

**A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO ENTRE A METAFÍSICA FUNDACIONAL E O  
PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO: REFLEXÕES À LUZ DA FILOSOFIA  
HERMENÊUTICA**

***THE QUESTION OF EDUCATION BETWEEN FOUNDATIONAL METAPHYSICS  
AND POST-METAPHYSICAL THINKING: REFLECTIONS IN THE LIGHT OF  
HERMENEUTIC PHILOSOPHY***

*Leandro José Kotz*

leandrokotz@hotmail.com

Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUÍ)

Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ)

*Jenerton Arlan Schütz*

jenerton.xitz@hotmail.com

Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUI)

Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI)

**RESUMO**

A presente inflexão de pensamento tem por desígnio tematizar uma questão central no âmbito da educação, entretanto, segundo o entendimento aqui sustentado, há muito tempo negligenciada e/ou esquecida. Trata-se de indagar pelos supostos da educação à luz da filosofia hermenêutica. O *topos* a partir do qual se situa esse trabalho é o Paradigma da Linguagem que traz em seu âmago uma vertente de pensamento pós-metafísica.

**Palavras-chave:** Interpretação. Metafísica fundacional. Pensamento pós-metafísico. Educação. Saber docente.

**ABSTRACT**

The present inflection of thought has the intention to thematize a central question in the scope of education, however, according to the understanding maintained here, long neglected and / or forgotten. It is a matter of inquiring into the assumptions of education in the light of hermeneutical philosophy. The *topos* from which this work is situated is the Paradigm of Language that brings in its core a slope of post-metaphysical thought.

**Keywords:** Interpretation. Foundational metaphysics. Post-metaphysical thinking. Education. Knowing the teacher.

## INTRODUÇÃO

A mercantilização da educação e da cultura segue reproduzindo a lógica de padrões predeterminados e predefinidos, sustentados por sistemas de pensamento obsoletos como, por exemplo, o metafísico fundacional<sup>1</sup>, que traz intrinsecamente a violência cultural (pois prima por uma razão absoluta, inquestionável e derradeira). Resulta disso, uma educação autoritária, absolutista e que segue, predominantemente, os ditames do mercado, perdendo, conseqüentemente, a face humana<sup>2</sup>. Enquanto a educação estiver servindo essa perspectiva mercadológica, então pode-se afirmar que ela (a educação) não está preocupada em apresentar a tradição com o escopo de potencializar a autonomia do aluno, pois, suas possibilidades de escolha já foram predeterminadas de antemão. O que se tem, portanto, são aprendizagens técnicas e a incorporação de determinadas competências e habilidades que o educando deve ser capaz de reproduzir ao término do processo educacional. Nesse sentido, a educação é vista, mormente, segundo e seguindo uma funcionalidade exterior e não intrínseca, ou seja, pensar desse modo, corresponde apenas em considerar o propósito e a funcionalidade da educação e não aquilo que seria próprio da instituição escolar, a sua quintessência, a saber, o que faz a escola ser uma escola.

Uma educação descomprometida com o chão da vida e com valores éticos tende a consolidar um sistema injusto e que, de modo gradativo, cerceia as esperanças de amalgamar a sociedade danificada em uma sociedade correta e justa (cf. ADORNO, 2016, s/p). Entende-se assim, que não se trata de formar exclusivamente excelentes profissionais, mas pessoas que sejam capazes de realizar discernimento ético e produzir um mundo comum (tarefa sempre aberta diante do desamparo metafísico). Ademais, isso só se torna possível em uma

---

<sup>1</sup> De modo genérico, entende-se por metafísica fundacional o primado por um fundamento último, um centro fundacional sobre o qual se erigem verdades absolutas.

<sup>2</sup> Franz Hinkelammert, na obra intitulada, *El nihilismo al desnudo: los tiempos de la globalización*, afirma, “el capitalismo de los países centrales ya no se preocupa de mostrar algún rostro humano. [...] Se han destruido muros, para construir nuevos muros” (2001, p. 12).

perspectiva dialógica hermenêutica, se a questão da educação for novamente posta à luz de seus supostos epistemológicos e pedagógicos.

