthey? Quais as contribuições, no horizonte filosófico diltheyano, que nos levam a pensar em uma Filosofia da Educação deste filósofo?



Como vimos destacando, Wilhelm Dilthey<sup>5</sup> (1833-1911) – filósofo hermenêutico, historiador, psicólogo, sociólogo e pedagogo alemão – deixou importante contribuição para a metodologia das Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*). Considerado um dos fundadores do historicismo<sup>6</sup> alemão, contestou a ampla influência que as doutrinas positivistas possuíam sobre as ciências humanas, especialmente as sociais, as históricas e as do psiquismo. Sua produção intelectual tem certa descontinuidade, conforme apontam alguns

---

<sup>5</sup> De forma geral, o historicismo está associado ao apogeu alcançado pela história científicista do século XIX, na qual imperava a ideia de que uma correta interpretação do passado resultaria na segura possibilidade de intervenção sobre os fatos e acontecimentos em curso no presente, abrindo espaço para correções acerca dos desdobramentos da vida para o futuro. A força da presença filosófica de Dilthey no horizonte do historicismo se faz notar tanto em sua produção mesma quanto em seu legado à constelação de pensadores que o sucederam e, em boa medida, foram seus beneficiários. Para mencionarmos apenas alguns desses nomes: Misch, Troeltsch, Groethuysen, Spengler e Spranger.

<sup>6</sup> O Historicismo, em diversos de seus setores, foi apurando a percepção de que o historiador não pode se distanciar da sociedade como pressupunha o modelo das ciências naturais preconizado pelo Positivismo e outras vertentes científicistas das ciências humanas. Ao contrário disto, foi se afirmando cada vez mais, no universo historicista, a ideia de que o historiador fala de um lugar e a partir de um ponto de vista, e que, portanto, não pode almejar nem a neutralidade nem a objetividade absolutas, e menos ainda falar em uma verdade em termos absolutos. A Hermenêutica foi se afirmando como importante espaço de reflexão a partir de filósofos e historiadores que realçavam a relatividade dos objetos, indivíduos e métodos históricos. O historicismo oitocentista, a longo termo, só terminou por se construir integralmente a partir da apurada crítica desenvolvida pela escola prussiana de Droysen (1808) contra a escola rankeana, sem contar a imprescindível contribuição dos importantes ensaios sobre as ciências humanas desenvolvidos por Dilthey (1883) e a influência da Escola de Baden liderada por Windelband (1894) e Rickert (1899). De modo geral, poderemos resumir três princípios fundamentais que essencialmente sustentam este paradigma historicista em construção. O paradigma historicista completo, este é o ponto, principia enfaticamente com (1) o reconhecimento da ‘relatividade do objeto histórico’. De acordo com este princípio, inexitem leis de caráter geral que sejam válidas para todas as sociedades, e qualquer fenômeno social, cultural ou político só pode ser rigorosamente compreendido dentro da história. A historicidade do objeto examinado (uma sociedade humana, por exemplo, mas também uma vida humana individual, ou qualquer evento ou processo já ocorrido ou em curso) deve ser o ponto de partida da investigação – e não, como propunha o Positivismo, a universalidade das ‘sociedades humanas’ ou a unidade fundamental do comportamento humano. Apreender com radical historicidade toda e qualquer realidade, seja esta uma realidade social ou natural (ou as duas coisas), será aqui a palavra de ordem historicista: o ponto cego do qual tudo se origina. Em segundo lugar (2), a História, bem como as demais ciências humanas, deveria requerer uma postura metodológica específica, radicalmente distinta do padrão metodológico típico das ciências naturais ou das ciências exatas. Formulava-se aqui a distinção entre dois tipos de ciências – ou, em outras palavras, o direito de que outro tipo de conhecimento postulasse científicidade sem que necessariamente o seu modelo coincidisse literalmente com o das ciências da natureza. Logo surgiria, a partir desta formulação, a célebre oposição entre a “compreensão”, atitude que deveria reger o posicionamento metodológico nas ciências humanas, e a “explicação”, que seria típica das ciências naturais e exatas. Na base desta distinção, seria possível falar em uma diferença fundamental entre fatos históricos e fatos naturais. Por fim (3), o Historicismo estaria pronto a reconhecer a ‘subjetividade do historiador’, assumindo todas as implicações da ideia de que também o historiador ou o cientista social encontra-se mergulhado na história, o que faria da ambição positivista de alcançar a total “neutralidade do cientista social” não mais do que uma quimera. Os três traços acima indicados como pensamento historicista mais completo são, ainda, beneficiados por uma ‘perspectiva particularizante’ que se torna bastante típica do Historicismo, por oposição à ‘perspectiva generalizante’ que era característica tanto da maior parte do Iluminismo do século XVIII como do Positivismo oitocentista (BARROS, 2012, p. 404).

comentadores, mas o filósofo deixou um legado ainda a ser devidamente reconhecido. Conforme Amaral – prefácio à obra de Dilthey (2010a, p. 13),

Fazer referência ao caráter fragmentário de sua obra é praticamente lugar-comum inevitável aos estudiosos de Dilthey. De fato, ao percorrermos, apenas superficialmente, os densos volumes de suas *Obras Completas* – que somam 26 volumes –, deparamo-nos com certo tipo de trabalho que se traduz muitas vezes em planos, esquemas, projetos, sequências de temas esboçados, ideias e notas sem indício de um sistema mais fechado e acabado ou uma construção mais rígida de seu pensamento.

Reconhecido como um dos mais importantes teóricos da Escola Histórica Alemã, Dilthey se dedicou amplamente em construir um caminho de reflexão que servisse de base à autonomia lógica, epistemológica e metodológica das chamadas Ciências do Espírito, (atualmente denominadas de Ciências Humanas). Ressalta-se que sua contribuição não se deve apenas a um giro epistêmico, mas, igualmente, metodológico. O reconhecimento da complexidade do que se buscou conhecer, a saber, a vida humana, pediu um outro modo de fazê-lo. Assim, assumiu aberta oposição ao Positivismo, buscando dar subsídios à emancipação das Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*) frente à dominação e predominância das Ciências da Natureza (*Naturwissenschaften*) no campo da pesquisa científica e acadêmica.

Conforme Amaral – na introdução à obra de Dilthey (2010a, p. 16), o autor “[...] procura delimitar, por meio do caminho empírico, o domínio e as características comuns dos fatos da consciência e denomina esse conjunto de ciências do espírito”. Deste modo, seu pensamento consiste num dos mais importantes passos na direção da fundamentação epistemológica para as Ciências Humanas, abrindo um amplo espaço para a reflexão em torno de questões pertinentes ao processo de validação científica desta área de conhecimento sobre a vida humana. Destarte, embora tenha contribuído amplamente para a fundamentação epistemológica de uma base científica para as ciências do espírito, no campo educacional a obra de Dilthey tem sido pouco estudada no Brasil. Segundo Silva (2012, p. 329), “Os textos de História da Filosofia e de História da Pedagogia fazem menções genéricas sobre seu pensamento como historicista e estudioso do mundo da vida, mas sem maiores aprofundamentos”.

Nesse sentido, e sinalizando a pertinência de uma pesquisa em Dilthey no horizonte educacional, salientamos que estamos vivendo tempos de profunda transformação e mudanças nas formas e modelos pelos quais os homens operam e estabelecem relações de comunicação

e interação social em meio à sociedade globalizada que se constituiu na contemporaneidade. Conforme Moran (2008, p. 3),

A sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua. As cidades se tornam cidades educadoras, integrando todas as competências e serviços presenciais e digitais. A educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar a todos aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para constituir cidadãos plenos em todas as dimensões.

Diante de tal cenário, a escolha por Dilthey se justifica pelo fato de sua concepção hermenêutica filosófica da vida abrir caminhos à reflexão em torno de uma pedagogia compreendida como formação de caráter ético e social<sup>7</sup>, abrangendo os valores da vida e da história, dando ênfase às vivências e expressões de vida ao longo do processo formativo. Segundo a perspectiva diltheyana, a base para uma ética social de caráter formativo é a própria experiência (*Erfahrung*), o que implica que os padrões morais comportamentais para a vida (*Leben*) concreta do homem não devem ser buscados num fundamento último *a priori*. Antes, sim, eles encontram sua expressão (*Ausdruck*) na própria constituição e evolução histórica da humanidade, na relação das partes com o todo, e do todo com as partes, exprimindo o exercício amplo e efetivo de todas as forças psíquicas que compõem o horizonte de nexos de sentido no âmbito das relações humanas, na manifestação da vida do espírito. Portanto, a proposição de uma ética social expressa o vir a ser humano, isto é, um movimento histórico de *autorreflexão* e *autoformação* que desvela o processo humano de evolução e superação na constituição dos nexos de sentidos que orientam a vida do homem em sociedade. Nesse sentido, para além de uma mera relativização moral, o que se evidencia é a manifestação da vida (*Leben*) em sua espontaneidade criativa, na medida em que o homem (individual e/ou coletivamente) busca soluções para os problemas concretos de sua existência. Isto porque, no horizonte hermenêutico diltheyano, a vida (*Leben*) é espontaneidade que não

---

<sup>7</sup> “La ética social parece, sin embargo, sólo un nombre diferente para designar el mismo modo diltheyano de concebir la vida. En efecto, la ética diltheyana ya en su estructura encuentra subyugada al concepto vida del autor, una vez que ella debe extraer del fin de la vida el fin de la educación. Con esa tarea, ética se transforma en verdadera sierva de la pedagogía que, como sabemos, es el más elevado destino de la ciencia y de la filosofía y, como tal, el punto central de la desembocadura de todo el caudal de las filosóficas del autor sobre la vida. Esto porque el fin de todo el navegar del autor por los mares muchas veces revueltos y ante todo traicioneros de la comprensión de la vida es necesariamente la pedagogía. Habremos captado entonces una vez más, esas relaciones de subordinación o de finalidad entre filosofía y pedagogía” (AMARAL, 2000, p. 112).

pode ser contida e se manifesta por meio das experiências (*Erfahrungen*) vividas no tempo histórico, como expressão (*Ausdruck*) de sua própria realidade. Assim, enquanto expressão de si mesma, a vida é esse conjunto de vivências (*Erlebnisse*) que possibilita ao homem – no contato com o mundo e com o outro – o reconhecimento de si mesmo, sua distinção e coincidência subjetivo-objetiva na relação entre o todo e as partes, entre o interno e o externo, resultando em sua autobiografia. Ora, na medida em que se exprime em sua espontaneidade e criatividade, a vida exige compreensão (*Verstehen*), entendida como processo de auto-apreensão, autodeterminação e individuação de si mesma (JESUS, 2002).

Portanto, Dilthey (*apud* SCOCUGLIA, 2002, p. 259), afirma que,

A oposição entre substância material e mental foi recolocada pela diferença entre os mundos internos e externos – o mundo externo como dado na percepção externa (sensação) através dos sentidos, e o mundo interno como apresentado originalmente através da apreensão interna dos eventos e atividades físicas (reflexão). Assim, nesta formulação, o problema está na possibilidade de tratamento empírico. As experiências que não poderiam ser expressões científicas adequadas na substância da doutrina da psicologia racional são, agora, validadas à luz de métodos novos e melhores.

Observamos que, pela ótica diltheyana, as condições em que se dá a vivência concreta dos homens não podem ser definidas com base em pressupostos e leis gerais, tanto no que tange à dimensão da psique humana, quanto no âmbito das relações e conexões de ordem social que orientam a vida dos diferentes grupos de indivíduos presentes numa sociedade determinada. Isto porque é por meio da singularidade e individualidade do homem que se pode chegar à inteligibilidade sobre os nexos de sentido e conexões que perfazem a história. Ora, isto evidencia a vida humana em seu mais alto grau de complexidade frente aos afetos, sentimentos, desejos e vontades que permeiam as escolhas que o homem faz em seu cotidiano, exercitando-se na arte de viver. Assim, a educação desempenha papel fundamental no processo formativo do homem, contribuindo para o pleno desenvolvimento de suas habilidades e competências, de sua personalidade e modo de ser, inserindo-o no universo da cultura humana, de um povo ou sociedade determinada (na relação dialética das partes com o todo, e do todo com as partes).

Nesse sentido, vale considerar que as questões que nos impelem a investigar a possibilidade de proposição de uma práxis pedagógica orientada por uma filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) decorrem da experiência vivida no dia a dia, no cotidiano da escola e sob a condição de intérprete da dinâmica da vida. Assim, nas palavras de Dilthey (2014, p. 190–191) “[...] o nexo da vida, está na unidade vital. Há sempre eventos, que decidem sobre nós.

Trata-se da mais profunda experiência que o homem pode efetivamente fazer. Trata-se nela daquilo que torna a vida digna de ser vivida”.

Deste modo, partindo do pressuposto (comum), de que cabe à escola formar o homem para a vida em sociedade, se faz pertinente salientar a distinção conceitual proposta por Garcia (1999, p. 21–22) acerca do conceito de formação,

Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta em face de outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.

Assim, importa destacar que tal distinção remete à especificidade do processo formativo na medida em que o difere de qualquer outra atividade humana. Da mesma forma, a especificidade da atividade formativa se qualifica pela singularidade de seu objeto, a saber, o homem em sua totalidade, isto é, o ser humano contemplado em sua dimensão integral. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 994), a escola – no exercício de seu papel social – abarca diferentes pessoas e as insere no universo social preparando-as para a vida em sociedade: “A escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar”.

Ainda, analisando os objetivos do processo formativo escolar, Libâneo (*apud* PEREIRA; CARLOTO, 2016, p. 6) sinaliza que compete à escola contemporânea: 1) a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; 2) a formação para a cidadania crítica e participativa; 3) a formação ética. Vemos que, de acordo com tais atribuições, o processo formativo escolar deve possibilitar a preparação para a inserção no mercado de trabalho nessa nova sociedade que se denomina “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”, marcada pela primazia da técnica e da tecnologia, pela expansão das redes de comunicação e por exigências sempre novas dos setores produtivos. Nessa perspectiva, na senda da atual reforma do sistema educacional

brasileiro<sup>8</sup>, a proposição de uma Base Nacional Curricular Comum<sup>9</sup> aponta que por meio do processo formativo o educando deve se tornar capaz de:

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2019, p. 14).

Diante disso, em nossa interpretação, o percurso educacional deve contemplar uma ampla formação sociocultural a fim de que os participantes do processo formativo se tornem capazes do pleno e integrado exercício da cidadania. E, sempre que houver a necessidade, se coloquem como agentes de transformação social no intuito de buscar garantias ao exercício de uma vida digna, compreendendo e reconhecendo os direitos e deveres que perfazem o horizonte das relações humanas. Daí, o sentido de uma universalidade<sup>10</sup>, cuja importância esta pesquisa pretende alcançar e que se apresenta no último capítulo do presente texto. Ora, é por decorrência desse processo formativo que se realiza no cotidiano escolar o fomento às conexões que perfazem as vivências concretas entre os indivíduos que compõem uma sociedade determinada. Isto considerando que as conexões que se estabelecem ao longo do percurso formativo contribuem para a composição da historicidade e da subjetividade de cada

---

<sup>8</sup> A Lei Nº 13.415 foi aprovada em fevereiro de 2017 a partir da Medida Provisória Nº 746/2016, como forma de subsidiar a reforma do Ensino Médio e altera alguns artigos da LDB (Lei Nº 9.394/1996) e da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei Nº 11.494/2007).

<sup>9</sup> Embora não seja o escopo da presente dissertação uma análise crítica a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cabe destacar que a ideia de implantação de uma base nacional comum para a Educação Básica no Brasil não é recente. Sua elaboração está prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9394 de 1996. A Constituição Federal (1988, art. 210) prevê o estabelecimento de uma Base Nacional Comum: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”. Nesse aspecto, a BNCC se apresenta como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a qual passa a orientar a composição dos currículos escolares que estarão em vigência nos diferentes sistemas de ensino brasileiro nos próximos anos.

<sup>10</sup> Observe que, como se apresentará no capítulo 3 da presente dissertação, a ideia de uma universalidade pedagógica presente no horizonte filosófico diltheyano exprime a proposição de uma formação orientada pela e para uma *ética social* que tem sua validade determinada pelos nexos de sentido próprios de um tempo histórico, os quais são constituídos a partir das relações e da negociação de sentidos características e presentes numa sociedade determinada. Portanto, cabe destacar que não se trata de uma *universalidade* ancorada num aporte *a priori*, mas sim da proposta de uma universalidade determinada pelo espírito histórico de um tempo, e, portanto, dotada de uma abertura para o amadurecimento decorrente da evolução social de um povo, uma sociedade – enfim, do homem. Perceba que esse vir a ser histórico do homem sinaliza a necessidade da formação como via pela qual se faz possível estimular o pleno desenvolvimento humano, seu amadurecimento histórico-social frente às necessidades de seu tempo.

pessoa, ao mesmo tempo em que promovem o alargamento das relações sociais e ampliam a relação do homem com o mundo. É da relação do todo com as partes, e das partes com o todo, que se estabelece o conjunto de nexos de sentido que compõem a história. Nesse aspecto, Dilthey – no escopo de sua obra acerca de uma fundamentação teórica para as Ciências do Espírito<sup>11</sup> (*Geisteswissenschaften*) – afirma que,

[...] O transcurso da vida compõe-se de partes, de vivências interligadas por um nexo intrínseco. Cada vivência singular se reporta a um próprio eu do qual faz parte integrante. E, pela estrutura, ela liga-se a outras partes para formar um nexo. Em tudo que é espiritual encontramos um nexo. O nexo é, portanto, uma categoria que nasce da vida. Apreendemos o nexo por força da unidade de consciência. Esta é a condição necessária a toda apreensão. Naturalmente, o nexo não se depreende apenas do fato de a unidade da consciência ser provida de uma variedade de vivências. O nexo da vida nos é dado porque a própria vida é um nexo estrutural no qual as vivências estão inseridas como relações vivenciáveis. Esse nexo é apreendido numa categoria abrangente que é um tipo de enunciado aplicado a toda a realidade: a relação do todo com as partes (DILTHEY, 2010a, p. 241).

Feita esta explanação primeira acerca do papel que o processo educacional ocupa na formação das futuras gerações, nos aproximamos de Wilhelm Dilthey no sentido de pensar essa formação com vistas a uma ação que contemple o homem em sua totalidade, conectando vida e mundo. Os muitos desafios que se colocam à vida humana na sociedade contemporânea, multifacetada e marcada pela expansão das redes de comunicação e informação, bem como pelo advento das novas tecnologias nos processos produtivos, nos impõem a questionar o conceito de formação que orienta as políticas públicas em educação no atual contexto educacional brasileiro.

Uma nova leitura de mundo é imposta pela Sociedade do Conhecimento, também chamada de Sociedade da Aprendizagem, mas o difícil é despir-se de velhos conceitos, velhas linguagens, dos paradigmas passados, quando eles ainda são naturalmente uma parte do processo. [...] a matéria-prima da aprendizagem é a informação organizada, significativa, a informação transformada em conhecimento. A escola pesquisa a informação pronta, já consolidada e a informação em movimento, em transformação, que vai surgindo da interação, de novos fatos, experiências práticas e contextos. Nesse cenário de aprender a aprender para tornar-se aprendiz, é preciso desaprender, recuperando a capacidade, que as crianças naturalmente possuem, de se surpreender com as coisas, revelar a admiração, na qual Aristóteles identificou a origem da Filosofia (CAVICHOLI, 2015, p. 148).

---

<sup>11</sup> Para Dilthey, as Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*) abarcam um conjunto de conhecimentos expressos por meio de ciências particulares como: a filosofia, a psicologia, a antropologia, a ética, a história e outras tantas áreas do saber, possíveis de serem enumeradas.

Assim, à luz do pensamento diltheyano, a presente dissertação pretende apresentar elementos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma ação pedagógica que tenha como princípio “re-ligar” a educação à vida, conceitos estes que têm profunda relação entre si e estão diretamente conexos dentro do processo de formação humana. Ora, em sua relação com o mundo o homem se depara com nexos de sentido e conexões que desvelam um horizonte de possibilidades e experiências (*Erfahrungen*) a serem vivenciadas, as quais sinalizam sua necessidade de formação (*Bildung*) para a vida (*Leben*) nessa nova sociedade que se configura no contexto contemporâneo onde educação e vida precisam estar em profunda conexão.

Mas em que consiste a ideia de “re-ligar” a educação à vida? Trata-se de um posicionamento que assumimos a partir da leitura das obras diltheyanas, as quais sugerem que a ação formativa só pode ser compreendida se indissociada da vida, isto é, a educação – enquanto processo de uma intencionalidade humana – só se justifica por meio de um *thélos* específico, a saber, a plenitude do homem. Dilthey, com a finalidade de estabelecer caminhos possíveis a uma pedagogia de validade universal, afirma que

[...] uma pedagogia que pretenda estar à altura dessas aspirações precisa ganhar da ética o conhecimento de seu objetivo e da psicologia o conhecimento de cada processo isolado e das medidas pelas quais a educação procura alcançar esse objetivo. Pergunta-se, então, o que essas duas ciências podem fazer atualmente pela pedagogia (DILTHEY, 2010a, p. 464).

Deste modo, o projeto diltheyano de uma pedagogia que possa abarcar o homem na totalidade e historicidade de sua existência, decorre de sua psicologia analítica-descritiva e de sua hermenêutica filosófica da vida, ambas apresentadas como estruturas de análise e reflexão sobre os nexos de sentido que compõem a constituição do mundo histórico nas Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*). Assim, encontramos na linha de pesquisa Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – como membro integrante do grupo de estudos e pesquisa “Intersecções filosóficas entre Dilthey e Heidegger para pensar hermenêuticas da cultura, mundo e educação”,<sup>12</sup> – o aporte teórico que nos possibilitou desenvolver a pesquisa que dá suporte a esta dissertação. No horizonte hermenêutico, investigamos caminhos possíveis à pesquisa, no intuito de pensar a problemática da formação humana frente às exigências de um mundo globalizado, no qual a comunicação e a informação se dissipam por meio de conexões de internet ocupando um

---

<sup>12</sup> Confira: <http://hermeneuticas.paginas.ufsc.br/>



papel determinante na vida da sociedade, alterando a forma e o modo como se dão as relações e os nexos de sentido entre os indivíduos, também no campo da educação.

Deste modo, nos orientamos a partir das obras de Dilthey (traduzidas para o português), bem como nas obras de seus comentadores<sup>13</sup>, no intuito de buscar subsídios epistemológicos que abram caminho à reflexão sobre a problemática da formação humana na atualidade. Salientamos que se trata de uma análise qualitativa, de caráter hermenêutico, que embora não tenha a pretensão de esgotar as questões pertinentes ao horizonte da formação humana (*Bildung*), abre espaço à reflexão acerca da possibilidade de uma formação outra, que tenha como princípio a conexão entre a educação e a vida, nesse processo de integração do conhecimento técnico e tecnológico ao cotidiano da existência humana. Nesse sentido, é imprescindível pensar a dimensão da formação humana no âmbito educacional contemporâneo com vistas a investigar caminhos possíveis para re-integrar ‘homem e mundo’, ‘indivíduo e sociedade’, situando a vida em suas conexões de totalidade, na perspectiva de uma corresponsabilidade social e de inter-relações éticas e sociais.

Note que, no texto originalmente escrito em 1888, *Sobre a Possibilidade de uma Ciência Pedagógica de Validade Universal*, destaca-se a preocupação central de Dilthey sobre a Pedagogia: o erro de propor sistemas educativos universais e abstratos, desconsiderando os condicionamentos e as limitações intransponíveis do *ethos* histórico de um povo (DILTHEY *apud* FERNANDES e MOSER, 2013, p. 259). Portanto, sinalizando a necessidade de se contemplar o homem em sua totalidade, sua historicidade e contingência, considerando as experiências (*Erfahrungen*) próprias do processo formativo e apontando para as vivências (*Erlebnesse*) cotidianas como via pela qual se dá a construção do mundo histórico e as conexões e nexos de sentido que orientam a vida humana. Dilthey afirma que

Por mais diversas que sejam as formas de educação, o desenvolvimento de cada criança deve produzir o aperfeiçoamento dos processos e de suas ligações, que agem em conjunto no nexo teleológico da vida psíquica. Para cada parte desse nexo existe uma perfeição de qualidade e desempenho, e essa é a condição básica de toda competência do ser humano (DILTHEY, 2010a, p. 473).

---

<sup>13</sup> Sendo elas: “Introdução às Ciências Humanas”; “A Construção do Mundo Histórico nas Ciências Humanas”, “Psicologia da Compreensão”; “Ideias Sobre uma Psicologia Descritiva e Analítica”; “Filosofia e Educação”; “Tipos de Concepção do Mundo” e “Essência da Filosofia”.

Diante disso, na passagem do século XIX para o XX, analisando o contexto e as bases teóricas que serviram de suporte à estrutura de pensamento de sua época, sinalizando um caminho no enfrentamento das dificuldades pertinentes ao campo da fundamentação epistemológica das chamadas Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*), Wilhelm Dilthey surge como uma das figuras mais importantes da Escola Histórica Alemã. E, em seus escritos acerca da ação educativa, Dilthey afirma que,

[...] a missão da educação é o desenvolvimento do indivíduo por um sistema intencional de meios até o estado em que aquele indivíduo alcance autonomamente seu destino. [...] O fim último de toda educação é o desenvolvimento da afetividade, da vontade e de um mundo de ideias no indivíduo (DILTHEY, 1949, p. 14).

Deste modo, metodologicamente, as proposições aqui apresentadas serão analisadas e interpretadas a partir de um aporte teórico que tem como ponto de partida sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*). Portanto, a revisitação de suas obras nos permitirá a utilização de conceitos fundamentais de sua filosofia, tais como *vida (Leben)*, *vivência (Erlebnis)*, *expressão (Ausdruck)* e *compreensão (Verstehen)*, que nos servirão de norte para a proposição de uma prática pedagógica que coloque em conexão “educação e vida”. Assim, de modo específico, entendemos que seja necessário à pesquisa: a) Analisar o ‘método compreensivo’ elaborado por Dilthey, o qual constitui estrutura fundamental em seu pensamento e estabelece uma relação profunda com o conceito de *vida*; b) Investigar a conexão possível entre os conceitos de formação (*Bildung*) e pedagogia, à luz do pensamento diltheyano; c) Compreender como Dilthey estabelece a ideia de nexos da pedagogia, e como tal proposta contribui para o alargamento de referenciais para o processo de formação humana (*Bildung*). Desta forma, objetivamos estabelecer uma interpretação acerca da relação que se dá – no processo formativo – entre educação e vida, no intuito de compreender como essa relação pode ser pensada a partir da universalidade pedagógica diltheyana.

Sendo assim, cumpre a esta apresentação reconhecer no filósofo alemão a figura que, em alguma medida, reposicionou a pesquisa em hermenêutica para um horizonte diferente do tradicionalmente utilizado em sua época, tal como alguns pesquisadores contemporâneos destacam. Nesse aspecto, cabe mencionar Richard Palmer que, em sua obra *Hermenêutica* (1989), tece uma importante introdução aos termos gregos *hermeneuein* (verbo) e *hermeneia* (substantivo), associando-os à figura do deus grego Hermes. Ao propor tal associação, destaca que à figura divina cabe a função de transmutação, isto é, trazer algo da inteligibilidade à compreensão, o que significa e expressa movimento, uma ação com um fim determinado,

[...] há algo de diferente, de estranho e de separado no tempo, no espaço ou na experiência, que se torna familiar, presente e compreensível; há algo que requer representação, explicação ou tradução e que é, de certo modo, “tornado compreensível”, “interpretado” (PALMER, 1989, p. 25).

