

**PARA UMA CRÍTICA DOS LIMITES DA EDUCAÇÃO PARA  
CONSCIÊNCIA - OU PARA QUE EM GERAL CONSCIÊNCIA, SE  
NO PRINCIPAL ELA É SUPÉRFLUA?<sup>1</sup>**

*For a Criticism of the Two Limits of Education for Conscience – or for  
General Consciousness, Isn't it Mostly Superfluous?*

---

**Patrícia Rosí Prohmann<sup>2</sup>**

**Sérgio Ricardo Silva Gacki<sup>3</sup>**

O que significa o fim da metafísica, enquanto ciência? O que significa seu finalizar em ciência? Se a ciência se elevar à tecnocracia total, e com isso cobrir o céu com a “noite do mundo” do “esquecimento do ser”, o niilismo predito por Nietzsche, pode-se então ficar olhando atrás do último rebrilho do sol que se pôs, rebrilho que se projeta no céu noturno – em vez de voltar-se e procurar olhar para as primeiras cintilações de seu retorno? (Hans-Georg Gadamer)

**RESUMO**

Pretendemos nesse artigo, desenvolver alguns elementos pontuais da reflexão nietzschiana, que é presença marcante no pensamento de Gadamer no que diz respeito ao reconhecimento da independência epistemológica das ciências humanas em relação às ciências da natureza, alinhando os dois autores nesse sentido, numa postura anti-metafísica. Para isso, dialogaremos com algumas questões apresentadas por Nietzsche, principalmente em sua obra *A Gaia Ciência*, como elementos que certamente contribuem para a elaboração da crítica a pretensão idealista da educação para a “conscientização”, esclarecendo os limites metafísicos de tal postulação. Os limites presentes na crítica de Nietzsche à metafísica, ressoam na reflexão de Gadamer fundamentalmente no que se refere à esquizofrenia metódica da ciência naturais, enquanto consequência da filosofia da consciência. É mister destacar que nossa crítica restringe-se a atacar os limites da pretensão de uma educação para a conscientização, que desconhece, desta maneira, o devir histórico-

---

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.51359/2357-9986.2023.251580>

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: [patricia.prohmann@gmail.com](mailto:patricia.prohmann@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4367-9888>. Psicóloga, Mestre em Educação, Doutorado em Educação.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: [srgacki@gmail.com](mailto:srgacki@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6462-4125>. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Mestre em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Pós-Doutor pela Catholic University of America - CUA, graduado em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Licenciado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

co, tomando para si o “lugar da verdade”, submetendo-se assim ao horizonte metafísico.

**Palavras-chave:** consciência. hermenêutica filosófica. Educação. Metafísica.

### ABSTRACT

In this article, we intend to develop some specific elements of Nietzsche's reflection, which is a strong presence in Gadamer's thought regarding the recognition of the epistemological independence of the human sciences in relation to the natural sciences, aligning the two authors in this sense, in an anti- metaphysics position. For this, we will dialogue with some issues raised by Nietzsche, mainly in his work *A Gaia Ciência*, as elements that certainly contribute to the elaboration of the critique of the idealist pretension of education for “awareness”. The limits present in Nietzsche's critique of metaphysics resonate in Gadamer's reflection fundamentally with regard to the methodical schizophrenia of natural science, as a consequence of the philosophy of consciousness. It is worth noting that our critique restricts itself to attacking the limits of the pretension of an education for awareness, which thus ignores historical becoming, taking for itself the “place of truth”, thus submitting itself to the metaphysical horizon.

**Key-words:** conscience. philosophical hermeneutics. Education. metaphysics

### Introdução

Os elementos da tradição que povoam o imaginário dos educadores, e que conseqüentemente influenciam suas práticas educativas, são inúmeros. Porém, no ocidente, o elemento da educação para a conscientização, teve um papel marcante no sentido de ter conduzido movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos, suscitando uma série de debates sobre esse suposto “papel da educação”: o de conscientizar. Nossa crítica restringe-se a atacar os limites da pretensão de conscientização, que desconhece assim o devir histórico, tomando para si o “lugar da verdade”, submetendo-se assim ao horizonte metafísico<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> “Se quisermos atribuir um sentido à linguagem da metafísica, devemos pensar aqui mais detalhadamente. Não me refiro à linguagem em que se desenvolveu antigamente a metafísica, a linguagem filosófica dos gregos. Quero dizer, antes, que as línguas vivas das comunidades de linguagem atuais contêm certos caracteres conceituais que procedem dessa linguagem originária da metafísica.” (GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*. Traduzido por Enio Paulo Giachini. Revisão de tradução de Márcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002, p 423).

