

Volume XXI Issue III Version I

Raísia Girardi Rodrigues

*Received: 14 June 2021 Accepted: 1 July 2021 Published: 15 July 2021***Abstract**

This article presents the results of a hermeneutical investigation on the constant etymological incursions performed by Heidegger throughout his works. We will try to show, first, how the recovery of the history of words promoted by the philosopher is associated with a way of understanding and doing philosophy, which he called destruction (Destruktion) of tradition; then we will explore the pedagogical-educational character that underlies this way of dealing with history and, more specifically, with language. We will argue in favor of the idea that by means of this way of proceeding, in this peculiar way for which Heidegger does philosophy, the loosening of dogmatic structures of interpretation of self and of the world is opportunistic and opens up for new possibilities of articulation of meaning (that is, projection of self and of the world as a whole). In the educational context, this destructive posture would have the important role of breaking both with dogmatic attitudes arising from immediate daily life and with metaphysical ideals linked to theoretical positions, both of which are opposed to the plurality of ways of being in today's society.

Index terms— heidegger. history of words. destruction. formation. education.

1 Introdução

Heidegger é o filósofo que busca no encoberto novas possibilidades de pensar e ser no mundo. O que fica velado é tão importante para ele, quanto o que se mostra. Para um filósofo hermenêutico, as palavras não poderiam ficar de fora dessa sua concepção. Os leitores de Heidegger já estão familiarizados com suas frequentes incursões etimológicas. Mas, embora o filósofo demonstre exímio conhecimento da língua materna e das línguas clássicas da tradição greco-romana, a recuperação que ele promove da história das palavras não deve ser entendida como um mero exercício de erudição. Retornar ao étimo das palavras essenciais é, para ele, antes de tudo, uma forma de abrir caminhos para o pensamento.

Em sua obra principal, *Ser e tempo*, vemos o filósofo ressignificar o termo *Dasein*, usado até então para indicar a existência efetiva dos entes em geral, o qual passa a representar o modo de ser que é exclusivo do existente humano. Ele problematiza os componentes de *Da-sein* para mostrar que "ser" (*sein*) um humano significa construir a si mesmo a partir do "aí" (*Da*) de suas circunstâncias. Nessa nova perspectiva semântica, apenas o ser humano é *Dasein*, porque apenas esse ente adquire ser a partir de sua pertença a um mundo histórico específico. Outro movimento etimológico marcante de *Ser e tempo* é a reinterpretação, até certo ponto polêmica, de "desencoberto". Destoando da tradução corrente do termo como verdade, Heidegger insiste que seu sentido literal é "desencobrimento". A intenção dessa releitura não é negar (ou rivalizar com) a concepção tradicional de verdade entendida como concordância, mas abrir caminho para outra forma de pensar o acontecimento fundamental da verdade, uma forma que permanece preservada na própria composição do termo grego (α = negação; ν = encoberto, oculto). Justamente essa possibilidade mais abrangente de pensar a verdade, que acabou se perdendo na tradução latina de "veritas" por *veritas*, é o que Heidegger pretende resgatar por meio de sua incursão etimológica. 1 Em escritos posteriores a *Ser e tempo* também são numerosos os exemplos desse modo de proceder. Convém mencionar a interpretação original que Heidegger faz de conceitos chave da filosofia grega, como *aletheia*, *episteme* e *techne*. Tais conceitos, revigorados em sua significação, passam a ocupar um lugar de destaque no desenvolvimento da segunda fase de seu pensamento. Igualmente significativo permaneceu sendo o envolvimento do filósofo com sua língua materna. De fato, com a mesma frequência com que o encontramos explorando os

46 étimos gregos, também o vemos empenhar-se no resgate de sentidos esquecidos, na resignificação e na composição
47 de termos em língua alemã. A questão do ser, que no período de Ser e tempo foi pensada na proximidade com
48 o Dasein, nessa fase posterior aparecerá ligada à Ereignis, um evento de produção de sentido que não pode mais
49 ser pensado a partir do ser humano, mas que é, ao contrário, o próprio horizonte das possibilidades humanas,
50 incluindo a do pensamento. No uso corrente da língua alemã, "Ereignis" significa evento, acontecimento. Mas
51 Heidegger ouve aí a presença de "augen" (ver) e "eigen" (próprio) e usa a palavra para dizer algo muito mais
52 profundo que um mero evento mundano. Uma vez substantivados, "Augen" e "Eigentlichkeit" podem significar
53 ver com olhos próprios, no sentido de construir (formular) uma perspectiva autêntica ou se deixar orientar
54 por tal perspectiva. É precisamente no quadro conceitual de sua filosofia, que Ereignis torna-se o termo para o
55 acontecimento fundamental no qual o ser humano se apropria e é apropriado pelo ser, enquanto horizonte histórico
56 de sentido que intermedia a compreensão que cada um tem de si e do mundo. 2 1 Essa reinterpretção do termo
57 grego ?????? tem uma importância central na estruturação do pensamento heideggeriano. Para Stein (1983),
58 é ela que confere originalidade à fenomenologia heideggeriana, cuja suposição de fundo é de que o essencial no
59 ser humano e nas coisas tende ao disfarce ou ao ocultamento, cabendo ao método concentrar-se no "como" pelo
60 qual isso que se oculta pode ser levado a revelação. Depois de Ser e tempo, segundo Stein, essa compreensão
61 se radicaliza na obra de Heidegger, até o ponto de ele resumir com a palavra ?????? o próprio objeto da
62 filosofia: "A tarefa da filosofia deve ser analisada no interior do espaço criado pela tensão semântica resultante
63 da relação que os dois pólos velamento-desvelamento mantêm entre si. O modelo binário mantém-se, ainda que
64 mudem os termos polares: ocultar-mostrar, esquecerlembrar, pensado-impensado, verdade-não-verdade, essência-
65 nãoessência, dependendo sua força significativa sempre de certas variáveis: homem, ser, História da Filosofia, Era
66 da Técnica" (STEIN, 1983, p. 114).

2 E para expressar o

68 2 Para preservar esse sentido de apropriação presente no étimo alemão, as traduções portuguesas adotam
69 expressões compostas: Ernildo Stein, em Conferências e escritos filosóficos, usa a formulação "acontecimento-
70 apropriação" (HEIDEGGER, 1999); já Marco Antônio momento atual de tal apropriação, Heidegger cunha o
71 termo Gestell, a partir da substantivação do passado do verbo "stellen", que indica a ação de pôr, colocar,
72 posicionar. Literalmente, Gestell significa aquilo que foi posto, colocado, posicionado.

73 No paradigma vigente, em que predomina a visão de mundo técnico-científica, o que está posto, previamente
74 posicionado, é uma certa tendência de encarar todas as coisas e até mesmo o ser humano como estando disponível
75 para a exploração e a manipulação. Essa tendência é o que constitui, para Heidegger (2006) a essência da técnica
76 moderna. Assim, compreendida a partir de sua essência, a técnica é Gestell, ou seja, é a tendência de já se
77 tomar tudo, de antemão, como mera disponibilidade. Trata-se de um movimento de expropriação que vem de
78 fora, que força e torce as disponibilidades humanas, todas elas, na direção de um estar à disposição para o
79 uso imediato, para a utilidade instrumental. Ora, é essa torção redutora que orienta o sentido instrumental e
80 utilitarista da técnica contemporânea, que coíbe e encobre o sentido antropológico originário da técnica, como um
81 modo prático-meditativo de agir no mundo, no qual práxis e poiésis dão-se as mãos para dar sentido existencial
82 ao agir humano.