Assim, nesse horizonte filosófico no qual se desvela a historicidade do conceito, Palmer salienta que, na Modernidade, o campo da hermenêutica evolui e passa a abarcar diferentes perspectivas, sendo a de Wilhelm Dilthey uma delas. Conforme Palmer, “Dilthey viu na hermenêutica a disciplina central que serviria de base a todas as *Geisteswissenschaften* (i. e. todas as disciplinas centradas na compreensão da arte, comportamento e escrita do homem).” (PALMER, 1989, p. 50).

Ora, nesse sentido, cabe ressaltar que a presente dissertação – em vinculação a uma problemática educacional brasileira – investiga caminhos possíveis à formação humana (*Bildung*), à luz da universalidade pedagógica que decorre do horizonte hermenêutico filosófico estabelecido por Dilthey. Diante disso, ao voltarmos nosso olhar para o horizonte hermenêutico diltheyano, se desvela a busca por uma via de reflexão que nos permita pensar algumas das questões que se colocam no campo educacional contemporâneo frente às mudanças que se verificam nas relações humanas no âmbito da comunicação, das relações sociais e no modo como o homem passou a lidar com o conhecimento na contemporaneidade. A partir disso, são muitos os questionamentos que se colocam a respeito do papel da escola contemporânea no que tange à formação das gerações futuras face à complexidade de um mundo no qual, questões econômicas, políticas e socioculturais têm sido determinadas pela lógica da globalização. Nesse cenário de expressivas mudanças, muitas delas difíceis de mensurar, a problemática da formação humana se coloca como uma questão a ser investigada, visto que o homem não nasce pronto e necessita de formação, educação<sup>14</sup>.

Conforme Gadamer (2017, p. 47), imbuído de tradição, “O homem se caracteriza pela ruptura com o imediato e o natural, vocação que lhe é atribuída pelo aspecto espiritual e racional de sua natureza. Segundo esse aspecto, ele não é, por natureza, o que deve ser”, razão pela qual tem necessidade de formação. Com base nisso, constatamos que as questões pertinentes à formação humana (*Bildung*) exigem a constituição de uma base sólida pela qual

---

<sup>14</sup> Nesse sentido, para mostrar esta tradição da prerrogativa da dimensão formativa como algo *a ser*, Kant enuncia, abrindo a obra *Sobre a pedagogia*, resultante de suas aulas: “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1999, p. 11).

se possa contribuir para o pleno desenvolvimento humano. Isto se considerarmos que a hermenêutica filosófica estabelecida por Dilthey pressupõe que,

Por mais diversas que sejam as formas de educação, o desenvolvimento de cada criança deve produzir o aperfeiçoamento dos processos e de suas ligações, que agem em conjunto no nexó teleológico da vida psíquica. Para cada parte desse nexó existe uma perfeição de qualidade e desempenho, e essa é a condição básica de toda competência do ser humano. (DILTHEY, 2010a, p. 473).

Nessa perspectiva, o conceito de Vida (*Leben*)<sup>15</sup> – sob o horizonte filosófico diltheyano – abarca a estrutura elementar pela qual as vivências (*Erlebnisse*) e expressões (*Asudrücke*) concretas da existência humana tornam possível a compreensão (*Verstehen*) da relação dialética das partes com o todo, e, do todo com as partes, no conjunto de ações que conectam homem e mundo<sup>16</sup>.

Deste modo, Dilthey (*apud* AMARAL, 2012, p. 105) afirma:

[...] a sociedade é o símbolo vivo e autêntico dessa comunhão do singular com o universal, das partes com o todo. “O indivíduo [...] recebe, durante sua preparação, influências de todos os círculos da vida social. [...] Ele respira na família, na igreja, na vida científica, no nexó sócio-político. Ele vive desde o princípio em relações vivas. Ninguém deve querer bloqueá-lo. A educação deve somente guiá-lo e formá-lo durante esse processo”.

Portanto, frente à construção do mundo histórico, o homem se apresenta como um “ser que não só pensa, mas sente e quer” a experiência de existir no mundo, e que, sendo afetado por ele, o transforma por meio da espontaneidade criativa da vida (DILTHEY 2010a, p.17). Então, cumpre deslindar este ponto constituindo o capítulo seguinte desta dissertação.

---

<sup>15</sup> “Teremos que precisar a diferença que separa e relaciona *Leben* (vida) e *Erleben/Erlebnis* (“vivência” /“experiência vivida”). *Leben* remete-nos para o todo nunca totalizado, mas sempre unificado sob a unidade de uma consciência, o sistema total de “sentido” (articulemos aqui *Richtung* e *Bedeutung*) que constitui uma vida, transportando e preenchendo o tempo entre o nascimento e a morte. *Erleben/Erlebnis* indicam, por seu turno, uma realidade qualitativa (*ein qualitatives Sein*) e heterogênea (*Mannigfaltigkeit von Erlebnissen*): algo que “eu sou e que eu tenho”, algo que se impõe como inelutavelmente inscrito no “presente” (*Gegenwart*) e no “real” (*Realität*). A “vivência” mostra-se sob o modo de uma “percepção interna de realidade” (*Innewerden von Wirklichkeit*) não suscetível de entrar nos limites do juízo e da apofântica sem se transmutar e, assim, perder por completo a sua integridade. Vide, sobretudo, GS, VII, pp.195, 217, 229-231”. (JESUS, 2002, p. 3).

<sup>16</sup> No horizonte de uma hermenêutica heideggeriana, apenas o “homem é formador de mundo”. (HEIDEGGER, 2006, p. 207).

## 2 WILHELM DILTHEY – FILOSOFIA, VIDA E COMPREENSÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o pensamento diltheyano, seu desenvolvimento conceitual e as implicações teóricas que dele decorrem. Deste modo, retomando a menção feita na apresentação em relação à vinculação de Dilthey à hermenêutica, segundo Palmer (1989, p. 50),

Dilthey defendia que a interpretação das expressões essenciais da vida humana, seja ela do domínio das leis, da literatura ou das Sagradas Escrituras, implica um acto de compreensão histórica, uma operação fundamentalmente diferente da quantificação, do domínio científico do mundo natural; porque neste acto de compreensão histórica está em causa um conhecimento pessoal do que significa sermos humanos.

Assim, é possível verificar a importância que a história assume no pensamento diltheyano como parte estrutural de sua hermenêutica filosófica. Isto porque há um esforço empreendido por Dilthey na constituição de uma metodologia epistemológica para a legitimação de uma cientificidade no campo das Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*). Nesse sentido, o projeto diltheyano visava alçar o conjunto de conhecimentos que deriva das diferentes áreas das distintas ciências humanas ao *status* de cientificidade alcançado pelas Ciências da Natureza (*Naturwissenschaften*), na medida em que postulava um rigor metodológico e epistêmico necessário às peculiaridades que lhes são próprias.

Segundo Avelar (2017, p. 296),

Para Dilthey, a edificação das ciências humanas deveria ser capaz de dar respostas a algumas das grandes insuficiências e limites de certas tradições do pensamento filosófico e historiográfico. A metafísica, por exemplo, era constantemente apontada como produtora de generalizações abstratas e distantes da experiência vivida concreta. O positivismo traduzia-se por uma não menos errônea fragmentação da realidade histórica. A formulação de novas categorias de apreensão do mundo sociohistórico deveria se inscrever, simultaneamente, em uma teoria do conhecimento capaz de desvendar as condições de possibilidade de ocorrência dos fenômenos e em uma metodologia que pudesse permitir à razão histórica – e às “ciências do espírito”, de um modo geral – alcançar os níveis de objetividade existentes nas ciências naturais.

Ora, em meio à complexidade das relações e conexões que marcam a historicidade humana, Dilthey desenvolve seu ‘método compreensivo’ – via pela qual pretendeu uma abordagem hermenêutico-filosófica que contemplasse o homem em sua dimensão de totalidade, pois “a primeira característica básica da estrutura das ciências do espírito é o fato

de elas partirem da vida e manterem um nexos constante com ela, já que estão baseadas na vivência, na compreensão e na expressão da vida [...]” (AVELAR, 2017, p. 297).

Logo, ao nos referirmos às contribuições de Wilhelm Dilthey no horizonte da filosofia, tendo como escopo a reflexão em torno da formação humana no campo educacional, nos foi necessária a busca por subsídios teóricos a respeito do eixo norteador que nos orientaria no desenvolvimento desta pesquisa. Para isso, a linha de pesquisa ‘Filosofia da Educação’, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina tem contribuído amplamente para um melhor entendimento acerca do que vem a ser a formação humana (em termos filosóficos), na medida em que emprega esforços para a delimitação epistêmica e o desenvolvimento das pesquisas no campo da educação. Hardt *et al* (2014, p. 156), apresentando o horizonte de reflexão que norteia a linha de pesquisa, afirma que

No que concerne ao modo como desenvolvemos tais estudos e pesquisas no horizonte da filosofia da educação – e considerando *o elemento central comum, a saber, o tema da formação humana* em suas tensões entre natureza e cultura, destacamos a contribuição da hermenêutica filosófica e sua tarefa de interpretação. De modo amplo, em nossas práticas na filosofia da educação, seja na pós-graduação, seja na graduação, põe-se em curso o reconhecimento do lugar do intérprete como lugar de autoformação [...].

Nesse sentido, o cuidado e a sensibilidade acerca da reflexão em torno do conceito de formação humana são características determinantes na linha de pesquisa, o que evidencia certo rigor quanto “a demarcação epistêmica e o desenvolvimento da área de estudos filosófico-educacionais” (HARDT *et al*, 2014, p. 156). Assim,

É oportuno também pensar que a filosofia da educação precisa ter no seu horizonte a compreensão de que a formação contém, ao mesmo tempo, a demanda de um *dever*, algo de uma ordem indeterminada, assim como certa demanda formal e normativa; ou seja, ela produz-se no mediado e no imediato. Pois, educação, enquanto formação espiritual implica em exercício constante, de uma vida inteira, de formar a si mesmo. Vai além do ensino, mas não lhe é excludente, na medida em que este participa, mas não determina os contornos do desenho particular e solitário que cada um faz de si. (p. 158).

Orientados por tal perspectiva, apresentaremos a seguir aspectos da filosofia hermenêutica de Dilthey, tendo em vista os conceitos basilares que constituíram seu horizonte filosófico. Sendo assim, a fim de melhor contextualizar o pensamento diltheyano, iniciaremos pela apresentação de sua relação de aproximação e distinção do criticismo kantiano, na medida em que sua hermenêutica aponta para seu projeto de elaboração de uma ‘crítica da razão histórica’.

## 2.1 WILHELM DILTHEY: APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO DO CRITICISMO KANTIANO

A fim de tornar possível a compreensão sobre o desenvolvimento do projeto diltheyano da constituição de uma filosofia da vida e seus desdobramentos subsequentes, se faz imprescindível termos clareza acerca da presença do criticismo kantiano em sua elaboração teórica. Inicialmente, Dilthey estabelece o projeto de uma *crítica da razão histórica*, no intuito de fundamentar e alçar as Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*) ao seu pleno desenvolvimento e emancipação epistemológica. Na medida em que se propõe a busca pelo método científico que fundamente e contribua para a distinção entre Ciências da Natureza e Ciências do Espírito, Dilthey se aproxima do criticismo kantiano e – de certo modo o ultrapassa.

Segundo Reis (2002, p. 160), Dilthey

[...] admitia que seus estudos, ele os começara com ideias kantianas: a sua tese sobre o valor geral do conhecimento, a necessidade de verdades lógicas e matemáticas, o seu modo de fundar sobre elas as ciências físicas e naturais e de limitar o conhecimento à experiência. Ele afirmava que procurou em Kant o impulso que o animava. Mas, nunca aceitou que a realidade do mundo exterior, que o tempo e a vida, pudessem ser simples fenômenos. Ao resistir a esta ideia kantiana, Dilthey formulou a sua tese original: *o pensamento não pode ir além da vida*. Considerar a vida como uma simples aparência é uma contradição, pois é em seu transcurso do passado ao futuro, em sua história, que estão as realidades que constituem o valor da nossa vida. Ele concluía: "*essa é a minha tese fundamental: só se pode compreender a vida partindo dela mesma*". Não há homem e objeto abstratos, desconectados do mundo dos homens, da história, pois continuaríamos ainda em plena metafísica. Eis aí expresso o caráter historicista do seu empreendimento teórico: fora da história nada e ninguém existe ou pode ser conhecido.

Assim, embora tenha resistido a alguns princípios do pensamento kantiano, Dilthey viu em Kant a fundamentação filosófica do problema fundamental de sua época, a saber: a busca pelo entendimento acerca do modo como o homem é capaz de conhecer algo, “como nos é dado o mundo, que só existe para nós em nossas intuições e representações? Por quais processos se elabora em nós a imagem do mundo exterior no qual vivemos?” (REIS, 2002, p. 160).

Portanto, da relação de aproximação e superação do *idealismo transcendental* kantiano, é possível perceber que Dilthey estabelece seu projeto de ‘crítica da razão histórica’

tendo como ponto de partida não o homem ou o objeto, mas o fato concreto das ciências humanas, isto é, o fato humano.

Kant negava a metafísica ao afirmar que o mundo supra-sensível não era acessível ao estudo científico. O mundo metafísico repousava sobre o sentimento e não poderia ser objeto da ciência. A crítica da metafísica era a tarefa maior da filosofia, que, para ambos, era a ciência das ciências. Dessa concepção crítica kantiana da metafísica, Dilthey extraiu como consequência o seu importante projeto: a fundação de uma ciência experimental dos fenômenos espirituais, que são também de certo modo uma realidade exterior. Essa era também a tarefa epistemológica geral que se apresentava à sua geração neokantiana. Todos se interrogavam: seria esta exterioridade do mundo histórico-espiritual do mesmo tipo da exterioridade da natureza? (REIS, 2002, p. 161).

Assim, Kant estabelecia que o conhecimento estivesse condicionado a categorias *a priori*, isto é, que o conhecimento dependia de algo exterior ao homem. Por sua vez, Dilthey define que cada um dos elementos do pensamento científico e abstrato do homem deve ser compreendido e explicado pelos diferentes aspectos da realidade viva e concreta da existência humana. Deste modo,

[...] em sua "filosofia da vida", a análise transcendental kantiana encontrou o seu limite. Dilthey remontava à experiência original da consciência, descobrindo o conjunto psíquico. Entre a crítica de Kant e a crítica de Dilthey estabeleceu-se então uma descontinuidade. A aceitação e a radicalização do projeto kantiano levaram-no à ruptura. A reflexão sobre si não era, para Dilthey, só uma propriedade da inteligência, mas a marca da singularidade da existência humana (REIS, 2002, p. 164).

Ainda, dando ênfase ao aspecto da historicidade da vida em sua manifestação e expressão concreta, Dilthey se distancia de Kant e situa a centralidade de seu projeto epistêmico-filosófico na vida (*Leben*),

Para Dilthey, só restava uma filosofia legítima, que teria de fato superado a metafísica: aquela que se esforçava por compreender o homem através do seu passado e de suas obras, através de suas manifestações e expressões, que levava em consideração a sua inquietação face à finitude, que partia de sua experiência interna e vivida: a "filosofia da vida". Esta era um discurso autocompreensivo da vida, era a história da vida por ela mesma. Para Dilthey, só havia um meio de superar a metafísica: pela história, que parte da vida e retorna a ela. Tal "filosofia da vida" seria capaz de explicar até a existência das construções metafísicas, inclusive a de Kant, conferindo-lhes o seu verdadeiro valor como "expressões da vida" (REIS, 2002, p. 165).

Longe de ser um simples mergulho no irracionalismo, a filosofia da vida pretende levar à continuidade a tradição do pensamento ocidental na medida em que abarca uma apreensão objetiva do homem em seu vir a ser histórico. Todavia, abre um novo horizonte à reflexão filosófica ao estabelecer – na vida – as bases para a sua compreensão, na proporção em que as construções racionais pelas quais se dá o pensamento não estão para além da vida.



Antes, sim, constituem sua expressão mais elementar num movimento simultâneo e dialético, ao emergir e retornar à própria vida. Isto porque “A vida não tem outro objetivo que ela própria e não está a serviço da Razão ou da Providência” (REIS, 2002, p. 165). Diante disso, é possível afirmar que, em sua busca pela fundamentação teórica e epistemológica das Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*), Dilthey salienta que o homem (em seu processo de conhecimento) não constitui uma subjetividade pura e abstrata, transcendental.

Antes sim,

Dilthey defendia que a dinâmica da vida interior de um homem era um conjunto complexo de cognição, sentimento e vontade, e estes factores não podiam sujeitar-se as normas da causalidade e à rigidez de um pensamento mecanicista e quantitativo. Invocar as categorias do pensamento da “Crítica da Razão Pura” para a tarefa de compreender o homem, impõe um conjunto de categorias abstractas exteriores à vida, de modo algum, derivadas da vida. Essas categorias são estáticas, intemporais, abstractas — são o oposto da própria vida (PALMER, 1989, p. 109).

Portanto, no horizonte hermenêutico filosófico diltheyano, o homem é constituído de uma subjetividade psíquica e histórica, concreta e temporal, isto é, circunstanciada pelas condições históricas que abarcam e determinam sua existência concreta. Assim, Reis (2002, p. 171), afirma que

Dilthey pretendeu ultrapassar Kant ao propor a sua *crítica histórica da razão*. A sua “filosofia da vida” quis ser uma superação do racionalismo, do empirismo e do transcendentalismo. Ela quis encontrar a razão na realidade vivida, superando a antinomia da especulação e da vida. O kantismo mantinha a soberania do intelecto, único capaz de apreender o real. Mas, para a filosofia da vida, a forma é imanente ao dado intuitivo, a experiência imediata oferece mais certeza do que a evidência lógica. O método científico filosófico de Dilthey seria uma descrição pura, integral da vida. Uma recepção da vida tal como ela se apresenta. Uma descrição-analítica, que encontraria a razão imanente na intuição. (Destaques do autor).

Deste modo, e em oposição ao criticismo kantiano, Dilthey afirma que o pensamento constitui uma especificidade própria da vida, não podendo ultrapassá-la. Da mesma forma, sob a ótica diltheyana, a história suplanta a razão pura, e – determinado pela história – o homem busca nos fatos de sua consciência, em suas expressões e manifestações, e não de modo especulativo, aquilo que subsiste e que pode permanecer nele na forma de estrutura de vida.

Sendo assim, para Dilthey,

[...] o homem é uma unidade vital psicofísica: não é puro pensamento e não participaria de uma razão transcendente. E isto que tornaria possível o conhecimento

do mundo histórico, esta existência concreta do mundo das relações entre o eu e o outro (*apud* REIS, 2002, p. 178).

Vejamos, a seguir, algumas definições acerca do que seja a filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) e como esta contribui para que possamos estabelecer um caminho de reflexão a respeito da possibilidade de uma formação humana (*Bildung*) na contemporaneidade.

## 2.2 A FILOSOFIA DA VIDA: UM CAMINHO DE REFLEXÃO

Ora, em que consiste uma filosofia da vida (*Lebensphilosophie*)? Seria mera tentativa de uma adjetivação, isto é, de uma conceituação acerca do modo de ser do homem na vida, esta encarada como simples existência humana no mundo?

Na tentativa de estabelecer parâmetros para uma reflexão sobre a ideia de uma filosofia da vida (*Lebensphilosophie*), Schnädelbach (1991, p. 175) defende a tese de que

La filosofía de la vida hace de ésta última un principio. No debe interpretarse como una mera oposición a la filosofía académica o como un encuentro del “sentido de la vida” y, desde luego, tampoco como una filosofía del orgánico; es una posición filosófica que sitúa como fundamento y criterio algo que se opone en esencia a la racionalidad, a la razón, a los conceptos o a la idea: es la vida como algo irracional. De modo que podemos describir semejante filosofía como una metafísica de lo irracional y como un irracionalismo, en el sentido de un pensamiento libre de valores.

Todavia, uma definição completa sobre o que seja a filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) consiste numa tarefa hercúlea, senão impossível, conforme a finitude de nossa própria consciência histórica. A partir disso, a perspectiva pela qual nos orientamos assume, assim, o seu limite. Segundo Di Napoli (1999, p. 10), “Conseguir uma definição completa para a filosofia da vida não é fácil, pois existem posturas filosóficas que ligam o pensamento com a vida prática desde a antiguidade até nosso século”.

Nesse sentido, tecendo uma análise acerca da presença de uma filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) na era moderna, Di Napoli (1999, p. 13) acrescenta que

A filosofia da vida, nessa forma moderna, apresenta características bem definidas: 1) renuncia paulatinamente às exigências metódicas de fundamentação e validade universal; 2) liberta a interpretação da experiência de vida de padrões rígidos, pois a interpretação da vida relaciona apreciações com impressões fortes da vida; 3) mantém atenção sobre o problema da vida, procurando dissolver a metafísica universalmente válida em uma teoria do nexos do mundo; 4) interpreta a vida a partir dela própria – o que aproximou a filosofia da vida com a experiência do mundo (*Welterfahrung*) e com a poesia, tendo sido Schopenhauer o mais rebelde pensador

que se colocou contra a filosofia sistemática; 5) é também poesia ou literatura que prepara novas soluções para a filosofia sistemática.

Diante disso, verifica-se que o eixo norteador da filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) diltheyana se orienta pela busca dos fundamentos da experiência interna e imediata do homem em relação à vida, às conexões e aos nexos de sentido que perfazem a existência concreta do homem. Assim, é possível afirmar que,

Toda la problemática diltheyana, el eje mismo de su cuestionamiento está orientado por la pregunta fundamental acerca de la experiencia interna e inmediata de la vida, dado que en la respuesta a ese interrogante sobre su significado, ve él una nueva fundamentación de la Ciencia del Espirito en la vida, y a través de ella, la solución de la crisis de su época. Dilthey se esfuerza incesantemente, a través de su amplia y diversificada obra, en fundar y construir así una “filosofía de la vida”, e. d. una filosofía a partir de la experiencia de la vida y de la vivencia (BRIE, 2000, p. 11).

Ora, Dilthey estabelece as bases para sua filosofia da vida (inicialmente) a partir da perspectiva de uma psicologia analítica-descritiva. Esse processo abre caminho ao conceito de reflexão (*Besinnung*) como elemento necessário à fundamentação de sua filosofia. Todavia, posteriormente, passa a considerar o horizonte hermenêutico como base para seu pensamento e – conseqüentemente – de sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*). Segundo Di Napoli (1999, p.14), “A filosofia de vida de Dilthey não significa uma contradição, mas quer dizer, ao contrário, reflexão (*Besinnung*) sobre a vida e reflexão sobre a vida concreta a partir dela mesma”, o que exprime o seu caráter hermenêutico. Desse modo, é possível verificar que os conceitos basilares da filosofia diltheyana – ancorados numa abertura à reflexão (*Besinnung*) e, também, à autoreflexão (*Selbstbesinnung*) – encontram-se estruturalmente ligados à vida concreta do homem, isto é, ao processo histórico pelo qual a existência humana está em contínuo movimento (*vir a ser*) e abertura. Tal perspectiva nos leva ao entendimento de que

Ao contrário da filosofia transcendental – [Kant e Fichte] – que quer buscar as condições de possibilidade dos próprios conceitos da ciência, a análise de Dilthey, através da reflexão histórica, quer estabelecer a relação do pensamento com a realidade histórica. Isso não significa cair em uma postura relativista. O próprio Dilthey criticou o perspectivismo de Nietzsche dizendo que a filosofia da vida não pode se ater ao seu ângulo de mirada do mundo, precisa conhecer os determinantes geográficos, históricos e individuais (GS VIII, p, 198 *apud* DI NAPOLI, 1999, p. 16).

Avelar (2017), analisando o papel que a história desempenha na constituição da personalidade, isto é, da biografia de um indivíduo qualquer, sinaliza que, para além de aspectos de simples subjetivação, é fundamental no pensamento diltheyano a investigação e a

compreensão da relação do indivíduo com o meio no qual está inserido. Tal pressuposto indica um dos pontos mais determinantes da hermenêutica diltheyana, a saber, a compreensão (*Verstehen*) da relação do todo com as partes, e, das partes com o todo. Assim, a vida – em sua espontaneidade e poeticidade criativa – expressa o modo pelo qual a interioridade singular encontra nexos de sentido em sua relação de re-conhecimento na exterioridade e na historicidade que perpassa o horizonte de vivências de cada homem específico. Todavia, não se pode deixar de constatar que também o processo de compreensão (*Verstehen*) é carregado de expressão (*Ausdruck*) na medida em que denota a bipartição: objetivação e consciência.

A partir disso, a constituição de uma filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) sob a perspectiva diltheyana decorre de seu projeto de fundamentação epistemológica das Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*), o qual tem como princípio norteador,

[...] evitar los excesos que para él cometen tanto la filosofía trascendental como la especulativa. Para él el mundo humano histórico-social (*die geistige Welt*) abordado por las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) es el resultado de la expresión (*Ausdruck*) de nuestra vida (*Leben*), conexión (*Zusammenhang*) de nuestra realidad, molde de valores y reino de fines. Para Dilthey el principal problema de su época era que aun las ciencias del espíritu no estaban consolidadas. Por ello, deberían procurarse un «saber» objetivo. La finalidad de la *Introducción de las Ciencias del Espíritu* es delimitar el ámbito de aplicación y el método propio de estas ciencias para superar esa vieja etapa donde se la subordinaba, primero, a la metafísica y luego al prestigio creciente de las ciencias naturales y su conocimiento positivo (LORENZO, 2013, p. 20).

Deste modo, a realidade presente no mundo histórico se apresenta como resultado da expressão da própria vida na medida em que o homem, condicionado pelas variantes e circunstâncias de seu tempo, de sua historicidade, busca estabelecer um horizonte de sentidos que possibilite a vida num comum-pertencer, isto é, a vida na sua relação parte-todo e vice-versa. Portanto, a ideia de um vir a ser histórico evidencia movimentos de tensão dialética nos quais, ao longo da história, é possível identificar continuidades e rupturas no que tange à constituição de nexos de sentido que orientam a vida histórica do espírito. Vejamos, a seguir, como Dilthey estabelece categorias conceituais que nos possibilitam um olhar crítico e reflexivo sobre a história na medida em que abrem caminhos para uma análise hermenêutico-filosófica da vida.

### 2.3 VIDA, VIVÊNCIA, EXPRESSÃO E COMPREENSÃO: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Na busca pela constituição de uma fundamentação de caráter científico para as Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*), Dilthey desenvolve a base de um método de reflexão que se apóia em três elementos distintos – a ‘Vivência’ (*Erlebnis*), a ‘Expressão’ (*Ausdruck*) e a ‘Compreensão’ (*Verstehen*). A conjunção desses três elementos resultará no que ficou conhecido como “Método Compreensivo”, expressão de uma ação hermenêutica no processo de investigação acerca das relações/vivências que caracterizam a existência humana concreta no mundo. Assim, vale considerar que – embora façam parte de um conjunto harmonioso e estruturado metodologicamente – cada um destes elementos equivale a um aspecto distinto da filosofia diltheyana. Diante disso, esta pesquisa apresenta a concepção teórica desenvolvida por Dilthey acerca do que cada um desses conceitos ou categorias expressa em sua hermenêutica filosófica, bem como as relações que se estabelecem entre eles a partir do método sugerido. De saída, é possível destacar que há entre tais conceitos uma conexão que forma uma unidade triádica que abre a possibilidade de: 1) uma metafísica mínima da subjetividade livre; 2) uma fenomenologia da experiência de tempo; 3) uma epistemologia e metodologia especiais para as “ciências do espírito” (JESUS, 2002, p. 4).