Pretendemos nesse artigo, desenvolver alguns elementos pontuais da reflexão nietzschiana, que é presença marcante no pensamento de Gadamer no que diz respeito ao reconhecimento da independência epistemológica das ciências humanas em relação às ciências da natureza, alinhando os dois autores nesse sentido, numa postura anti-metafísica. Para isso, dialogaremos com algumas questões apresentadas por Nietzsche, principalmente em sua obra *A Gaia Ciência*, como elementos que certamente contribuem para a formatação da crítica a pretensão idealista da educação para a “conscientização”, esclarecendo os limites metafísicos de tal postulação. Tais limites, restam presentes na crítica de Nietzsche à metafísica, que ressoam na crítica contundente de Gadamer à esquizofrenia metódica da ciência naturais, enquanto consequência da filosofia da consciência.

### **Prolegômeno psicanalítico**

Assim como a revolução copernicana abalou a ilusão narcisista do homem sobre o cosmos; o homem sofreu outros dois grandes golpes em seu ego, segundo Freud relata, em seu texto de 1917, *Uma dificuldade no caminho da psicanálise*. O primeiro, golpe cosmológico, trazido por Copérnico no século XVI (ainda que os gregos já tivessem alertado para essa verdade, no século III a.C) foi somente assimilado como conhecimento válido duzentos anos depois, por Kepler, confirmando a teoria do heliocentrismo e também do quanto demoramos a aceitar essa e outras descobertas científicas.

O segundo golpe, foi o biológico, já no século XIX, quando Darwin retira o homem da supremacia e dominância no reino animal, com sua teoria da evolução das espécies. Esta teoria relega sua existência animal a um entrelaçamento do qual o homem nunca percebeu tão próximo. O homem, acreditava, até então, na teoria criacionista, que lhe dava uma posição diferenciada, por uma hierarquia divina, embasada pela teologia.

O terceiro golpe ao narcisismo do homem, que é o que nos interessa no presente artigo, foi o golpe de natureza psicológica, “embora assim humilhado nas suas relações externas [pelos golpes anteriores] o homem sente-se superior dentro da sua própria mente.” (FREUD, 1996. p.175). Porém, é na própria mente, que o homem vai receber o último golpe, apesar de que,

como veremos adiante, este ainda não foi assimilado, pois a arrogância do homem cria a ilusão mais difícil de ser dissolvida: a de que a nossa consciência tem controle sobre o todo de nossa psiqué.

É assim que a psicanálise tem procurado educar o ego. Essas duas descobertas – a de que a vida dos nossos instintos sexuais não pode ser inteiramente domada, e a de que os processos mentais são, em si, inconscientes, e só atingem o ego e se submetem ao seu controle por meio de percepções incompletas e de pouca confiança –, essas duas descobertas equivalem, contudo, à afirmação de que *o ego não é o senhor da sua própria casa*. (FREUD, 1996. p.178).

A descoberta do inconsciente figura aqui então, como o golpe final no narcisismo do homem, que elabora mecanismos de defesa contra essa realidade assustadora, ainda até hoje recusando-se a assimilar o diminuto espaço que ocupa a consciência diante dos fenômenos psíquicos. Se demoramos no mínimo duzentos anos para assimilar a descoberta de que não somos o centro do universo, quanto tempo ainda vamos ignorar a descoberta de que a nossa consciência abarca uma parte ínfima de nossa estrutura e ainda por cima tem um limitado controle sobre nossas ações e pensamentos? A assimilação desta descoberta é, de fato, crucial para o ser humano finalmente buscar humildemente seguir o conselho do oráculo: conhece-te a ti mesmo. E diríamos que esse preceito seria algo para se praticar cotidianamente, sem a pretensão de esgotá-lo.

Freud não toma para si a descoberta, citando Schopenhauer e outros filósofos que escreveram sobre o tema, mas percebe que a psicanálise tenha organizado a teoria do inconsciente através do estudo do psiquismo. É fundamental termos em mente que a razão é a ferramenta de que dispomos para compreender o mundo. Salientamos aqui a importância de mantermos no nosso horizonte a sabedoria socrática perante os desafios da existência: saber o quão pouco sabemos. Fica aqui o convite de Freud para o reconhecimento do ego, de certa forma, demonstrando a fragilidade dos limites do que conhecemos.

## O homem é muito mais que a consciência

Entendemos que não logra êxito a pretensão de educar para a conscientização. Podemos compreender isso melhor ao mantermos em nosso horizonte duas questões iniciais: primeiro, os limites de nossa consciência, conforme ilustrado pela teoria freudiana e segundo, os limites epistemológicos do conceito de consciência que criticamos, através de Gadamer e Nietzsche. O viés racionalista de tal postulação, da tal pretensão de conscientizar, delega para a educação a tarefa/armadilha de conduzir todos ao Olimpo da consciência, e o que é pior, através dos pressupostos metodológicos das ciências da natureza. É inútil limitar a elucidação da natureza das ciências humanas (no caso educação) a uma pura questão de método. Nesse sentido Gadamer é enfático ao afirmar que não se trata, em absoluto, de definir simplesmente um método específico, mas sim de fazer justiça a uma ideia inteiramente diferente de conhecimento e de verdade. Essa ideia só pode surgir dialeticamente.