83 O sucesso ou o insucesso das investidas etimológicas de Heidegger, dessas que assinalamos e de tantas outras,
84 não pode ser simplesmente medido com base em uma suposta correção histórica ou na mera coerência semântica
85 de seu procedimento. Porque não é isso que está, fundamentalmente, em jogo. O que também não significa dizer,
86 então, que se trata apenas da promoção de uma mística desenfreada das palavras, completamente destituída
87 de propósito. O que se busca, ao que parece, é justamente afrouxar a tendência ao enrijecimento semântico da
88 linguagem, que decorre de seu uso instrumental cotidiano. Essa "causa nobre" minimiza o fato de o filósofo, por
89 vezes, manipular sutilmente a relação das palavras entre si a fim de abrir caminhos para a promoção de novas
90 formas de pensar e agir.

91 Torna-se exemplar, nesse contexto, a aproximação questionável que o filósofo estabelece entre pensamento
92 (Denken) e agradecimento (Danken), no curso O que significa pensar? (HEIDEGGER, 1964), por exemplo, serve
93 ao esforço de extrapolar os limites minguados do pensar concebido como cálculo e representação. Esse tipo
94 de pensamento, cunhado junto à tradição lógico-racional da filosofia, já não consegue pensar os fundamentos
95 metafísicos dentro dos quais opera e, por isso, torna-se cego para suas próprias limitações. Por outro lado, o
96 pensamento concebido como gratidão mantém-se aberto àquilo que Em síntese, o resgate heideggeriano da história
97 das palavras, bem como a especulação relativa a essa história, seja no alemão, no grego ou em qualquer língua,
98 tem uma dupla função metodológico-formativa: quebrar a rigidez conceitual que ameaça trancar o pensamento
99 em um único viés investigativo e, com isso, abrir possibilidades formativas e autoformativas que vão além do
100 exercício filológico e exegético, importante, mas insuficiente para dar conta da condição formativa do ser humano.
101 Na base desse modo de proceder filosófico está o entendimento de que a potência do pensar depende de se
102 manter a linguagem aberta para a possibilidade de articulação de novos sentidos. 3 3 Subjacente ao uso que
103 Heidegger faz da etimologia está uma concepção de linguagem em relação a qual "palavras e coisas não são
104 definidas adequadamente, nem como partículas materiais discretas nem como valores diferenciais vazios, mas
105 como encontros multidirecionais que fogem de formulações metafísicas ou dualísticas" (EILAND, 1982, p. 40).
106 Já em Ser e tempo, no § 34, vemos uma apresentação da linguagem intrinsecamente ligada à significância do
107 mundo, que se articula com base em nosso envolvimento efetivo em contextos de práticas cotidianas. Nossas

108 palavras e enunciados são compreendidos na medida em que apontam para um mundo de sentido compartilhado
109 com aqueles com quem nos comunicamos. Ao mesmo tempo, é pela fala de uns com os outros que a estrutura
110 significativa do mundo se mantém. Essa imbricação fundamental de linguagem, mundo e compreensão ganha
111 mais força no pensamento posterior de Heidegger, quando a linguagem é apontada, na Carta sobre o humanismo,
112 como "a casa do ser". Falar de uma "linguagem aberta" significa, nesse contexto, assumir a linguagem como
113 campo dinâmico de articulação de novos sentidos para a manifestação do real. (Voltaremos a essa discussão no
114 tópico seguinte).

115 Dessa forma, a destruição da tradição, da qual Heidegger fala em Ser e tempo, pode ser entendida
116 fundamentalmente como uma desconstrução da linguagem, que visa encontrar nas palavras algo além do que
117 uma mera correspondência com o mundo, mas, também, que dê fundamentalmente sentido existencial ao mundo.
118 É pela linguagem que a compreensão de mundo e a participação nele acontecem, uma vez que é "no mundo
119 compartilhado, nos recursos de compreensão que a pessoa, o Dasein, vai lançar mão na sua interação com outros"
120 (DE CASTRO, 2014, p. 87).

121 3 I.

122 4 A Destruição da Tradição Como Método Filosófico

123 O pensamento de Heidegger, apresentado em Ser e tempo, traz uma pesada crítica à tradição filosófica ocidental.
124 No centro dessa crítica está a contestação da pretensão de se afirmar verdades absolutas. Desde Platão, passando
125 por Descartes e chegando até Hegel e o positivismo, a filosofia tem sido marcada pela crença de que poderíamos
126 atingir a verdade enquanto algo evidente e garantido. Essa demanda por uma verdade evidente e garantida
127 coincide com a tentativa de escapar da contingência temporal, fato esse que levou a tradição a separar o ser
128 (realidade) do tempo (transitividade). Há, já aqui, implicações importantes para a concepção de formação
129 humana, visto que, por essa via tradicional, como afirma Rorty (1999, p. 63) Nos vemos aqui, então, com uma
130 "técnica" de escrita e leitura que exige, dado a sua profundidade, um outro tipo de "dis-posição", que obviamente
131 não é mais aquele tipo de disponibilidade instrumental e utilitária que a pouco nos topamos.

132 Na sequência, tentaremos mostrar, primeiro, como o trabalho de Heidegger com a história das palavras
133 encontra-se associado a um modo de compreender e de fazer filosofia que o filósofo chamou de destruição
134 (Destruktion). Depois, interessa-nos explorar o caráter pedagógico-formativo inerente a esse modo de lidar com
135 a história e, mais especificamente, com a linguagem. Nossa hipótese é que nesse modo de proceder, nesse jeito
136 peculiar pelo qual Heidegger faz filosofia, oportuniza-se o afrouxamento de estruturas dogmáticas de interpretação
137 de si e do mundo e, com isso, abrem-se novas possibilidades de articulação de sentido (ou seja, de projeção de si
138 e do mundo como um todo). O árduo trabalho destrutivo opera, metaforicamente, como uma pinça que remove
139 o cisco do olho, abrindo a visão para ver com mais clareza o que antes está turvado. No contexto educacional,
140 essa postura destrutiva teria o importante papel de romper tanto com posturas enrijecidas oriundas do cotidiano
141 imediato quanto com ideais metafísicos vinculados às posições teóricas, ambos avessos à pluralidade de modos
142 de ser identificados na sociedade atual. Em síntese, a Destruktion filosófica, concebida formativamente, conduz
143 ao reexame de crenças e à reordenação dos modos de viver. Em síntese, ela conduz, quando compreendida
144 adequadamente, à transformação do sujeito que a ela se entrega, provocando sua própria autoformação. sentido
145 metafísico de verdade como uma evidência garantida e que pode ser apreendida pelo intelecto filosófico, termina
146 por tornar preguiçosa a própria liberdade humana, gerando passividade e comodismo em relação às escolhas e
147 decisões a serem tomadas. Quanto a isso, a filosofia de Heidegger pode ser entendida como um esforço para
148 recapturar um sentido de contingência, de fragilidade e risco inerente a qualquer projeto humano, que aparece
149 como uma conquista filosófica capital de Ser e tempo, quando a temporalidade enquanto historicidade é justificada
150 como um dos principais existenciais do Dasein. Desde então, projetos ontológicos precisam estar imbricados com
151 a historicidade humana e social, pondo em cheque, em última instância qualquer perspectiva essencialista de
152 formação humana.

