



FORMAÇÃO, SINGULARIDADE E DOMESTICAÇÃO: UMA LEITURA NIETZSCHIANO-SCHOPENHAUERIANA SOBRE EDUCAÇÃO, BNCC E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Marco Aurélio dos Santos

RESUMO

Este artigo analisa, sob perspectiva filosófico-educacional, o texto *Schopenhauer como educador*, de Nietzsche, destacando sua contribuição intempestiva para a crítica das instituições formativas modernas. Argumenta-se que Nietzsche identifica, na cultura de seu tempo, uma covardia moral derivada do espírito gregário, o qual produz subjetividades conformadas e avessas à singularidade. Em contraposição, o filósofo propõe uma concepção de formação ancorada na criação de si, entendida como potência estética e ontológica orientada à autossuperação. A partir da parábola do viajante, discute-se o diagnóstico nietzschiano da massificação e a emergência da arte como princípio de individuação. Examina-se ainda a crítica de Nietzsche aos modelos pedagógicos que promovem unilateralidade ou nivelamento, defendendo-se uma educação que opere como libertação das forças vitais. Por fim, enfatiza-se o papel de Schopenhauer como paradigma do educador autêntico, cuja vida e estilo encarnam a possibilidade de resistência crítica e afirmação singular. Conclui-se que a proposta nietzschiana permanece atual ao tensionar práticas educativas centradas na adaptação e ao convocar pedagogias voltadas à autenticidade, criação e coragem ética.

Palavras-chave: Nietzsche; Schopenhauer; Formação; Singularidade; Filosofia da Educação.

ABSTRACT

This article examines Nietzsche's *Schopenhauer as Educator* from a philosophical and educational perspective, emphasizing its untimely contribution to the critique of modern formative institutions. Nietzsche identifies in his cultural context a moral cowardice rooted in the herd spirit, which generates conformist subjectivities incapable of embracing singularity. In response, he proposes a conception of formation grounded in self-creation, understood as an aesthetic and ontological force oriented toward self-overcoming. Drawing on the allegory of the traveler, the study discusses Nietzsche's diagnosis of massification and the emergence of art as a principle of individuation. It also analyzes his critique of pedagogical models that produce either unilateral specialization or standardized equilibrium, defending an education conceived as liberation of vital forces. Finally, Schopenhauer is presented as the paradigm of the authentic educator, whose life and style embody critical resistance and singular affirmation. The article concludes that Nietzsche's pedagogical proposal remains relevant today, challenging adaptive educational practices and inspiring approaches centered on authenticity, creation, and ethical courage.

Keywords: Nietzsche; Schopenhauer; Formation; Singularity; Philosophy of Education.

Introdução

A obra *Schopenhauer como educador*, cujo título preliminar fora “Schopenhauer entre os alemães”, como atesta Nietzsche em carta a Carl von Gersdorff (missiva 361, de 8 de maio de 1874), ocupa posição decisiva no conjunto intempestivo do filósofo. Não apenas constitui um marco de sua fase formativa, mas persiste como referência estruturante de sua maturidade intelectual. Isso se evidencia na carta enviada a Franz Overbeck no início de agosto de 1884, na qual Nietzsche, revisitando sua produção literária, reconhece que os impulsos fundamentais expressos naquele escrito permaneciam vivos e atuantes, de modo que *Schopenhauer como educador* se transformava para ele em uma espécie de matriz de vida, um horizonte normativo de sua própria formação.

Para além de seu valor biográfico, o texto adquire relevância ímpar para a Filosofia da Educação, sendo um dos raros momentos em que Nietzsche tematiza explicitamente a problemática pedagógica. A reflexão é desencadeada pela alegoria do viajante, personagem que percorre múltiplas nações e que, interrogado sobre a característica dominante dos povos, identifica uma disposição generalizada à inércia e ao temor – uma covardia existencial situada no âmago do “espírito gregário” (Nietzsche, 2020, §1).

O diagnóstico nietzschiano é contundente: a complacência, a submissão às regras culturais e o apego às convenções sociais atravessam as sociedades humanas com surpreendente uniformidade. A figura do viajante, tal como interpretada por Larrosa (2021), funciona como contraimagem do homem acomodado, permitindo observar a humanidade desde “fora”, como quem escruta o rebanho e evidencia seus vícios estruturantes: preguiça, medo, resignação. O que fundamenta essa acomodação? Nietzsche (1999) a atribui ao pavor diante da diferença e à pressão niveladora imposta pelo coletivo, que exige a repetição, a semelhança e a manutenção das formas hegemônicas de vida. Frente a isso, a arte – em sentido ampliado – emerge como força capaz de insurgir contra a má-consciência gregária.