Nesse momento já nos deparamos com dois problemas, mas que são faces da mesma moeda. Primeiro, a consciência como lugar da verdade – mesmo com o voluntarismo dos desejos da emancipação da razão, num viés inteiramente iluminista –, mascara a dinâmica (movimento) da realidade, cristalizando as possibilidades epistemológicas. Nesse viés a consciência está hipostasiada, é um ideal, ou seja, dessa consciência nada sabemos (mas supomos e pretendemos que tal consciência esteja no controle) e por senso comum é vista como atributo de virtude *per se*, ou seja, vista de forma moral. Não temos sequer rastros de sua concretude. Segundo, esse atingir a consciência na tradição da filosofia da consciência, deve passar por uma escala metódica, colocando uma contrariedade para a educação. Supostamente a educação não teria mais nenhum papel a desempenhar, se a considerássemos como uma realização imperfeita de uma ciência rigorosa. Trata-se de um artifício falacioso, tendo em vista inferir que a educação falha ao não realizar o que de fato, não tem, deve ou sequer conseguiria realizar: conscientizar.

Para a psicologia, a consciência é um dos aspectos da *psiqué*. Este aspecto tem funções, mecanismos. A consciência se relaciona com o mundo

interno e com o mundo externo, porém só existe a possibilidade da consciência se formar no sujeito, a partir da relação deste com o mundo. É através da formação do ego, que o sujeito torna-se consciente do mundo ao seu redor, separado de si mesmo. Ao redor dos dois anos de idade, a criança começa a referir a si mesma como eu, separado do outro, num processo que iniciou com o nascimento. Portanto, a consciência é adquirida na relação com o mundo social e na relação com o Outro.

Quando falamos ou pretendemos para a educação o “super poder” da conscientização do educando entramos em uma contradição performativa. Ocorre que precisamos ter em mente, que essa consciência já existe de antemão, e precisa ser reconhecida. A consciência, como já referimos, se forma desde que a criança se diferencia do mundo, fortalecendo o ego. O que não está formada é sua consciência social/coletiva, sua percepção de mundo coletivo, do qual ela é interdependente, mesmo que não o saiba.

A este ponto poderíamos a contrário sensu pensar que nossa tarefa enquanto educadores seria então trabalhar a consciência social, não a individual? A resposta continua negativa. Embora a consciência envolva conhecimento e tenha conhecimento, o processo de conscientização é um fenômeno intersubjetivo que ou reconhecemos em seu devir, ou cometemos um erro de pensamento, com implicações cognitivas. O reconhecimento se dá nas práticas éticas, ou seja, quando observamos seus efeitos. A consciência não está de antemão ou estará. A consciência é. A consciência ocorre. Nesse sentido, em que pese a importância da consciência – individual e social, permanece nossa crítica a educação para a conscientização. A consciência, que não é boa ou má, como critica *Nietzsche em Para além do bem e do mal*, permanece importante e perceptível, porém não controlável nem no controle como querem os incautos. É fundamental, primeiro, pelo que já discutimos percebermos que tal proposta – uma suposta educação para a conscientização – se presta a mera repetição da consciência individual (consciência de rebanho)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> A consciência de rebanho aqui aparece como consciência individual porque entendemos que a simples soma de indivíduos que se creem isolados mas com pensamento homogeneizado, não forma um coletivo, neste sentido, o rebanho aqui representa pessoas unidas pelo mesmo entendimento individualista do que seja a sociedade. É a crença numa perspectiva unilateral e falaciosa da realidade, mas que conquista e arrebanha em um convencimento unilateral. Caracteriza então o oposto de uma consciência crítica.

A competição, o mérito, a vitória, o empreendedorismo, o colaborador, o parceiro, o associado, a eficiência, a liberdade, a propriedade, são apresentadas como virtudes em si, a-históricas, tornam-se narrativas banalizadas nos espaços educativos. Este trabalho concatenado atinge em cheio o ego, mas para manipulá-lo em seu sentido desejante, estimulando o gozo no lucro, bandeira máxima orientadora do capitalismo, que captura o indivíduo.