153 Contudo, esse tornou-se um sentido especialmente difícil de ser recapturado justamente por conta da associação
154 instituída pela tradição filosófica entre o contingente e o meramente aparente. Nas palavras de Rorty (1999, p.
155 63-64): "Ao contrastar a poderosa realidade com a relativamente impotente aparência, e afirmar que é essencial
156 contactar com a primeira, a nossa tradição sugeriu que o frágil e o transitório podem ser negligenciados com
157 segurança". Essa posição mostra-se especialmente clara em relação à linguagem, onde se observa o esvaziamento
158 da importância das palavras específicas que utilizamos. Assim, Desde que a filosofia ganhou a sua querela com
159 a poesia, é o pensamento que tem contado -a proposição, algo que muitas frases em muitas línguas exprimem
160 igualmente bem. Quer uma frase seja escrita ou falada, quer contenha palavras gregas, palavras alemãs ou
161 palavras inglesas, tal coisa, segundo a visão filosófica tradicional, não interessa grandemente. Pois as palavras
162 são meros veículos para algo menos frágil e transitório que sinais e ruídos. Os filósofos sabem que o que interessa
163 é a verdade literal, não uma escolha de fonemas, e não certamente as metáforas. O literal perdura e confere
164 poder. O metafórico -aquilo que não podemos quer discutir quer justificar, aquilo para o qual não conseguimos
165 encontrar sequer uma paráfrase incontroversa -é impotente. Passa e não deixa nenhum vestígio. (RORTY, 1999,
166 p. 64) Retenhamos o núcleo dessa passagem: ao ganhar a batalha contra a poesia, a filosofia instituiu a instância
167 lógico-semântica da proposição como fonte exclusiva de sentido, relegando a metáfora e tudo o mais que gira
168 ao seu redor, para o campo do sem sentido. Quando o sentido literal vence o metafórico, tudo se concentra na

169 análise lógica do sentido proposicional, esquecendo-se, com isso, o sentido originário veiculado pela tradição. No
170 entanto, isso se modifica radicalmente quando Heidegger afirma que "as palavras brotam dos significados", mas
171 que "não são coisas dotadas de significados" (1986, p. 161). Ao mesmo tempo que expressam sentidos inerentes à
172 um mundo, as palavras também participam da articulação desse sentido. Elas estão referidas ao próprio sentido
173 do mundo como um todo. Não se pode, por isso, separar de um lado a realidade e de outro as palavras, como
174 se estas fossem meros instrumentos para a representação daquela. O sentido disso que chamamos de realidade
175 se abre ou se fecha a cada vez por meio das palavras que usamos. Essa é uma consequência necessária do fato
176 de que as pessoas não criam novamente todas as suas palavras a cada geração. "Elas herdaram a maioria das
177 palavras de gerações anteriores. Aplicam-nas as suas experiências correntes. As palavras, em sua maioria, não
178 emergem da experiência. As experiências são, ao menos em parte, vistas através de palavras e conceitos herdados"
179 (INWOOD, 2002, p. XX). É por isso que, "de certo modo e em certa medida, o Dasein se compreende a si mesmo
180 de imediato a partir da tradição" (HEIDEGGER, 1986, p. 20). Com isso, estão postas duas coisas importantes ao
181 nosso tema: primeiro, a tradição é inegavelmente fonte de sentido, quer construtivo, quer destrutivo; e, segundo,
182 dependendo do modo como é aprendida, evidencia-se mais um ou outro. De qualquer sorte, sem o trabalho
183 metódico e paciente da Destruktion, e essa é a crença heideggeriana, tendencialmente a tradição opera como
184 uma força encobridora.

185 O problema, contudo, é que esse envolvimento com a tradição, mediado pela linguagem, de início e na maioria
186 das vezes se dá de um modo meramente raso e, precisamente por isso, nesse modo em que ela é recebida, passa
187 a operar como uma força encobridora, não mais crítica, mas mistificadora. O legado da tradição fica a cargo
188 das evidências superficiais mantidas no cotidiano, o que acaba obstruindo "a passagem para as 'fontes' originais,
189 de onde as categorias e os conceitos tradicionais foram hauridos, em parte de maneira autêntica e legítima"
190 (HEIDEGGER, 1986, p. 21). Isso quer dizer que, em geral, articulamos nossa compreensão do mundo e de nós
191 mesmos a partir de uma base conceitual que não experienciamos em toda a sua extensão. Precisamente aqui
192 surge a necessidade da destruição do acervo linguístico legado pela tradição e de sua atualização por meio do
193 resgate crítico do sentido originário das possibilidades inerentes a ela. Então, como força metódico-formativa, a
194 Destruktion auxilia na limpeza do terreno, preparando o solo para que germine o sentido originário esquecido
195 dos conceitos, fazendo-os ganhar força esclarecedora, ao ter que se atualizarem para descobrir a atualidade e
196 pertinências de problemas, visando buscar suas soluções possíveis.

197 A destruição age sobre o vocabulário essencial que a tradição hauriu de modo originário, mas que no uso
198 posterior da linguagem foi incorporado de modo superficial. A destruição envolve, portanto, a recuperação da
199 "certidão de nascimento" dos termos fundamentais de uma tradição, não simplesmente para relativizar suas
200 perspectivas, mas para "definir e Voltando a Heidegger, somente em relação ao tempo presente é que a destruição
201 pode repercutir negativamente: "a destruição [em sentido negativo] não se refere ao passado; a sua crítica volta-
202 se para o 'hoje' e para os modos vigentes de se tratar a história [...]" (HEIDEGGER, 1986, p. 22-23). Isso
203 quer dizer: o resgate do sentido mais originário dos termos elementares de nossa tradição abala a rigidez e
204 o enrijecimento do vocabulário "naturalizado" que empregamos na articulação de nossa compreensão atual da
205 realidade, podendo ser, nesse sentido, contrário ao nosso envolvimento atual com a tradição (se esse envolvimento
206 for dogmático, por exemplo), mas não em relação ao que é legado por ela, onde sentidos ainda ocultos encontra-
207 se sedimentados no cerne da origem das palavras, mostrando-se necessário um resgate destrutivo, um resgate
208 que desvele novos horizontes de sentidos já ali cunhados. Nesse sentido, a tarefa destrutiva abre dupla 4 A
209 apresentação da "destruição" em termos de "desconstrução" é respaldada pelo próprio Heidegger no curso Os
210 problemas fundamentais da fenomenologia (2012, p. 39), onde o filósofo faz uma ampla apresentação do método
211 fenomenológico, considerando seus três momentos: redução, construção e destruição.