Logo, ao apresentar os conceitos que nos orientam na busca pelas possíveis contribuições do pensamento diltheyano para a formação humana, se faz pertinente – na ordem de uma introdução conceitual – apresentarmos (agora de forma sistematizada) o lugar de Dilthey no campo da Hermenêutica. Isto porque, se num primeiro momento ele apresenta a psicologia como fundamento de sua filosofia de vida (*Lebensphilosophie*), é no horizonte da hermenêutica que seu pensamento se mostrará de forma mais densa, segundo nossa interpretação.

Amaral (2012, p. 89) afirma que

O caminho da “descrição da vida” ou da “crítica da razão histórica” confunde-se em Dilthey com o da formação teórica do mundo histórico. O procedimento hermenêutico, defendido por Dilthey como o mais apropriado para a compreensão do mundo histórico do espírito, fundamenta-se no reforço do balanço pendular entre todo e parte, universal e singular. “Eu devo compreender o todo – declara Dilthey – a partir do singular e o singular a partir do todo. Dessa contradição resulta o procedimento do hermeneuta”. As relações vivas entre o reino das uniformidades, dos casos típicos, e o reino do singular, dos casos particulares, da individuação, compõem a marcha da história, marcha essa que define a própria natureza do trabalho hermenêutico das ciências do espírito. O ponto crítico deste traduz-se assim para o autor: “[...] a partir do conhecimento do geral, que se apóia na abstração das diferenças próprias do homem singular, aproxima-se do grande problema da individuação”.

Nessa perspectiva, Palmer (1989) afirma que no desenvolvimento de sua hermenêutica filosófica, Dilthey apresenta alguns limites metodológicos próprios de seu tempo. O que, todavia, não invalida sua contribuição para o desenvolvimento da hermenêutica moderna, bem como para seus desdobramentos futuros. Assim, enquanto homem do tempo histórico, marcado e determinado por fatos que perfizeram o horizonte hermenêutico do século XIX, o pensamento diltheyano apresenta

[...] alguns dos conflitos fundamentais do pensamento do século XIX: o desejo romântico de imediatez e de totalidade mesmo quando o objectivo é procurar dados que sejam «objectivamente válidos». A sua mente inquieta lutou contra o historicismo, contra o psicologismo e parcialmente ultrapassou-os, pois surge no seu pensamento uma compreensão da história muito mais funda do que a da escola histórica alemã; ao voltar-se para a hermenêutica, a partir do ano de 1890, ultrapassou decisivamente a tendência psicologizante que tinha adoptado a partir de um estudo sobre a hermenêutica de Schleiermacher (PALMER, 1989, p. 106).

Que o projeto diltheyano de uma ‘crítica da razão histórica’ contribuiu para o reposicionamento da hermenêutica a um patamar distinto daquele que precedera sua obra não há dúvidas. Nesse sentido, Dilthey ocupa lugar de destaque entre os pensadores de sua época e seu esforço para a fundamentação teórico-científica das Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*) constitui o trabalho de sua vida, pela extensão e densidade filosófica de sua capacidade de reflexão.

Diante disso, Sá (2009, p. 38) afirma que Dilthey,

Dando seguimento à hermenêutica de Schleiermacher, enfatizou o aspecto psicológico da compreensão das expressões e criações culturais enquanto compreensão da vida mental nelas expressa. Nele, entretanto, a questão ganhará um nível de elaboração muito mais abrangente, apontando a necessidade de um ultrapassamento das explicações psicológicas atomistas e associacionistas por uma compreensão da vida em suas estruturas complexas de sentido.

Logo, é possível afirmar que o desenvolvimento do pensamento diltheyano se dá por meio de duas vias distintas, a saber, a via da psicologia analítica-descritiva e a via de sua hermenêutica filosófica, ambas tendo como pressuposto uma abordagem a respeito da vida sob a perspectiva da totalidade. Assim, é expressão de sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) uma reflexão crítica acerca da historicidade e dos nexos de sentido que orienta toda ação e realização do homem no mundo, o que exprime o âmbito de uma abertura relacional (alteridade) para com a vida em suas mais diversas expressões. Portanto, sob a ótica diltheyana, o objeto das Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*) é a realidade histórica e social na qual o homem encontra-se em conexão com a vida, captando sua manifestação

através dos nexos de sentido que os fatos da consciência lhes possibilitam apreender de sua relação com o mundo histórico.

Fato da consciência é a resistência que os objetos exercem, o lugar que eles ocupam, o choque doloroso, assim como o contato benéfico que temos com eles. [...] fatos da consciência são também e acima de tudo as experiências de dor, prazer e alegria, esperança, medo, satisfação, etc., a começar pela experiência mais elementar da resistência exercida por um mundo exterior sobre o movimento do meu corpo. É aqui que a vivência é introduzida como uma categoria epistemológica colocada em oposição ao conceito de representação. (DILTHEY, 2010a, p. 19).

Segundo a perspectiva diltheyana, a realidade do mundo histórico se constitui por meio de expressões (*Ausdrücke*) de vida manifestas por individualidades que podem ser apreendidas em sua totalidade e integralidade através da compreensão (*Verstehen*) dos nexos de sentidos e conexões intersubjetivas que fundam a historicidade da vida (*Leben*), na relação homem e mundo. Nessa perspectiva, no âmbito de sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*), Dilthey desenvolve o seu ‘método compreensivo’ como via pela qual abre a possibilidade de desvelar e tornar compreensível a unidade estrutural da vida do espírito. Percebemos que, no horizonte hermenêutico diltheyano, as vivências (*Erlebnisse*) e o conjunto das experiências (*Erfahrungen*) que caracterizam o modo da presença humana no mundo, suas manifestações e expressões (*Ausdrücke*) constituem os fatos da consciência que a compreensão (*Verstehen*) desvela, possibilitando ao homem o seu autoconhecimento (*Selbsterkenntnis*).

Nesse sentido, Dilthey (2010a, p. 50) sinaliza que

A expressão consciência (*conscientia*) não pode ser definida, ela só pode ser apontada como um dado (*datum*) último que não admite explicações ulteriores. Eu vivencio em mim essa maneira pela qual algo está aí para mim. Independentemente das diversidades que por acaso existam dentro de mim; aquilo que é comum e cujo resultado é o ser-aí-para-mim chamo de consciência. [...] Sob o nome de consciência estão reunidas todas as maneiras pelas quais um elemento psíquico está aí para mim.

A apreensão – pela consciência – de todos os fatos externos e internos à existência do homem caracteriza o que Dilthey denomina de princípio da fenomenalidade, o que sinaliza que os dados da experiência estão submetidos às condições de possibilidade da consciência. Observe que não se trata, a cada momento, de uma percepção imediata da presença do objeto ou da realidade com a qual o homem interage, o que por si só seria demasiadamente exagerado. Antes sim, Dilthey sinaliza que “[...] na maioria dos casos, está ligada ao aparecimento do objeto uma percepção imediata do processo de conscientização por meio do qual o objeto se torna presente [...]” (DILTHEY, 2010a, p. 51). Nesse aspecto, a percepção de

um objeto ou realidade pode ser orientada ou estimulada através de sensações orgânicas ou pelo direcionamento intencional da vontade, o que exprime um princípio de autonomia e racionalidade por parte do homem sobre aquilo que apreende por meio de sua consciência. Assim, a fim de que a possibilidade de existência concreta de uma pessoa, objeto ou realidade determinada não se prenda nas teias da aporia de uma subjetivação qualquer, a veracidade dos dados apreendidos pela consciência decorre de sua verificabilidade no encontro com outro indivíduo cognoscente, e do confronto com a história. Aqui, se constata a ênfase diltheyana sobre a vida e a história (entendida como base categorial de toda a experiência epistemológica decorrente da vivência (*Erlebnis*) humana no mundo).

Nesse sentido, Dilthey ultrapassa a filosofia transcendental kantiana ao colocar a vida na centralidade de sua reflexão filosófica:

Se, em Kant, a destruição da metafísica é seguida de uma reconstrução crítica baseada nos postulados da razão prática e nos princípios reguladores do juízo, com Dilthey, a própria metafísica crítica de Kant é restringida por uma crítica da razão histórica. Não há nenhum ponto de apoio metafísico para além da razão histórica. Por isso, as objetivações culturais do espírito histórico não podem ser hierarquizadas, como em Hegel, segundo um critério de melhor traduzirem o espírito de sua época, tudo é igualmente significativo e representativo da época histórica em que surge. Não há, também, nenhum retorno do espírito objetivo sobre si mesmo para a realização de um espírito absoluto, o espírito é sempre histórico e, portanto, relativo. (SÁ, 2009, p. 38).

Deste modo, é possível perceber que – sob a perspectiva diltheyana – os nexos de sentido da vida em sua espontaneidade criativa só se fazem apreender através da mediação objetiva do conjunto das vivências (*Erlebnisse*) e expressões (*Ausdrücke*) que desvelam a presença do homem no mundo, na história. Ora, nesse sentido, a hermenêutica reflete a estrutura da própria vida e as experiências (*Erfahrungen*) que o homem vivencia em seu cotidiano, os nexos de sentido a elas atrelados ampliam o horizonte de possibilidade de enriquecimento e aprofundamento de sua autoformação. Observe que “O procedimento hermenêutico, defendido por Dilthey como mais apropriado para a compreensão do mundo histórico do espírito, fundamenta-se no reforço do balanço pendular entre todo e parte, universal e singular” (AMARAL, 2012, p. 89).

Portanto, é fundamental que tenhamos clareza a respeito do lugar que tanto a psicologia analítica-descritiva quanto a hermenêutica filosófica ocupam no escopo da reflexão diltheyana, visto que a fundamentação de sua filosofia da educação decorre de categorias nelas expressas. Partindo desse pressuposto, Amaral (2012, p. 90) afirma que



Todo o arcabouço histórico construído pela trajetória diltheyana da crítica da razão histórica parece ter apenas um valor instrumental, pois ele está, desde suas origens, voltado para consolidar a satisfação de uma necessidade anterior à teórica, primitiva por origem, a saber, a necessidade humana de segurança prática. É como se a filosofia da vida, símbolo máximo da busca de certeza teórica, resultasse da necessidade essencialmente humana de buscar apoio sólido para a ação e, com isso, permitisse extrair de toda a sua especulação teórica regras práticas ou orientação de conduta.

Assim, Dilthey aponta que a veracidade de uma especulação teórica decorre de seu resultado objetivo na proposição de orientações para a vida prática na esfera da conduta individual ou social, bem como de sua capacidade de propor métodos e objetivos para a educação. Nesse aspecto, a filosofia deve desempenhar uma finalidade específica na formação humana, visto que deriva da reflexão filosófica a compreensão (*Verstehen*) acerca dos nexos de sentido que orientam e dão suporte a toda e qualquer realização que o homem possa desenvolver no âmbito de suas vivências (*Erlebnisse*), seja na esfera de sua vida privada ou no âmbito da vida pública.

Nesse sentido, parafraseando Amaral (2012), é possível afirmar que no horizonte hermenêutico diltheyano a filosofia tem como finalidade a educação, isto é, a formação do homem no contexto histórico-social no qual está inserido.

A filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) estabelecida por Dilthey abre caminho à formação humana (*Bildung*), ao passo que sinaliza um fundamento hermenêutico para a práxis pedagógica a partir da proposição de uma ética social, enquanto princípio de uma pedagogia universalmente válida. Isto é, a vivência (*Erlebnis*) concreta do homem, sua contingência e abertura relacional diante da vida (*Leben*) apontam um leque de possibilidades – um vir a ser – que necessita da mediação que o processo formativo pode oferecer, também no campo educacional escolar, a fim de que o homem possa alcançar a plenitude de seu ser.

Sendo assim, ao empreender esforços para a constituição de uma metodologia própria para as Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*), Dilthey encontra no horizonte hermenêutico os elementos necessários à estruturação de seu pensamento, dentre os quais o conceito de compreensão (*Verstehen*) constituirá o cerne de sua filosofia. A partir daí, a hermenêutica diltheyana pressupõe que,

Uma ciência só pertence aos estudos humanísticos, [...], se o seu objecto se nos tornar acessível através de um processo baseado na relação sistemática entre vida, expressão e compreensão. Esta fórmula de «experiência, expressão e compreensão»

está longe de ser explícita, pois cada termo tem um sentido distinto nos termos da filosofia da vida de Dilthey (PALMER, 1989, p. 113).

Deste modo, verifica-se a importância que tais conceitos assumem no âmbito de uma hermenêutica filosófica elaborada por Dilthey.

## 2.4 VIDA (LEBEN): A BASE PARA UM CAMINHO HERMENÊUTICO NA FORMAÇÃO HUMANA

Dilthey (2010b, p. 173), afirma que

O transcurso da vida é constituído por partes, por vivências que se encontram em uma conexão interna umas com as outras. Cada vivência particular está ligada a um si mesmo, do qual ela é parte; por meio da estrutura, cada vivência particular está ligada com outras partes e forma uma conexão; Em tudo aquilo que é espiritual, encontramos uma conexão; assim, a conexão é uma categoria que emerge da vida. Nós apreendemos a conexão em virtude da unidade da consciência. Essa unidade é a condição sob a qual toda apreensão se encontra; mas está claro que a ocorrência de uma conexão não poderia surgir do mero fato de uma multiplicidade de vivências ser dada à unidade da consciência. É somente porque a própria vida é uma conexão estrutural, na qual as vivências se encontram em relações vivenciáveis, que nos é dada uma conexão da vida. Essa conexão é apreendida como uma categoria abrangente, que é um modo de enunciado acerca de toda realidade afetiva – como a relação do todo com as partes.

Portanto, ao empregar o conceito de vida (*Leben*) em seus escritos, Dilthey parte do princípio de que se trata de uma realidade que não pode ser contida, limitada e reduzida de modo a ser objetificada. Antes, sim, trata-se de uma estrutura na qual e pela qual estão em conexão diferentes aspectos da existência humana concreta no vir a ser próprio da história, sendo a vida a expressão máxima de toda a ação do homem no mundo. De modo que, “A unidade psicofísica da vida se conhece a si própria pela mesma relação dupla entre vivenciar e compreender, tomando consciência de si mesma no presente e encontrando-se na memória como algo do passado” (DILTHEY, 2010a, p. 146). Portanto, no escopo de uma filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) proposta por Dilthey, é possível afirmar que,

La Vida, como estructura, es percibida [...], ante todo, como una conexión espiritual (cuyos elementos constitutivos son las Ideas, la adhesión a Valores, y las elecciones de Fines) e histórico-cultural. Las unidades vitales individuales – e. d. los individuos o personas, en la jerga diltheyana – así como las unidades histórico-culturales o histórico-sociales (los grupos, las Instituciones, las Culturas y sus sistemas) configuran una conexión de influencias (*Wirkungszusammenhang*), que se desderrrollan y se diferencian en los procesos de mutua influencia (*Wechselwirkung*) de sus portadores individuales, y se manifiestan en las objetivaciones del espíritu (el arte, el derecho, la religión, etc.; las comunidades, las naciones, las culturas). Estas formas vitales tienen su propia estructura que, a su vez, se encuentran ligadas, en la conexión de efectos, con las unidades vitales individuales (BRIE, 2002, p. 23).

Para Dilthey, a existência humana é marcada pela abertura, o que expressa movimento e possibilidades que se revelam no próprio ato existencial, isto é, no ato da existência fática. A vida é espontaneidade e criatividade que se manifesta no horizonte das vivências humanas, de modo que apenas podemos conhecê-la através da objetivação do pensar, o que implica, necessariamente, em estabelecer a validade objetiva do pensamento. Isto significa dizer que – no horizonte filosófico diltheyano – em sua essência, a vida antecede qualquer tipo de normatividade, isto é, a vida é aquilo que se manifesta como possibilidade criativa que se desvela na espontaneidade do ato mesmo de existir. Nesse sentido, toda e qualquer normatividade característica do viver em sociedade, os conflitos e tensões que permeiam a existência humana no mundo exprimem a consciência de um tempo histórico, de uma época e segundo nexos de sentido que lhes são próprios. Destarte, os limites da condição humana no mundo e as contingências e tensões que emergem das relações humanas em seu horizonte histórico concreto não podem conter a vida naquilo que ela tem de singular, a saber, a sua potencialidade criadora, sua abertura para o “reinventar-se” diante das circunstâncias e necessidades que possam emergir das vivências (*Erlebnisse*) e experiências (*Erfahrungen*) do homem no mundo. Segundo Dilthey (2010b, p. 90),

Não há homem algum, nem coisa alguma que possa funcionar apenas como objeto para mim e não contenha em si uma pressão ou um fenômeno, a meta de uma aspiração ou o cerceamento da vontade, uma importância, uma exigência de consideração e uma proximidade interior ou uma resistência, uma distância e uma estranheza. A concernência vital, seja ela restrita a um momento dado, seja ela duradoura, transforma esses homens e esses objetos para mim em portadores de felicidade, em ampliação de minha existência, em elevação de minha força ou, então, eles restringem nesse interesse o campo de jogo de minha existência, exercendo uma pressão sobre mim e diminuindo minha força. E a alternância dos estados de mim mesmo, uma alternância proveniente da concernência vital, corresponde aos predicados que, portanto, as coisas só obtêm concernência vital comigo.

Nisso se verifica que a concepção diltheyana acerca da vida postula um horizonte de conexões que colocam a existência humana na perspectiva de uma abertura. Isto indica que, no campo de uma formação humana (*Bildung*), as relações intersubjetivas pelas quais se dá o processo formativo se devem ao alargamento e elevação da consciência dos homens frente a tal processo.

Dilthey (1982, p. 344 *apud* AVELAR, 2017, p. 297), afirma que

A expressão vida significa aqui, em primeiro lugar, aquilo que para cada um é o mais conhecido, o mais íntimo. O que é a vida está dado na experiência. Nós a vivenciamos, e ainda assim ela é para nós um enigma. Mas nós sabemos como ela se comporta e como se caracteriza. Ela está onde existe uma estrutura que vai do estímulo ao movimento. Esse progresso do estímulo ao movimento está por toda parte ligado a um fenômeno orgânico. Nessa estrutura, que vai do estímulo ao movimento, como que se encontra o segredo da vida. A unidade da vida está sempre na conexão dessa estrutura.

Diante disso, fica claro que a vida se faz compreender pela apreensão de seus nexos de ligação e sentido entre o todo e as partes, e as partes e o todo. Nessa lógica dialética, a vida é apreendida por meio das experiências (*Erfahrungen*) concretas vividas pelo indivíduo, isto é, pela própria consciência do homem. Diante disso, as vivências (*Erlebnisse*) assumem função epistemológica no pensamento diltheyano, na medida em que apenas se faz possível compreender a vida no horizonte de sua manifestação, isto é, das expressões (*Ausdrücke*) que – por sua vez – desvelam à consciência humana o seu próprio existir no mundo. Deste modo, Dilthey (2010a, p. 76) afirma que

Esse é o fato contínuo em que se baseia a autoconsciência; sem o mundo não teríamos autoconsciência, e sem essa autoconsciência o mundo não existiria para nós. O que acontece nesse contato, por assim dizer, é a vida – não um processo teórico e, sim, aquilo que chamamos de vivência, pressão e contrapressão, posicionamento diante das coisas que são elas próprias posicionamento, poder vital em nós e em torno de nós que é experimentado e está presente a todo momento, no prazer e na dor, no medo e na esperança, na aflição de um peso insuportável e na felicidade em relação àquilo de que o próprio eu se apropriou; não se trata de um espectador, do eu sentado diante do palco do mundo e, sim, da própria ação e reação, em que se experimenta avassaladoramente uma mesma facticidade [...].

Portanto, a vida é a expressão daquilo que se vivencia na experiência (*Erfahrung*) concreta da existência, a qual se desvela na apreensão de si mesma. Todavia, nesse processo de desvelar-se da vida, sempre há algo de velado em decorrência da própria condição de circunstancialidade e contingência histórica no processo epistemológico em que se dá o conhecer. Nesse sentido, Dilthey salienta que toda experiência (*Erfahrung*) vivida consiste numa unidade que se sustenta a partir de um nexo de sentido comum:

Aquilo que na cadeia do tempo forma uma unidade no presente porque tem um significado unitário, é a mais pequena entidade a que podemos chamar experiência. Indo mais longe, podemos considerar «experiência» cada unidade determinada das partes da vida ligadas por um sentido comum — mesmo quando as várias partes se separam umas das outras por eventos que as interrompem (DILTHEY *apud* PALMER, 1989, p. 113).

Deste modo, é possível constatar que, sob a ótica diltheyana, as vivências (*Erlebnisse*) estão em íntima conexão com as experiências (*Erfahrungen*) que o homem

vivência ao longo de sua existência concreta. No entanto, há uma distinção entre as experiências que agregam nexos de sentido e ampliam a consciência interna do homem, e aquelas que transcorrem de modo natural, não exigindo qualquer tipo de reflexão (*Besinnung*) ou autorreflexão (*Selbstbesinnung*) por parte do homem no processo de conhecimento.

## 2.5 VIVÊNCIA (*ERLEBNIS*): CAMINHOS PARA UMA EXPERIÊNCIA PLENA E TOTALIZANTE DA VIDA

Segundo Frithjot Rodi<sup>17</sup>, foi através de Dilthey que a palavra alemã *Erlebnis* (Vivência) alcançou ampla difusão entre os pensadores alemães do século XX. Tal conceito expressa a totalidade das ações e relações do homem com a realidade na qual está inserido. Segundo Amaral (2004, p. 52), “a vivência constitui o próprio critério vivo responsável pela triagem dos fatos da consciência, já que para o autor estes são dados em nossas vivências”.

Deste modo, no âmbito das conexões de vida e da relação de nexos de sentido, não há – sob a ótica diltheyana – pessoas ou coisas distintas com as quais o homem interage que se lhe apresentem apenas sob a condição de objetos. Isto porque cada uma delas exerce sobre ele algum tipo de força que exprime atração ou repulsa, desejo ou renúncia, alegria ou tristeza e etc.

A relação de vida, seja ela limitada a um determinado momento ou duradoura, transforma essas pessoas e esses objetos em portadores de felicidade, expansão de minha existência, aumento de minha força, ou eles cerceiam a autonomia de minha existência nessa relação, exercendo pressão sobre mim e reduzindo minha força. A esses predicados, que acompanham as coisas somente na relação de vida comigo, corresponde a mudança dos estados dentro de mim que é fruto dessa relação. Sobre esse pano de fundo da vida destacam-se, então, a apreensão objetiva, a valoração e a definição de fins como tipos de comportamento com inúmeras nuances que se sucedem. No fluxo da vida, eles estão interligados em forma de nexos intrínsecos que abrangem e determinam toda atividade e todo desenvolvimento (DILTHEY, 2010a, p. 186).

Nisso se verifica que é a experiência vivida da resistência do movimento e da inibição da vontade no contexto de nossas relações/conexões sociais que depreendem o mundo e suas circunstâncias, sua historicidade concreta, exercendo influxos sobre nós. Este fato constitui, para Dilthey, o fundamento de nossa crença na realidade do mundo exterior, e

---

<sup>17</sup> Frithjof Rodi. “W. Dilthey, Um Filósofo Desconhecido”, *In: O Estado de S. Paulo*, Suplemento Cultura, 13/11/1983. (*apud* AMARAL, 2004).

pelo qual atribuímos valor às nossas ações. Ora, nesse aspecto, as vivências expressam uma ampla cadeia de conexões e inter-relações sociais, através das quais se constitui a história humana.

O homem se exercita no jogo vivo entre impulso e resistência, jogo a partir do qual se organiza o nexa adquirido de nossa vida psíquica. Ora, esse nexa adquirido extrai sua vitalidade da totalidade de nossas forças psíquicas ao experimentarmos a resistência de nossos impulsos, ou, em outras palavras, da totalidade de nossas vivências (DILTHEY, 2010a, p. 51).

Sendo assim, é no horizonte histórico que se constitui o exercício humano de atribuição de valores e definição de critérios e finalidades para uma vivência concreta, com base nos significados que – histórica e objetivamente – norteiam a existência humana no mundo. Enquanto ser finito e determinado historicamente, o homem, mediante suas conexões de vida e nexos de sentido, percebe e recorda, pelo artifício da lembrança, o tempo acolher os significados que se espalham pela história nessa negociação de sentidos que engloba a vida do espírito em sua construção do mundo histórico. Isto é, o tempo recolhe os significados que espalhamos pela vida.

O nexa da vivência em sua realidade concreta repousa na categoria do significado. Esta é a unidade que toma o decurso do vivido e do revivido em conjunto na lembrança, embora o significado do mesmo não consista em um ponto de unidade que repouse para além da vivência, senão que esse significado está constitutivamente contido nessas vivências, como em seu respectivo nexa (DILTHEY, 2010a, p. 55).

Nesse aspecto, Amaral (2004, p. 58) salienta que

[...] isto significa dizer que esse universo se apóia inteiramente nas relações de significado entre o todo e as partes, entre o geral e o singular, entre o reino da uniformidade e o da individuação, relações estas que preparam o quadro fundamental do procedimento hermenêutico. Este, desenvolvido inicialmente em campos mais restritos como o da teologia, jurisprudência e filologia, passou a ser – graças ao esforço de Dilthey, no sentido de fundamentar as “ciências do espírito” com total independência em relação às ciências da natureza – aplicado ao campo mais amplo da vida em sua totalidade.

Ora, é aqui que se verifica a pertinência hermenêutica filosófica do pensamento diltheyano para a filosofia da vida (*Lebensphilosophie*), visto que é da interpretação da vida, isto é, da interpretação das relações que são expressas mediante tais conexões, que decorre a compreensão acerca do homem na sua relação com o mundo. É do equilíbrio hermenêutico nas relações parte-todo (frente à categoria do significado) que decorre a satisfação da necessidade humana de encontrar segurança e orientação práticas para a ação (AMARAL, 2004, p. 60).

Diante disso, cabe analisar o conceito de expressão (*Ausdruck*) e sua relação com o conceito de vivência (*Erlebnis*), no que diz respeito ao processo de desvelamento da vida. Vejamos a seguir como se dá tal relação.

## 2.6 A EXPRESSÃO (*AUSDRUCK*): AQUILO QUE SE DÁ POR MEIO DAS EXPERIÊNCIAS

Sob a perspectiva diltheyana, às ciências humanas cabe compreender aquilo que decorre das experiências internas, por meio das vivências concretas do homem em sua dimensão de totalidade (representações, desejos, volições e sentimentos), que nada mais são do que expressões (*Ausdrücke*) da vida (*Leben*). Segundo Palmer (1989, p. 118),

Para Dilthey, uma expressão não é essencialmente a encarnação dos sentimentos de uma pessoa, mas antes uma «expressão de vida»; uma expressão pode referir-se a uma ideia, a uma lei, a uma forma social, à linguagem — qualquer coisa que espelhe a marca da vida interior do homem. Não é essencialmente o símbolo de um sentimento.

Nesse sentido, expressão (*Ausdruck*) pode referir-se a um processo de objetificação da mente – conhecimento, sentimento e vontade – do homem, no que se refere ao horizonte de suas vivências, das conexões que estabelece em sua interação com o mundo. Assim, no contexto de uma hermenêutica filosófica, a objetificação abre a possibilidade para que o processo de compreensão (*Verstehen*) da vida se dê de forma objetiva e direcionada sobre aquilo que expressa o conjunto das experiências vividas, sem que se corra o risco de cair numa aporia introspectiva subjetiva.

Dilthey reconhece que a introspecção nunca poderia servir de base para os estudos humanos, pois a reflexão directa sobre a experiência produz quer 1) uma intuição que não pode ser comunicada, quer 2) uma conceptualização que é ela própria expressão de uma vida interior. A introspecção é, pois, um modo pouco seguro quer de nos conhecermos a nós próprios, quer de conhecermos o homem pelos estudos humanísticos (PALMER, 1989, p. 118).