Ressaltamos, a consciência individual permanece no âmbito do ego e é esta que a educação formal, em geral, almeja mudar/interferir. Por exemplo: Projetos empreendedores no âmbito da escola, relações promíscuas de “parcerias” público-privadas, etc. Aqui se apresenta o polo dialético que esclarece e põe as coisas em seus lugares: a consciência social/coletiva. A consciência social/coletiva é um descentrar do eu para o estar com o outro trazendo como resultado aquilo que me faz ser quem sou. Esse processo/movimento (ou despertar) que não está sob controle rígido metodológico não ocorre pela via da educação como corriqueiramente conhecemos. O máximo que podemos é o tentar possibilitar vias do auto-educar-se como refere Gadamer em seu texto *Educação é educar-se*. O pensar e o chegar a consciência – notem “chegar” e não sermos conduzidos por pretensas pedagogias e esquemas metódicos – de que somos feitos coletivamente é um ganho e um aproximar-se deste ser que somos (juntos) e nos escapa. Perceber que precisamos uns dos outros para nos constituirmos humanos, é a principal característica que podemos trabalhar como educadores. O que ocorre a partir disso é um mistério, que estranhamente nos afeta nesse nos perceber juntos e interdependentes. Nossa vida depende dessa compreensão.

Porque depende dessa compreensão? Porque é pela falta de compreensão de nossa interdependência – com os outros e com o planeta – que estamos seguindo num sistema autofágico e explorador. Essa incompreensão de nossos limites constitui-se como negação, denunciando nossa incapacidade racional de perceber nossos problemas, quando reduzimos a razão a aspectos calculativos. Nossa forma de viver em sociedade, segundo o postulado individualista, nos leva a crer que estamos isolados. Tal indução em erro nos impede de lidar com os problemas sociais, que por definição são coletivos, mas tratados sempre de forma individual.

Em nossa crítica da consciência, defendemos que precisamos entender tanto os limites da consciência individual, quanto os limites da consciência social hegemônica. Alertamos ainda ser indispensável, fundamentalmente neste ponto da explanação, os fundamentos básicos da crítica da economia política apresentado nos moldes expostos por Karl Marx. Compreendendo Marx nesse sentido, fica evidente que pretender educar através de um trabalho na consciência individual é uma espécie de mimesis do liberalismo para o processo educativo. Tal trabalho ilusório, que cultua o indivíduo em seu mito de liberdade e igualdade, crente na religião do mercado em seus rituais da divisão social do trabalho e propriedade privada, desconhece que a consciência individual se forma em confronto interno com o inconsciente, e externo na relação com o mundo. Nesta ordem da relação não somos capazes, como educadores de intervir. Essa intervenção é da alçada do sujeito com ele mesmo, ou na autorização dentro de um tratamento psicoterápico. Para Nietzsche,

(...) o problema do ter-consciência (mais corretamente: do tomar-consciência-de-si) só se apresenta a nós quando começamos a conceber em que medida poderíamos passar sem ela: e é nesse começo do conceber que nos coloca a fisiologia e a zoologia (as quais, portanto, precisaram de dois séculos para alcançar a premonição de Leibniz, que voava na sua dianteira). (NIETZSCHE, 1978, p. 216).

Giacchia (2010) pondera que, com efeito, pensar, sentir, querer, recordar-nos, poderíamos igualmente “agir” em todo sentido da palavra: e, a despeito disso, não seria preciso que tudo isso nos “entrasse na consciência”. A consciência não é o essencial do sujeito, da subjetividade; mas a consciência é, na verdade, uma ínfima porção da subjetividade.

Mas o que restaria a educação caso inexistisse a tarefa de conduzir os incautos ao “lugar da consciência”? Parece que a mediação total (absoluto), através da suposta possibilidade de uma conscientização que permita esse processo (libertação das consciências) é uma sedução recorrente, que esbarra numa questão de suma importância: existe o outro no processo. Tal afirmativa parece paradoxal ao invocarmos Nietzsche para o debate, que nos apresenta a ideia de que o autoritarismo está no outro. Como isso ocorreria se partirmos do postulado de que a educação não pode salvar o outro? Ou

que a educação não pode libertar o outro? Parece que a resposta não tem a ver com o querer, mas sim com as consequências do pensamento metafísico arraigado as práticas educativas, que coloca o outro como um receptáculo vazio e subordinado/dominado por pretensos métodos conscientizadores. O “outro” como consciência de rebanho. É esse outro que Nietzsche combate. A aposta no indivíduo, tão recorrente na educação, é o caminho não para a liberdade como insistem os liberais – cheirosos ou não, como ironicamente refere o jus-filósofo Alysso Mascaro, mas para o fascismo na maior parte das vezes.