212 possibilidade formativa, interligada entre si: possibilita nosso retorno ao sentido originário dos conceitos de
213 certas tradições intelectuais e, simultaneamente, desnaturaliza os aspectos dogmáticos de nossa visão de mundo
214 envolvidos no uso congelado que fazemos de certos conceitos. Essa crítica destrutiva, que em princípio é dirigida
215 por Heidegger diretamente às teorias filosóficas, pode ser estendida, ainda com maior vigor, para o âmbito da
216 educação e o modo como a pedagogia contemporânea dialoga com as teorias educacionais passadas. Com isso,
217 pode se tornar poderoso dispositivo de avaliação crítica de conceitos pedagógicos contemporâneos.

218 Demarcada a tarefa da destruição da tradição como um retorno ao passado para liberar o presente, a filosofia
219 tem um importante papel a cumprir, visto que "[...] o ofício da filosofia é, em última instância, preservar a
220 força das palavras mais elementares em que o Dasein se pronuncia, a fim de que elas não sejam niveladas à
221 incompreensão do entendimento comum, fonte de pseudo-problemas" (HEIDEGGER, 1986, p. 220). Preservar a
222 força das palavras mais elementares, impedir sua derrocada no uso superficial que delas se faz no senso comum...
223 tal coisa não se justifica porque o sentido originário é mais verdadeiro, mas porque podemos visualizar com isso
224 a transformação histórica de seu sentido e, conseqüentemente, o caráter metafórico de todo sentido. O fato de
225 as palavras possuírem um sentido original revela, antes de tudo, seu caráter histórico. Elas são o índice de um
226 modo determinado de experimentar o mundo, pelo que não convém usá-las ingenuamente como se tivessem um
227 sentido literal. E, contudo, é bem assim que procedemos na maior parte das vezes, quando usamos as palavras
228 como se fossem um instrumento habitual que se encontra disponível. Nesse uso fácil e frequente já não escutamos
229 o que as palavras dizem, precisamente porque não temos a noção de sua origem e historicidade. Então, elas
230 perdem a força mobilizadora que as liga à significância do mundo e que nos faz pensar. Para torná-las mais uma
231 vez potentes, "precisamos escutá-las da maneira que um poeta o faz quando decide pôr uma num determinado

232 lugar de um determinado poema. Ao escutarmo-las assim preservaremos o que Heidegger chama a sua 'força'.
233 Escutá-las-emos da mesma maneira que escutamamos uma metáfora pela primeira vez" (RORTY, 1999, p. 65). A
234 desconstrução da tradição pode nos proporcionar isso: ouvir novamente a força metafórica das palavras e, com
235 ela, descortinar novos horizontes de pensamento e ação. Em síntese, quando o sentido originário dos conceitos
236 torna-se profundamente naturalizado, perdendo sua própria noção de historicidade, então, a força formativa da
237 filosofia, com a contribuição direta de outras expressões culturais significativas, como a própria poesia, torna-
238 se força crítica poderosa para a desnaturalização dos conceitos circunscrever a tradição em suas possibilidades
239 positivas, e isso quer sempre dizer em seus limites" (HEIDEGGER, 1986, p. 22). Essa tarefa nada tem a ver com
240 o aniquilamento ou dizimação da tradição cultural mais ampla e especificamente filosófica, mas, também, nem
241 com a simples aceitação passiva de seu sentido originário. Uma compreensão equivocada desse tipo, induzida
242 pelas línguas europeias, foi, segundo Gadamer, a responsável pela má recepção de Heidegger no mundo; ele
243 esclarece, no entanto, que "para o sentimento linguístico daqueles anos, 'destruição' não significava de maneira
244 alguma 'dizimação', mas tinha em vista uma desconstrução com uma meta segura: uma desconstrução das
245 camadas sedimentadas que, por fim, outrora como hoje, não vêm ao encontro senão na língua realmente falada"
246 (GADAMER, 2007, p. 29). 4 Longe de reprimir e afastar a tradição, o que a destruição busca é, portanto,
247 a sua valorização por meio do resgate da força histórica dos conceitos e noções legados por ela. "Trata-se de
248 desconstrução para a liberação. A destruição volta-se contra o encobrimento e empreende a liberação daquilo
249 que estava encoberto" (GADAMER, 2007, p. 99). Sob esse aspecto, Gadamer concebe a destruição como uma
250 tarefa positiva a tal ponto de transforma-la em princípio fundamental de sua própria hermenêutica, concebendo-a
251 nos termos específicos de uma prestação conceitual de contas. Ou seja, segundo ele, é indispensável à atividade
252 de pensar o diálogo crítico com a tradição intelectual passada e tal diálogo assume o exemplo da *Destruktion*
253 heideggeriana. e dos aspectos petrificados de nossas visões de mundo (*Weltanschauung*).

254 Mas, por que deveríamos querer ouvir novamente a força metafórica das palavras? Porque precisamos
255 reconhecer, em um ato de humildade, que a metáfora surge lá onde a linguagem filosófica e científica conhece
256 seus próprios limites; ou seja, a metáfora nasce e se torna imprescindível para dizer o indizível da linguagem
257 (FRANK, 1990). Quando queremos dizer algo de importante e não encontramos a força conceitual necessária,
258 quando queremos explicar um fenômeno e ainda não temos a formulação teórica suficiente ou, enfim, quando
259 topamos com o próprio inexplicável, precisamente aí é que recorremos à metáfora para dizer o que ainda está fora
260 do alcance de nossa compreensão. Talvez, seja no âmbito educacional, mais precisamente da formação humana,
261 que podemos perceber a emergência da força metafórica das palavras, sobretudo, em um contexto no qual a
262 educação parece encontrar a solução mágica de todos os seus problemas na redução do ensino à aprendizagem
263 dominada pela linguagem das competências.

264 Na sequência, procuramos problematizar alguns aspectos formativos inerentes à postura da *Destruktion*
265 filosófica.

266 5 II. Caráter Formativo da Destruição da Tradição

267 O discurso da formação está ligado a uma longa tradição filosófico-pedagógica, que se origina com a *Paideia* grega,
268 passa pela *Humanitas* latina e desemboca na *Bildung* alemã. Atualmente, observa Biesta (2002), o conceito de
269 formação reúne as aspirações de todos aqueles que esperam ou reconhecem que a educação é mais do que a mera
270 transmissão de competências e habilidades de uma geração para outra, que ela também tem algo a ver com
271 o cultivo intenso do ser humano, com sua individualidade, enfim, com o "tornar-se e ser alguém" e isso exige
272 que se retome, ao modo heideggeriano de uma *Destruktion*, alguns ideais esquecidos da longa e boa tradição
273 educacional. Ora, foi precisamente na origem da vertente poética da tradição educacional ocidental, que Píndaro
274 formulou, em um contexto epocal bem aristocrático, o grande ideal da *Paideia*, em sua fase inicial, afirmando que
275 o ser humano (o nobre) precisa tornar-se aquilo que ele é, ou seja, descobrir em si mesmo as capacidades a serem
276 desenvolvidas. Isso soa, como deixa entender o historiador educacional francês Henri-Irénée Marrou (1990, p.
277 72), uma crítica implícita aos embrionários estabelecimentos de ensino e a força coercitiva de fora para dentro que
278 exerciam na formação da interioridade humana. Também é esse desejo de liberdade, do livre cultivo de todas as
279 capacidades humanas, que movimentará, muito mais tarde, já no século XIX, a crítica aristocrática nietzschiana
280 aos estabelecimentos do ensino alemão e que conduzirá o próprio Friedrich Nietzsche a colocar como subtítulo
281 de sua autobiografia filosófica nada mais nada menos do que a expressão lapidar do poeta grego, vertida para o
282 alemão: "wie man mird, was man ist", "como alguém se torna o que é" (NIETZSCHE, 1999).