Frente a isso, tece-se a seguinte problemática, quais são os fundamentos da educação contemporânea formal? Qual é a gênese e a característica dos supostos? Por que e como justificam e legitimam os processos educacionais? Em outras palavras, o que justifica o retorno da pergunta pelos fundamentos? Sustenta-se a seguinte hipótese: entre os diversos fundamentos da educação, destaca-se o suposto que arquitetou o modo de ser, pensar e agir ocidental, o metafísico fundacional, que tem sua primeira formulação com Parmênides. De Parmênides até os dias hodiernos, esse *substractum* ecoou e direcionou o modo de pensar a educação e de ensinar.

Contudo, a reflexão educacional-filosófica não deve cair no fatalismo de ter que dar continuidade a essa perspectiva ou abandonar de vez a educação. De mais a mais, o Paradigma dos Eleatas perde força na contemporaneidade, sobretudo, com pensadores como Nietzsche (1844-1900), Heidegger (1889-1976), Gadamer (1900-2002) e Adorno (1903-1969). Estes, não apenas denunciam esse modelo de razão, mas apontam suas consequências e colocam a questão do fundamento em uma nova perspectiva diametralmente antitética ao que se constituiu ao longo da tradição. A partir desses pensadores é possível pensar a educação através de uma racionalidade interpretativa preocupada com a vida e com as injunções fenomênicas. Sendo assim, atenta, sobretudo, a duas dimensões interconexas, quais sejam, apresentar a tradição (os diversos conhecimentos científicos reconhecidos e validados em determinadas comunidades científicas) aos educandos e, para que eles deliberem a partir daquilo que aprenderam sobre a tradição. Decorre disso que, o professor é representante de uma determinada tradição epistêmica, sendo que seu saber é constituído a partir de uma experiência (aquilo que toma e tomba por completo, segundo o sentido etimológico) dialógica interpretativa.

Nessa direção, o retorno à pergunta dos fundamentos pelo viés da perspectiva pós-metafísica traz à tona a ausência de uma referência absoluta e, portanto, apresenta a condição humana como aberta e irresoluta (no sentido de não haver uma essência que anteceda a

existência<sup>3</sup>). A educação, nesse sentido, é uma tentativa de humanização sendo que, sua operacionalização é deliberação dos adultos e, cabe ressaltar, o que é apresentado/ensinado é a tradição. Nesse sentido, o papel da hermenêutica consiste em reconectar e ressignificar as representações cognoscíveis, isto é, da tradição com a vida.

### A HERANÇA METAFÍSICA FUNDACIONAL

“[...] Tudo consiste em recomeçar” (CAMUS, s/a, p. 178). Retirada de seu contexto, as palavras de Camus apontam as coordenadas para se repensar a educação. O recomeço se faz sentir em todos os espaços educacionais e até mesmo transcende-os. Talvez, hoje seja sentido com mais força que outrora, porque a educação parece estar reduzida a ditadura do mercado, o que produz consequências desastrosas no campo da axiologia e, por conseguinte, obstaculiza a produção de mundo comum. Daí que recomeço possui um duplo sentido. Recomeçar, inovar e transformar (esses discursos possuem uma base metafísica à medida que são postos como padrões predeterminados) constituem discursos pulverizados nas mídias e inculcados em qualquer professor. A tríade reproduz apenas uma lógica excludente já existente (não questiona o seu *grund*), porém adornada de uma nova aura. O outro sentido tange ao recomeço como um corte *caiológico*, tal possibilidade se objetiva ao colocar a pergunta pelos supostos da educação. Pois, somente tendo consciência deles é que se pode por em questão a educação. Uma das características da educação contemporânea diz respeito aos seus arquitetos. Ela não é apenas uma prerrogativa especial dos filósofos da educação, dos pedagogos ou dos profissionais da área, mas é delineada, em boa medida, por especialistas em demandas oriundas do mercado e consolidadas por políticas públicas<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Cf. SARTRE, 1970.