Perceba que, historicamente, o processo de desenvolvimento e consolidação das ciências modernas exigiu a busca por um método científico que fosse capaz de legitimar o conhecimento por meio da comprovação experimental. Deste modo, o experimento passou a constituir a parte estrutural daquele tipo de conhecimento que delimitava e fundamentava as Ciências da Natureza, tendo como princípio o conceito de explicação (*Erklärung*). Entretanto,

o conhecimento que deriva do experimento científico só é possível pelo fato de ser precedido pela experiência intuitiva (*Erfahrung intuitiv*). Conforme Pereira (2011, p. 14), o experimento “[...] só é possível porque há um momento inicial não mecânico que lhe serve de base lógica e ontológica para o seu exercício.” Nesse sentido, Scocuglia (2002, p. 260), citando Dilthey (1882, p. 493-94 *apud* MAKKREEL & RODI, 1989, p. 7-8), afirma que

Toda ciência, toda filosofia é experimental. Toda experiência deriva sua coerência e sua correspondente validade do contexto da consciência humana. A discussão entre o idealismo e o realismo pode ser resolvida através da análise psicológica, a qual pode demonstrar que o mundo real dado na experiência não é um fenômeno na minha representação; é muito mais dado para mim como algo distinto de mim mesmo, porque eu sou um ser que não representa meramente, mas que também deseja e sente. O mundo real é o que o desejo possui na reflexão consciente quando isto encontra resistência ou quando a mão sente pressão. Essa consciência reflexiva do desejo é tanto do mundo real quanto de si próprio. Ambos *self* e mundo real são, portanto, dados na totalidade da vida psíquica. Cada um existe em relação com o outro e são igualmente imediatos e verdadeiros.

Portanto, ao longo do encadeamento de seu projeto de uma ‘crítica da razão histórica’, Dilthey faz um deslocamento do horizonte psicológico para o hermenêutico, a fim de estabelecer uma abordagem acerca da relação dialética entre a parte e o todo no processo de construção da historicidade da existência humana. Nessa perspectiva, as vivências (*Erlebnisse*) não podem ser compreendidas unicamente a partir de um conjunto de representações derivadas de um homem individual, isolado. Antes, sim, na abertura relacional, na relação com o mundo e com o outro, que o homem compreende a si próprio, no conjunto “nexos-vida, como dado na totalidade de nossa consciência, que o mundo externo produz sua realidade sentida, por sua resistência ao nosso desejo” (SCOCUGLIA, 2002, p. 266). Portanto,

No final do século XIX o projeto filosófico de Dilthey desloca-se da psicologia para a hermenêutica; contudo, o ponto de partida continua sendo a experiência interna (vivência). Com a crítica ao psicologismo promovida principalmente pelos neokantianos e por Husserl, Dilthey deixa de lado a auto-observação introspectiva da vivência e passa a focalizar a compreensão e expressão de significados que caracterizam essa mesma vivência. Ou seja, Dilthey desloca-se de um enfoque individualista para outro intersubjetivo e cultural. (REZENDE JR, 2017, p. 144).

Sob este horizonte, a concepção diltheyana acerca do conceito de expressão (*Ausdruck*) está intimamente ligada à dimensão das vivências (*Erlebnissen*), as quais constituem a historicidade do homem em sua singularidade. Assim, aquilo que o homem vivencia se manifesta como uma expressão (*Ausdruck*) da vida (*Leben*), e tem sua conexão própria no horizonte dos fatos da consciência na medida em que, pela relação com o outro e com o mundo, reconhece a si mesmo, evidenciando sua existência. Segundo Dilthey (2010b,



p. 255), “O vivenciar e o compreender são os primeiros a abrir o espaço para a intelecção de que neles desponta uma conexão. Nós compreendemos conexões. Conexão e compreensão são copertinentes”.

Para Schnädelbach (1991, p. 73),

Esa interpretación de las categorías de la experiencia como categorías expresivas, es lo que significa su “Vertehen” o “comprender”, que él define fundamentalmente como la comprensión de las expresiones, ya que en la comprensión da la experiencia el que comprende y la cosa comprendida pertenecen al mismo contexto vital, la tríada “experiencia vital, expresión y comprensión” designa en realidad el proceso de autointerpretación da la vida.

Deste modo, é por meio das experiências (*Erfahrungen*) e das conexões que estabelece em seu cotidiano que o homem apreende o mundo em sua realidade concreta, tendo no horizonte das vivências a expressão (*Ausdruck*) plena da vida, expressão esta que alcança seu sentido e significado pela via da compreensão fenomênica da relação dialética entre o todo e as partes, e entre as partes e o todo, no conjunto de conexões que compõem a história. Assim, trataremos a seguir do conceito de compreensão (*Verstehen*), e sua importância metodológica na estrutura do pensamento hermenêutico diltheyano.

## 2.7 COMPREENSÃO (*VERSTEHEN*): A APREENSÃO DA VIDA E O AUTO(RE)CONHECIMENTO

Uma vez que a hermenêutica filosófica diltheyana abarca a vida em sua singularidade e diversidade, é no âmbito da compreensão (*Verstehen*) que o homem pode apreender sua própria existência, diferenciando-se do mundo e reconhecendo o outro com o qual se relaciona. Deste modo, a vivência e a compreensão constituem as bases pelas quais o homem – em seu processo cognoscente – pode compreender a si mesmo no contato com o outro, em meio às diferentes experiências que vivencia em seu cotidiano. Isto porque aquilo que é capitado no horizonte hermenêutico é sempre uma expressão (*Ausdruck*) da vida, isto é, uma manifestação concreta da existência do ‘eu’ proporcionando o seu auto(re)conhecimento (*Selbsterkenntnis*) em sua singularidade existencial. Nessa perspectiva, embora não seja uma exigência que cada ato de expressão da vida seja precedido por uma intencionalidade comunicativa, o processo de compreensão é sempre uma realidade possível na medida em que

é inerente à expressão a possibilidade de apreensão da vida em sua espontaneidade e criatividade. Todavia, a fim de evitar cair num subjetivismo psicológico que ocasionaria uma cisão entre a interioridade da vida psíquica do homem e a exterioridade das manifestações e expressões da vida, Dilthey afirma que

[...] é através da integração numa experiência comum que se estabelece a relação entre manifestação de vida e vida mental. E assim se explica por que razão ela está presente na compreensão de todas as manifestações de vida e porque, sem qualquer processo dedutivo consciente baseado na relação entre expressão e coisa expressa, ambos os membros do processo se encontram fundidos na unidade compreensão (apud SÁ, 2009, p. 41).

Assim, o ‘eu’ – individualizado e singularizado na experiência – compreende a si próprio e aos outros a partir dos dados que apreende das expressões (*Ausdrücke*) da vida (*Leben*). Se na primeira fase do pensamento diltheyano a compreensão está vinculada à apreensão dos dados psíquicos da ação humana, posteriormente, na constituição de sua hermenêutica filosófica, Dilthey situa a compreensão em sua relação direta com as experiências vividas. Portanto, esta mudança de posicionamento do pensamento diltheyano corresponde à tentativa de aclarar e aprofundar seus escritos frente aos possíveis erros de interpretação a que estavam suscetíveis.

[...] Dilthey entiende como insuficiente un abordaje psicológico ya que el mundo humano incluye estructuras duraderas (*massiver Objektivität*) y organizaciones externas (*äusseren Organisation*), formas culturales y organizaciones políticas que articulan la vida humana en común (LORENZO, 2013, p. 205).

Dito de outra forma, “[...] la psicología no es eliminada del análisis diltheyano sino que ella encuentra un lugar dentro de la estructura hermenéutica de la vida” (LORENZO, 2013, p. 206). Conforme Schnädelbach (1991, p. 159),

Su “psicología comprensiva” (*verstehende Psychologie*) nace de una perspectiva hermenéutica, de modo que entre hermenéutica y psicología no hay, para Dilthey, una relación de sentido único. El concepto de “espíritu objetivo” o suma de objetivaciones de la vida, y cuya interpretación puramente hermenéutica apela Dilthey por lo general, estaba ya planteado en la *Introducción a las ciencias del espíritu*, donde continuamente alude a la idea de que la forma específica de la comprensión, en el ámbito de las ciencias del espíritu (el término “comprensión” abunda en su obra), está dentro de los límites de lo psicológico. Psicología y antropología (en un sentido puramente descriptivo) son aquí, sencillamente, las ciencias básicas que aportan las unidades psicofísicas de la vida, que las ciencias del espíritu, a través de la comprensión, interpretan.

Note que tanto a psicologia descritiva quanto a compreensão estão contidas no horizonte da hermenêutica diltheyana como faces de um mesmo processo de apreensão da

vida do homem em sua dimensão de totalidade e historicidade. Nessa perspectiva, nas palavras de Dilthey (2010b, p. 168),

A compreensão é um reencontro do eu no tu; o espírito encontra-se em níveis cada vez mais elevados de conexão; essa mesmidade do espírito no eu, no tu, em cada homem de uma comunidade, em todo sistema da cultura, por fim, na totalidade do espírito e da história universal, torna possível a atuação conjunta das diversas capacidades nas ciências humanas.

Isso implica que as manifestações e expressões de vida cooptadas pelas ciências do espírito são dadas em sua exteriorização espontânea, em sua manifestação criativa no âmbito das vivências humanas. Assim, gestos, palavras e conexões espirituais duráveis ou unidades constantes do espírito objetivo<sup>18</sup>, desveladas por meio do Direito, do Estado, da Igreja, ou mesmo através de outras instituições sociais - bem como por meio de expressões de cosmovisões de mundo como a artística, a religiosa e a filosofia - exprimem a exteriorização da vida do homem em seu multifacetado espaço de possibilidades (LORENZO, 2013).

Todavia, Dilthey sinaliza que o horizonte da compreensão (*Verstehen*) é caracterizado por uma bipartição, na qual figura: 1) a “compreensão elementar” – exprimindo um primeiro nível de apreensão da realidade em seu imediatismo e espontaneidade, isto é, sem a necessidade de recorrer a contextos de maior amplitude e complexidade da vida para aferir a veracidade do sentido apreendido; 2) a “compreensão superior” – em que se verifica a necessidade de recorrer a diferentes expressões e manifestações da vida a fim de elucidar eventuais contradições e aferir a veracidade do sentido apreendido no confronto com o conjunto das impressões que perpassam as relações humanas em sua historicidade, bem como em sua relação com a história.

Nesse aspecto,

Só é possível à compreensão desvelar um complexo de vida nos dados que se lhe apresentam, porque cada intérprete já é, ele próprio, um complexo de vida em que mesmo o que nunca foi vivenciado por ele em sua história individual encontra-se disponível à experiência enquanto uma possibilidade inerente à vida. Dilthey denomina “transposição do eu” a esta condição da compreensão que se dá tanto na

---

<sup>18</sup> “En línea con el idealismo alemán Dilthey concibe al espíritu en oposición a la naturaleza, siendo ella lo pasivo en tanto el espíritu refiere a la vida activa. Así para Dilthey el espíritu es el resultado de las múltiples interacciones del hombre en tanto ser histórico, activo y como «punto de cruce». [...] para Dilthey, el espíritu es un ser histórico, consiste en el cúmulo de manifestaciones, expresiones y recuerdos del mundo humano de la acción humana. En contraposición a las ciencias naturales Dilthey utiliza la expresión «ciencias del espíritu». En su *Introducción a las Ciencias del Espíritu* (1883) menciona que el objetivo de la obra es refundar dicha ciencia” (LORENZO, 2013, p. 17).

relação direta com outro ser humano, quanto com suas obras. Se, por um lado, a “transposição” é possível devido à já mencionada “homogeneidade” do espírito, por outro, há sempre neste processo de transposição uma contribuição do intérprete ao sentido da manifestação interpretada (SÁ, 2009, p. 41).

Ora, nesse sentido a compreensão – em seu nível de maior complexidade – abre ao intérprete um caminho de emancipação frente a seus condicionamentos pessoais e históricos, na medida em que desvela sentidos e amplia o horizonte de possibilidades de expressão e manifestação da vida. Nesse aspecto, Dilthey atesta através do método compreensivo - por ele sintetizado – que a vida só pode ser apreendida em sua dimensão de totalidade na relação do todo com as partes e das partes com o todo.

Em suma, é pelo processo de compreensão que a vida é esclarecida a si mesma em suas profundezas e, todavia, só compreendemos a nós mesmos e aos outros na medida em que inscrevemos nossa vida vivenciada em todo tipo de expressão de uma vida psicológica alheia. Desse modo, a conexão entre vivência, expressão e compreensão mostra-se por toda parte como procedimento, por meio do qual, a humanidade existe para nós como objeto das ciências humanas. As ciências humanas estão fundadas, pois, nessa conexão entre vida, expressão e compreensão. (DILTHEY, 2010b, p. 29).

Embora haja limites no pensamento diltheyano, os quais serão delimitados posteriormente, interessa-nos aqui a sua contribuição a fim de pensarmos caminhos possíveis à formação humana na contemporaneidade. Deste modo, passaremos – a seguir – às questões relacionadas à fundamentação epistêmica de sua perspectiva pedagógica, sinalizando um itinerário possível à formação humana (*Bildung*). Para tanto, entendemos ser necessária uma breve explanação a respeito da história da constituição do processo formativo educacional que se estabeleceu na cultura Ocidental e que se estende até a atualidade. À luz da *Paidéia* grega, buscaremos apresentar traços que contribuíram para a definição de uma epistemologia da educação ao longo da história, e que nos auxiliem a pensar as questões a respeito do processo formativo educacional contemporâneo.

### 3 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NA CULTURA OCIDENTAL

O processo formativo humano ao longo do desenvolvimento da cultura Ocidental expressa um amplo movimento teórico-epistemológico que se caracteriza por permanências e rupturas no que tange à dimensão valorativa acerca da compreensão em torno de parâmetros definidores dos limites e possibilidades para a ação humana. Nesse aspecto, a educação – enquanto via formativa – exprime caminhos, modelos e abordagens teóricas e práticas em vista de um projeto de sociedade, de vida e de homem, circunstanciada num tempo histórico determinado. Diante disso, a seguir, apresentaremos algumas nuances e características que nos auxiliarão, em alguma medida, no que tange à compreensão acerca das transformações que perpassam a historicidade do processo de formação humana no Ocidente. Todavia, salientamos que esta apresentação não tem como objetivo explorar a história das ideias pedagógicas que foram se constituindo ao longo do tempo na cultura Ocidental, mas tão somente apresentar (sob a perspectiva e os limites próprios de um recorte histórico) algumas características clássicas (e determinantes) do processo de constituição da problemática da formação humana – da antiguidade aos dias atuais.

#### 3.1 DA PAIDÉIA GREGA À BILDUNG ALEMÃ: RUPTURAS E CONTINUIDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

Ao estabelecer uma análise processual a respeito da evolução do conceito de educação, reconhecemos o limite com o qual nos deparamos diante daquilo que nos escapa frente à multiplicidade e amplitude que perpassa o surgimento e desenvolvimento do processo formativo educacional ao longo da história humana. Todavia – ainda que brevemente – apresentaremos alguns aspectos que consideramos fundamentais para um entendimento mínimo a respeito da historicidade e desenvolvimento do conceito de educação, considerando o seu papel no transcurso da história humana. De modo geral, nosso objetivo consiste numa apresentação de caráter histórico que torne possível compreender como, ao longo do tempo, foi se constituindo o processo formativo humano, partindo do princípio de que a educação ocupa um lugar e uma função sociais inerentes à sua própria constituição histórica. As questões que se colocam a respeito da ideia de uma ‘formação humana’ abrangem um

complexo movimento que historicamente se constituiu entremeado por rupturas e continuidades em torno da compreensão sobre o que venha a ser a educação, e, conseqüentemente, a respeito do papel que o processo formativo desempenha em uma sociedade determinada. Segundo Abbagnano (2007, p. 306), diferentemente das sociedades primitivas em que figura a conservação quase religiosa da tradição, onde a transformação e o aperfeiçoamento do conhecimento encontram barreiras difíceis de serem superadas, em toda cultura civilizada, no conceito de educação,

[...] a transmissão das técnicas já adquiridas tem, sobretudo a finalidade de possibilitar o aperfeiçoamento dessas técnicas através da iniciativa dos indivíduos. Nesse aspecto, a E. é definida não do ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo: a formação (v.) do indivíduo, sua cultura, tornam-se o fim da educação. A definição de E. na tradição pedagógica do Ocidente obedece inteiramente a essa exigência. A E. é definida como formação do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução da sua/forma completa ou perfeita, etc.: portanto, como passagem gradual — semelhante à de uma planta, mas livre — da potência ao ato dessa forma realizada.

Assim, a *Paidéia*<sup>19</sup> grega tem servido de referencial para diversas linhas de reflexão e pesquisa no que diz respeito à tentativa de uma compreensão integral e plena acerca do que seja o homem, bem como do papel que o processo de formação humana exerce em sua constituição sociocultural. Na Grécia dos tempos Homéricos, a educação (concebida como *Paidéia*) era organizada a partir dos valores de uma aristocracia que justificava o privilégio de estar no poder por ser detentora de uma excelência (*areté*<sup>20</sup>) hereditária. Ao longo do tempo, tal estrutura de poder é alargada mediante a prática e o discurso dos chamados Sofistas, os quais viam a virtude (*areté*) como uma realidade possível de ser ensinada, agora – diante do

<sup>19</sup> Segundo Jaeger, um dos principais estudiosos do tema, os gregos deram o nome de *paidéia* a "todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por *Bildung* ou pela palavra latina, cultura". Daí que, para traduzir o termo *paidéia* "não se possa evitar o emprego de expressões modernas como civilização, tradição, literatura, ou, educação; nenhuma delas coincidindo, porém, com o que os gregos entendiam por *paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez". JAEGER, W. W. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução: Arthur M. Pereira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 1.

<sup>20</sup> *Areté* era uma palavra utilizada no idioma grego que, entre outras coisas, trazia à tona certos traços da personalidade do homem. Sua correspondente mais usada na língua portuguesa, virtude, normalmente é definida como: "1. Disposição firme e habitual para a prática do bem. 2. Boa qualidade moral; força moral. 3. Ato virtuoso. 4. Qualidade própria para a produção de certos efeitos; eficácia" (VIRTUDE, 1996). Os ideais de virtude relacionados ao homem do campo em Hesíodo, ao homem político com os Sofistas e ao hábito orientado para o bem com Aristóteles teriam, todos, como precursores as sagas de Homero. Para compreendermos a ideia de *areté*, diferenciando-a das afirmações convencionais sobre virtude, é preciso nos situar no contexto da Grécia Antiga, por volta do século VIII a.C. Nessa época, segundo a tradição, teria vivido Homero, poeta grego a quem são atribuídas as epopeias *Íliada* e *Odisseia*, tramas guerreiras repletas de ação, fruto da tradição oral compilada e remontada ao longo dos séculos. Em ambas se destaca a figura de um herói, sempre protagonista de grandes feitos corajosos e situado como intermédio entre os homens e os deuses, uma vez que, na maioria das vezes, é fruto do encontro amoroso entre as duas dimensões.

processo de democratização e politização do estado grego – como recurso e técnica necessária à vida política, para todos aqueles que ambicionassem se tornar políticos e dirigentes do Estado. Note que, nesse aspecto, os sofistas sinalizam um amplo processo de transição sociocultural no mundo grego, processo no qual estava em evidência “uma atenção quase exclusiva para o homem e seus problemas, como também para suas técnicas, a partir do discurso; além da cultura tradicional, naturalista e religiosa, cosmológica, que é submetida a uma dura crítica” (CAMBI, 1999, p. 85).

À luz de uma tradição, com Sócrates, Platão e Aristóteles, a educação e o processo formativo se apresentam intrinsecamente ligados à relação desejada entre o homem – compreendido como cidadão – e a *pólis* (*cidade-estado*), fato este que expressa um tipo de vivência ativa e participativa por parte do cidadão grego nas decisões e organização da sociedade. Nesse contexto, as divergências entre Sócrates e os sofistas contribuíram para que a *Paidéia* grega se autoafirmasse de maneira orgânica e independente, impulsionando a educação para um horizonte mais teórico, epistêmico. Diante disso, surge a pedagogia como um tipo de saber autônomo e rigoroso em sua fundamentação epistêmica, a qual se estenderá pela cultura Ocidental até nossos dias, sendo reelaborada na reflexão educativa como *Paidéia* cristã, *Paidéia* humanística e, na cultura alemã, como *Bildung*. (CAMBI, 1999, p. 87).

Werner Jaeger (1994, p. 354), analisando a evolução do conceito de *Paidéia*, salienta sua versatilidade e complexidade na absorção de uma perspectiva totalizadora da ação formativa no seio da sociedade grega,

O conceito, que originariamente designava apenas o conceito de educação como tal, estendeu ao aspecto objetivo e de conteúdo a esfera de seu significado, exatamente como a palavra alemã *Bildung* (formação), ou a equivalente latina *cultura*, do processo da formação passaram a designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura, e por fim abarcaram, na totalidade, o mundo da cultura espiritual; o mundo em que nasce o homem individual, pelo simples fato de pertencer ao seu povo ou a um círculo social determinado. A construção histórica deste mundo da cultura atinge o seu apogeu no momento em que se chega à ideia consciente da educação. Torna-se assim claro e natural o fato de os Gregos, a partir do séc. IV, quando este conceito entrou em sua cristalização definitiva, terem dado o nome de *paidéia* a todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por *Bildung* ou, com a palavra latina, *cultura*.

Decorre disto que a educação – enquanto via formativa – tem ocupado lugar proeminente em todas as formas de organização social nas quais objetivos econômicos, culturais, políticos e ideológicos se constituem como forças organizadoras dos espaços,

posições e papéis sociais de distintos agentes. Analisando o papel da educação no período clássico da civilização grega, Severino afirma que naquele contexto, o processo educacional encontrava-se atravessado por ideais civilizatórios em vista da concepção de um tipo de homem determinado por valores éticos e políticos que figuravam naquele momento da história da civilização grega,

[...] a idéia-força que predomina na Filosofia da Educação na Antiguidade é que a dimensão política é inteiramente derivada da qualidade ética dos homens pessoais. É por isso mesmo que, desde Sócrates, a ética é a força motriz de todo investimento pedagógico. Trata-se de levar o aprendiz a incorporar uma típica atitude espiritual, dar-lhe consistência e permanência de modo que possa tornar-se fonte reguladora de seu agir, que passará a qualificar-se como agir moralmente bem. E se todos os indivíduos se tornarem pessoas éticas, a cidade, a *pólis*, será igualmente uma comunidade justa. O político decorre do ético, nele encontrando seu fundamento (SEVERINO, 2006, p. 624).

Assim, sob a perspectiva de uma *Paidéia*, a prática educativa encontrava-se associada e orientada para a formação de um tipo de homem aguardado pela ordem social vigente. O papel atribuído à educação decorria de uma orientação em prol do tipo de organização social que se estabeleceu no interior da *pólis* grega. Em suas atribuições, a educação compreendia a perspectiva de uma formação humana ampla e potencializadora das qualidades ou talentos naturais dos indivíduos (cidadãos) em vista de sua vivência ativa na sociedade. Da mesma forma, também estava no âmbito da formação do homem grego o desenvolvimento da *techné*, um tipo de saber prático e necessário à manutenção da *pólis* – o qual, em virtude do desenvolvimento epistemológico da época, se distanciava do aspecto mágico e fantástico do conhecimento mítico do período Homérico,

As “*techné*” gregas eram, em princípio, constituídas por conjuntos de conhecimentos e habilidades profissionais transmissíveis de geração a geração. São desse tipo de saber a medicina e a arquitetura gregas. Também são “*techné*” a mecânica, entendida essa como a técnica de fabricar e operar máquina de uso pacífico ou guerreiro, e os ofícios que hoje chamamos de “belas artes”. Ao lado dessas havia também, uma “*techné*” exata como, por exemplo, a utilização das matemáticas na agrimensura e no comércio. Mas, não se deve entender “*techné*” sempre como um saber operativo – manual. Com efeito, o conceito de “*techné*” é sempre mais extenso (VARGAS, 1994, p. 18 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 5).

Nesse contexto histórico, longe de ser uma ciência – no sentido estrito da palavra – a *techné* também não correspondia à filosofia. Portanto, na disputa entre Sócrates, Platão e os Sofistas,

Quando Platão acusou aos sofistas de ensinarem por dinheiro, sua crítica está no fato destes não fazerem “*episteme*”, mas “*techné*”. Ele os acusava de não serem filósofos,



pois os sofistas aproximavam o seu ofício de educar por dinheiro com o dos médicos que tratavam das doenças, também por dinheiro<sup>21</sup>. E isto não era filosofar. A palavra grega “*techné*” é caracterizada como uma conduta certa numa atividade específica e que subordina a uma série de conhecimentos repassados através da educação. Esse saber não precisa ser teórico, embora, às vezes, se baseie na observação direta dos fatos (VARGAS, 1994, p. 18 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 5).

Todavia, no período helenístico (séc. IV a I a.C.) a cultura grega passa por significativas transformações mediante o contato com outros povos, e, entre os séc. II e IV d.C., – impregnada pelo cristianismo romano – vê o processo de formação humana ressaltar os ideais de justiça e formação ética em vigor naquele contexto. Deste modo, os ideais cristãos passaram, pouco a pouco, a constituir as bases para a instituição de um novo modelo de sociedade na qual a adequação à Palavra de Deus estava posta como elemento demarcatório da liberdade humana. Com a ascensão do cristianismo, o homem – concebido como *imago Dei* – seria detentor de um livre-arbítrio, mas, em tese, a conduta moralmente aceitável seria aquela que melhor se coadunasse à vontade divina. Nesse aspecto, a Igreja exerceria papel fundamental na formação de um novo tipo de indivíduo, moldado à luz da Palavra de Deus.

Assim, pensadores como Agostinho, Boaventura e Tomás de Aquino marcam a busca pelos fundamentos e bases teóricas para a teologia cristã, na medida em que encontram na filosofia grega clássica subsídios para a sustentação racional da fé. Nesse percurso, tal busca está vinculada também à constituição de um *thélos* determinado para a educação no interior da sociedade medieval. Ancorados na filosofia grega, os pressupostos para a racionalidade da fé cristã apontam para um tipo de moralidade a ser disseminada entre o povo, e cabe à Igreja guardar a fé e zelar pela salvação da alma cristã, na medida em que – pedagogicamente – exerce um amplo processo de catequização dos homens.

Segundo Severino (2006, p. 625):

É essa maneira de entender a natureza do homem como ser ético que explica a força do conceito de alma na filosofia de lastro socrático, bem como da importância que nela assumirá a categoria de substância essencial. A alma, como a substância humana, é o homem da ética e o seu cuidado é o que há de mais divino no homem, cuidado a ser exercido mediante o conhecimento dos valores da bondade e da verdade.

---

<sup>21</sup> “No “Protágoras”, estende Platão ainda mais o conceito para abranger a arte política – isto é um saber dirigido aos fins práticos de governo, baseado nas virtudes cívicas para as quais, não só o aprendizado, como também o exercício requeria uma “*techné*” (VARGAS, 1994, p. 18).

Ainda, “Nessa tradição da Filosofia, a educação é vista como garantindo a humanização do homem na medida em que ela possa contribuir diretamente para a construção do próprio homem” (SEVERINO, 2006, p. 625). Com o fim da Idade Média (século XV d.C.), o advento da Modernidade e o surgimento dos chamados Estados Nacionais marcam o florescer de diferentes discursos em torno da definição de normas e orientações para a vida prática do homem, na medida em que a dimensão política é alçada a um novo patamar, se distanciando dos ideais medievais, colocando em debate os parâmetros para a conduta humana, agora sob a lógica de uma perspectiva de contrato social.