283 Desse modo, na Modernidade, a formação que era até então, por influência da Alta Escolástica, pensada
284 somente em relação ao seu conteúdo e à aquisição formalizada do mesmo, passou a considerar também o processo
285 de constituição desse conteúdo e, de certo modo, a experiência formativa de todos os envolvidos no processo
286 formativo. É nesse contexto que se deixa compreender a crítica pioneira que Jean-Jacques Rousseau empreende
287 aos efeitos corruptores da educação bárbara sobre o mundo infantil, erguendo contra isso o credo pedagógico
288 moderno de que educador e educando precisam ser tomados em seu próprio mundo e que, principalmente a criança,
289 precisa ser tomada como criança (ROUSSEAU, 1992). A partir daí, como uma espécie de revolução copernicana no
290 domínio da pedagogia, explodem os romances de formação e as autobiografias, como a nietzschiana recém citada e,
291 pouco antes dela, a monumental *De minha vida: Poesia e verdade* (*Aus meinem Leben: Dichtung und Wahrheit*),
292 de Johann Wolfgang von Goethe (GOETHE, 2017). O que há de comum em todas elas, inclusive engrossadas
293 pelo caldo filosófico e formativo das Confissões rousseauianas, é a exigência de se conceber a formação, quer

294 seja como narrativa autobiográfica ou como relação pedagógica entre adulto e criança, entre professor e aluno,
295 como processo de autoformação. Na busca pela autoformação, o que também está em jogo é a constituição da
296 singularidade subjetiva do sujeito a partir de sua relação com a tradição cultural que é a sua própria tradição.
297 Contudo, reside nessa busca o perigo de dois extremos: por um lado, o risco de o indivíduo ser completamente
298 absorvido pelas forças culturais vigentes em seu mundo, perdendo sua autonomia e; por outro, o risco de ele, ao
299 se manter alheio a tais forças culturais, privar a si mesmo de uma gama mais ampla de possibilidades de ser.
300 O fato é que este duplo perigo impulsiona a autoconsciência educacional moderna a exercitar sua própria tarefa
301 destrutiva, buscando resgatar suas origens para melhor compreender sua atualidade e a posição que ocupa nessa
302 atualidade. 5 O ideal moderno de formação, nos termos da Bildung clássica, representada por figuras como Kant,
303 Goethe e Humboldt, pedia claramente para o lado de uma forte autonomia do indivíduo em relação à realidade
304 social. Hoje, como bem observa Goergen (2017, p. 450), "pndemos para o extremo oposto, na medida em que
305 o homem abre mão de sua liberdade e se submete ao real, ao sistema". Para além dos extremos da formação
306 pensada como máxima autonomia e como submissão às forças sócio-culturais, Goergen sugere pensar a formação
307 como "relação dialética de ancoragem e superação" (2017, p. 450). Aqui, justamente, gostaríamos de inserir a
308 contribuição formativa da destruição da tradição proposta por Heidegger.

309 A destruição, compreendida nos termos que a apresentamos no tópico anterior, representa ao mesmo tempo
310 um retorno para o seio da tradição, da cultura, e também a possibilidade de sua transformação. Sem esse retorno,
311 ou seja, sem a recuperação do sentido originário da visão de mundo vinculada às palavras que usamos fácil e
312 frequentemente, não se alcança a perspectiva pela qual podemos reconhecer a historicidade da visão de mundo que
313 molda nossa compreensão da realidade. E sem esse primeiro passo de reconhecimento da visão de mundo vigente,
314 nossos projetos (éticos e políticos) nunca aparecerão exatamente como são, isto é: como projetos contingentes
315 que dependem inteiramente de nossas escolhas e que, como tal, podem ser revisados, transformados ou mesmo
316 abandonados. Contrariamente ao que pressupõe o senso comum, não é deixando a tradição para trás (esquecendo-
317 nos do passado) que nos libertamos, mas antes por meio de sua correta apreensão. A desconstrução da tradição
318 nos liberta em três sentidos distintos, embora complementares: a) na percepção do caráter histórico pelo qual
319 se articula a nossa compreensão da realidade; b) na visualização dos limites daquilo que se gestou no passado
320 e que segue atuando no presente, muitas vezes sob a aura da objetividade; e c) na retomada de possibilidades
321 existenciais já abertas no passado, mas que depois caíram no esquecimento ou foram distorcidas pelo repasse
322 superficial delas através de inúmeras gerações. Nesse sentido, nosso recurso crítico à tradição, possibilitado
323 pela Destruktion heideggeriana, conduz-nos ao autoexame crítico de nossas próprias pressuposições culturais e
324 intelectuais, abrindo-nos, ao mesmo tempo, a possibilidade de reter, atualizando-as, experiências existenciais
325 libertadoras que a tradição nos oferece e que permaneceram encobertas, inclusive, pelo ofuscamento de nossa
326 própria visão de mundo, pelo cisco que turva nossa própria visão.

327 Na conferência *Língua de tradição e língua técnica*, pronunciada na década de 1960, Heidegger agrega à
328 retomada desconstrutiva da tradição um pesado discurso contra a instrumentalização da linguagem que avança
329 lado a lado com o desenvolvimento técnico-científico, sobretudo por meio da cibernética (o que chamamos hoje,
330 grosso modo, de informática). O filósofo argumenta que, conforme avança o uso e a compreensão da linguagem
331 como instrumento de troca e comunicação, a língua torna-se sinônimo de informação. "O único carácter da língua
332 que permanece na informação é a forma abstracta da escrita, que é transcrita nas fórmulas de uma álgebra lógica.
333 A univocidade dos sinais e das fórmulas, que é necessariamente exigida por isto, assegura a possibilidade de uma
334 comunicação certa e rápida" (HEIDEGGER, 1995, p. 36). Sobre esses princípios tecno-calculadores da linguagem
335 é que repousa a possibilidade de construção e funcionamento dos computadores. E é em relação a sua pertinência
336 a essas máquinas que a linguagem passa a ser concebida: "O género (Art) e o estilo da língua determinam-se
337 a partir das possibilidades técnicas de produção formal de sinais, produção que consiste em executar uma série
338 contínua de decisões sim-não com a maior rapidez possível" (HEIDEGGER, 1995, p. 36). O problema disso está
339 no fato de que a linguagem, quando convertida em informação, perde o seu poder essencial de mostrar e fazer
340 ver aquilo que ainda não foi mostrado e não foi visto. Enquanto instrumento de informação, a linguagem apenas
341 aponta para aquilo que de alguma forma já se mostrou e já foi visto. Mas não é só isso: uma vez que a relação do
342 homem com o ente que o rodeia e consigo mesmo repousa sobre o que é mostrado e visto a cada vez, Heidegger
343 alerta que "a agressão da língua técnica sobre o carácter próprio da língua é ao mesmo tempo uma ameaça contra
344 a essência mais própria do homem" (1995, p. 37-38). A forma sugerida de reagir a essa ameaça é a recuperação
345 da tradição por meio da língua "natural".