<sup>4</sup> Hermann enfatiza que, “estamos a tal ponto obliterados pela ideia monolítica de que a educação se resolve no plano das competências e do desenvolvimento tecnológico, que qualquer investigação que extrapole os estreitos limites de um caráter instrumental é subestimada” (2014, p. 15-16). E pode-se acrescentar com

Sem o retorno a questão da educação, isto é, aos seus fundamentos, segue-se reproduzindo a compreensão de Parmênides (2009), “o ser é e o não ser não é”. Nessa formulação há a identificação no nível ontológico entre ser e pensar, de tal sorte que, parece não haver outra possibilidade de transcendência fora da metafísica identificadora. Parmênides relacionou o ser com o que é positivo e o não-ser com o que é negativo. Da positividade deriva-se o conceito de unidade que possui o atributo de estabilidade, por meio da qual é possível conhecer a identidade do ser. “Com esse pensamento se estabelece o princípio da não-contradição, base de toda a lógica ocidental, que de algum modo condicionará nosso modo de pensar” (HERMANN, 2014, p. 28-29). Aristóteles no *Organon* incorporou o postulado de Parmênides e, além deste, sistematizou o princípio da identidade e do terceiro excluído, determinantes na produção de *gnose*. O que está fora, portanto, dos domínios da unidade e do conceitual é o não-ser.

Vamos, vou dizer-te – e tu escuta e fixa o relato que ouviste – quais os únicos caminhos de investigação que há para pensar: um que é, que não é para não ser, é caminho de confiança (pois acompanha a realidade); o outro que não é, que tem de não ser, esse te indico ser caminho em tudo ignoto, pois não poderás conhecer o não-ser, não é possível, – nem indicá-lo [...] pois o mesmo é pensar e ser (PARMÊNIDES, 2009, p. 69).

Segundo Silva (1994), a metafísica grega tem seu bojo recheado de dualidades, prima pela essência, perguntando pelo o que é. Já a metafísica medieval é dogmática, pois se fundamenta sobre o conceito de criacionismo, “Deus criou”<sup>5</sup>. Neste âmbito dogmático, a filosofia tem pouco ou nada a indagar, não se questiona, apenas se justifica. Os pensadores modernos, de modo geral, acreditavam terem libertado a filosofia da metafísica. No entanto,

---

Adorno “o arquiteto introvertido do pensamento mora por detrás da lua confiscada pelos técnicos extrovertidos” (2009, p. 11).

<sup>5</sup> Embora biblicamente seja impossível sustentar e fundamentar uma teoria criacionista. Os chamados relatos da criação Gn 1-2, não estão preocupados em descrever a criação do mundo a partir de um ser supremo. E se estivessem cairiam em uma contradição indissolúvel, pois são duas narrativas radicalmente diferentes. Disso infere-se, que o sentido das narrativas não está atrelado a criação. Por meio da Exegese, em dois movimentos sincrônico e diacrônico, percebe-se que a primeira narrativa acentua o sétimo dia, que é reservado para o descanso. Esse texto foi elaborado em uma situação de escravidão, na qual, os hebreus não tinham direito ao descanso. Nesse sentido, o texto entra como uma reivindicação de um direito. Já a segunda narrativa, o cerne temático consiste em afirmar que ser humano deve guardar e cultivar a criação.

elaboraram outra forma de metafísica. O cerne das reflexões filosóficas, nesse período, tange a epistemologia, a relação entre sujeito e objeto. O sujeito passa a ser *subjectum*, ele produz o objeto por sua capacidade cognoscitiva. Nesse sentido, homem é o sujeito e o objeto é o-que-está-ai. Assim sendo, o homem é o centro do mundo que efetiva e legitima as coisas, isto é, a partir dele as coisas recebem um sentido e passam a ser. Portanto, tudo o que existe está para o homem, pois é ele que atribui significado e sentido aos entes e, dessa maneira, as coisas tornam-se parte de seu mundo<sup>6</sup>.