A consciência ética se confronta agora com a realidade da vida política que não é mais mera circunstância na existência dos indivíduos. Mas, ao contrário, é uma forte e densa realidade autônoma, ditando e impondo regras e leis. Agora, a legitimação da existência não se sustenta apenas na conformação à lei interior do espírito, mas também necessariamente num acordo com a lei exterior estabelecida autonomamente, pela sociedade. É preciso doravante considerar também os dispositivos do contrato social. E essa sociedade determinante não se apresenta como entidade aprioristicamente definida, mas como processo histórico real a ser empiricamente abordado e esquadrihado. Recusando o modo metafísico de pensar, a filosofia moderna opõe-se também à ética essencialista da vida puramente interior (SEVERINO, 2006, p. 625).

Na modernidade, o desabrochar da ciência e da tecnologia inspiram o florescimento de propostas pedagógicas que visam contribuir para a definição do papel a ser atribuído à educação nessa nova estrutura social que se configura, agora, orientada pela primazia do discurso político econômico sobre os demais aspectos da vida humana. Nesse novo cenário político e social, diferentemente daquele do período Medieval (no qual a Igreja se colocava como baluarte da fé e dos padrões de conduta humana), o Estado laico constitui-se na centralidade do poder e tem legitimada a autoridade para a criação de instituições que contribuirão para reger a vida de seus cidadãos. Assim, instituições como as escolas, os asilos e hospitais, as prisões e sanatórios cumprem a determinação de contribuir para o estabelecimento da ordem, da disciplina e do controle social, o que sinaliza para um tipo de controle exercido diretamente sobre a vida do indivíduo.

Desde uma perspectiva da história da pedagogia, Segundo Cambi (1999, p. 202),

O indivíduo é controlado a partir do corpo, mas para tornar dócil, também, e sobretudo, a sua consciência. E esse trabalho, complexo e minucioso, é exercido pelas instituições educativas, que são dirigidas pelo Estado e das quais a sociedade, agora, está provida: os hospitais (que curam e "endireitam" os corpos doentes), os manicômios (que controlam os loucos e separam a loucura da razão, livrando a vida social do perigo da desrazão), mas, sobretudo as prisões (que reabilitam para a vida social, reeducando os homens inadaptados e transviados), as escolas (que formam todas as jovens gerações e as conformam a modelos de normalidade e de eficiência/produzibilidade social, além de docilidade político-ideológica) e o exército.

Por uma complementariedade filosófica, a exemplo de Michel Foucault (2005, p. 289), uma das exigências da era moderna decorre da necessidade de um controle sistemático sobre a vida do homem: “[...] a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos”. Note que, no âmbito das mudanças realizadas no âmago da era moderna, novos padrões de conduta são constituídos e disseminados entre os indivíduos que compõem a sociedade e, portanto, as instituições sociais que vão surgindo desempenham papel fundamental nesse projeto que se revela como civilizatório. Assim, em face do desejo burguês por civilidade, se constata o desenvolvimento de um tipo de ordem *sui generis*, que desvela o entrelaçamento e o conagraçamento dos homens para um novo modo de ser e agir no mundo, o qual denota o aspecto do comum pertencer e da interdependência entre os indivíduos no interior da sociedade. Ordem esta que se revela mais forte que a razão e a vontade de indivíduos isolados, sinalizando o processo civilizatório que expressa a mudança no curso da história. Segundo Elias (1993, p. 195),

O estudo desses mecanismos de integração, porém, também é relevante, de modo mais geral, para a compreensão do processo civilizador. Só se percebermos a força irresistível com a qual uma estrutura social determinada, uma forma particular de entrelaçamento social, orienta-se, impelida por suas tensões, para uma mudança específica e, assim, para outras formas de entrelaçamento, é que poderemos compreender como essas mudanças surgem na mentalidade humana, na modelação do maleável aparato psicológico, como se pode observar repetidas vezes na história humana, desde os tempos mais remotos até o presente.

A análise de Elias possibilita o desvelamento de características que perpassam o horizonte da evolução e transformação do conceito de educação, na medida em que se verifica que a sociedade absorve as mudanças que lhe são impostas sob o empreendimento moderno do desenvolvimento das ciências, da valorização da técnica e da expansão tecnológica. Este fato nos orienta na compreensão de aspectos que dizem respeito à adequação e conformação sócio-psicológica dos homens às normas e padrões que se estabelecem socialmente por meio das diversas instituições presentes da sociedade, inclusive pela escola.

Segundo Cambi (1999, p. 201), no fluxo da modernidade para a pós-modernidade<sup>22</sup>,

---

<sup>22</sup> “[...] considera-se ‘pós-moderna’ a incredulidade em relação aos ‘metarrelatos’. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências, mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de

O centro motor de todo este complexo projeto de pedagogização da sociedade, de reorganização e de controle, de produção de comportamentos integrados aos fins globais da vida social é o Estado: o Estado moderno, entendido como poder exercido por um centro, segundo um modelo de eficiência racional e produtiva, em aberto contraste com o exercício de outros poderes (eclesiástico, aristocrático) e com a sobrevivência da desordem dos marginalizados (pobres, criminosos etc.). O pêndulo desse centro é o rei, figura burocrática, mas ainda sacralizada, que exerce uma indiscutível hegemonia, funcional para o crescimento de um Estado absoluto e centralizado.

Nessa perspectiva, é possível perceber que, sob a lógica moderna, a busca pelo controle do método científico, o desenvolvimento da técnica e a evolução tecnológica situam a vida humana num horizonte distinto, no qual o processo formativo educacional passa a estar centrado em interesses para o desenvolvimento político-econômico do Estado. Assim, se verifica que de tempos em tempos a educação e o processo de formação humana estão associados a perspectivas distintas, e a escola – por excelência – tem recebido a incumbência de ser a representante maior desse processo de conformação do homem (singular) aos ideais da coletividade (humanidade/sociedade). Essa característica sinaliza diferentes concepções e atribuições sociais dadas à educação na ordem dos discursos que se colocam na busca pela legitimidade de posicionamentos políticos e econômicos, sobretudo no que tange à formulação de políticas públicas na passagem da modernidade para a pós-modernidade.

Perceba que, na dinâmica da historicidade que perpassa o desenvolvimento da sociedade humana, na medida em que floresce, o processo educacional caminha lado a lado com questões de ordem, organização e controle sobre a existência humana no intuito de promover e/ou manter uma determinada estrutura social. Com as contradições próprias de cada época, a problemática da educação e da formação humana sinaliza a busca por propostas que apontem um direcionamento, um caminho possível de ser trilhado, mas que, por vezes, é atravessado por disputas diversas.

Nesse sentido é possível afirmar, conforme aponta Lyotard (2009, p. 3), que na dita ‘sociedade do conhecimento’ ou ‘sociedade da informação’ “[...] o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna”. Assim, o saber científico se apresenta como mais um tipo de discurso no horizonte deslegitimante das ‘metanarrativas’, o que implica a necessidade de atenção acerca da influência que as informações tecnológicas exercem sobre o saber no contexto contemporâneo, sobretudo no que diz respeito ao processo de pesquisa e produção do

---

legitimação correspondem, sobretudo a crise da filosofia metafísica e a da instituição universitária que dela dependia” (LYOTARD, 2009, p. 3).

conhecimento, bem como de sua transmissão. Na sociedade contemporânea, todo o complexo de mudanças e transformações se verifica no modo como o homem opera suas relações sociais, assim como na maneira como lida com a informação exerce consequências diretas sobre a natureza do conhecimento. Este “não pode se submeter aos novos canais, e tornar-se operacional, a não ser que o conhecimento possa ser traduzido em quantidades de informação” (LYOTARD, 2009, p. 4).

Portanto, sob a influência do desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação de massa, o conhecimento se apresenta apartado do indivíduo em sua dimensão epistêmica e, com isto, é modificado o princípio da formação moderna (*Bildung*) que avaliava o saber como algo constitutivo do homem.

Pode-se então esperar uma explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe [...], em qualquer ponto que este se encontre no processo de conhecimento. O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso (LYOTARD, 2009, p. 4).

Vejamos, a seguir, como se dá na atualidade esse processo de formação humana, face às mudanças e transformações da sociedade contemporânea.

### 3.2 A FORMAÇÃO HUMANA E AS DISPUTAS PELA DEFINIÇÃO DE UM PERCURSO FORMATIVO

Se no período clássico – na Grécia Antiga – o ideal formativo (*Paidéia*) contemplava um processo pelo qual o homem era compreendido na totalidade de sua dimensão existencial, na Modernidade a consolidação dos chamados Estados Nacionais colocou a dimensão política e econômica das relações humanas no centro das discussões a respeito do modelo de homem e sociedade a ser buscado, contribuindo para que os discursos a respeito da formação humana fossem atravessados pela noção de universalidade. Nesse aspecto, dos séculos XVII e XVIII (palco de grandes revoluções) até os dias atuais, a centralidade das ciências naturais, o desenvolvimento tecnológico e a especialização técnica despontam nos discursos político-educacionais como aspectos a serem privilegiados no campo da formação educacional. Ao mesmo tempo, legitimam saberes e hierarquizam posições sociais, formando corpos e mentes

ao estabelecerem um tipo de relação capitalizada entre saber e poder<sup>23</sup>. Nesse aspecto, o capitalismo pós-industrial forjou a relação de causa necessária entre Estado-nação e ciência; esta última “metamorfoseada” em tecnologia. Deste modo, é possível afirmar que,

[...] a Pós-Modernidade configura-se como um estado da cultura, posterior às transformações que afetaram não somente as ciências, mas, também, a literatura, as artes e, sobretudo, os paradigmas do conhecimento e a organização da vida no Ocidente. Em vista disso, encontramos na Pós-Modernidade a idade chamada “Pós-Industrial”, que, entre outras coisas, favoreceu o esfacelamento dos paradigmas modernos e a instalação de uma nova maneira de as coisas se estabelecerem. Daí a convicção lyotardiana de que o saber é o grande meio de modificação da sociedade. O pós-moderno, enquanto condição cultural, caracteriza-se pela incredulidade nos metadiscursos e respectivas pretensões universalizantes. Nesse contexto, são postas em relevo as esferas, cibernético-informática e informacional. Assim, a condição pós-moderna legitima-se ao transcender a Modernidade, para estabelecer uma nova síntese do todo que rodeia o ser humano (RAJOBAC e ROMANI, 2011, p. 12).

Da mesma forma, cabe considerar que na passagem da Modernidade para a Pós-Modernidade, a emergência da técnica e o advento tecnológico contribuíram para que a dinâmica dos processos produtivos fosse modificada. Tal fato acarretou expressivas mudanças, também no horizonte educacional, exigindo que o processo formativo escolar atinja os índices de eficiência correlatos ao grau de complexidade que envolve os processos de produção. Conforme Formosinho *et. al.* (2013, p. 49, tradução nossa),

No que diz respeito às Ciências Sociais, ou seja, aquelas que exploram o domínio das questões educacionais, temos assistido a uma forte polarização entre, de um lado, os defensores de uma racionalidade puramente instrumental – os quais defendam um modelo de práticas instrucionais orientadas para a eficiência – e, no polo oposto, aqueles que acreditam que a prática educacional, sendo quase equivalente a uma arte, é, primeiramente, e acima de tudo, determinada por propósitos específicos e, portanto, dificilmente pode ser modelada por qualquer racionalidade instrumental. Porém, certamente, é preciso admitir que a legitimidade epistêmica das Ciências da Educação nunca exclui a dimensão prática de uma operacionalidade racional.<sup>24</sup>

A partir disso, ao voltarmos nosso olhar para uma filosofia da vida (*Lebensphilosophie*), no intuito de pensar a problemática da formação humana na contemporaneidade, partimos do pressuposto de que a vivência humana se dá num horizonte

<sup>23</sup> O discurso educacional, por exemplo, enquanto saber e poder tem seus efeitos na produção de subjetivação (identidades) e sujeição na prática dos mais diferentes agentes situados nesse campo e, o corpo, é o lugar da epifania desse processo. “O que o poder constrói são novos corpos, novas formas de se lidar com o corpo” (FOUCAULT, 1996 *apud* LAMAS; SILVA, 2010, p. 118).

<sup>24</sup> With regard to Social Sciences, namely those exploring the realm of educational issues, we witness a sharp polarization between, on one extreme pole, the advocates of a purely instrumental rationality –who are likely to plead for a model of efficiency-oriented instructional practices– and, on the opposite pole, those who believe that educational practice, being almost equivalent to an art, is first and foremost determined by purposes, and therefore can hardly be modelled by any instrumental rationality (FORMOSINHO *et al.*, 2013, p. 49).

de eventos e singularidades próprias, nos quais – embora sob circunstâncias diferentes – o diálogo entre formação humana e formação técnica é perfeitamente razoável e necessário. Todavia, desde a modernidade, a fragmentação do conhecimento em áreas distintas tem causado impactos significativos no campo da educação, contribuindo para que os sistemas educacionais ocidentais, cada vez mais, se ocupem de um tipo de formação/instrução de caráter positivista, fragmentada e, em certo sentido, destituída de uma relação de integralidade com a vida. A partir disso, a pertinência de se investigar caminhos possíveis à formação humana (*Bildung*) no contexto educacional contemporâneo decorre da crescente expansão tecnológica sobre diversos aspectos da vida, influenciando diretamente na constituição de políticas públicas voltadas para a educação. A formação desta sociedade global, segundo Ianni (1995, p. 163), “incute em praticamente todas as realidades preexistentes novos significados, outras conotações”.

Diante disso, verifica-se que

A formulação de políticas educativas, particularmente nos países de periferia (e da semiperiferia) do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais, o que permitiu, nos anos sessenta, uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional, núcleo duro das teorias da modernização, tão em voga neste período de euforia, em que a educação se tornou um instrumento obrigatório da auto-realização individual, do progresso social e da prosperidade econômica (HUSÉN, 1979 *apud* TEODORO, 2001, p. 127).

Portanto, impulsionados por uma agenda neoliberal, países subdesenvolvidos do mundo todo têm adotado um pacote de reformas educacionais com o firme propósito de alcançar as metas estabelecidas por órgãos e instituições internacionais, visando participar e ter acesso a financiamentos junto ao FMI – Fundo Monetário Internacional - e ao Banco Mundial. No Brasil, atualmente está em curso um processo de reestruturação e reformulação do sistema educacional nacional no intuito de adequá-lo às tendências e exigências derivadas do setor político-econômico. Tal reestruturação e reformulação se dão na forma de adequações realizadas ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, bem como por meio da elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica. Assim, já em sua introdução, o texto da BNCC do ensino médio, por exemplo, afirma que o

documento “[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

Todavia, na contramão da reforma educacional brasileira, Freitas (2014, p. 1089) afirma que,

É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos, mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja, responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos.

Ora, nisto se verifica que no contexto das atuais disputas globais pela agenda educacional, o que sobressai é a proposta de uma concepção educacional na qual está posta a primazia de uma orientação de cunho positivista<sup>25</sup> sobre a educação, em que a qualificação para o mercado de trabalho ocupa o centro das discussões. Note que, a partir de tal concepção, a técnica se sobrepõe ao indivíduo, como se a vida pudesse ser fragmentada e desassociada do aspecto de sua totalidade.

Daí que a escola seja, simultaneamente, vista como culpada por não garantir o padrão “básico” necessário ao novo momento vivenciado pelos processos produtivos, e de outro lado, seja anistiada quando permite a continuidade da segregação acadêmica expressa nas escalas de desempenho (abaixo do básico, básico, proficiente e avançado) em especial no “pós-básico”, agora naturalizada e “explicada” pelas características do próprio estudante (o “dom”), ocultando a própria dinâmica do sistema social causadora das diferenças originais, com as quais agora o sistema se reencontra e acolhe. Novos paradigmas de acumulação de riqueza exigem novos paradigmas de exclusão e subordinação (FREITAS, 2014, p. 1091).

Aqui cabe considerar que a centralidade da reforma de educação brasileira está posta na necessidade de qualificar mão de obra técnica para o mercado de trabalho, uma tendência e exigência neoliberal na pós-modernidade. Todavia, contrariando a lógica positivista que se estende sobre os discursos na área da educação desde a modernidade até a atualidade, insistimos que – do ponto de vista de uma filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) – a dinâmica da formação humana não exclui, mas complementa a formação técnica, na medida em que se

---

<sup>25</sup> “O positivismo admite apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência. Deste modo, a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro. [...] As idéias positivistas influenciaram a prática pedagógica na área das ciências exatas, influenciaram a prática pedagógica na área de ensino de ciências sustentadas pela aplicação do método científico: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão” (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 3).



tem como princípio e fundamento uma visão integral e totalizante do homem e do processo formativo. Assim, Dilthey (2010a, p. 15), afirma: “Toda ciência é ciência empírica, mas toda experiência tem seu nexos original e seu valor determinado por meio de condições de nossa consciência, dentro da qual ela se apresenta no todo de nossa natureza”. Tal premissa sinaliza que o aspecto físico e o aspecto psíquico da vida encontram-se indissociados na própria essência humana, que contém em si própria a conexão viva destes dois polos da atividade do homem (DILTHEY, 2010b, p. 20).

Diante disso, é preciso considerar que

Físico e psíquico, natureza e espírito, constituem no homem – e, por extensão, na história – uma unidade substancialmente “indivisa” (*ungesondert*)<sup>26</sup>, um “sistema vivo” (*lebendigen Zusammenhang*)<sup>27</sup>. Assim, contrariamente ao que propala, de forma mais ou menos explícita, numa certa vulgata diltheyana acantonada no reduto do *Verstehen* versus *Erklären*<sup>28</sup>, a clivagem entre estas duas famílias científicas é extremamente impura, dado que não possui nenhum fundamento ontológico (porque ontologicamente, no facto homem, natureza e espírito são indissociáveis e unos)<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> GS, VII, p. 80.

<sup>27</sup> GS, VII, p. 80.

<sup>28</sup> “Esta oposição define-se com especial clareza na Einleitung in die Geisteswissenschaften (GS, I) e nas Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie (GS, V, pp.139-240) e exige ser correlacionada com a oposição de Wilhelm Windelband entre “ciências nomotéticas” e “idiográficas”, “ciências de leis” ou do geral e “ciências de acontecimentos” ou do individual (Präludien: Aufsätze und Reden zur Philosophie und ihrer Geschichte, vol. II, 5º ed., Tübingen, J.C.B. Mohr, 1924, p.154) e a de Heinrich Rickert entre métodos de generalização e de individualização, por um lado, e entre realidade (o objecto natureza) e validade (o objecto cultura, impregnado de sentido e de valor), por outro (Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft, 7º ed., Tübingen). Na *Aufbau*, estas oposições não são de modo nenhum evacuadas, mas delinham-se sobre um outro fundo: o da conexão compreensiva entre interior e exterior. Assim, Dilthey admite uma hibridez essencial, ontológica, entre Natur e Geist, embora, metodologicamente, nunca chegue à fusão weberiana da racionalidade subjectiva e objectiva, anunciada na célebre “explicação compreensiva” (*verstehend Erklären*) (WEBER, Max, “Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie”, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, 7º ed., Tübingen, 1985, p.428). Ora, de modo muito significativo, Weber parece começar pela adopção da tese básica que atravessa toda a obra de Dilthey, afirmando o “carácter qualitativo” (*die qualitative Färbung*, sublinhado do autor) do seu objecto de estudo e definindo a tarefa específica das ciências sociais em termos de “compreensão por reexperiência” (*nacherlebend zu »Verstehen«*), pois, nelas, se trabalha com “a intervenção de processos espirituais” (*die Mitwirkung geistiger Vorgänge*, sublinhado do autor); todavia, além de estender o reino da qualidade às ciências da natureza e, reciprocamente, o reino da lei causal às ciências do espírito, Weber recusa ainda à psicologia – e aqui encontramos, por outra via, a tese antipsicologizante tematizada pela *Aufbau* – o papel de instância última de explicação/compreensão, negando-lhe a pretensão a ser a “matemática das ciências do espírito”, capaz de decompor os fenómenos históricos nos seus elementos psíquicos e de, assim, “elaborar uma química dos fundamentos psíquicos da vida social” (*»Chemie« des Soziallebens in seinen psychischen Grundlagen geschaffen*) (WEBER, Max, “Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis”, op. cit., pp.173-174). (*apud* JESUS, 2002, p. 7).

<sup>29</sup> “Dilthey refere-se à actuação da natureza e do espírito no homem com expressões perfeitamente simétricas: “nós somos e possuímos natureza e espírito [o sistema adquirido da vida psíquica] e eles actuam constantemente em nós de forma inconsciente”. “*Wir sind selber Natur, und die Natur wirkt in uns,*

nem nenhum fundamento lógico-cognitivo (porque tanto as operações elementares da “apreensão objectiva”<sup>30</sup> como as do “pensamento discursivo”, que seguem as primeiras, são “independentes da delimitação de domínios particulares do pensamento, como a que opõe, em particular, as ciências do espírito às da natureza”<sup>31</sup> (JESUS, 2002, p. 7).

Na contramão de reducionismos positivistas, a filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) de Dilthey (1949, p. 33) considera que tudo aquilo que existe para nós subsiste graças à vivência interior, o que sugere que toda a experiência vivida ao longo da vida e, conseqüentemente, do processo formativo, faz parte do conjunto de conexões e nexos de sentido que formam a interioridade e subjetividade do homem, ao mesmo tempo em que compõe a exterioridade de sua história. Note que, sob o paradigma diltheyano, a vida deve ser compreendida em sua dimensão última de integralidade e totalidade, o que a situa como anterior a qualquer limite imposto por reducionismos e normatividades teóricas. Ainda, a vida – em sua espontaneidade criativa diante dos problemas e da facticidade que perpassam a existência humana concreta - impulsiona o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da técnica como via pela qual são apresentadas soluções para problemas de ordem prática e objetiva em seu cotidiano. Deste modo, no horizonte hermenêutico filosófico estabelecido por Dilthey não há oposição, mas sim complementaridade em torno de eixos distintos que orientam o modo e a forma pela qual historicamente o homem organiza sua vida em sociedade.

Casanova, apresentando a tradução brasileira da obra de Dilthey<sup>32</sup>, afirma que

É no homem, por sua vez, que se encontra para Dilthey o ponto de conexão de um tempo, da visão de mundo de um tempo, porque é no homem, ser vivencial, que se acha presente desde o princípio a vida histórica do todo. A essa apreensão do papel do homem na conexão da totalidade corresponde em seguida uma tentativa diltheyana de fazer frente a um problema constitutivo de seu tempo (2006, p. 11).

Desta maneira, seguindo a senda de uma formação outra, que coloque em sintonia homem e mundo, que nos permita “re-ligar” educação e vida, apresentaremos a seguir

---

*unbewusst [...]. Wir besitzen diesen Zusammenhang [den erworbenen Zusammenhang des Seelenlebens], er wirkt beständig in uns [...]: so ist er immer da und immer wirksam, ohne doch bewusst zu sein” (GS, VII, p.80, 82). S. Mesure também insiste no não-dualismo ontológico de Dilthey: “la position diltheyenne consiste à faire de l’histoire cette dimension de la nature où, à la différence de ce qui est seulement nature, les phénomènes peuvent porter la trace de la liberté. [...] Nature et esprit correspondent simplement à deux points de vue [...]” (op. cit., pp. 9-10). (Ibid., p. 8).*

<sup>30</sup> “Das gegenständliche Auffassen” (GS, VII, p.121 e seguintes). (Ibid., p. 8).

<sup>31</sup> “Aber auch die diesen elementaren Formen unterordneten Klassen von Leistungen des diskursiven Denkens [...] sind unabhängig von der Abgrenzung einzelner Gebiete des Denkens, insbesondere der von Natur- und Geisteswissenschaften gegeneinander”. GS, VII, p.126 (Ibid., p. 8).

<sup>32</sup> Tradução da obra: *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. (2006, Unesp).

algumas considerações a respeito da historicidade e fundamentação epistêmica do conceito de *Bildung*.

### 3.2.1 A *Bildung* (formação humana) – perspectivas para um percurso formativo

Historicamente, a formulação do conceito *Bildung*, no contexto do neo-humanismo alemão, abrange um esforço sistemático de retorno à *Paidéia* grega. Segundo Weber (2006, p. 126),

Seja classicismo, neo-humanismo, romantismo ou, ainda, idealismo; seja até mesmo autores como Hölderlin e Nietzsche, todos manifestaram predileção por um tema comum: a *Bildung* (formação, cultivo). Não houve grande pensador ou escritor que não tenha manifestado certo fascínio pelo tema. Poder-se-ia dizer que a radicalidade da pergunta “O que é alemão?” – grande questão desde Lutero para os Alemães – forma-se sob o influxo do tema da *Bildung*. Porém, embora todas essas correntes tratem do tema da *Bildung*, umas fazem-no, operando um recuo ao medievo alemão, à mitologia nórdica, como é o caso do romantismo; outras, como o classicismo, o neo-humanismo, retornam à Grécia clássica; outros, por fim, como Hölderlin e Nietzsche, voltam à Grécia arcaica. Assim, a despeito das diferenças, a proeminência do conceito, da idéia de *Bildung*, encontra-se vinculada ao movimento do “tornar-se o que se é”, ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade.

Nesse aspecto, o conceito de *Bildung*<sup>33</sup> abarca em sua definição o esforço direcionado a um retorno à essência e desvelamento da cultura alemã, culminando num processo de autoformação do homem. Deste modo, e atravessado pelas distintas concepções e tradições de pensamento filosófico alemão, o conceito de *Bildung* perpassa uma gama de ações e realizações humanas presentes na constituição da cultura alemã. Assim, tal conceito se apresenta como um dos mais importantes no que se refere ao florescimento da modernidade tendo sido investigado e utilizado pelas mais distintas correntes de pensamento. No entanto, no escopo da pedagogia alemã, em relação a outros conceitos pedagógicos como *Erziehung*

---

<sup>33</sup> “Das ciências naturais às assembleias políticas, das cátedras de filologia às associações estudantis, o tema da urgência de uma *Bildung* por vir, capaz de resgatar no povo alemão sua identidade e grandeza, condicionou o tom do discurso predominante em todos os círculos onde a ideia de cultura pudesse ter alguma relevância ao longo do século XIX. Preocupada em constituir para si a imagem unificada de sua nacionalidade nas décadas que se prepararam dificilmente para a unificação de 1871, a sociedade alemã procurou enxergar no problema da *formação cultural* sua história, sua eficiência política e econômica, sua destinação, e fez dele a *tabula rasa* de todo e qualquer discurso que se pretendesse como alemão e, especialmente, *moderno* – no sentido muito singular, mesmo paradoxal, em que se deu o processo de modernização na Alemanha” (BRITO, 2010, p. 9, destaques do autor).

(educação) e *Unterricht* (instrução, ensino), o conceito de *Bildung* apresenta certa ambiguidade. Segundo Georg Bollenbeck (2012, p. 162 *apud* ALVES, 2019, p. 2),

[*Bildung*] pode designar um processo e um resultado, uma finalidade e um estado, pode ser pensada como ativa, passiva e reflexiva, individual e (mais raramente) coletiva. No que se refere ao seu significado, o conceito está impregnado por distintas concepções, místico-pietistas, filosóficas, estéticas e pedagógicas.