346 Aquilo que é aqui nomeado por língua "natural" -a língua corrente não tecnicizada -nós denominámo-la no
347 título da conferência por língua da tradição (*überlieferte Sprache*). Tradição não é uma pura e simples outorga,
348 mas a preservação do inicial, a salvaguarda de novas possibilidades da língua já falada. É esta que encerra o
349 formulado e o transforma em dádiva. A tradição da língua é transmitida pela própria língua, e de tal maneira
350 que exige do homem que, a partir da língua conservada, diga de novo o mundo e por aí chegue ao aparecer
351 do ainda-nãoapercebido. (HEIDEGGER, 1995, p. 40) Se compreendemos bem o argumento de Heidegger, o
352 que ele está nos dizendo é que quando negligenciamos a língua nativa, na qual as palavras tem uma história
353 e, através dessa história, apontam para a contingência da articulação do sentido de nosso mundo, também
354 negligenciamos a possibilidade de rompermos com a articulação de sentido que mantém o status quo atual e
355 (consequentemente) terminamos presos aos modos de vida vigentes. O ainda-não de mundos possíveis não pode
356 ser alcançado por meio de uma língua técnica, mas somente por meio de uma língua natural que preserva em suas

357 palavras a ambiguidade de sentidos historicamente constituídos, justamente aquilo que o processo de destruição/
358 desconstrução da tradição busca liberar.

359 Uma visualização mais concreta do modo pelo qual o caráter formativo da desconstrução se insere nos processos
360 educativos pode ser conquistada pela perspectiva do fazer filosófico. Para isso, nos valem de uma concepção
361 de filosofia cujo propósito, em linha com o pensamento de Heidegger, é nos tornar novamente livres para ouvir a
362 força metafórica contida nas palavras, antes de elas serem estabilizadas como verdades literais pelo uso corrente
363 da linguagem. Assim, a luta da filosofia é para que não nos deixemos absorver a tal ponto no uso literal da
364 linguagem que acabemos por nos esquecer da possibilidade da poesia -da inovação e da transformação do sentido.
365 Afinal, se, como dissemos, nosso mundo é articulado por meio de palavras, então a estabilização do sentido das
366 palavras leva à estagnação do mundo.

367 Contrastando com uma educação de tendência conteudista, focada na transmissão de conhecimentos e no
368 desenvolvimento de competências e habilidades (geralmente, daquelas economicamente pertinentes), Heidegger
369 (1997, p. 20) não vê problemas em admitir que é inteiramente correto dizer que "a filosofia não serve para nada".
370 O que está errado, acrescenta ele, é pensar-se que assim se tenha completado definitivamente o juízo sobre a
371 filosofia; pois, há ainda um pequeno aditamento que se deve apresentar sob a forma de uma contrapergunta: "se,
372 já que nós nada sabemos fazer com a filosofia, não saberá ela fazer algo conosco [sic], caso nos deixemos envolver
373 com ela"? (HEIDEGGER, 1997, p. 21). O filósofo sugere, assim, que o valor da filosofia, que não está obviamente
374 em sua utilidade pragmática, reside na transformação que resulta do envolvimento com ela. A filosofia transforma
375 porque ela lida com o extra-ordinário, de forma extra-ordinária. "Filosofar é questionar o extraordinário", de
376 modo que "o próprio questionar está fora de ordem" (HEIDEGGER, 1997, p. 21). O estranhamento resultante
377 do filosofar mobiliza nosso ser no mundo, nosso Dasein, e o transforma na e para a relação com esse mundo.

378 Heidegger sustenta, então, que a filosofia mostra um modo de viver que não se deixa mover pela pressa utilitária
379 de buscar uma resposta para problemas que na maioria das vezes são impostos pela sociedade à educação e às
380 instituições formais de ensino, sem que ao menos permitisse a elas o tempo necessário para investigar a origem
381 de tais problemas e, menos ainda, o envolvimento dos sujeitos educacionais no próprio processo de descoberta e
382 busca de solução de problemas. 6 Desse modo, a aparente "inutilidade" exigida por Heidegger à filosofia, pode
383 ser ampliada como força intelectual crítica contra as reformas universitárias mundiais, inclusive contra as própria
384 reformas da universidade alemã, e o reducionismo que elas provocam da Bildung, concebendo-a tão somente
385 como formação por competências profissionais especializadas, voltadas para a satisfação do mercado de trabalho.
386 Essa redução da formação geral e cultural mais ampla à formação por competências está, como mostrou Lutz
387 Koch, no bojo do amplo processo de transformação da universidade em grande empresa de negócios, conduzida
388 pelo modelo do gerenciamento empresarial (KOCH, 2001). De outra parte, o esforço de reabilitação da Bildung
389 ancorado no modelo crítico da Destruktion heideggeriana, ao abrir a possibilidade de pensar a própria Bildung
390 no sentido pós-humanista, evita o risco de que tal reabilitação signifique um retorno, pela porta dos fundos,
391 dos traços metafísicos destrutivos (no sentido negativo) inerentes à noção clássica da Bildung (DALBOSCO;
392 DORO, 2019). 7 Foi com esse espírito que a tradição filosófico-pedagógica antiga, como mostrou Michel Foucault
393 (2004, p. 144-162), certamente também influenciado pelo modelo desconstrutivo heideggeriano, atribui à leitura e
394 escrita seu mais alto significado, ou seja, como modo genuíno de aprender a morrer. Gostaríamos de insistir aqui
395 na ideia de que uma forma extra-ordinária de confronto com a realidade, que oferece uma armadura conceitual
396 consiste ao sujeito contemporâneo, se dá por meio da ocupação com textos filosóficos e pedagógicos clássicos,
397 não somente para saber sobre eles, mas principalmente para aprender o sentido profundo dos conceitos que neles
398 operaram e, principalmente, para continuar a pensar adiante o que por meio deles se pensou. Se bem conduzido,
399 compreendido nos termos de um exercício de si por meio da lógica clandestina de leitura perspicaz e escrita aberta
400 (FLICKINGER, 2010), resulta na transformação formativa dos envolvidos, pois, ao entregar-se corajosamente
401 ao sofrimento da leitura de uma obra clássica, certamente ninguém mais permanece igual ao que era. 7 É
402 precisamente nesse sentido que entendemos que cabe à filosofia auxiliar a pensar o espaço formativo não apenas
403 como transmissor de saber/fazer, mas como movimento intelectual de uma boa experiência formativa. Contudo,
404 para que isso aconteça, a filosofia precisa desvencilharse criticamente de pressuposições metafísicas e pensar-se em
405 um horizonte pós-humano, sem abrir mão, obviamente, de sua postura originária de provocar nos seres humanos
406 o espanto diante de si mesmos e do mundo. Com isso, ela certamente pode oferecer, então, um diagnóstico do
407 tempo presente, delineando, também, uma perspectiva futura aberta aos acontecimentos históricos imprevisíveis
408 e às fragilidades humano-sociais. Como Destruktion, ao possibilitar uma reelaboração crítica da tradição, a
409 filosofia torna-se também uma força crítica que nos auxilia a pôr em questão "os ciscos" que embaralham nossa
410 própria visão de mundo e, com isso, encurtam extraordinariamente nosso campo de ação. Não é mais, contudo, a
411 filosofia em sua frigidez conceitual congelada, mas sim, em sua aliança poética com a metáfora, que se transforma
412 nessa força removedora dos ciscos que estão em nosso olho, abrindo-nos a visão para outros horizontes possíveis.