Desse modo, o indivíduo tem a possibilidade de manipular os entes. Essa compreensão metafísica gera consequências em diversos âmbitos. No campo da filosofia, a teoria do conhecimento busca sua consolidação, o primado do sujeito sobre o objeto, o homem que conhece o objeto pode manipulá-lo. O processo cultural recebe um baque, pois a ciência inibe qualquer tipo de manifestação cultural<sup>7</sup>. Está em primeiro plano o saber regrado, metódico. A ciência e a técnica invadem a vida do homem e, assim, tudo o que está diante dele passa a ser coisa manipulável, utilizável, isto é, as coisas se tornam possibilidade de ser recurso na mão do homem.

Neste sentido, a ciência movida pela tecnologia corre o risco de só promover o utilitarismo. Tudo converge para tornar o homem uma coisa entre outras coisas. Como aponta Paviani, “a essência assinala o lugar determinado de cada ente na ordem do universo. Apenas o homem deve conquistar a sua ubiquação essencial. O universo é uma grandiosa harmonia. Tudo está hierarquizado. À ordem das essências corresponde a escala de valores. Primeiro Deus, depois o homem e assim por diante” (1973, p. 11). Portanto, a metafísica fundacional constituiu maneiras de ser, modos como o ser humano deve fazer, agir, sentir e pensar.

---

<sup>6</sup> De acordo com Kant, “[...] no conhecimento *a priori* não se pode acrescentar aos objetos nada a não ser o que o sujeito pensante retira de si mesmo” (1983, p. 14).

<sup>7</sup> Gadamer, em *Verdade e Método*, na primeira seção demonstra que há possibilidade de verdade fora do âmbito dogmático do método científico.

## DA DISSOLUÇÃO DOS CLAUSTROS DA METAFÍSICA

Theodor W. Adorno, por meio da *Dialética Negativa* (2009), assume como tarefa “romper, com a força do sujeito, o engodo de uma subjetividade constitutiva” (2009, p. 8). Pressupor uma subjetividade constitutiva – base da filosofia e ciência moderna – é ignorar, de algum modo, a base interpretativa dialógica da *gnose*, como se fosse possível algum tipo de pensamento que pudesse se constituir na sua pura imanência sem contanto com o-que-está-ai, de tal sorte, a apropriar-se do real ou desenvolver o real a partir do pensamento. A manifestação/aparição do-que-está-ai é um desvelamento que ocorre na linguagem à luz de interpretações. Nesse sentido, tanto sujeito quanto objeto são constituídos na linguagem através de interpretações que buscam um ponto de convergência, ou seja, um consenso.

Em *Atualidade da Filosofia* (2016), Adorno descreve a experiência filosófica que, analogamente, pode ser atribuída à ciência. A tarefa do pensamento consiste em elaborar chaves para interpretar o real. A chave não pode ser maior que o olho da fechadura como, por exemplo, as pretensões do idealismo alemão e da ciência iluminista, nem tão pequena como a filosofia reduzida e dissolvida em ciências particulares. Para Adorno, a chave é elaborada por intermédio de uma constelação de pensamentos oriundos de diversas esferas do conhecimento, que possibilitam ler, por um instante, algo do real. O achado interpretativo que resulta desse processo é fugaz, como uma centelha (ilumina por instante e em seguida se apaga). Assim que, esse procedimento se objetivou, ele esvanece, de tal sorte que, o pensamento precisa constantemente elaborar chaves para desvelar o real com consciência de que todo achado é parcial e que jamais se chegará a desvelar a totalidade do ser.