Poderíamos a esta altura nos perguntarmos se ao abrir mão da conscientização não estaríamos abrindo mão do “bem”? Nietzsche é implacável mais uma vez apontando para além da hipocrisia de um dito “bem”. Esse “bem” pasteurizado, não-violento, subserviente ao direito, subserviente ao Estado. Um “bem” criado a fórceps por via autoritária, da produção de uma consciência regrada pelos desejos burgueses e pela ideologia do capital. Nietzsche nos lembra novamente que o outro está no processo. Como? No momento em que salva a vontade de cair numa natureza humana, e conseqüentemente, numa metafísica. E o que isso interessa para a educação? Pensamos que a recusa de aceitar a mediocridade e o rebaixamento da figura humana, desloca o eixo metafísico da premissa que iguala a ciência e a verdade. Nesse movimento, caem por terra os fundamentos até então postulados, como essenciais à prática educativa. O lugar, por exemplo, do “professor” (aquele que professa) como transmissor da ciência, desmorona diante da vontade. A moral de rebanho do capital se esfacela e podemos, libertos das amarras metafísicas, nos defender de tudo e todos que nos oprimem. Não ficamos diante da “porta da lei”, como no conto de Kafka, esperando a autorização que nunca virá. Na dialética do senhor e do escravo, diferente do que Hegel pensava, o senhor não aceitará o rompimento do escravo com a condição de naturalização desta suposta relação reduzida a mero dilema.

Toda esta tecnologia educativa, percebemos, ganha contornos e se potencializa ainda mais com a ciência elevada ao *status* de teologia: o cientificismo. O cientificismo importado inadvertidamente pela educação causa danos que muitas vezes não são percebidos, porém lá estão. Para auxiliar em

suas práticas pedagógicas (as vezes nem tão pedagógicas pelo paradoxo criado), a educação utiliza-se de métodos. Os métodos muitas vezes nos recordam formas de torturas medievais. O domínio do corpo, E.g., como brilhantemente exposto por Michel Foucault em *Vigiar e Punir*, como forma de educar, nos levou a extremos no “laboratório de experimentos educativos”. Muitos exemplos poderiam ser citados como exacerbações facultadas pela crença na “teologia do método”. Mesmo que abstraíssemos os experimentos de “tortura educativa”, e nos concentrássemos em apurar supostos resultados: o que encontraríamos? Primeiro, a limitação do outro que me interpela. Segundo, o desvelar da hipocrisia da tarefa impossível. “O que é grande no homem, é que ele é uma ponte e não um fim: o que pode ser amado no homem, é que ele é um passar e um sucumbir...” (Nietzsche, 2003. p.13). Nossa grandeza, se existe, não é ter todas as respostas. Não é esgotar o humano através de uma racionalidade metódica. Nossa grandeza é nossa inesgotabilidade, que não pode ser reduzida a “consciência de rebanho”. O humano não é o mero conhecimento homogêneo, e nesse sentido, a patológica pseudo-verdade da ciência.

### **Ciência e Consciência**

O que nós designamos com o conceito usual de ciência, foi entendido pelos gregos, sobretudo, como o saber daquilo sobre cuja base é possível fabricar algo: o chamavam *poietike episteme o techne*. E qual o grande problema em que caímos? Segundo Gadamer (1983) encontramos-nos num “mundo que, sobre a base da ciência, transformou-se numa gigantesca oficina” (p.13). Que desafio tal situação nos pauta?

Desta maneira nossa pergunta vai mais além do universo atual resultante da história, desde o momento que começa a aceitar o desafio ao nosso pensamento, que existam tradições de sabedoria e conhecimento em outras culturas que não são formuladas na linguagem da ciência e sobre a base da ciência.

Evidenciado está, que a época moderna define-se pelo fato de que nela aparece um novo conceito de ciência e de método, primeiro desenvolvido por Galileu e fundamentado filosoficamente por Descartes. Ocorre nesse

sentido, desde o século XVII, o surgimento da necessidade de legitimação da filosofia, coisa que antes nunca lhe sucedeu. A partir disso, até a morte de Hegel e Schelling, elabora-se reflexivamente um processo de autodefesa frente às ciências (GADAMER, 1983).

As construções sistemáticas dos últimos dois séculos constituem uma densa série de esforços tendentes a reconciliar a herança metafísica com o espírito da ciência moderna. Mais tarde, com o surgimento da época positiva, tal como é designada desde Comte, a cientificidade da filosofia foi somente uma preocupação acadêmica com que se procurava salvá-la em terra firme, das tormentas de corrupções de mundo antagônicas, para cair, finalmente, no marasmo do historicismo ou na praia da superficialidade da teoria do conhecimento, ou ainda, para mover-se, de um lado a outro, no lago cerrado da lógica (GADAMER, 1983).

Podemos concluir até aqui que, pior do que a pretensiosa confusão criada pela ciência moderna – que se apresenta como modelar para todo conhecimento que se queira legitimar como verdadeiro –, é o fato das ciências humanas sucumbirem a esse fetiche, empreendendo esforços de adequação ao referencial cientificista, caindo fatalmente numa tentativa de justificação metafísica. Enfim, essa aceitação como verdade somente do que se enquadra no arcabouço das chamadas “ciências modernas”, trata-se de um grande equívoco.