413 Assim, a relação entre filosofia e formação ganha contornos bem definidos com base na crítica à metafísica
414 proposta por Heidegger. O pensador alemão nos alerta para que a busca pelo sentido originário das palavras
415 não recaia em uma simples dedução, mas que abra possibilidades distintas de pensar e ser, pois mantendo-
416 se dogmática, ela ignora a temporalidade e historicidade do ser, elevando o próprio ser humano à condição
417 insustentável de sujeito onipotente. O risco do processo formativo manter-se dogmático e metafísico, se dá
418 pela possibilidade do ser humano ficar aprisionado no sistema vigente, ignorando a ambiguidade do pensamento
419 metafísico. Por isso, tal Destruktion serve também para ver a educação moderna não só como um projeto

420 determinista, marcado pela teleologia fechada, que impede a qualquer custo a posição ativa e livre do sujeito
421 educacional. Inspirando-se no modelo de superação da metafísica, sem contudo precisar decretar seu próprio fim,
422 a filosofia pode ler a contrapelo os projetos modernos de educação e seus vários modelos escolares, distanciando-se
423 criticamente deles, mas mantendo ao mesmo tempo o que pode ser preservado. Assim, a crítica com inspiração
424 na Destruktion heideggeriana pode preservar, atualizando em sentido pós-humanista, conceitos de uma longa
425 tradição filosófico-pedagógica moderna, como perfectibilidade (Rousseau), multiplicidade do interesse (Herbart)
426 e plasticidade (Dewey), colocando-os a favor de uma defesa de educação pública e democrática.

427 Em síntese, da forma de pensar baseada na Destruktion, pode resultar insights importantes para uma
428 teoria educacional crítica ao modelo educacional vigente que, orientado exclusivamente pelo neoliberalismo
429 mercadológico, concebe e dirige a educação pelo gerenciamento empresarial, impondo à educação critérios extra-
430 formativos, como concorrência desleal, eficácia pragmática e lucratividade a qualquer preço. Sendo assim,
431 as instituições formais de ensino, incluindo nelas principalmente as instituições de ensino superior, veem-se
432 duplamente privatizadas: de modo mais amplo, pela governança neoliberal e; simultaneamente, de modo mais
433 específico, pelo empreendedorismo individualista que toma conta do cotidiano educacional. Vê-se, no espaço
434 outrora formativo, uma fonte de lucro e a avaliação de sujeitos moldada por resultados que não contemplam suas
435 individualidades e suas histórias. Obviamente que a Destruktion não resolve todos os problemas, mas, como
436 procuramos mostrar, no duplo movimento que provoca, torna-se uma poderosa pinça a remover o cisco do olhos
437 dos sujeitos contemporâneos.

438 6 III.

439 7 Conclusão

440 O retorno à origem das palavras e a ressignificação resultante desse movimento significam, para Heidegger, não
441 apenas um trabalho de reconstrução histórica e etimológica, mas sim uma busca pelo sentido e, em especial,
442 pela verdade (desvelamento) do mundo. Tal busca pode ser compreendida como uma forma de estar e se fazer
443 presente, de participar e se constituir como ser, diferente de apenas se deixar guiar pelo senso-comum ou pelo
444 paradigma norteador vigente. Para tanto, Heidegger reivindica um diálogo constante e aberto com a tradição,
445 o que constitui, para ele, a própria força do pensamento. Processos de socialização que se limitam a reproduzir
446 como naturais modos de vida herdados da tradição fazem com que os indivíduos abdicuem da responsabilidade de
447 escolher os projetos para a sua vida e para o seu mundo. A existência perde autenticidade quando fica presa em um
448 horizonte de sentido de tal forma cristalizado. Na atualidade, sedimenta-se cada vez mais a perspectiva técnica,
449 na qual sobressai a figura do indivíduo eficiente, capaz de solucionar problemas de forma imediata, que deve se
450 Conforme mencionado na introdução deste trabalho, a proposta heideggeriana de pensar o conceito de verdade
451 como ??????? e não como veritas, que na tradição latina remete à noção de correspondência, auxilia a abrir
452 espaço para o desvelamento do indivíduo e do mundo enquanto projeto a ser assumido autenticamente por cada
453 um. A tarefa de tornar o manuseio das palavras flexível inserese nesse contexto. Romper com o enrijecimento da
454 linguagem é romper, ao mesmo tempo, com o enrijecimento da existência. Isso porque a existência e a realidade,
455 não são para o ser humano coisas préprogramadas, que devem seguir um destino imutável e não dialógico. É
456 durante o seu viver que o ser humano vai elegendo suas possibilidades, formando suas crenças, optando por uma
457 forma de vida. Tais atividades tornam-se cada dia mais complexas, na medida em que a sociedade e até mesmo
458 a educação parecem ter definido previamente o rumo, as respostas e os indicativos de vida a serem assumidos
459 por cada um, por mais diferentes que indivíduos sejam entre si. Por esse caminho, o destino do ser humano pode
460 ser o do inevitável empobrecimento das artes, do enfraquecimento das experiências, do consumo desenfreado, do
461 esquecimento do pensar, mas acima de tudo, da anulação de si mesmo, da semiformação. de se tornar obsoleto,
462 como se fosse apenas mais uma peça substituível de um sistema autônomo que independe das decisões humanas.
463 A falta de experiências, a indisposição para discussões, a constante busca de utilidade de tudo e de todos, tanto
464 no meio político, acadêmico e social, promovem um modo de vida individualista em que não se tem espaço para
465 a reflexão e para a experiência.

466 A recuperação destrutiva/desconstrutiva da tradição linguística e das formas de ser podem funcionar como um
467 antídoto poderoso contra a naturalização dessa perspectiva reducionista do ser humano e da sociedade. Tentamos
468 mostrar como isso pode ocorrer por meio da filosofia em sua dimensão eminentemente formativa. A metódica
469 Destruktion heideggeriana pode se mostrar potente, enquanto crítica educacional, para reconstruir o sentido
470 originário dos conceitos formativos, que fora esquecido ou deturpado pela imposição de forças sociais, econômicas
471 e culturais dominadoras. Neste contexto, se torna sintomático, como procuramos mostrar nesse ensaio, o modo
472 instrutivo com o qual o método da Destruktion pode operar sobre o próprio sentido da Bildung, oferecendo a
473 possibilidade do diálogo crítico com a tradição, no sentido de criticar a noção de formação humana, preservando
474 sua dupla potencialidade reflexiva: como autoexame crítico do sujeito sobre si mesmo (autoformação) e como
475 crítica cultural do reducionismo atual que é imposto de fora à própria educação.