Na metafísica fundacional “pensar significa identificar” (ADORNO, 2009, p. 13). Ao radicalizar até as últimas consequências, o pensamento constituiria um sistema que se identificasse com tudo o que é, deste modo ancorando em uma identidade total. Objetivada tal pretensão, o pressuposto fundacional rebelasse contra tudo o que é diverso e heterogêneo, faz-se isso em nome da lógica – de modo mais específico, a partir do princípio do terceiro

excluído, da identidade e da não-contradição – e condena o que não se identifica com o padrão preestabelecido como contraditório, ou na linguagem de Parmênides, o não-ser.

O *Anjo da história* de Benjamin (1987, p. 226) tenta acordar os mortos, ou melhor, os injustiçados ao longo da história pela metafísica fundacional identificadora. Aventura-se em vão para recolher os cacos e colá-los, enquanto é impelido para frente. Não consegue acordar os mortos para reparar-lhes os danos. Pois a força que o empurra prende-se em suas asas impelindo-o adiante, enquanto se junta aos seus pés um amontoado de ruínas, este amontoado chama-se, de acordo com Benjamin, progresso. Desenvolvimento humano e progresso não são necessariamente equivalentes, ao contrário a história tem dado vários exemplos de que é em nome do progresso que se pode subtrair vida.

Se a metafísica fundacional opera identificando o-que-está-ai com padrões predeterminados, Adorno propõe a tarefa de pensar por outro viés, para ele “pensar é, já em si, antes de todo e qualquer conteúdo particular, negar, é resistir ao que lhe é imposto” (2009, p. 25). Outro filósofo que expôs de modo contundente que o pensamento deve resistir às imposições das verdades absolutas é Nietzsche. Adorno e Nietzsche não se identificam com nenhuma perspectiva filosófica, justamente, por causa da racionalidade identificadora (por isso, ao referir-se ao real emprega-se o-que-está-ai, ou seja, não está identificado). Nietzsche combateu de modo veemente a metafísica. Para tanto, empregou pensamentos como o perspectivismo, a ontologia negativa e a interpretação.

O perspectivismo é um modo para combater determinadas compreensões epistemológicas. A necessidade do conhecimento é uma terapia psicológica diante da orfandade de fundamento derradeiro, ou seja, o conhecimento é um modo de garantir estabilidade (um porto seguro) na torrente do devir. O filósofo ressalta que o conhecimento é produto humano (antropomórfico) resultado de interpretações. É da pluralidade de interpretações que irrompe o perspectivismo, este transcende o conhecimento englobando a vida.

Até onde vai o caráter perspectivístico da existência, ou será que possui outro caráter, se uma existência sem explicação, sem ‘razão’ não se torna ‘desrazão’, se por outro lado, toda existência não é essencialmente *explicativa* eis o que, com justeza, não pode ser decidido por análises e exames do intelecto por mais assíduos e mais minuciosamente científicos que sejam: o espírito humano, durante esta análise apenas se poderia ver por suas formas perspectivísticas e *tão-somente* assim. É-nos impossível mudar o ângulo de nossa observação: curiosidade sem esperança de êxito aquela de procurar saber que outras espécies de intelectos e perspectivas podem existir [...]. Espero, entretanto, que atualmente estejamos pelo menos suficientemente afastados dessa ridícula falta de modéstia de querer decretar do nosso ângulo que apenas dele se pode ter o *direito* de ter perspectivas. O mundo, ao contrário, tornou-se para nós um infinito pela segunda vez; enquanto não pudermos refutar a possibilidade *que contém de infinitas interpretações*. Ainda uma vez somos tomados por surdo confranger – mas quem teria vontade de divinizar novamente, de imediato, à antiga, esse monstro de mundo desconhecido? Adorara talvez desde então este desconhecido objetivo, como um desconhecido subjetivo. Existem, infelizmente, muitas possibilidades de interpretação *não divinas* que fazem parte desde desconhecido, diabruras, estupidez, loucuras interpretativas, sem contar a nossa interpretação humana, demasiada humana que conhecemos (NIETZSCHE, 1976, p. 272).