Nessa perspectiva, Weber salienta que os diversos usos aplicados ao conceito de *Bildung* expressam o contexto e o movimento histórico-social de uma Alemanha que buscava – no campo da reflexão teórica epistemológica – as bases para a fundamentação de um amplo processo de reestruturação cultural, política e econômica. É nesse horizonte de reflexão que a educação absorve, em certa medida, o processo pelo qual o homem necessita ser formado a partir da concepção de totalidade e integralidade de sua existência, de sua condição de ser no mundo.

O discurso subjacente às tradições de pensamento apresentadas institui e institucionaliza a *Bildung* como o conceito que polariza, ao menos na Alemanha, a ética, a educação, a estética e a política, constituindo o ponto máximo de concreção da Filosofia Prática. Quer dizer, na modernidade, a “estética” nunca foi apenas “algo relativo à arte”. Desde o princípio, esteve ligada à moral, à política, à educação, à teoria do conhecimento (WEBER, 2006, p. 128).

Trata-se, portanto, de

[...] um conceito de alta complexidade, com extensa aplicação nos campos da pedagogia, da educação e da cultura, além de indispensável nas reflexões sobre o homem e a humanidade, sobre a sociedade e o Estado. É até hoje um dos conceitos centrais da língua alemã, que foi revestido de uma carga filosófica, estética, pedagógica e ideológica sem igual, o que só é possível entender a partir do contexto da evolução políticossocial da Alemanha (BOLLE, 1997, p. 15 *apud* NICOLAU, 2016, p. 386).

Diante disso, esta dissertação investiga a problemática da formação humana no contexto da educação contemporânea com vistas à tradição do conceito de formação (*Bildung*<sup>34</sup>), visando uma abertura possível que possa servir de base à concepção de um projeto ou percurso formativo a ser percorrido, na medida em que se coloca em discussão a

---

<sup>34</sup> A *Bildung* (formação), herdeira dos conceitos de *Paidéia* e de *Humanitas*, quando tomada desde a perspectiva hermenêutica, revela a importância da experiência no processo formativo humano. Nesse viés, experiência implica vivência, reconhecimento da finitude e da incompletude do eu. Por isso, é também abertura ao outro, ao diferente, que pode afetar-me, fazendo-me crescer. Desse modo, a *Bildung* engloba três vetores da formação humana: o conhecimento científico e da tradição; o elemento ético moral da subjetivação, da convivência e da busca pelo bem viver, tanto pessoal, quanto no âmbito social; e o elemento estético, da autocriação de si enquanto ser único e irrepetível.

questão a respeito de *qual?* formação humana é possível no contexto contemporâneo frente às exigências que se impõem aos processos formativos. Segundo Nicolau (2016, p. 386),

Interessante é notar que tal conceito expressa, essencialmente, uma teoria da educação [*Theorie der Erziehung*] que não pode ser dissociada de um desenvolvimento histórico da formação do próprio povo alemão. Marcado por um ideal de reforma, próprio do fim do século XVIII, esse conceito ocupa-se do movimentar de uma realidade em contínua evolução e que objetivava modificar e fazer progredir as condições fatuais nas quais o processo educativo atuava, o que implicava encontrar a solução do que posso chamar de problema pedagógico, ou seja, o problema de saber qual é a melhor maneira de formar o homem.

Nesse sentido, se faz pertinente considerar que todo processo educacional se realiza orientado por uma intencionalidade pedagógica e que, no âmbito das questões pertinentes à fundamentação epistemológica da práxis formativa, sempre é possível se deparar com certos reducionismos que determinam uma teleologia para a formação humana sem considerar as contradições e os limites do processo formativo, bem como as contingências próprias do homem, de um povo ou cultura determinada. Assim, a perspectiva que assumimos nesta dissertação tem sua inspiração no horizonte de uma *Bildung* de caráter neo-humanista, que se posiciona sob a luz da *Paidéia* grega e que pretende abarcar o homem no horizonte hermenêutico filosófico de sua totalidade.

Segundo Hermann (2013, p. 90),

[...] em conversação com diversas tradições (como a *Paidéia*, a *Humanitas* latina e a *Bildung*), compreendemos por que a formação não se restringe, exclusivamente, ao plano de uma racionalidade técnica ou instrumental, que reduz o processo ao conhecimento teórico ou técnico. Ela se vincula ao surgimento da ética, que se dá, justamente, na luta do homem por um espaço de autodeterminação, expresso na excelência do agir, de acordo com o *logos*, um processo educativo que se aprende.

Nesse aspecto, Severino (2006, p. 621) afirma que

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. [...] A idéia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de homem autônomo. Uma situação de plena humanidade.

Assim, na perspectiva de um *vir a ser* humano, verifica-se que a ideia de formação expressa movimento, dinamicidade, isto é, caracteriza um tipo de ação que também envolve

certa ideia de autoformação. Historicamente, nas mais distintas sociedades constituídas por múltiplas instituições, as quais estabelecem seus próprios projetos formativos, os espaços de tensão e disputas, no que se refere à formação humana (ou educacional), emergem justamente quando se pergunta: qual o melhor modelo a ser adotado? Diante disso e sob a lógica do âmbito institucional, todo processo formativo escolar se dá mediado por uma ou mais concepções teóricas, as quais visam um fim determinado a ser alcançado. A isto equivale dizer que a ação pedagógica nos espaços escolares não se dá na neutralidade, visto que – além de ser subsidiada por uma concepção teórica específica, por um currículo – esta se dá na relação entre homens determinados, marcados por vivências, singularidades caracterizadas num tempo e espaço histórico-social, indivíduos imersos num horizonte de conexões que expressam e desvelam a cultura em que estão inseridos ou da qual provém, o que caracteriza uma determinada concepção de mundo e de vida.

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos homens, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Diante disso, na medida em que são apresentados projetos e perspectivas pedagógicas no horizonte educacional, também se distingue e acentua (histórica e socialmente) o “como” deve ser, e “qual” o papel atribuído à escola enquanto espaço destinado à formação dos membros de uma sociedade determinada. Deste modo, as condições e conflitos que permeiam as recentes discussões em torno dos rumos da educação brasileira, nos levam a considerar o quanto as políticas públicas em educação constituem instrumentos, por vezes contraditórios, mas que regulam e ditam passos significativos na formação discente escolar.

Para Flickinger (2014, p. 43), “As políticas pedagógicas, consideradas como constituindo uma das áreas decisivas para o desenvolvimento dinâmico da sociedade, dizem respeito ao entrelaçamento mútuo do saber teórico e da prática das instituições educativas”. Portanto, é em oposição a um tipo de formação/instrução de viés positivista, característico nos sistemas educacionais contemporâneos, que pretendemos apresentar alguma contribuição para pensarmos a educação brasileira à luz da *Bildung*, em diálogo com a proposta diltheyana de uma pedagogia que se orienta pela filosofia da vida (*Lebensphilosophie*). Isto é, por uma filosofia que tem como fim prático e objetivo a própria vida, ou seja, a vida prática.

Nesse sentido, salientamos que a proposição de uma pedagogia que tem sua orientação a partir de uma filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) implica numa abertura ao horizonte de possibilidades inerentes à existência humana, ampliando – pela via da experiência (*Erfahrung*) – o potencial de desenvolvimento criativo e amadurecimento humano. Referindo-se a Dilthey, Jesus (2002, p. 2) aponta que “a vida é esse fundo último de espontaneidade, essa interioridade energética que se nos oferece na experiência, através da multiplicidade das suas manifestações, como ser em formação que exprimindo-se se compreende e se apreende a si própria”.

Diante disso, é possível considerar que há uma íntima relação entre educação e vida expressa no pensamento diltheyano, visto que a vida constitui elemento central de sua filosofia e a dimensão da vivência na sua mais elementar prova. Assim, a proposta de uma aproximação entre tais conceitos (vida, vivência, expressão e compreensão) no horizonte da educação – enquanto processo de formação humana – expressa a busca por uma formação plena e integrada do homem frente ao contexto histórico que demarca e determina sua existência concreta no mundo.

Vejam, a seguir, como o pensamento diltheyano se constituiu, a fim de identificarmos os conceitos que o autor desenvolve, os quais abrem caminhos a uma reflexão possível sobre a problemática da formação humana (*Bildung*).





## 4 A HERMENÊUTICA DA VIDA E A PEDAGOGIA

Até aqui nos dedicamos à apresentação da obra de Dilthey naquilo que concerne ao seu projeto de uma ‘crítica da razão histórica’, escopo de sua filosofia da vida, processo pelo qual se dá o desenvolvimento de sua psicologia analítica-descritiva e de sua hermenêutica filosófica. Isto porque, “O caminho da “descrição da vida” ou da “crítica da razão histórica” confunde-se em Dilthey com o da formação teórica do mundo histórico” (AMARAL, 2012, p. 89). Passaremos – a seguir – às reflexões elaboradas por Dilthey acerca da proposta de uma universalidade pedagógica no âmbito formativo educacional. Universalidade esta que, como se mostrará, não está posta a partir de um fundamento absoluto, acabado e imutável, mas que se verifica pertinente em face do vir a ser humano.

### 4.1 O PRINCÍPIO FILOSÓFICO DA PEDAGOGIA DILTHEYANA

A proposta de uma pedagogia sob a ótica diltheyana está intimamente ligada à constituição de sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*), visto que é do âmbito hermenêutico que Dilthey extrai os princípios e fundamentos que orientam sua reflexão a respeito da práxis pedagógica. Diante disso, cabe considerar que seus escritos a respeito da temática da educação estão expressos de forma pontual no conjunto de sua obra, sendo consenso entre seus comentadores que sua reflexão acerca das questões de ordem pedagógica abarque dois pontos distintos de interesse. Num primeiro momento, período em que lecionou em Breslau, no verão de 1874, Dilthey escreve *História da pedagogia com emprego da psicologia para sua preparação sistemática*; no inverno de 1874/1875, *História da pedagogia e Fundamentos do seu Sistema*; e, no inverno de 1878/1879, *História do Ensino Prussiano*. Posteriormente, enquanto ocupava cargo de docência em Berlim – no verão de 1884 e no de 1894 – Dilthey se ocupou de questões pedagógicas ao ministrar aulas sobre “História e Sistemas de Pedagogia” e “Emprego da Psicologia para a Pedagogia”. Todavia, seu escrito mais expressivo a respeito da pedagogia e das questões voltadas à sua fundamentação é seu conhecido tratado *Sobre a possibilidade de uma ciência pedagógica de validade universal*, de 1888. Aqui, cabe destacar que o volume IX de suas *Obras Completa* contempla um apanhado de textos e conferências

sobre pedagogia, os quais datam do período de Breslau e estão reunidos sob o título *Pedagogia* (AMARAL, 2000, p. 109).

Nesse sentido, seus escritos sobre pedagogia – assim como todo o conjunto de sua obra – estão inseridos num contexto de renovação e transformação do sistema educacional alemão, frente a um período de fortes turbulências na reestruturação social, política e econômica da Alemanha. Nesse aspecto, Theodor Wilhelm (1906 – 2005) – reconhecendo lugar de destaque a Dilthey no movimento de renovação pedagógica da Alemanha, entre os séculos XIX e XX, afirma que

Nas quatro décadas entre 1890 e 1930 a pedagogia conquistou o seu reconhecimento definitivo no círculo das ciências. O progresso não se deixa fixar em uma determinada data de nascimento. Nem o tratado de Dilthey “Sobre a Possibilidade de uma Ciência Pedagógica de Validez Universal”, de 1888, nem o sistema das “Formas de Vida” de Spranger, de 1914, ou a “Teoria da Formação” de Kerschensteiner, de 1926, nem o “Indivíduo e a Comunidade” de Litt, de 1919, nem o grande “Manual de Pedagogia” com o qual Hermann Nohl, entre 1928 e 1933, tentou consolidar a autonomia da pedagogia, nem a infiltração da empiria científica da natureza o conhecimento da juventude, nem as exigências opressivas da pedagogia vocacional, nem os resultados positivos da psicologia experimental, com os impulsos da filosofia da vida ou a exploração fenomenológica do mundo objetivo espiritual podem por si sós reivindicar o mérito. Todas essas proposições precisam ser melhor avaliadas em conjunto como sinais e testemunhas de uma ruptura que precisa ter lugar quando uma transformação social, política e espiritual de 200 anos tinha abalado a tradicional compreensão da pedagogia (*apud* AMARAL, 2012, p. 92).

Note que esse movimento de inquieta reflexão na busca por uma via de sustentação teórica para a práxis pedagógica no território alemão coincide – historicamente – com a busca pela definição conceitual da *Bildung* (entendida sob diferentes matizes), mas voltada para a formação cultural e para a autoformação do homem alemão. Segundo a definição proposta por Cambi (1999, p. 420), “[...] *Bildung* é tensão espiritual do eu, contato profundo com as várias esferas da cultura e consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmônicas”.

Nesse sentido, é possível perceber que a proposta diltheyana de uma pedagogia de validade universal representa a expressão teleológica de sua filosofia da vida. Isto porque Dilthey afirma que “A última palavra do filósofo [...] é a pedagogia, pois toda especulação é feita devido ao agir” (*apud* AMARAL, 2012, p. 90). Vale destacar que, embora Dilthey figure como um dos mais importantes pensadores e filósofos alemães do séc. XIX, seus escritos sobre a educação ou pedagogia não foram isentos de críticas e rejeição da parte de personalidades da expressão e influência na cultura alemã. Entre seus críticos estão Wilhelm Rein (1847 – 1929) e Otto Willmann (1839 – 1920), para quem os escritos de Dilthey sobre a

educação, em específico seu tratado *Sobre a possibilidade de uma ciência pedagógica com validade universal*, consistem num sistema sem vigor, marcado por uma indefinição epistemológica em virtude de não admitir a validade de nenhum sistema de princípios como seu fundamento último (AMARAL, 2012, p. 92).

Ora, no conjunto da obra diltheyana fica evidente sua recusa a um fundamento de caráter *a priori*, fundado num tipo de metafísica que postule fora da vida qualquer elemento que a defina. Deste modo, a proposta diltheyana de uma pedagogia orientada por sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) não coaduna com a universalidade dos sistemas pedagógicos que se sustentam a partir da constituição de princípios universalmente válidos para a educação de todos os povos, em todas as épocas (AMARAL, 2012, p. 93). Isto porque, sob a ótica diltheyana, “o pensamento não pode ir para além da vida” (DILTHEY, 2010a, p. 41). Nesse sentido, a filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) expressa uma finalidade prática manifesta por meio de sua concepção pedagógica ao postular que o *thélos* da educação só pode ser apreendido por meio da ética – tendo a vida como fim último – e sem qualquer pretensão de universalidade.

O objetivo da educação só pode ser derivado do objetivo da vida, mas este não pode ser determinado de modo universalmente válido pela ética. A própria história da moral nos ensina isso. O ser humano só descobre o que ele é e o que quer no decorrer do desenvolvimento do seu ser através dos milênios, e nunca de modo definitivo, nunca por conceitos universalmente válidos, mas sempre apenas por meio de experiências vivas que provêm das profundezas de todo o seu ser. Toda e qualquer fórmula de conteúdo sobre o fim último da vida humana revelou-se historicamente condicionado. Até hoje, nenhum sistema moral conseguir conquistar reconhecimento universal (DILTHEY, 2010a, p. 464).

Diante disso, a compreensão acerca da perspectiva diltheyana de uma pedagogia derivada de sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) só se faz possível pela análise do conjunto de sua obra. Caso contrário, corre-se o risco de uma avaliação reducionista de seu tratado de 1888<sup>35</sup>, o que pode resultar num certo relativismo pedagógico ante a ausência de um fundamento universalmente válido para a conduta humana e, conseqüentemente, para a prática pedagógica. A saída proposta por Dilthey decorre da própria consciência histórica, na medida em que esta possibilita ao homem a autorreflexão, um voltar-se a si mesmo, à sua historicidade e, conseqüentemente, a refletir sobre a própria vida, sobre os limites que

---

<sup>35</sup> *Sobre a possibilidade de uma ciência pedagógica com validade universal*.

perpassam a totalidade e abrangência histórica dos nexos de sentido que orientam e conduzem a conduta humana.

Amaral (2012, p. 93) salienta que

[...] se acompanharmos o desvelar da consciência histórica dentro do pensamento diltheyano, assistiremos à alteração de sua posição diante da filosofia, isto é, de “adversária” ou inimiga (porque apontou energicamente a relatividade de todo fenômeno histórico) passou a sua “médica” salvadora. Ora, se a consciência histórica soube como ninguém curar a ferida do relativismo que ela mesma produzira, enquanto, levada às suas últimas consequências, se volta para si mesma, se autorreflete, permitindo-nos captar por trás de toda relatividade superficial a soberania absoluta do espírito, por conseguinte, ser-nos-á possível sentir igualmente no âmbito do discurso pedagógico os efeitos positivos desse processo valioso de autocura. Dentro desse campo da “teoria da formação do homem”, ou pedagogia, ou mesmo, da ética, a grande responsável pelo estabelecimento de fins para a educação, o pronto restabelecimento da ferida do relativismo representa o reconhecimento de uma pedagogia substancial e solidamente definida, capaz de orientar universalmente os passos do educador, que, desse modo, não estaria irremediavelmente preso aos contornos pobres e mesquinhos delineados pelos condicionamentos históricos sempre tão funcionais e pragmáticos, mas extremamente limitados.

Portanto, sob a ótica diltheyana, a reabilitação da filosofia sob o escopo da pedagogia indica que o caminho para a fundamentação da práxis pedagógica tem seu princípio no horizonte da ética, na medida em que esta se apresenta como definidora de fins práticos e objetivos para a vida do homem. Todavia, Dilthey salienta a impossibilidade de um sistema de valores e regras para a conduta humana que expresse a universalidade de sentidos e nexos causais no âmbito da vida do espírito, visto que “[...] toda fórmula usada para exprimir o fim último da vida envolve sempre uma interpretação, e esta é sempre produto de um condicionamento histórico” (AMARAL, 2012, p. 94). Nesse sentido, Dilthey (2010a, p. 465) complementa afirmando que

Como não possuímos um princípio metafísico de validade incontestável que explique o mundo, só podemos abstrair os princípios da vida moral dos afetos e impulsos vivos que conhecemos, por exemplo, como simpatia, aspiração à perfeição e à felicidade e sentimento de obrigação em relação a compromissos recíprocos. Mas a apreensão conceitual desses impulsos e a combinação das fórmulas, assim surgidas num todo, é sempre também uma interpretação e uma determinada interpretação está, como ideal ou sistema ético, sempre condicionada e limitada historicamente. Os próprios afetos, como são compostos, são históricos e mutáveis, tanto em sua constituição como em relação de forças.

Portanto, Dilthey parece assumir um posicionamento contraditório ao postular, no horizonte da ética, a universalidade de seu sistema pedagógico, uma vez que tenha afirmado que a história da moral nos demonstrara os limites e condicionamentos históricos de todo princípio ético universalmente estabelecido na história. Porém, é no campo da história que se

encontra a solução para esta aparente aporia, uma vez que, no ano de 1890, Dilthey dá início às suas conferências sobre ética<sup>36</sup>, na Universidade de Berlim, e estabelece as diretrizes que o conduzirão à fundamentação de um princípio ético que, embora histórico, se apresenta como saída possível para tal problema. Conforme Amaral (2012, p. 95):

Para que isso seja possível, é preciso que o autor supere ou transcenda a antinomia inerente a essa sua proposição, isto é, como uma solução historicamente condicionada poderá romper a barreira da limitação natural da ética diltheyana para alcançar a universalidade de princípios éticos? E a referida solução parece deixar-se apreender formalmente, na seguinte afirmação do autor: “A ética do presente precisa ser uma ética social”.

Deste modo, podemos intuir que a ética diltheyana se apresenta estruturalmente endereçada à vida, assumindo a rigorosidade de uma responsabilidade que a situa na centralidade de sua fundamentação teórica, na medida em que a ética deva extrair do fim da vida o fim da educação. Diante disso, podemos intuir que a proposição de uma pedagogia de validade universal se mostra possível na medida em que coloca a educação em diálogo com a vida prática do homem, isto é, na medida em que, tendo um fundamento ético social que se orienta no limite da historicidade de uma época, situa o processo formativo como abertura para a solução de problemas situados num tempo histórico determinado. Portanto, verifica-se que o desenvolvimento de sua ética social está – assim como sua filosofia da vida e a pedagogia – subordinada ao nexos estrutural imanentemente teleológico da vida. (AMARAL, 2012, p. 96). Observe que, com base em tal premissa, a pedagogia depende do conhecimento acerca de “como os processos isolados na vida psíquica agem uns sobre os outros e, assim, adquire a possibilidade de intervir deliberadamente no nexos causal, aplicando medidas educativas” (DILTHEY, 2010a, p. 466).

A teleologia da vida psíquica constitui o elo que sustenta, portanto, a unidade de funções psíquicas, a unidade da vida. Esta se exercita como reação ou movimento dirigido a um estímulo ou impressão que vem do meio em que o ser vivo se encontra, resultando na adaptação daquele ser ao meio. Aqui está, para o autor, a célula original da vida interior. E o homem, esse verdadeiro “feixe de impulsos”, conforme Dilthey com muita insistência o qualifica, tem sua organização vital presa a esse esquema original fundamental, próprio dos seres vivos em geral. Todas as atividades humanas e o comportamento do homem estão sujeitas ao processo de desdobramento das condições simples e primitivas às mais complexas e ricas. Isso quer dizer que não apenas a habilidade produtiva do homem, mas também sua

---

<sup>36</sup> Conferências publicadas em 1958, por Hermann Nohl, no volume X das *Obras Completas* de Wilhelm Dilthey.

conduta ética estão sujeitas a essa lei universal do crescimento. Esta atua como uma “força uniforme” que impulsiona todo ser vivo a cumprir espontaneamente o seu destino (AMARAL, 2012, p. 96).

Aqui se verifica o otimismo pedagógico presente na proposta diltheyana, na medida em que estabelece como fundamento último da pedagogia um princípio ético social que se qualifica por seu caráter formativo. Nessa perspectiva, Dilthey sugere que “Se o homem é “um feixe de impulsos”, não significa que o comportamento humano para ser moral tenha necessidade de repudiar por completo toda “animalidade psíquica” (ética negativa), nem mesmo de exercer pressão sobre ela (ética restritiva) [...]” (AMARAL, 2012, p. 96). É justamente aí que se desvela, no âmbito de uma filosofia da vida (*Lebensphilosophie*), a essência da sua pedagogia, ao estabelecer como característica fundamental de sua ética formativa o princípio da moderação, o qual se exprime mediante um processo de “autorreflexão” pelo qual é possível ao homem – de forma consciente – submeter-se ao regime moral que perpassa e dá sentido à vida do espírito. Assim, “[...] o comportamento moral flui naturalmente do exercício humano da autorreflexão, e, por meio dele, o homem vivencia revivendo a sua re-ligação com o espírito absoluto. Essa é a base autenticamente viva e concreta da ética formativa [...]” (AMARAL, 2012, p. 97).

Deste modo, vale destacar que

[...] o princípio da autoreflexão encontra-se totalmente amparado pela “força uniforme” que dirige teleologicamente a vida, permitindo a quem o pratica cumprir de modo autêntico seu destino de manifestar, exteriorizar a energia absoluta que lhe é inerente. “A teleologia da vida psíquica nos mostra que o agir humano exige e necessita de um ponto absoluto na mente, se é que este agir quer estar seguro de si mesmo. E como a vida psíquica afirma-se em suas experiências vivas, como um nexos teleológico, assim são incluídos nessa mesma forma de nexos todos os acontecimentos dependentes dela. O absoluto abarca todos eles nessa forma de nexos” (AMARAL, 2012, p. 98).

Destarte, é preciso que se tenha clareza a respeito do uso atribuído por Dilthey ao conceito de absoluto a fim de evitar equívocos, uma vez que não se trata de uma concessão feita a um princípio *a priori* para a fundamentação da conduta moral. Perceba que, no horizonte ético diltheyano, os padrões morais que orientam a conduta humana têm seu fundamento a partir das experiências (*Erfahrungen*) concretas que o homem vive no fluxo do desenvolvimento da história pela vida do espírito. Portanto,

[...] os padrões morais não são impostos pela força de imperativos categóricos, mas vivenciados dentro da evolução histórica da humanidade. Eles têm vida, não são apenas fórmulas vazias e mortas destinadas a apreender e subjugar em suas tramas todo conteúdo vivo do comportamento humano (AMARAL, 2012, p. 98).

Nessa perspectiva, Dilthey insiste na impossibilidade de um fundamento ético para a conduta humana que se apresente como universalmente válido e decorra de um princípio *a priori*, exterior à vida. Vejamos, portanto, como se dá a solução para o problema da fundamentação da universalidade pedagógica.

#### 4.2 A SOLUÇÃO HERMENÊUTICA E A FILOSOFIA DA VIDA

Ora, uma vez que sob a ótica diltheyana não há a possibilidade de que a ética derive de um fundamento *a priori* e universal, se faz necessário que se apresentem as bases para a solução do problema da fundamentação da universalidade pedagógica pretendida por Dilthey, no horizonte de sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*). É, portanto, nesse sentido que a hermenêutica se apresenta como via pela qual se desvela a construção histórica dos princípios e regras que orientam e regulam a vida do espírito frente ao processo contínuo de evolução e transformação da sociedade e da vida histórica do homem.

Assim, a compreensão (*Verstehen*) desponta como a ferramenta metodológica e necessária pela qual se torna possível ao homem compreender o significado das criações humanas, dos nexos de sentido e das expressões (*Ausdrücke*) de vida que – histórica e socialmente – compõem e orientam o transcurso da existência humana. Observe que nesse fluxo contínuo do fluir da história é possível perceber o elo que – silenciosa e discretamente – faz a ligação entre o horizonte das vivências (*Erlebnisse*) históricas e a fonte de energia infinita que as sustenta. Desta maneira, fica claro que a “singularidade do vivenciar” desvela o “modo humanamente limitado de manifestar ou exteriorizar o compromisso original com a unidade espiritual, com o universal” (AMARAL, 2012, p. 99). Ora, nessa perspectiva, pode-se afirmar que o exercício da moral só pode ser plenamente alcançado ou realizado pelo esforço coletivo do gênero humano, isto é, pela humanidade no conjunto de suas realizações no processo natural de evolução da história. Note que, no âmbito da singularidade, aquilo que o homem realiza tem ressonâncias sobre a humanidade como um todo, mas sempre como expressão (*Ausdruck*) de sua própria condição finita e limitada, portanto, incapaz de alcançar a plenitude moral de seu tempo histórico. Nesse sentido, Dilthey (2010a, p. 473) salienta que “No *éthos* de um povo encontramos uma dessas estruturas que se vinculam às forças

elementares. Dessa maneira, cada época desenvolve um determinado tipo de ser humano, e as suas conquistas continuam atuando sobre o porvir”.

Nas palavras da Dilthey (2010a, p. 488),

Não é possível apontar a priori a definição sobre o que é moral. Nem é possível depreendê-lo de alguns processos éticos. É necessário inquirir a própria evolução da moral, sabendo que as respostas irão divergir muito entre uma época e outra. Chamamos, inicialmente, de forças morais os agentes que possibilitam uma satisfação permanente e um nível de emoção mais elevado. No entanto, a moralidade ou o bem, propriamente ditos, resultam somente daquilo que a evolução consegue realizar a partir dessas forças.