Essa consciência metódica nos afasta do real, pois - “o mundo, de que podemos tomar consciência, é apenas um mundo de superfícies” (p.217) -, assevera Nietzsche em *Gaia Ciência*. Não se trata de negar o valor das ciências, mas de reconhecer os seus limites. A proposta homogeneizante do ensino formal – que se arroga como educação - torna raso e estreito o processo educativo, que devia ser um processo educador<sup>6</sup>, mas que cada vez mais se afasta disso para ser um processo massificador ou domesticador (consciência de rebanho).

---

<sup>6</sup> No sentido da abertura gadameriana ao diálogo. Educar como encontro de sujeitos livres.

## Da consciência iluminista para a “exacerbação” da consciência de rebanho

Com a virada do século, e o anunciado sepultamento das utopias pela voz dos processos midiáticos, faz com que muitos cheguem ao diagnóstico de uma suposta regressão. Mas regredimos em relação a que? Quais os elementos usados para aferir? Pensando na perspectiva dos “teólogos do método”, não é mais a pretensa conscientização para rompermos com a alienação do capital que nos oprime (oprime), que dá o tom da educação, e sim o educar (deseducar) para a rendição. Aprofunda-se a educação para a adequação. Ora, talvez algumas pessoas argumentem que tal assertiva é ingênua, no sentido de que a transmissão da ciência (o que é aceito como verdade através de processos hegemônicos), sempre foi desta forma. Ainda assim, insistimos que hoje estamos em outro patamar<sup>7</sup>.

A pergunta poderia vir explícita: Qual a diferença afinal? O que Nietzsche anunciou não se trata do que ocorria e ainda ocorre na Educação, ou seja, que educamos para a os limites da “consciência de rebanho”? A resposta é sim. Porém, é que o otimismo – bem intencionado, ou não, do alto de sua ingenuidade iluminista – da escola que queria questionar o real, do “lugar da consciência”, hoje deu lugar para a escola que aniquila a diferença<sup>8</sup>, no sentido de levar os alunos a transformarem-se em “consciência de rebanho” explicitamente, sem direito a reclamações ou recusas. Aliás, reclamar do que, se a qualidade do que se ensina está ligada prioritariamente ao ser rebanho? Quanto mais adequados aos processos de linguagens alienantes e massificados, mais procurados e conceituados serão os mais diversos profissionais que passam pelos processos formativos – incluso educadores e suas instituições<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> E aqui não devemos esquecer que estamos dialogando com a pretensão iluminista de educar para conscientização, fundamentalmente num viés de alguns autores marxistas. Salientamos que o desejo de educar para uma compreensão mais crítica da realidade permanece plenamente justificado do ponto de vista social, porém equivocado do ponto de vista filosófico.

<sup>8</sup> A BNCC no Brasil, por exemplo, reforça uma tradição da educação individualista alicerçada nos valores burgueses.

<sup>9</sup> Tais processos de homogeneização estão ligados fundamentalmente a uma espécie de consciência *high tech* de mundo, que tem seu auge no levante tecnológico que hoje presenciemos nos espaços de educação formal e não formal. A virtualização dos processos de educativos – que despreocupam-se com o outro no processo educativo –, sob a égide de democratização da educação, trazem consigo uma série de consequências que não passaram

O “absurdo da técnica” referido pela Escola de Frankfurt ainda transita livremente, por óbvio não superado como premissa orientadora de muitos olhares acadêmicos acostumados a esta “área de conforto” metafísico. Continua a existir e prevalecer uma moral da *tekne*, embora alguns declarem sua morte, como uma suposta condição *apriori* – como se fosse uma espécie de postulado, que simplesmente determina que o que está ligado ao mundo tecnológico como algo bom em si<sup>10</sup>. Uma tal consciência metafísica, eleva à enésima potência o absurdo da técnica, ou seja, da racionalidade instrumental. Tal racionalidade, longe de ser fonte de todas as soluções para a miséria humana, se constitui e fortalece como espaço de aprofundamento dessa miséria. Aprendemos com Nietzsche (1978) que

(...) o mundo, de que podemos tomar consciência, é apenas um mundo de superfícies e de signos, um mundo generalizado, vulgarizado – que tudo que se torna consciente justamente com isso se torna raso, ralo, relativamente estúpido, geral, signo, marca de rebanho, que, com todo tornar consciente, está associada a uma grande e radical corrupção, superficialização e generalização (p.217-218).