O mundo torna-se infinito, porque infinitas são as possibilidades interpretativas. Não há por de trás dele um sentido escondido, mas todo e qualquer sentido é uma construção humana. Ora a ausência de sentido atesta a necessidade da interpretação. “[...] Tanto quanto a palavra ‘conhecimento’ tem sentido, o mundo é conhecível: mas ele é interpretável de outra maneira, ele não tem nenhum sentido atrás de si, mas sim inúmeros sentidos. ‘Perspectivismo’” (NIETZSCHE, 2008, p. 260). Não está, portanto, em jogo, qual a interpretação mais adequada e/ou verdadeira, mas como as diversas perspectivas validam-se. Ora, para Nietzsche, elas ganham validade à medida que são compartilhadas e geram maior convencimento do que as perspectivas concorrentes.

Por meio das perspectivas e da ontologia negativa, Nietzsche dissolve o esquema engessador do sujeito e do objeto. “*Só o sujeito é passível de prova: hipótese de que só há sujeitos* – de que ‘objeto’ é somente uma espécie de efeito do sujeito sobre o sujeito... um *modus* do sujeito” (NIETZSCHE, 2008, p. 296). Cabe reiterar que, sujeito e objeto são tecidos à luz da linguagem.

O-que-está-ai vem a consciência por meio da ontologia negativa. Nietzsche entende por isso, a impossibilidade de apreender fatos, coisas e essências. “Não há fatos, apenas

interpretações”<sup>8</sup>. Com isso, não nega o-que-está-ai, mas crítica o modo como se opera, pois para ele, o que se retém são interpretações, sendo que a interpretação já é um empobrecimento da experiência do-que-está-ai, uma vez que a linguagem não captura por meio de uma rede conceitual o real. Isso, por seu turno, não significa que esse processo seja desnecessário, mas o que é necessário frisar é caráter frágil das representações.

## EXPERIÊNCIA DIALÓGICA INTERPRETATIVA

Do desamparo fundacional resulta, entre outras coisas que, as questões humanas voltam a ser da ordem dos humanos. Essa afirmação parece redundante, entretanto, nem sempre e nem para todos foi assim, basta lembrar-se do Período Medieval, no qual essas questões eram resolvidas por uma força que transcende o mundo e os humanos, por uma referência sólida. Nesse novo horizonte – pós-metafísico, o diálogo é um meio para construir consensos e evitar a recaída em verdades inquestionáveis. Logo, a condição humana não parte mais de além-mundos ou de subjetividade constituintes, mas da linguagem e da historicidade.

Nossa relação com o mundo não parte mais da consciência constituída pelo suprassensível, que se apropria do outro a partir de suas estruturas cognitivas; parte da possibilidade do compreender contida na linguagem e na historicidade. A linguagem é uma forma de vida que permite uma abertura ao outro (HERMANN, 2014, p. 145).

Por meio do diálogo o não-ser recebe voz<sup>9</sup>. Supõe-se que o outro entre no diálogo, destarte, desmantela-se a racionalidade instrumental com suas estruturas de identificação, de apropriação e de dissolução do que é diferente da identidade – todas as vezes que essas estruturas estão postas, não se trata de um diálogo. O diálogo é a mediação com o outro. “[...] O falar não pertence à esfera do eu, mas a esfera do nós. [...] A realidade do falar consiste no

<sup>8</sup> Cf. NIETZSCHE, 2009, p. 82.

<sup>9</sup> “A necessidade de dar voz ao sofrimento é condição de toda verdade. Pois o sofrimento é objetivamente que pesa sobre o sujeito” (ADORNO, 2009, p. 24).

diálogo” (GADAMER, 2002, p. 179). No diálogo, portanto, há uma troca e um intercâmbio incessante entre os interlocutores.

A linguagem não é um dos meios pelos quais a consciência se comunica com o mundo. Não representa um terceiro instrumento, ao lado do signo e da ferramenta – embora esses dois certamente façam parte da caracterização essencial do homem. A linguagem não é nenhum instrumento, nenhuma ferramenta. Pois uma das características essenciais do instrumento é dominarmos o seu uso, e isso significa que lançamos mão e nos desfazemos dele assim que prestou seu serviço. [...] Em todo conhecimento de nós mesmos e do mundo, sempre já fomos tomados pela nossa própria linguagem (GADAMER, 2002, p. 176).