Mas o que Dilthey pretende com tal afirmação? Na realidade, trata-se de um posicionamento hermenêutico pelo qual se faz compreender que é na evolução de um tempo histórico sobre outro que se dá o transcurso da moral, as mudanças e transformações nos padrões de comportamento que se verifica numa simples investigação sobre a história. Nesse sentido, ao propor a ideia de uma ética social, Dilthey está sinalizando que o gênero humano só terá condições para estatuir para si uma moral que oriente universalmente a conduta humana individual e social a partir de sua ligação com o absoluto. Deste modo, a pertinência de uma reflexão em torno da problemática da formação humana (*Bildung*) na contemporaneidade se mostra em face da emergência de questões que se colocam no horizonte de problemas e situações acerca de temas como: sustentabilidade; imigração; intolerância; economia; geopolítica; respeito à diversidade e etc., questões estas que desvelam o vir a ser humano na história enquanto busca de sentido para a vida. Assim, Amaral (2012, p. 100), olhando para Dilthey, diz que: “[...] nós sabemos que, se seguirmos essa direção indicada pelo autor, depararemos, no mais fundo de nosso ser, com aquele nexos, símbolo da ligação original da vida histórica de seres humanos singulares com a vida infinita do espírito universal”.

Por fim, cabe ressaltar que

[...] o mundo do espírito resulta do exercício por parte da humanidade da ligação teleologicamente orientada entre a vida e a história, espírito e vivência. É do nosso conhecimento também que as vivências humanas históricas são constitutivamente animadas pela vida do espírito universal. Nessa verdadeira simbiose entre o eterno, o infinito e o humano encontram-se formados, ou melhor dizendo, ganham significado vital todas as regras, deveres e virtudes que a humanidade deve respeitar, cumprir e lutar por alcançar como sinal de realização do mais alto bem em seu evoluir histórico. Assim sendo, as regras, os deveres, as virtudes, os bens historicamente registrados são indícios vivos e concretos da manifestação lenta e progressiva da energia infinita do espírito (AMARAL, 2012, p. 102).



Nessa perspectiva, a solução hermenêutica para a fundamentação de um princípio ético universalmente válido decorre da própria consciência histórica, isto é, a validade universal deste princípio não se encontra alocada para fora da história e da vida, sob o status de um *a priori* dogmático qualquer. Antes, sim, o aspecto da universalidade está expresso na essência de sua constituição, a saber, a própria vida em seus diferentes desdobramentos sociais. Por isso, Dilthey define sua ética como social, porque ela tem como princípio básico a consciência histórica do homem em seu processo de reconhecimento de si próprio, de sua pertença ao mundo como homem determinado e circunstanciado histórica e temporalmente.

Portanto, no horizonte de uma formação ética social, a alteridade – no homem – o situa sob a condição de uma abertura para a vida, para o mundo e para o reconhecimento de si e do outro no âmbito de um comum-pertencer que desvela a corresponsabilidade acerca do viver humano. Nisso, a empatia expressa a capacidade do homem (singular e/ou coletivamente) de ultrapassar os próprios limites e assumir a responsabilidade a respeito da vida em sua relação dialética das partes com o todo, e do todo com as partes, bem como acerca do cuidado com o mundo.

Vejam, a seguir, os desdobramentos que a ética social diltheyana estabelece para o projeto de uma universalidade pedagógica.

### 4.3 UNIVERSALIDADE PEDAGÓGICA E O NEXO DA PEDAGOGIA

Ao propor a possibilidade de constituição da universalidade de um sistema pedagógico, Dilthey parte do princípio de que a hermenêutica possui as chaves para a compreensão da relação dialética entre as partes e o todo da vida. Nesse sentido, vale considerar que os princípios éticos que orientam a constituição de seu sistema para uma pedagogia de validade universal estão contidos dentro dos limites da provisoriedade de tudo aquilo que se revela historicamente condicionado, e não num relativismo crasso como se poderia supor. Nisto está colocada uma das críticas a Dilthey proposta por Otto Willmann ao afirmar que os escritos pedagógicos diltheyanos estão “[...] a meio caminho para o cepticismo” (*apud* AMARAL, 2012, p. 92).

Todavia, contrariando a análise de Willmann, é nas propriedades da vida psíquica que Dilthey encontrará o caminho para a compreensão do aspecto teleológico que expressa o nexo de sentido da vida. Em suas palavras, é possível perceber que

As regras do agir humano podem, em primeiro lugar, ser condicionadas, ou seja, podem depender de outras regras ou finalidades. Esse conjunto de regras forma a educação, porque esta não é um fim em si mesmo, antes está, como meio, a serviço do desenvolvimento da vida psíquica. As regras também podem ser a expressão de um direcionamento da vontade, determinado por um conteúdo finalista sem condicionamento anterior. Em regras dessa natureza é necessário que seja representada a finalidade da vida. Todavia, até agora nenhum fim último da vida, como reconhecimento universal, foi deduzido da ordem metafísica do mundo e até hoje, segundo as experiências, não existe perspectiva alguma de que isso aconteça nem espaço de tempo previsível. Por essa razão, deve ser procurada somente na própria vida psíquica uma teleologia que busque ser a expressão de todos os enunciados de validade universal sobre a finalidade da vida e base de todas as regras do agir (DILTHEY, 2010a, p. 469).

Portanto, da compreensão sobre o funcionamento dos processos pelos quais se desenvolve o nexo teleológico da vida é possível perceber que seu nexo psíquico representa a unidade da consciência no homem e que, por meio dela, se dá a consciência do mundo exterior. Tal processo evidencia a circularidade hermenêutica da relação das partes com o todo, e do todo com as partes, conectando a pedagogia à filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) sob o prisma da excelência de uma vida vivida em harmonia, na autopreservação de si mesma e na preservação do gênero humano. Dito de outra forma, a educação deriva seu fim de um *thélos* ético determinado historicamente, que tem por finalidade a própria vida.

Aqui vale considerar que

Por mais diversas que sejam as formas de educação, o desenvolvimento de cada criança deve produzir o aperfeiçoamento dos processos e de suas ligações, que agem em conjunto no nexo teleológico da vida psíquica. Para cada parte desse nexo existe uma perfeição de qualidade e desempenho e essa é a condição básica de toda competência do ser humano (DILTHEY, 2010a., p. 473).

Nesse sentido, antes de qualquer coisa, é preciso que se compreenda que o processo educacional depende um conjunto de ações ordenadas diante de uma intencionalidade determinada por circunstâncias geopolíticas, culturais, socioeconômicas e históricas. Portanto, à pedagogia cabe o entendimento acerca do funcionamento do sistema dessas ações, tendo como centro de sua atividade o homem em pleno processo de desenvolvimento, de educabilidade e enriquecimento cultural do próprio ser. Assim, todo processo educacional deve contribuir para conduzir a vida psíquica à perfeição, à plenitude do desenvolvimento de sua potencialidade, desde que o educador conheça as leis de seu funcionamento e saiba como

aplicá-las (AMARAL, 2012, p. 479). Aqui se verificam duas das características mais elementares de toda teoria educacional, qual seja, o processo descritivo e analítico a respeito do gênio pedagógico que desponta na história humana como modelo de uma práxis a ser assimilada no âmbito formativo; e a descrição analítica dos processos que interagem com a educação.

Conforme Dilthey (1944, p. 23),

A experiência do passado, plenamente assimilada, se incorpora e se fixa como um elemento plástico e influi sobre os atos do presente. Porém, além disso, ao homem se coloca viver em uma época determinada que é, em seu turno, sobras de outras épocas e que oferece uma paisagem cultural em mínima parte criado por ela e em máximo herdado de épocas pretéritas. A figura espiritual mutante de uma época imprime seu selo sobre o homem e lhe impõe todo um repertório de idéias, crenças, gestos, preferências, etc. Ao assimilar essa herança espiritual, não sem modificá-la, o homem conquista a altura cultural de seu tempo e desde ali se percebe a si mesmo como ser histórico.

Diante disso, podemos intuir a relação dialética que se estabelece das partes com o todo (e vice versa), que o nexos da pedagogia exprime a maturação pela qual o homem (educador) compreende a si e ao outro, em sua interação no conjunto de nexos de sentido que perfazem a vida, em sua relação e conexão com o mundo histórico. Para Dilthey (2010a, p. 480), é nesse movimento dialético que “[...] nasce do gênio pedagógico, de sua constante ocupação com as almas humanas e infantis, uma sensibilidade reflexiva em relação aos artificios da formação e da instrução”. Nisso se verifica a necessidade de formalização – a partir de uma investigação analítica-descritiva – de normas de conduta universalmente válidas que se apliquem à vida e, conseqüentemente, à educação, aos processos de formação educacional.

Assim, a ideia de perfeição decorrente do nexos teleológico da vida psíquica impulsiona Dilthey a buscar no âmbito da psicologia a codificação processual pedagógica pela qual se possa compreender como se desenvolve a formação da inteligência humana. Deste modo, auxiliado pelo escopo da psicologia de sua época, Dilthey afirma que

O nível mais elementar de toda a educação da alma infantil situa-se na brincadeira. A criança ainda não faz nenhum esforço que prometa satisfazer, no futuro, as reais necessidades por meio de atos intermediários de trabalho. A criança que brinca encontra sua satisfação na própria atividade. Na brincadeira desenvolve-se e aprofunda-se o nexos que passa, por meio de sentimentos estimulados, das representações e atos volitivos e movimentos. Dessa maneira, a alma da criança começa a respirar fundo nas suas brincadeiras. Nelas conserva-se a saúde da natureza infantil pela sua ativação livre e total. De modo que o princípio supremo da

educação é o jogo. Brincar é uma função necessária para a vida infantil porque nela se desenvolve livremente, pela mudança dos sentimentos, a passagem das representações aos movimentos externos. Se as brincadeiras de percepção desenvolvem as imagens dos objetos, se as brincadeiras de fantasia promovem os processos peculiares internos de formação e integração dentro da alma infantil, se os jogos de exercício incrementam a saúde, a força e a moralidade, então esse benefício deve ser aproveitado em toda parte, mas sempre subordinado à função principal que é a atividade lúdica (DILTHEY, 2010a, p. 481).

Observe que a centralidade do fazer pedagógico está posta na vida, isto é, no pleno desenvolvimento da vida, de suas expressões (*Ausdrücke*) de sentido, na medida em que – no âmbito das conexões que se estabelecem no horizonte das vivências (*Erlebnisse*) humanas – à criança (enquanto partícipe do processo formativo) é apresentado o mundo. Nessa espiral da vida que caminha para o seu pleno desenvolvimento, na medida em que ocorrem as maturações que lhes são próprias, naturais ou de ordem pedagógica, o aspecto da intencionalidade formativa assume papel importante no desenvolvimento da “perfeição dos elementos e processos que compõem a vida intelectual” (DILTHEY, 2010a, p. 481). Isto porque a finalidade inerente a esses processos pressupõe a produção de conhecimentos adaptados às necessidades que lhes são intrínsecas.

O influxo desse processo levou Dilthey a um otimismo pedagógico e à crença de que a própria vida educa. Vejamos a seguir como se desenvolve essa ideia.

#### 4.4 OTIMISMO PEDAGÓGICO E A UNIVERSALIDADE PEDAGÓGICA: DESFECHO E SOLUÇÃO

A proposta de uma universalidade pedagógica expressa o modo como Dilthey constitui sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*), situando o aspecto da compreensão (*Verstehen*) como princípio pelo qual o homem é capaz – por meio da “autorreflexão” – de apreender da vida sua relação com o mundo. Nesse sentido,

Viver significa: deixar agir sobre si todas as forças do universo, tanto na intuição quanto na atividade, desenvolver todas as tendências do próprio ser para alcançar um todo harmonioso. Assim nasce a obra de arte de nossa existência. [...] Tudo é em si mesmo singular; sentindo a própria alegria e a própria dor, compreendo o mundo à sua própria maneira, tendo em si mesmo uma fonte de alegria e dores sem fim, de formação e atividade infinitas. Tudo depende exclusivamente de compreender-se a si mesmo, de quere-se a si próprio, inclusive com aquela imagem ideal que se confunde com nosso lugar dentro da ordem do universo (DILTHEY, 1960, p. 117 *apud* AMARAL, 2012, p. 104).

Portanto, na expressão (*Ausdruck*) da vida está posta a possibilidade de que o homem realize – de forma plena e singular – a manifestação consciente da energia do espírito

universal que move seu viver. Em cada ato realizado, o homem é chamado à plenitude de sua existência, há em sua essência a marca de uma energia vital que o liga ao absoluto, e que lhe impulsiona a querer alcançar a perfeição teleológica da vida psíquica. Deste modo, a vida compreende um deixar viver na parte o todo, compreendido como uma fonte inesgotável de energia que, ao mesmo tempo, anima e dá significado à parte (AMARAL, 2012, p. 104). Assim, o otimismo presente na perspectiva diltheyana de uma universalidade da práxis pedagógica exprime sua crença no fato de que no próprio indivíduo singular está posta – como marca indelével – a sua ligação com o todo, o que lhe chama a responsabilidade diante das exigências e anseios da humanidade. É como se no homem estivesse implícita a necessidade da educação, de um princípio formativo que o conduza ao seu destino, algo como que uma tendência finalista que se origina na teleologia imanente da vida psíquica.

Deste modo, Dilthey (*Pädagogik, Gessammelte Schriften, IX, 185 apud Amaral, 2012, p. 107*) afirma que

A condição mais geral de regras e normas universalmente válidas da vida psíquica, dos sistemas culturais que se baseiam nela, especialmente o da educação, encontra-se no caráter teleológico da vida psíquica. O princípio fundamental de uma pedagogia consiste, pois, em uma afirmação: “a vida psíquica tem uma finalidade intrínseca, portanto uma perfeição que lhe é própria [...]. Consequentemente, é possível dar-se normas dessa perfeição, traçar regras de como essa perfeição pode ser alcançada pela educação.

Assim, a universalidade pedagógica decorre do fato de cada pedagogia ser um “momento histórico concreto e singular da manifestação do espírito universal, e dentro dessa perspectiva faz jus ao caráter de universalidade” (AMARAL, 2012, p. 109). É, portanto, princípio fundamental da sua filosofia da vida que a universalidade pedagógica decorra do balanço pendular da relação das partes com o todo, e do todo com as partes, no conjunto de tensões e mediações que formam nexos de sentido para a vida humana concreta. Para Dilthey, a teleologia da vida psíquica exerce a função de reguladora da consciência universal na medida em que tende a orientar a ação humana no vir a ser da história. Segundo Amaral, essa “teleologia imanente à vida projeta na história seu caráter de processo que evolui necessariamente em direção ao cumprimento de um fim, motivo universal da humanidade” (AMARAL, 2012, p. 111).

Ainda, nas palavras de Dilthey (1960, p. 155 *apud Amaral, 2012, p. 111*), esse fim último de toda a humanidade é Deus, fonte inesgotável de energia,

Tão imperfeita como a ideia de um embrião, no qual é dada uma força prodigiosa, da qual a árvore se desenvolve, constituindo como que uma lei hipostática, condensada num único ponto, em vez de visualizá-la na infinitude da vida com sua atuação infinita – tão imperfeita e correspondendo àquela é a ideia de alguns seres dos quais, com a graça divina, emana a verdade, por força de um impulso irreprimível que vem de Deus. A lei, ao contrário, está presente e atuante em toda parte, do mesmo modo e em todo lugar. Apesar disso, é possível deduzir as formas dos seres orgânicos somente a partir dessa lei, mas esta lei possui uma finalidade divina. É assim também nesse caso. E há mais. Não é como um espelho côncavo em que se cruzam os movimentos do mundo nos indivíduos fazendo com que surjam novas idéias e concepções do mundo, antes deve existir algo divino na alma que se entrega a essas influências, ou seja, uma pureza de vontade, uma energia do bem, um senso dirigido à essencialidade profunda e eterna que encerra justamente o elemento divino.

Fica evidente – conforme sinaliza Amaral (2012) - que Dilthey declara sua fé no absoluto, como resultado de uma inclinação natural que o move a reconhecer na unidade divina o lastro pelo qual se desenvolve sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*). Ainda que, na condição de filósofo historicista, tenha buscado em seu projeto de uma ‘crítica da razão histórica’ os fundamentos epistemológicos de uma base científica e segura para as Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaft*), não pôde se esquivar das heranças de sua formação pessoal. Nesse sentido, “O caráter enfático que deu ao concreto, ao empírico e ao prático, em seus escritos, parece justamente advir de uma necessidade natural mais profunda de defender a fé que sabia ser apenas um sinal de sua fraqueza humana” (AMARAL, 2012, p. 112).

Sendo assim, passemos agora às considerações que nos levam a crer que o projeto diltheyano acerca da universalidade pedagógica nos sistemas educacionais apresenta sua pertinência e relevância diante do objetivo a que nos propomos nesta dissertação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, dada no formato de texto dissertativo, constituída em três capítulos, buscamos remontar o horizonte filosófico diltheyano tendo em vista suas possíveis contribuições ao campo educacional. Tratou-se de perscrutar sua Filosofia da Educação, a partir de seus conceitos filosóficos basilares, a saber, o conceito de Vida (*Leben*), que – no horizonte hermenêutico fenomenológico diltheyano – exprime a via pela qual, ao homem é dado apreender de sua relação com o mundo e com o outro e a sua própria existência, sua singularidade e individualidade no movimento da história. Por sua vez, na trilha conceitual estabelecida por Dilthey, a apreensão da vida humana em sua singularidade e individualidade se dá por meio das vivências (*Erlebnisse*) concretas do homem em seu cotidiano, o que evidencia a expressão (*Ausdruck*) de uma espontaneidade criativa característica de um viver entre outros, na relação com o mundo histórico do espírito. Este fato dimensiona a compreensão (*Verstehen*) dos nexos de sentido e das conexões de vida à condição de estrutura pela qual se tem origem o ‘Método Compreensivo’ diltheyano. Nesse sentido, os conceitos basilares – Vivência, Expressão e Compreensão – estão em profunda conexão entre si, e juntos tecem a trama de sua filosofia da vida (*Lebensphilosophie*).

Assim, no primeiro capítulo, procuramos destacar a notoriedade de Wilhelm Dilthey junto à Escola Histórica Alemã, bem como seus esforços na busca pela fundamentação teórico-epistemológica das Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*), o que resultou em seu projeto de uma ‘crítica da razão histórica’. A partir disso, Dilthey elabora sua psicologia analítica-descritiva no intuito de investigar as condições de possibilidade de a consciência humana apreender a vida e os nexos de sentido que atravessam a existência concreta do homem, tornando possível sua interação com o meio no qual está inserido e do qual faz parte enquanto membro de um povo, herdeiro e partícipe de uma cultura que antecede a sua existência.

Segundo Amaral (2004, p. 53):

Para além dos fatos da consciência, que são dados na totalidade de nossa vida psíquica, só existe o sinal vermelho, símbolo da impossibilidade de ultrapassagem em busca de um ponto transcendentalmente sólido. Essa advertência deverá ser rigorosamente cumprida, pois caso contrário a penalidade imposta será em todos os casos, sem admitir nenhuma exceção à regra, necessariamente fatal. À menor

infração a esse princípio fundamental corre-se o risco de perder a sintonia com a vida e com ela a possibilidade de compreender o mundo humano histórico-social.

Nessa perspectiva, constatamos a passagem diltheyana de uma psicologia analítica-descritiva para a esfera de uma hermenêutica filosófica da vida, uma vez que Dilthey vê, na história, o fundamento pelo qual se pode chegar à compreensão acerca da singularidade e individualidade da existência do homem. Ora, uma vez que os fatos da consciência se dão no âmbito de uma historicidade e especificidade determinadas, então, no horizonte histórico de uma época é que se esboça o *éthos* de um povo, sua cultura, conquistas e limites no desvelamento de sua identidade. Conforme Amaral (2004, p. 54), “A condição fundamental imposta pelo princípio da fenomenalidade, para a determinação dos fatos da nossa consciência, resume-se na necessidade de eles serem vivenciados por nós”.

Nesse sentido, a apresentação da hermenêutica diltheyana exige considerar os limites próprios de sua época, visto que – circunstanciado pela história – Dilthey empreendeu esforços para romper com os laços do positivismo que imperava na passagem da modernidade para a pós-modernidade. Deste modo, buscamos apresentar as características principais do pensamento diltheyano, sua evolução e o conseqüente distanciamento da filosofia transcendental kantiana, na medida em que Dilthey situa a vida na centralidade de sua investigação filosófica. Assim, passando pelos conceitos basilares de sua hermenêutica, buscamos uma compreensão mínima acerca do ‘Método Compreensivo’ elaborado por Dilthey, a fim de explicitar a mediação que se dá na circularidade hermenêutica entre a apreensão do que é ‘vivenciado’ nas experiências que desvelam as ‘expressões’ da vida, e aquilo que é ‘compreendido’ como nexos de ligação que dá sentido à existência humana. Nesse aspecto, entendemos que a filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) estabelecida por Dilthey conduz o homem à formação humana, isto é, à educação, visto ser esta uma necessidade que emerge da própria condição humana, qual seja, a busca pelo sentido da ação prática para a vida, isto é, para a vivência do homem no mundo histórico do espírito. Portanto, a Filosofia da Educação – em Dilthey – é consequência de sua hermenêutica filosófica da vida, e a proposição de uma pedagogia de validade universal expressa essa necessidade humana de encontrar sentido e equilíbrio nas relações e conexões que expressam o movimento pendular entre as partes e o todo, e entre o todo e as partes nesse exercício contínuo de elevação e superação do homem frente aos limites históricos de cada época.

Portanto, no segundo capítulo, visando uma breve contextualização que nos permitisse compreender o processo de constituição e transformação da ação formativa



educacional na história do Ocidente, buscamos na Grécia Antiga as raízes da *Paidéia* grega, a qual tem servido de fonte de inspiração para os diferentes modelos educacionais que têm se constituído ao longo da história humana. Assim, inspiradas no modelo grego de educação, várias correntes de pensamento surgiram ao longo da história do Ocidente, visando de alguma forma contribuir para o processo formativo do homem. Na Alemanha moderna, entre os séculos XVII e XIX, diversas correntes filosóficas – cada qual à sua maneira – buscaram contribuir para o redimensionamento do sistema educacional alemão frente ao processo de reestruturação política, econômica e cultural em curso naquele contexto, o que resultou na ressignificação da *Paidéia* grega no conceito da *Bildung* alemã (formação cultural). Nesse sentido, destacamos que, nos mais variados contextos e dimensões históricas, a educação tem se constituído em matéria de disputas associadas a interesses diversos, o que contribui para que, de tempos em tempos, diferentes agentes, forças e poderes no âmbito político, econômico, religioso e sociocultural se manifestem na ânsia de determinar propostas, caminhos e diretrizes para a constituição de modelos educacionais a serem adotados em longa escala.

Nesse sentido, entendemos que a recente reforma da educação brasileira, que culminou na Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017 – que altera a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996 – dá ênfase a um tipo de formação de instrução que tem no seu foco principal a qualificação técnica para o mercado de trabalho. O que, pelo nosso entendimento, abre margem para uma concepção distorcida acerca do que seja a formação humana prevista na lei. Conforme a LDB 9394/96,

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2019).

Portanto, no horizonte da reforma educacional brasileira, a LDB 9394/96 afirma que, a partir da constituição de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), serão definidos ‘direitos e objetivos da aprendizagem’ para a educação básica. Da mesma forma, transfere-se para a organização local de cada rede educacional (Federal, Estadual e Municipal) a organização curricular voltada para o desenvolvimento de ‘habilidades e competências’ específicas para cada área do conhecimento humano. Todavia, os discursos que decorrem

desse processo apontam para um tipo de esvaziamento teórico-reflexivo no processo formativo, na medida em que se evidencia o aspecto técnico de uma formação instrução, inclinada à qualificação técnico-profissionalizante do educando. Este cenário reflete as mudanças em curso na sociedade contemporânea, na qual se verifica a necessidade constante de se tomar a vida de assaltos a fim de adequá-la às exigências tecnológicas de um mundo globalizado, o que altera as formas e modelos pelos quais os homens operam sistemas de conexões e relações intersubjetivas transformando as relações sociais e colocando em debate direitos fundamentais historicamente constituídos.

Nessa perspectiva, no terceiro capítulo, mostramos a pertinência do projeto diltheyano acerca da propositura de uma universalidade pedagógica que resulta numa pedagogia de caráter ‘ético-social’, dado que Dilthey aponta o fato de que a plenitude do desenvolvimento humano só se torna realizável pelo esforço coletivo da humanidade, ou seja, pela adesão e participação “livre” e “consciente” de cada pessoa a um projeto coletivo, que situe o homem singular na esfera da coletividade, pela vida do espírito. Note que

O fato de Dilthey admitir que o absoluto apreende, sob a forma de nexos, tudo o que acontece na vida psíquica, não significa que esteja abrindo qualquer exceção ao seu princípio ético fundamental, qual seja, “[...] o que é moral não pode ser respondido a priori”. Conforme estamos procurando evidenciar, a base ética formativa deve ser a experiência concreta, ou seja, os padrões morais não são impostos pela força de imperativos categóricos, mas são vivenciados dentro da evolução histórica da humanidade (AMARAL, 2012, p. 98).

Vale destacar que, sob a ótica diltheyana, o princípio filosófico que orienta sua pedagogia universalmente válida decorre de sua hermenêutica da vida, na medida em que se verifica que as necessidades e exigências inerentes à natureza humana decorrem de uma fonte de energia infinita que emana da vida, “o que faz da singularidade do vivenciar apenas um modo humanamente limitado de manifestar ou exteriorizar o compromisso original com a unidade espiritual, com o universal” (AMARAL, 2012, p. 99). Sendo assim, fica claro que

[...] a tarefa moral não é, para Dilthey, uma tarefa a ser cumprida pela atividade do indivíduo particular, mas sim pelo esforço do gênero humano em seu evoluir histórico, porque a existência humana se revela muito limitada para satisfazer as exigências próprias da natureza. Essas necessidades naturais, ao serem criativamente satisfeitas ao longo da evolução da humanidade, ajudam a escrever a própria história universal do gênero humano (AMARAL, 2012, p. 99).

Perceba que a pedagogia diltheyana sinaliza um comprometimento do homem com a vida, com a pluralidade do mundo histórico do espírito, o que evidencia a ideia de uma corresponsabilidade para com o mundo, frente às conexões e nexos de sentido que, historicamente, a humanidade estabelece para si no que tange à organização da vida em

sociedade. Aqui está posta a necessidade de uma abertura pedagógica no âmbito do processo de formação humana (*Bildung*), na qual se evidencie a pertinência de se ‘re-ligar’ a educação à vida concreta do homem face às exigências da vida humana na sociedade contemporânea, marcada por novas formas e modelos de relações sociais, pela influência da tecnologia na difusão e propagação do conhecimento (subentendida informação), bem como pela diversidade cultural que decorre da amplitude do processo de globalização no mundo atual. Perceba que a práxis formativa nesse novo cenário que se desvela no escopo da sociedade contemporânea exige que se considere a diversidade e pluralidade de sentidos que emergem da confluência cultural no âmbito das relações humanas, portanto cabe destacar que – sob a perspectiva diltheyana – as tensões e conflitos, as manifestações e contradições no horizonte da constituição de nexos de ligação para a ação humana são expressões (*Ausdrücke*) da vida em sua espontaneidade criadora. Portanto, a universalidade pedagógica proposta por Dilthey se apresenta como via possível – enquanto ética social – na medida em que abre espaço e possibilidade para o diálogo com a diversidade e a pluralidade de sentidos que perpassam as relações humanas na sociedade contemporânea. Não se trata de um mergulho num relativismo ético qualquer, mas sim de uma abertura para a vida naquilo que ela tem de criadora, de potência para o novo, para o vir a ser histórico que coloca a humanidade em movimento.

Nesse sentido, a universalidade pedagógica pretendida por Dilthey desvela-se no contingenciamento da história de cada época, ou seja, não são princípios *a priori* que devem determinar o modo pelo qual o homem opera sua vida. Antes, sim, é da história – do limite de seu tempo histórico – que a humanidade, em diferentes épocas, constitui as bases e princípios para a ação moral em sua trajetória de evolução.