Nietzsche (1992) é implacável ao apontar para nossa busca pela consciência, como um empobrecimento desmedido da experiência humana. Como se não bastasse os limites da consciência, o caminho, *metódes*, não poderia ser mais enganoso na associação entre ciência moderna e consciência. Essa eterna peregrinação da modernidade “atrás da consciência”, nada mais é do que a demonstração da nossa rotunda mediocridade, que tropeça a todo momento e recai sempre na “marca de rebanho”. O sábio Sileno, por entre um riso amarelo nos grita: “Por que me obrigas a dizer-te o que seria para ti mais salutar não ouvir? O melhor de tudo é para ti inteiramente inatingível: não ter nascido, não ser, nada ser. Depois disso, porém, o melhor para ti é logo morrer” (NIETZSCHE, 1992. p.36).

---

por um exame ético mais acurado.

<sup>10</sup> Já ganham destaque a implementação de muitas práticas do Ensino Remoto – usado em larga escala no período pandêmico da COVID 19 –, como supostas práticas superiores (visão teológica que refere a técnica como algo bom em si) e que devem substituir o ensino presencial em muitas de suas instâncias. Contra isso, merece destaque as críticas de Demeval Saviani que já declarou o ensino remoto como uma prática falaciosa.

## Conclusão

Ao finalizar este artigo ficamos com a sensação de termos escrito mais do que devíamos e menos do que precisávamos. O que é fundamental entender é que a consciência individual existe e a consciência social/coletiva também. Notem que esse processo dinâmico chamado consciência é suprasensível. Não podemos tocar, ver ou senti-la diretamente por nossos sentidos. Sabemos que ela existe pelo modo como se apresenta em nossas vidas no mundo em que vivemos. A consciência individual é nossa, mas ao mesmo tempo se desdobra na consciência social – reflete. Não colocamos ou tiramos com a mão o que está na consciência. Sua aparição (fenomênica) se dá no mundo. O experimento mental possibilita que entendamos cientificamente a existência da consciência – embora não se apresente na forma sensível. A consciência nesse sentido, não se trata de uma invenção, mas de uma descoberta.

Análoga à experiência de Newton nesse sentido, quando descobre a gravidade – não a inventa, como querem os negacionistas. Ainda, para reforçar, tal experiência de descoberta da consciência, pode ser comparada também com a descoberta do valor por Marx. O valor, em que pese estar na mercadoria, não se apresenta diretamente aos sentidos. O valor precisa da forma equivalente para se mostrar. De forma similar, a consciência só se mostra porque existe a consciência social, que no caso do valor, é o trabalho socialmente necessário. Esse exercício que fazemos aqui trata-se apenas de um recurso que busca ilustrar o movimento da consciência. A consciência social, que não está nos indivíduos, mas os forma – é a forma de acesso. Nesse sentido o trabalho da educação deve priorizar o espírito coletivo. E mais, deve estar imbuído de seu caráter político intervindo no mundo – sociabilidade, para contribuir para a possibilidade de reflexos de uma outra consciência social que afaste as formas sociais naturalizadas na opressão, fundamentalmente no âmbito dos mais vulneráveis. Nessa ótica educação é luta social (coletiva), e não a captura de consciências incautas.

A lembrança de Nietzsche, da refutação de Leibniz a Descartes, “de que a consciência é apenas um *accidens* da representação, não seu atributo necessário e essencial” (NIETZSCHE, 1978. p. 218), é ilustrativa para fun-

damentação de sua crítica à metafísica subjetivista moderna, e esclarecedora no sentido de expor os limites da ingrata empreitada de uma pretensa conscientização. O argumento contundente de Nietzsche nos conduz a compreendermos que aquilo que tomamos como o “rumo” para o topo do conhecimento, “a consciência”, se trata de um grão de areia no oceano do desconhecido, ou ainda, como mais um duro golpe em nosso narcisismo, que a questão do conhecimento extrapola o viés da certeza metódica moderna. Não estamos reduzidos a essa “verdade sistemática”, sem movimento, que se quer a-histórica da ciência. Nesse sentido, reiteramos que a consciência social – que é histórica e que se apresenta na forma suprasensível – possibilita a consciência individual, não o contrário. Como *accidens* da representação a consciência individual é resultado de uma consciência social, na qual nós humanos participamos. Somos a corda estendida, como referiu Nietzsche.

Para darmos conta da questão dos limites da educação para a consciência ou para a conscientização é preciso alertar para algumas diferenças. Em nosso texto destacamos, com Freud, que a consciência começa a se constituir desde o nascimento. Neste sentido, a educação não cria a consciência. Em um segundo momento, é necessário destacar que não é possível conscientizar a consciência, como uma espécie de potencialização externa, facultada por determinados saberes facilitados pela educação formal ou por qualquer ato externo que vise educar a consciência. Pois tais tentativas, as quais aqui nos referimos, em geral, se pautam por uma visão individualista que atomiza a compreensão numa espécie de particionamento que artificializa e recria a realidade. O mundo inventado pela cultura é naturalizado e numa espécie de saber pretensamente revelado, onde os conscientizadores (supostos educadores que se arrogam essa potência) pretendem fazer o impossível: criar consciência.