A hermenêutica e a linguagem permitem um encontro entre o interprete e a obra. Tal encontro se move para o horizonte da compreensão e do seu alargamento. Para Gadamer (2002), no encontro não há sujeitos que possuam um conhecimento puro e asséptico das circunstâncias espaciotemporais, ou seja, sem que os indivíduos se vejam envolvidos no processo<sup>10</sup>. “Contra o mito de um conhecimento puramente conceptual e verificável, Gadamer coloca o seu conceito histórico e dialético de ‘experiência’, [...] neste, conhecer não é simplesmente um fluxo de percepções, mas um acontecimento, um evento, um encontro” (PALMER, 1997, P. 197).

Prescindindo esses elementos do campo filosófico hermenêutico para o educacional infere-se que, o profissional da educação não tem nenhum conteúdo, verdade ou essência para transmitir. O que acontece, fundamentalmente, é um encontro, no qual, são compartilhadas interpretações, ou se preferir, perspectivas. Nada está previamente dado – uma essência –, no

---

<sup>10</sup> Além das injunções espaciotemporais, para Nietzsche, os desejos, a libido e as paixões não podem ser suspendidas ao interpretar. “De agora em diante, senhores filósofos, guardemo-nos bem contra a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um ‘puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo’, guardemo-nos dos tentáculos de conceitos contraditórios como ‘razão pura’, ‘espiritualidade pura’, ‘conhecimento em si; – tudo isso pede que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido. Existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um ‘conhecer’ perspectivo; e *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa ‘objetividade’. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria *castrar* o intelecto” (NIETZSCHE, 2008, p.109).

entanto, ao entrar no jogo da linguagem vários sentidos podem ser desvelados (*Alétheia*), ao passo que outros permanecem velados.

Os envolvidos no encontro – na educação – precisam adquirir e/ou ter consciência que estão imersos no universo da linguagem e em uma tradição a partir da qual operam e na qual prevalece a pluralidade de interpretações. É do conflito das interpretações que a verdade é tecida (RICOEUR, 1978). “[...] Toda leitura de texto, por mais ligada que ela esteja ao *quid*, ‘aquilo em vista de que’ ele foi escrito, sempre é feita no interior de uma comunidade, de uma tradição ou de uma corrente de pensamento vivo que desenvolvem pressupostos e exigências” (RICOEUR, 1978, p. 7). Portanto, não há ciência e tampouco professor que possui o monopólio do saber ou um saber puro (sempre se compreende a partir de uma tradição, de uma perspectiva). Nem um sujeito constituinte, que tem clareza do objeto e que possa descrevê-lo em suas minúcias por acreditar que a linguagem seja transparente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há, pelo menos, duas perspectivas de pensar a educação à luz de seus fundamentos. A primeira pela metafísica fundacional – baseada em certezas inabaláveis/essências e a segunda por um pensamento pós-metafísico – busca por meio do diálogo construir consensos/perspectivas. Ambas possuem profundas implicações na educação e nos valores que a permeiam. Na primeira, o professor tem as essências e transmite-as por meio de um processo linguístico aparentemente transparente. Já, na segunda, o professor é representante de uma tradição e isso que lhe confere autoridade diante do aluno. Ser representante, não significa que é onisciente. De qualquer sorte de posição, a segunda possibilita uma nova experiência filosófica e também educacional, através de uma racionalidade dialógica e interpretativa profundamente comprometida com o chão da vida – enquanto que na experiência fundacional a razão era/é comprometida com o chão da vida de alguns.