476 Deste modo, profundamente aliada com outras fortes expressões culturais, como a literatura e a poesia, a
477 filosofia constitui importante porta de acesso à riqueza cultural de uma tradição que precisa ser constantemente
478 desconstruída para que não se esvaia em significações enrijecidas e vazias. Enquanto dimensão formativa, a
479 filosofia auxilia a própria educação a recuperar criticamente a historicidade de seus conceitos, ao mesmo tempo
480 que, imbricando-se com experiências formativas proporcionadas pelo campo educacional, ela (a filosofia) pode

481 apreender ainda mais sobre a concretude dos modos humanos de agir e julgar. Em tempos de predominância
482 do apelo à eficiência e eficácia técnico-produtiva, deveríamos fazer, enquanto governança educacional pública, o
483 movimento exatamente o contrário, em vez de eliminar as Humanidades, incluí-las ainda mais em todos os níveis
484 do currículo educacional, desde a Educação Básica até a Pós-Graduação. Pois, embora não seja só monopólio
485 das Humanidades, inegavelmente são elas que com maior força nos descortinam o sentido e a importância do
486 trabalho da Destruktion para a reconstrução crítica de nossa própria Weltanschauung.^{1 2 3}

¹Isso se relaciona com aquilo que Jürgen Habermas denomina, a partir de outro contexto teórico, de autocertificação filosófica da modernidade(HABERMAS, 2000).© 2021 Global Journals Volume XXI Issue III Version I 6 ()

²Heidegger and the History of Words: Formative Aspect of the Destruction of Tradition

³Para um acrítica bem justificada à formação por competências baseada na solução de problemas, ver R.Wiechmann (2013).

-
- 487 Year 2021 D
- 488 [Heidegger et al. ()] , Martin Heidegger , Sein , Zeit . 1986. Tübingen: Max Niemeyer.
- 489 [Rousseau et al. ()] , Jean-Jacques Rousseau , Emílio , Da Educação , São Paulo . 1992. Bertrand Brasil.
- 490 [Foucault et al. ()] , Michel Foucault , Ditos & Escritos V: Ética , Política Sexualidade , Janeiro Rio De . 2004.
- 491 Forense Universitária.
- 492 [Goethe and De ()] , Johann W Von Goethe , De . 2017.
- 493 [Castro et al. (2014)] , D E Castro , F Fábio , Linguagem E Comunicação Em Heidegger , Galaxia . 10.1590/1982-
- 494 25542014116332.Acessoem. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014116332>.Acessoem jun.
- 495 2014. 21 jun. 2021. São Paulo. p. .
- 496 [Flickinger ()] *A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, Hans-Georg*
- 497 *Flickinger* . 2010.
- 498 [Stein ()] *A questão do método na filosofia: um estudo do modelo heideggeriano. 2. ed. Porto Alegre: Movimento,*
- 499 *Ernildo Stein* . 1983.
- 500 [Nietzsche and Studienausgabe ()] *Band 6. München: DTV, Friedrich Nietzsche* , Studienausgabe . 1999.
- 501 [Biesta (2002)] ‘Bildung and Modernity: The Future of Bildung in a World of Diference’. Gert Biesta . *Studies*
- 502 *in Philosophy and Education* Jul. 2002. 21 p. .
- 503 [Goergen (2021)] ‘Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas’. Pedro Goergen .
- 504 10.5335/rep.v24i3.7758.Acessoem. <https://doi.org/10.5335/rep.v24i3.7758>.Acessoem *Revista*
- 505 *Espaço Pedagógico, v* 19. 21 jun. 2021. 24 p. .
- 506 [Heidegger ()] *Carta sobre o humanismo. 2. ed. rev. São Paulo: Centauro, Martin Heidegger* . 2005.
- 507 [Heidegger ()] *Conferências e escritos filosóficos. São Paulo: Nova Cultural, Martin Heidegger* . 1999. (Coleção
- 508 Os pensadores)
- 509 [Heidegger ()] *Contribuições à filosofia (Do acontecimento apropriador), Martin Heidegger* . 2015. (Rio de Janeiro:
- 510 Via Verita)
- 511 [Frank ()] *Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsche-französischen Hermeneutik und Texttheorie.*
- 512 *Frankfurt am Main: Suhrkamp, Manfred Frank* . 1990.
- 513 [Habermas ()] *Discurso filosófico da modernidade, Jürgen Habermas* . 2000. São Paulo: Martins Fontes.
- 514 [Heidegger ()] Martin Heidegger . *¿Qué significa pensar? Buenos Aires: Editorial Nova, 1964.*
- 515 [Heidegger ()] Martin Heidegger . *Língua de Tradição e Língua Técnica. Lisboa: Vegas, 1995.*
- 516 [Heidegger and Questão Da Técnica ()] Martin Heidegger , Questão Da Técnica . *HEIDEGGER, Martin.*
- 517 *Ensaios e conferências. Petrópolis: Vozes, 2006. p. .*
- 518 [Inwood (ed.) ()] *Heidegger e sua linguagem, Michael Inwood* . INWOOD, Michael. Dicionário Heidegger. Rio
- 519 de Janeiro: Jorge Zahar Editor (ed.) 2002. p. .
- 520 [Eiland ()] *Heidegger's Etymological Web. Boundary 2, v, Howard Eiland* . 1982. Winter. 10 p. .
- 521 [Gadamer ()] *Hermenêutica em retrospectiva: Vol. 1 -Heidegger em retrospectiva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, Hans-*
- 522 *Georg Gadamer* . 2007.
- 523 [Marrou ()] *História da educação na antiguidade, Henri-Irénée Marrou* . 1990. São Paulo: EPU.
- 524 [Heidegger ()] ‘Introdução à metafísica’. Martin Heidegger . *Lisboa: Instituto Piaget, 1997.*
- 525 [Dalbosco and Doro (2019)] *Ontologia da formação pós-humanista em Heidegger e Foucault. ETD: Educação*
- 526 *Temática Digital, Cláudio A ; Dalbosco* , Marcelo J Doro . [https://periodicos.sbu.unicamp.br/](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650840/18997)
- 527 [ojs/index.php/etd/article/view/8650840/18997](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650840/18997).Acessoem 2019. 21 jun. 2021. 21 p. .
- 528 [Heidegger ()] *Os problemas fundamentais da fenomenologia. Petrópolis: Vozes, Martin Heidegger* . 2012.
- 529 [Rorty ()] Richard Rorty . *Ensaios sobre Heidegger e outros. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.*
- 530 [Koch] ‘Von der Bildungsanstalt zum Grossbetrieb’. Lutz Koch . *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Päd-*
- 531 *agogik, p. .*
- 532 [Wiechmann ()] *Zur Verabsolutierung des Problemlösens im Kompetenzkonzept und ihre Folgen. Vierteljahrsschrift*
- 533 *für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1, Ralf Wiechmann* . 2013. p. .