Observe-se que tal proceder está centrado no postulado moderno da individualidade. O indivíduo tal qual a propriedade e a divisão social do trabalho, são, num passe de mágica, naturalizados e convertidos em postulados, tornam-se uma espécie de moral que se serve de uma lógica filosófica utilitarista para auto-justificar-se (estando no vazio, o indivíduo está alicerçado em si mesmo, tautologicamente). O que aqui trazemos está consubs-

tenciado na implacável crítica de Nietzsche à consciência de rebanho. A consciência de rebanho, como já vimos, é o próprio postulado firmado no conceito de indivíduo elevado ao status de sociabilidade banalizada. Aqui é mister trazer Marx novamente para nos esclarecer de que, diferente do postulado que nega a realidade concreta – nos moldes do individualismo, o indivíduo não forma a sociedade: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”. (MARX, 2008. p.47).

As consequências desse “atingir a consciência” que busca o homem moderno, reiteramos, tem se traduzido pela linguagem científica. Para não deixar passar *in albis*, é de se dizer, que uma consequência trágica de tal postura, tem sido a “reificação do saber ético”, circunscrevendo-o aos limites da racionalidade metódica, como única via para o conhecimento. Enfim, como única via para a compreensão.

Em contraponto, Gadamer (1983) nos alerta que a “compreensão de nosso mundo vital, que se vem condensando em nossa linguagem, não pode ser substituída pelas possibilidades de conhecimento da ciência” (p.17-18). Independente das ofertas que a ciência nos faça, “não modifica em nada as fortes discontinuidades entre o material e o vivente ou entre a vida realmente vivida ou o ir-se murchecendo até a morte” (p.18).

À guisa de conclusão, ficamos com a perspectiva hermenêutica que nos esclarece que o saber ético não é nossa propriedade como são as coisas de que dispomos e que podemos ou não usar. O sentido de uma investigação hermenêutica, dizia Gadamer (1998), “é revelar o milagre da compreensão, e não a misteriosa comunicação entre as almas. Compreender é o participar de uma perspectiva comum” (p.59).

Compreender não é, em todo caso, estar de acordo com o que ou quem se compreende. Tal igualdade seria utópica. Compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa. Ele poderia ter razão com o que diz e com o que propriamente quer dizer. Compreender não é, portanto, uma dominação do que nos está à frente, do outro e, em geral, do mundo objetivo. (...) Muito mais do que isso é importante que o alcance da dominação seja limitado através de outras forças da comunidade, na família, na camaradagem, na solidariedade, de tal modo que as pessoas se compreendam e entendam. Compreender é

sempre, em primeiro lugar, “Ah, agora compreendi o que tu queres!”. Com isso eu não disse ainda que tu também tens razão ou a terás! (ALMEIDA, et all., 2000. p.23).

O modelo do diálogo é o grande mote da filosofia gadameriana. Nele se desvanecem as possibilidades de previsibilidade matematizantes que cercam a crença na verdade metodológica. O dialogar é entregar-se a experiência de ser vivente, de ser finito, ou seja, de ser.

A consciência, esse resquício da herança metafísica, nem ao menos se aproxima do todo complexo que é o homem. A consciência não é um dado da natureza, ela não é a natureza mesma do eu, “o homem, como toda criatura viva, pensa continuamente, mas não sabe disso; o pensamento que se torna consciente é apenas a mínima parte dele, e nós dizemos: a parte mais superficial, a parte pior” (NIETZSCHE, 1978. p.217). Por que um século depois da morte de Nietzsche os pretensiosos conscientizadores ainda andam à solta? E Nietzsche insiste na pergunta que continua perturbando a todos: para que em geral consciência, se no principal ela é supérflua?

*Recebido em 25/08/2021*

*Aprovado em 21/11/2022*

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.L., FLICKINGER, H.G., ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 23.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo : Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 42.a ed. Petrópolis, RS : Vozes, 2014.

FREUD, Sigmund. (1917-1919) História de uma neurose infantil e outros trabalhos. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVII**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GADAMER, H.G. **A Razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, H.G. **O problema da consciência histórica**. Org.: Pierre Fruchon. Tradução: Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método II**. Traduzido por Enio Paulo Giachini. Revisão de tradução de Márcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método**. 4ª ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis : Vozes, 1997.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. A autossupressão como catástrofe da consciência moral. **Estudos de Nietzsche**, [S.l.], v. 1, n. 1, mar. 2010. ISSN 2179-3441. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosNietzsche/article/view/22563>>. Acesso em: 20 jul. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/ren.v1i1.22563>.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2.a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia: ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo : Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003. (Coleção A obra-prima de cada autor, v. 22 ).

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. (Coleção Os pensadores). 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978.



Esta obra está licenciada com uma Licença  
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.