Ao longo da reflexão, buscou-se demonstrar as implicações da metafísica fundacional que predomina por intermédio dos conceitos como ser, unidade e verdade. Denunciando, desse modo, com Nietzsche e Adorno, sobretudo, a razão identificadora, base da cultura e da educação ocidental. É possível constatar na educação uma rigidez no que tange a racionalidade que se vale de formas fixas, legitimadas e devidamente justificadas em pressupostos transcendentais muitas vezes salvos em esferas extra-mundanas.

Se tudo é perspectivismo e interpretação, não há um ideal formativo. Se não há uma ontologia forte, mas negativa não há um conteúdo a ser aprendido nem uma essência a ser desvelada. Subsiste a experiência e o encontro interpretativo. “Não é possível ao homem aprender o ideal de conhecimento, mas, sim interpretar, criar e transformar o mundo, a cultura e a vida” (DEVICHE, TREVISAN, 2010, p. 132). A educação vê nas diversas perspectivas, não meros conteúdos a ser apreendidos, mas, sobretudo tradições sobre as quais ainda é possível dialogar, pois podem ser ressignificadas e potencializar o chão da vida.

Com Nietzsche, aprende-se o caráter antropomórfico, perspectivista e interpretativo do conhecimento. Sua contribuição para pensar a educação e a constituição do saber docente é,

[...] no sentido de acordar o educador do seu ‘sonho dogmático’, de sensibilizá-lo para a vida, impedindo que ele se aproxime de pensamentos ideológicos, que não sustentam nem resolvem a multiplicidade das relações e acontecimentos da experiência educativa. É importante que o educador identifique a forma desumana como se constituem as verdades educativas. Só assim ele pode promover a criação e a autossuperação do homem e da cultura. O educador precisa reconhecer a vulnerabilidade de sua prática, dar-se conta das incertezas educativas e da contingência da vida formativa e, ainda, ver na vida a possibilidade de criação e superação (DEVICHE; TREVISAN, 2010, p. 133).

Adorno segue na esteira nietzschiana de um conhecimento interpretativo, agregando as ideias de constelação de pensamentos e a produção de chaves para ler o-que-está-ai. Já em Gadamer, encontra-se uma direção como ir além dos claustros metafísicos por meio do diálogo.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **A atualidade da filosofia**. Disponível em:

<<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno3.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Cassanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Vol. 1).

**BÍBLIA de Jerusalém**. Antigo e Novo Testamentos. São Paulo: Paulus, 2002.

CAMUS, Albert. **A peste**. Trad. Ersílio Cardoso. Lisboa: Oficinas Gráficas de Livros no Brasil, s/a.

DEVENCHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Nietzsche e a reafirmação da vida: contribuições póstumas para a educação. In: FAVERO, Altair Alberto; LAGO, Clenio (Org.). **Leituras sobre Nietzsche e a educação**. Passo Fundo: IMED, 2010. p. 124-135.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Col. Temas e Educação).

HINKELAMMERT, Franz J. **El nihilismo al desnudo: los tiempos de la globalización**. Santiago: LOM, 2001.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Valério Rohden; Udo Baldur Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).

NIETZSCHE, Friedrich W. **A gaia ciência**. Trad. Márcio Pugliesi, Edson Bini, Norberto de Paula Lima. São Paulo: Hemus, 1976.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Genealogia da moral: uma Polêmica**. Trad. Paulo César de Souza: São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich W. **A vontade de poder.** Trad. Marcos Sinésio Pereira Fernandes; Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica.** Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1997.

PARMÊNIDES. **Da natureza.** 2. ed. Trad. José Trindade dos Santos. São Paulo: Loyola, 2009.

PAVIANI, JAYME. **Estética e filosofia da arte.** Porto Alegre: Sulina, 1973.

RICOEUR, Paul. **Conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica.** Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: IMAGO, 1978.

SARTRE, Jean-Paul. **L' existencialisme est un humanisme.** Paris: Les Éditions Nagel, 1970.

SILVA, Márcio Boldo da. **Metafísica e assombro: curso de ontologia.** São Paulo: Paulus, 1994.