Portanto,

Quando Dilthey defende a necessidade de a ética de seu tempo caminhar em direção a uma ética social, ele parece ter em mente um novo conceito de subjetividade. Trata-se, como estamos procurando demonstrar, do homem que tem consciência de que cada ato seu representa em si uma religação consoladora e protetora com o todo ao qual pertence e que, em certo sentido, também lhe pertence. Ora, a vida humana em sociedade parece constituir para o autor o símbolo vivo e historicamente concretizável dessa unidade original. E o exercício humano da autorreflexão histórica, qual seja, o dobrar da consciência sobre si mesma como que nos afasta da mortalidade, permitindo-nos viver no universal (AMARAL, 2012, p. 100).

Nesse sentido, cabe considerar que, sob a ótica diltheyana, a vida, quando compreendida em sua profundidade, abarca em sua essência o poder de educar a humanidade,

constituindo tarefa vital para o gênero humano. Nas palavras de Dilthey, “Por educação [...] nós entendemos a atividade planejada por meio da qual o adulto procura formar a vida psíquica do ser em crescimento” (*apud* AMARAL, 2012, p. 105). Deste modo, ao afirmar que o êxito do processo formativo decorre da estrutura constitucional da vida psíquica, Dilthey sinaliza sua imanência teleológica assegurando a necessidade que o homem tem da educação para tornar-se o que é.

Trata-se, no fundo, de uma necessidade essencial do homem de ser o que é, ou o que deve ser. [...] na verdade, essa necessidade encerra uma exigência natural do ser que clama por desenvolvimento. É como se uma forma interior o impelisse a cumprir seu destino vital, qual seja, o de manifestá-la, exteriorizá-la, desvelá-la ainda que seja singular e historicamente (AMARAL, 2012, p. 105).

Portanto, na perspectiva diltheyana, o nexó da pedagogia exprime a identidade da vida psíquica em desenvolvimento com as formas de vida histórico-social. Nisso se verifica a necessidade de uma formação humana (*Bildung*) voltada para a consciência de uma corresponsabilidade que, permitindo ao homem o reconhecer-se como diferente, coloque a abertura para a compreensão (*Verstehen*) da vida em suas diferenças. O tempo atual, marcado por discursos de ódio e intolerância, se mostra carente de empatia, de uma abertura (alteridade) para com a vida naquilo que é sua maior riqueza, a saber, o próprio homem. Assim,

No desenvolvimento, porém, predomina a lei do enriquecimento. O conceito de educabilidade significa, além disso, que é possível promover o desenvolvimento do educando, eliminar os empecilhos e conduzir sua vida psíquica ao encontro da sua perfeição, desde que o artista educador conheça as leis da vida psíquica e saiba como aplicá-las (DILTHEY, 2010a, p. 479).

Note que, a partir daí, o desenvolvimento e aperfeiçoamento do indivíduo correspondem ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da humanidade como um todo, visto que a vida encerra em si mesma a dimensão dialética da relação das partes com o todo, e do todo com as partes. Nisto está implícito o princípio que norteia e garante a universalidade pedagógica pretendida por Dilthey, visto que esta só se faz alcançar no comprometimento do homem com a vida, nesse balanço pendular parte-todo. Ora, nesse sentido,

A condição mais geral de regras e normas universalmente válidas da vida psíquica, dos sistemas culturais que se baseiam nelas, especialmente o da educação, encontra-se no caráter teleológico da vida psíquica. O princípio fundamental de uma pedagogia consiste, pois, em uma afirmação: “a vida psíquica tem uma finalidade intrínseca, portanto, uma perfeição que lhe é própria [...] Consequentemente, é possível dar-se normas dessa perfeição, traçar regras de como essa perfeição pode ser alcançada pela educação” (DILTHEY, 2010a, p. 107).

Aqui se evidencia o horizonte de uma formação humana (*Bildung*) que, à luz da pedagogia diltheyana, pretende ampliar o horizonte de reflexão acerca da promoção de uma práxis educativa que abra caminho ao desenvolvimento pleno e integral do homem. Assim, a relevância de se problematizar a temática da formação humana se mostra tão importante e necessária quanto a questão que se coloca a respeito de “qual tipo de formação desejamos alcançar?” A partir disso, buscamos evidenciar a pertinência da pesquisa em Dilthey frente aos processos que temos vivenciado da recente reforma da educação brasileira. Segundo nos parece, na última década as políticas públicas voltadas para o campo educacional têm sinalizado um esforço por atender às exigências do setor produtivo, na medida em que privilegiam o aspecto técnico de uma formação/instrução voltada para a qualificação dos indivíduos em vista de sua inserção no mercado de trabalho. Observe que a centralidade da questão está posta na dimensão de uma qualificação que visa atender às demandas do setor produtivo, evidenciando por meio das políticas educacionais uma opção pelo esvaziamento da reflexão teórico-epistemológica. Na mesma medida, esse esvaziamento coloca em cheque o âmbito das relações humanas quando condiciona o homem ao isolamento do individualismo e do consumismo característicos na sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que impulsiona e promove a competitividade como um esteio de uma prática de vida a ser alcançada.

Segundo Freitas (2014, p. 1089),

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho?

Nesse sentido, em contraposição a essa concepção dicotômica positivista da educação, entendemos que no interior da filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) estabelecida por Dilthey há elementos que sinalizam não haver separação ou mesmo um tipo qualquer de cerceamento entre o âmbito de uma formação técnica e o horizonte da formação humana (*Bildung*). Antes, o que existe é um tipo de complementaridade dialógica, uma vez que ambas constituem expressões (*Ausdrücke*) da vida em sua espontaneidade criativa. Diante disso, à luz da hermenêutica da vida proposta por Dilthey, entendemos que a universalidade

pedagógica exprime – em sua essência – a possibilidade de uma formação humana (*Bildung*) na medida em que

O princípio da educação diz que as mesmas forças que interagem no indivíduo, dando forma à sua vida pessoal, produziram também o Estado, a moral, a ciência, a arte, etc. Somente a partir da concepção psicológica da sociedade é possível encontrar o princípio da pedagogia, que consiste na identificação da alma, a ser desenvolvida com as formas da vida histórico-social. Só assim se forma o princípio real que torna possível a educação, mostrando, em contrapartida, a meta do desenvolvimento pessoal em harmonia com o conjunto e a vida da sociedade. O ponto em que se realiza essa integração é a profissão. A educação tem a missão de formar o indivíduo de acordo com a disposição que lhe é própria. Em conformidade com a harmonia da sociedade, implícita no princípio supracitado, essa aptidão leva por si ao resultado que corresponde às necessidades da sociedade subdividida em tipos de profissão. Dessa forma, a missão da educação divide-se no desenvolvimento do indivíduo e em sua formação específica para o exercício da profissão. Essas tarefas estariam separadas entre si, se não atuasse no indivíduo uma disposição que encontra sua concretização na formação profissional e no exercício da profissão. Pois os diversos tipos de profissão surgiram em função da diferenciação da orientação psicológica, sob as condições da sociedade, e é nela que o indivíduo se insere em consequência dessa mesma diferenciação (DILTHEY, 2010a, p. 518).

Ora, é justamente aí que se verifica a necessidade de uma fundamentação de caráter pedagógico com rigor de validade universal para o processo educacional, visto que a plena execução e realização desse processo implicam na exigência da “perfeição do nexos teleológico que uma vida psíquica forma na integração de seus processos” (DILTHEY, 2010a, p. 474). Segundo a ótica diltheyana, tudo aquilo que estiver dentro dessa condição traz consigo a possibilidade de ser desenvolvido sob a perspectiva de uma universalidade que tenha validade para a vida prática. Perceba que no horizonte hermenêutico filosófico diltheyano, a vida é posta na centralidade da reflexão epistemológica e que, enquanto expressão (*Ausdruck*) de si mesma, não há em seu interior espaço para a dicotomia entre conhecimento técnico e as humanidades, visto que a vida compreende, em si mesma, ambas as expressões do conhecimento humano.

Nesse sentido, a proposição de uma pedagogia de validade universal expressa um modo de ser do homem que se constrói em sua relação com o meio no qual está inserido, visto que uma leitura crítica da história abre caminhos à reflexão acerca do processo pelo qual o homem, na medida em que interage com o mundo, apreende sua própria existência, singular e individualizada.

Trata-se de uma abstração da vida histórica do ser humano, mas, justamente por isso, é acessível à descrição científica. Da mesma forma, deve ser elaborada, com rigor de validade universal, de uma descrição pedagógica dos meios pelos quais é alcançada essa perfeição do nexos psíquico. Porque sabemos o suficiente da realização regular de um processo em que se produz um determinado nexos psíquico, de modo que as medidas que a arte da educação encontrou na prática, tateando e tentando, para produzi-lo podem ser descritas pela psicologia, além de explicadas e

complementadas em muitos pontos. Chamamos de regra psicológica a fórmula que prescreva o procedimento e os subsídios para o desenvolvimento de uma determinada parte dentro do nexu psíquico. Quando uma dessas fórmulas constitui um elemento ativo isolado, como, por exemplo, a atenção involuntária ou o fator da repetição na memorização, pode ser, segundo as condições de sua ação, chamada de princípio. O número total desses princípios pedagógicos é indeterminado porque também o é o número das partes em que se divide o nexu da ação pedagógica (DILTHEY, 2010a, p. 474).

Deste modo, entendemos que na perspectiva de Dilthey a ética deva extrair do fim da vida as orientações para a educação, para sua orientação prática. Circunstanciado pelos limites do desenvolvimento da psicologia de seu tempo, Dilthey se atém aos processos pelos quais se dá a formação e o desenvolvimento da inteligência no homem e afirma que

O nível mais elementar de toda a educação da alma infantil situa-se na brincadeira. A criança ainda não faz nenhum esforço que prometa satisfazer, no futuro, as reais necessidades por meio de atos intermediários de trabalho. A criança que brinca encontra sua satisfação na própria atividade. Na brincadeira desenvolve-se a aprofunda-se o nexu que passa, por meio de sentimentos estimulados, das representações a atos volitivos e movimentos. Dessa maneira, a alma da criança começa a respirar fundo nas suas brincadeiras. Nelas conserva-se a saúde da natureza infantil pela sua ativação livre e total. De modo que o princípio supremo da educação é o jogo. Brincar é uma função necessária para a vida infantil porque nela se desenvolve livremente, pela mudança dos sentimentos, a passagem das representações aos movimentos externos. Se as brincadeiras de percepção desenvolvem as imagens dos objetos, se as brincadeiras de fantasia promovem os processos peculiares internos de formação e integração dentro da alma infantil, se os jogos de exercício incrementam a saúde, a força e a moralidade, então esse benefício deve ser aproveitado em toda parte, mas sempre subordinado à função principal que é a atividade lúdica (DILTHEY, 2010a, p. 481).

Portanto, o desenvolvimento da alma infantil expressa uma espontaneidade e singularidade que lhes são características, pela pureza e inocência com que a vida (*Leben*) se expressa (*Ausdrücken*) na infância. Deste modo, uma práxis formativa que se volta para o horizonte de uma filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) só pode alcançar êxito quando compreende em si mesma a natureza de seu ofício, a saber, promover o aperfeiçoamento do homem conduzindo-o à plenitude de seu ser. Nesse sentido, na medida em que se desenvolve, é imprescindível ao homem absorver do processo educacional,

[...] dentro do nexu teleológico da alma, a perfeição dos elementos e processos que compõem a vida intelectual. A principal regra para essa parte da formação está na finalidade desses processos, que é a de produzir um conhecimento adaptado às necessidade (AMARAL, 2012, p. 110).

Assim, Dilthey funda sua crença na unidade original do espírito histórico, na relação dialética das partes com o todo como princípio pelo qual se dá a constituição dos nexos de sentido que orientam a vida humana. Deste modo, a teleologia da vida psíquica exerce,

[...] poder regulador da consciência universal a orientar como uma força uniforme a ação humana histórico-social. Essa teleologia imanente à vida projeta na história seu caráter de processo que evolui necessariamente em direção ao cumprimento de um fim, motivo universal da humanidade (AMARAL, 2012, p. 111).

Nesse aspecto, entendemos que uma filosofia da educação em Dilthey só pode exprimir a reflexão acerca da vida prática do homem. E que, sob o horizonte de sua hermenêutica filosófica, a vida humana é detentora de uma singularidade e espontaneidade próprias, o que sinaliza a necessidade do homem em relação à educação, a uma formação que o conduza à plenitude de seu ser.

Deste modo, não obstante as críticas dirigidas a Dilthey a respeito dos limites de sua obra, cabe salientar a importância que seus escritos suscitam no horizonte filosófico hermenêutico, contribuindo para a ressignificação das pesquisas hermenêuticas futuras. Aqui salientamos a crítica de Weber (1864–1920), que segue um percurso de questionamento acerca da “causalidade objetiva”, deslocando-a do método compreensivo diltheyano ao considerá-lo – em certo sentido – devedor excessivo da psicologia e da experiência e das vivências. Para Weber, compreender não significava ser coautor de obras do passado através de um processo de empatia, como em Dilthey, mas captar a “conexão de sentido” da ação humana no conjunto de outras ações, numa situação histórico-social, tomando sempre a “ação racional” como a mais inteligível e levando em consideração, sempre, que a interação resultante não seria admitida senão em caráter hipotético (WEBER, 1994, p. 5-10 *apud* SCOCUGLIA, 2002, p. 273).

Ainda, na senda das críticas à perspectiva diltheyana, Scocuglia afirma que

Outrossim, parece que Dilthey, apesar de suas críticas ao positivismo de Comte, aos escritos dos empiricistas ingleses e ao naturalismo do século XVIII, não se desfez do legado da Ilustração. Ortega Y Gasset (1983, p. 171) e Horkheimer (1971), entenderam Dilthey como alguém não tão distante do positivismo. Para o primeiro, Dilthey estava preocupado em fazer ciência a partir do conhecimento advindo da experiência. Para o segundo, Dilthey se negou a tirar conclusões que o colocassem em aberta oposição à idéia da “ciência livre de valores” (SCOCUGLIA, 2002, p. 273).

Entretanto, é necessário que se considere que – ainda que Dilthey pudesse manter alguma proximidade com o positivismo e com o empiricismo ao afirmar que toda ciência deva “ir aos fatos” e que “todo conhecimento advém da experiência” - seu modo de



compreender tais postulados expressa sua concepção acerca dos fatos da consciência como sendo um dado da experiência interna no homem. Nesse sentido, as experiências – compreendidas no âmbito das conexões de vida e da formulação de nexos de sentido para a vida – expressam uma abertura histórica para a constituição da estrutura da vida psíquica de cada pessoa.

Portanto, consideramos que as contribuições diltheyanas à Filosofia da Educação, na medida em que seus escritos abrem caminhos possíveis a uma formação humana (*Bildung*) outra, têm em seu escopo o homem na sua dimensão integral. Isso considerando – nos limites de nosso tempo histórico – as necessidades que se colocam à vida do homem contemporâneo, face às exigências que se lhe apresentam de forma externa, pelos limites que vão se configurando entre resistências e permanências, tensões e conciliações no interior das diferentes sociedades humanas que se colocam em diálogo no horizonte de uma ‘cultura global’ que se cria a partir da expansão e dos processos de globalização que vigoram na atualidade. Nesse sentido, a pertinência de uma universalidade pedagógica sob o escopo da filosofia da vida (*Lebensphilosophie*) diltheyana se evidencia frente à necessidade cada vez mais explícita de se criar mecanismos e caminhos para a abertura ao diálogo, à tolerância e ao reconhecimento do outro como portador de uma dignidade que é inerente ao seu próprio ser, que desperte no homem o sentimento de corresponsabilidade social, para com a vida em suas mais diversas manifestações e expressões de sentidos e significados. Daí a emergência da formação humana (*Bildung*) como via pela qual o homem, ao longo do processo formativo, deva se colocar numa abertura (alteridade) para consigo mesmo, para com o outro que em Dilthey é reconhecidamente Deus, força criadora que impulsiona a vida do espírito.

Nesse aspecto, para além de qualquer normatividade que tenha como princípio o cerceamento da vida em sua espontaneidade criadora, a vida do espírito em Dilthey é a expressão mesma de todo impulso e influxo criador que coloca todas suas expressões (*Ausdrücke*) como possibilidade de superação e transformação históricas do mundo da cultura, dos padrões e determinismos sobre o viver humano.

Há ainda outras possibilidades, outros caminhos a serem trilhados à luz do pensamento diltheyano... Por ora, cumpre a esta dissertação de mestrado apresentar a estrutura de sua hermenêutica fenomenológica abrindo caminhos possíveis para a reflexão a respeito da

possibilidade da proposição de uma formação humana (*Bildung*) outra, no intuito de re-ligar educação e vida.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Orsi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos de Ivone Castilho Benedetti. Martins Fontes: São Paulo/SP, 2007.

AMARAL, Maria N. de C. P. Dilthey: Conceito de vivência e os limites da compreensão nas ciências do espírito. **Trans/Form/Ação** [online]. 2004, vol.27, n.2, pp.51-73. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/878/785>. Acesso em: 10/12/2017.

AMARAL, Maria N. de C. P. Dilthey: hermenêutica da vida e universalidade pedagógica. **Trans/Form/Ação** vol.35 no.1 Marília Jan./Apr. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31732012000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732012000100007)>. Acesso em: 22/05/2019.

AMARAL, Maria N. de C. P. Dilthey y la educación. **Revista Educación y pedagogía**. Año 2000, Vol. 12, Número 26-27. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/185872>>. Acesso em: 14/06/2019.

AMARAL, Maria N. de C. P. Dilthey: filósofo da vida e clássico da filosofia hermenêutica. **Revista USP**, São Paulo, n. 96, p. 103-109, Dezembro/Fevereiro 2012-2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52263/56298>. Acesso em: 22/08/2019.

ALVES, Alexandre. **A tradição alemã do cultivo de si (Bildung) e sua significação histórica**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000200606](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200606). Acesso em: 19/08/2019.

AVELAR, Alexandre de Sá. **Toda vida pode ser contada: razão histórica e biografia em Wilhelm Dilthey**. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/48049/23433>>. Acesso em: 18/06/2017.

BARROS, José D'Assunção. Historicismo: notas sobre um paradigma. *In: Antítese*, v.5, n. 9, p. 391 – 419, jan/jul 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_led.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf)>. Acesso em: 10/10/2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 ago 2019.

BECKENKAMP, Joãosinho. Kant e a hermenêutica moderna. **Kriterion**, vol.51, nº.121 Belo Horizonte. June 2010. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2010000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2010000100014)>.

Acesso em: 12/05/2019.

BRIE, Roberto J. **Vida, psicología comprensiva y hermenéutica**: uma revisão de categorías diltheyanas. 2000. Disponível em: <<http://dadun.unav.edu/handle/10171/4077>>.

Acesso em: 18/03/2019.

BRITTO, F. Sobre o conceito de educação (*Bildung*) na filosofia moderna alemã. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, n. 6, 2010. Disponível em: [http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev\\_edu\\_online.php?strSecao=input0](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0). Acesso em: 29/04/2019.

BOLLENBECK, Georg. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, In: HASTEDT, Heiner (Ed.). **Was ist Bildung?** Eine Textanthologie. Berlin: Reclam, 2012. P. 155-162.

BOLLE, W. A ideia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CASANOVA, Marco Antonio. Prefácio. In: **Introdução às ciências humanas**: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Tradução e prefácio. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CAVICHIOLO, R, G, C. Sociedade do conhecimento: a Educação como pilar. **Revista de Educação** (Itatiba), 2015. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com.br/index.php/educ/article/view>. Acesso em: 22 ago 2019.

COÊLHO, I. M.; GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. In: **Inter-Ação**, Goiânia: UFG, v. 37, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/about/editorialPolicies#focusAndScope>>.

Acesso em: 16 abr 2019.

DILTHEY, W. **Filosofia e educação**: textos selecionados. Org. e Int. AMARAL, Maria N. de C. P. São Paulo: Edusp, 2010a.

DILTHEY, W. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução de Marco Antônio Casanova. São Paulo, Ed. Unesp, 2010b.

DILTHEY, W. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução de Marco Antônio Casanova. São Paulo, Ed. Unesp, 2006.

DILTHEY, W. **A essência da filosofia**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DILTHEY, W. **Fundamentos de un sistema de pedagogia**. 3. ed. Buenos Aires: Losada. 1949.

DILTHEY, W. **Introducción a las ciencias del espíritu**. Trad. Eugenio Ímaz. México: Fondo de Cultura Económica, 1944.

DILTHEY, W. **Introducción a las ciencias del espíritu**. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1948.

DILTHEY, W. **Gesammelte Schriften**. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1982.

DI NAPOLI, Ricardo B. A filosofia de vida de Wilhelm Dilthey. **Revista Sociais e Humanas**, v. 12, n. 1, 1999. CCSH/UFSM. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/1153/673>>. Acesso em: 16 out 2018.

ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

FERNANDES, Carlos R. e MOSER, Denise C. **Pedagogia, educação e pessoa na obra Wilhelm Dilthey: um diálogo possível com a área da saúde**. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1129>>. Acesso em: 18 jul 2018.

FLICKINGER, Hans-Georg. Herança e futuro do conceito de formação (Bildung). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, jan.-mar 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87319091010.pdf>>. Acesso em: 10 fev 2018.

FLICKINGER, Hans-Georg. Na contramão das atuais correntes pedagógicas. *In: Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, v. 9, n. 22, p.43-64 Maio/Ago. 2014. Disponível em: [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/). Acesso em: 25/09/2017.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-em-defesa-da-sociedade.pdf>>. Acesso em: 12/02/2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 19/01/2017.

FORMOSINHO, Maria; REIS, Carlos; JESUS, Paulo R; **Education sciences: towards a theoretical rebirth beyond reductionisms**. 2013. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/11149/11574>. Acesso em: 12/04/2019.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. Revisão de tradução de Ênio Paulo Giachini. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HARDT, Lúcia *et al.* Do conceito de formação humana: tensões entre natureza e cultura. *In: Cadernos de pesquisa*: pensamento educacional, Curitiba, v. 9, n. 22, p.43-64 Maio/Ago. 2014. Disponível em [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/). Acesso em: 25/09/2017.

HEIDEGGER, M. **Os conceitos fundamentais da metafísica**: mundo, finitude e solidão. Trad. Marco Antônio Casanova. 2ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária. 2011.

HERMANN, N. Experiência formativa e racionalidade prática. *In: CENCI*, Ângelo V; DALBOSCO, Cláudio A; MÜHL, Eldon H; (Org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013. Disponível em: [http://editora.upf.br/images/sobre\\_filosofia\\_pdf.pdf](http://editora.upf.br/images/sobre_filosofia_pdf.pdf). Acesso em: 10/02/2018.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

ISKANDAR, Jamil. LEAL, Maria, R. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321284794\\_SOBRE\\_POSITIVISMO\\_E\\_EDUCACAO](https://www.researchgate.net/publication/321284794_SOBRE_POSITIVISMO_E_EDUCACAO). Acesso em: 22/08/2019.

JAEGER, Werner W. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. De Artur M. Pereira; adaptação para a edição brasileira Mônica Stabel; revisão do texto grego: Gilson Cesar Cardoso de Souza. 3ª ed. São Paulo/SP. Martins Fontes, 1994.

JESUS, Paulo de. **Vida, expressão e compreensão em Der Aufbau... (1910) de Dilthey**. 2002. Disponível em: [https://www.academia.edu/1150456/Vida\\_express%C3%A3o\\_e\\_compreens%C3%A3o\\_em\\_Der\\_Aufbau\\_1910\\_de\\_Dilthey](https://www.academia.edu/1150456/Vida_express%C3%A3o_e_compreens%C3%A3o_em_Der_Aufbau_1910_de_Dilthey). Acesso em: 10/12/2016.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999.

LABATISTA, Francisco Fernández. Wilhelm Dilthey y las categorías de la vida: la metamorfosis historicista del apriorismo kantiano. **Anuario Filosófico**, XXXVII/3 (2004). Disponível em: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/anuario-filosofico/article/download/29362/26839>. Acesso em: 23/04/2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LORENZO, Luiz María. **Introducción a la fenomenología del espíritu**: vida e historia en la filosofía diltheyana. Uma crítica a las interpretaciones psicologistas de la obra de Dilthey.

2013. Disponível em:

<[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34469/Documento\\_completo.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34469/Documento_completo.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 12/06/2019.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silvano Santiago. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MAKKREEL, R. A.; RODI, F. Introduction. *In*: DILTHEY, W. **Introduction to the Human Sciences**. New Jersey: Princeton University Press, 1989.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**. São Paulo: Papirus, 2008.

NICOLAU, Marcos Fabio A. **Formação, educação e cultura: reflexões sobre o ideal de formação cultural (Bildung) na elaboração do sistema educacional alemão**. Disponível em: <[http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/4158/pdf\\_589](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/4158/pdf_589)>. Acesso em: 14/05/2016.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. **A técnica, a techné e a tecnologia**. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/20417/19175/>>. Acesso em: 18/04/2019.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa/Portugal: Ed. 70, 1989.

PEREIRA, A. **A experiência em Aristóteles e a questão da apreensão primeira do sentido**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2011.

PEREIRA, Carolina Machado R. B. e CARLOTTO, Denis Ricardo. Reflexões sobre o papel social da escola. *In*: **Pesquisar – Revista de Estudos e Pesquisa em Ensino de Geografia**. Florianópolis, v. 3, n. 4, maio 2016. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/download/4138/4524>. Acesso em: 16/04/2019.

RAJOBAC, Raimundo; ROMANI, Simone. **Jean-François Lyotard e a condição pós-moderna: perspectivas para os fundamentos da educação**. 2011. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/702>>. Acesso em: 22/08/2019.

RIBES, E. **La psicología: una profesión?** Universidad Nacional Autónoma de México. Iztacala, 1982, mimeo.

REIS, José Carlos. **A crítica histórica da razão: Dilthey versus Kant**. 2002. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/textos/article/viewFile/5942/4917>. Acesso em: 16/04/2019.

REZENDE JR, José de. **O problema da experiência na disputa sobre o método científico: Dilthey, Windelband e Rickert**. 2017. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4356>>. Acesso em: 13/08/2018.

SÁ, Roberto Novaes. **As contribuições de Dilthey para uma fundamentação hermenêutica das ciências humanas**. 2009. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/seminariopsi/2009/boletim2009-1/novaes.pdf> >. Acesso em: 15/05/2019.

SCOCUGLIA, Jovanka B. C. **A hermenêutica de Wilhelm Dilthey e a reflexão epistemológica nas ciências humanas contemporâneas**. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922002000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922002000200003). Acesso em: 18/12/2016.

SCHNÄDELBACH, Herbert. **Filosofia em Alemanha, 1831-1933**. Tradução Pepa Linares. Madri: Ediciones Cátedra, 1991.

SEVERINO, A. J. **Em busca do sentido da formação humana**. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf>. Acesso em: 10/04/2018.

SACRISTÁN, José (Org.) **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, L. M.; LAMAS, N. C. Contaminação: entre o institucional e o urbano na arte contemporânea. *In: I Seminário Integrado e Interinstitucional: Economia, Cultura e Desenvolvimento*, 2010, Canoinhas - SC.

TEODORO, António. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. *In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (orgs.). Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2001.

VARGAS, Milton. **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa-Omega, 1994.

VIRTUDE. *In: ROCHA, Ruth. Minidicionário Ruth Rocha*. São Paulo: Scipione, 1996.

WEBER, José F. **Bildung e educação**. 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6848/4119>>. Acesso em: 18/10/2018.