A arte revela o indivíduo como singularidade irrepetível e convoca a tarefa radical do *tornar-se o que se é*. O imperativo “Sê tu mesmo!” (Nietzsche, 2020, §1) condensa o programa educativo nietzschiano: liberar o indivíduo das formas de sujeição que o tornam extensão passiva do senso comum. Para isso, requer-se a coragem de instituir formas próprias de existência, recusando-se a seguir o “gosto geral”. O século XIX, avalia Nietzsche, fora o mais “desumano”, não por sua brutalidade explícita, mas por estar inteiramente subjugado à opinião pública; a educação precisava então reorientar o ser humano para a responsabilidade de pilotar sua própria vida, não permitindo que ela se reduzisse ao acaso ou à conformidade. Tal concepção educativa assenta-se em uma articulação decisiva entre arte, formação e singularidade.

Como lembra Rosa Dias (2019), Nietzsche amplia a noção de criação para designar o trabalho de configurar a própria vida como obra, constituindo um processo contínuo e ininterrupto de elaboração de si. A criação, nesse sentido, não se circunscreve ao domínio da estética, mas é categoria ontológica da existência humana. Assim, educar significaria favorecer a potência configuradora da vida – uma educação para a criação de si, não para a adaptação social. Nesse horizonte, Nietzsche formula a questão decisiva: “Como pode o homem encontrar-se a si mesmo?” (Nietzsche, 2020, §1).

A resposta começa pelo exame honesto da vida interior: interrogar o que se amou, o que nos atraiu, que forças nos moveram. O eu, diz Nietzsche, não se encontra no fundo, mas acima de nós, como tarefa e superação. Aqui, a dimensão psicológica não é introspectiva, mas orientada à autoelevação e à ruptura com as camadas artificiais produzidas pelas demandas gregárias. Contudo, esse processo exige educadores. Não mestres que moldam, mas libertadores que removem obstáculos e permitem o desabrochar da força individual.

Os verdadeiros educadores revelam aquilo que resiste à educação, aquilo que permanece rígido e inacessível – justamente porque sua função não é formar à imagem de um ideal pré-determinado, mas libertar. Esse ponto conduz Nietzsche (2010) à crítica dos modelos pedagógicos dominantes: aquele que aposta na exploração máxima de uma faculdade principal e aquele que busca desenvolver todas as disposições de maneira equilibrada. Ambos são rejeitados.

O primeiro produz indivíduos unilaterais e distorcidos; o segundo, sujeitos nivelados, funcionando como engrenagens do rebanho – como observa Dias (2020) em reinterpretação contemporânea dos Intempestivos. Para Nietzsche, uma educação autêntica deve transformar o ser humano em um sistema vivo de forças – uma “mecânica celeste” – no qual múltiplas potências coexistem sem que uma destrua as demais (Nietzsche, 2020, §2). Haar (2018) reforça essa perspectiva ao notar que a especialização, o Estado moderno e a maquinaria industrial corroem a inteireza humana e impedem sua realização como obra de arte da natureza.

A educação, nesse sentido, deve estar alinhada ao devir natural, entendida como processo de autoafirmação da *physis*. Dias (2021) lembra que para Nietzsche a *Bildung* autêntica não se opõe à natureza, mas constitui o meio pelo qual a natureza alcança sua culminância no gênio – expressão máxima da potência criadora. Nietzsche reconhece, contudo, que não encontrara mestre que lhe ensinasse a arte da expressão e da escrita – saberes que, segundo ele, só podem ser aprendidos com guia minucioso.

É nesse contexto que encontra Schopenhauer, a quem lê como se o filósofo escrevesse exclusivamente para ele. O estilo schopenhaueriano – capaz de dizer o mais profundo com simplicidade, sem ornamentos retóricos ou pedantismo – apresentava-se a Nietzsche como modelo educativo: força, clareza, coragem, alegria intelectual.

A alegria, diz ele, só existe onde há vitória – e a vitória aqui consiste em superar o próprio tempo, vencer a massificação e abrir o horizonte do novo. Por isso, Schopenhauer torna-se para Nietzsche o paradigma de educador: alguém que, por sua própria vida e pensamento, oferece ao discípulo não doutrina, mas impulso, não conformação, mas libertação; alguém cujo exemplo convoca à formação autêntica, intempestiva e criadora.

A interpelação intempestiva e o diagnóstico da covardia moral

A obra Schopenhauer como educador inscreve-se no cerne da constelação intelectual que estrutura a fase intermediária do pensamento de Nietzsche, constituindo, simultaneamente, um exercício de

autointerpretação e um gesto crítico dirigido ao horizonte formativo da modernidade. Originalmente concebido sob o título "Schopenhauer entre os alemães", conforme atesta a carta endereçada a Carl von Gersdorff (nº 361, 8 mai. 1874), o texto revela desde sua gênese a intenção nietzschiana de interpelar o presente a partir de uma perspectiva intempestiva, isto é, exterior às compulsões normativas de seu tempo.

A correspondência posterior enviada a Franz Overbeck (ago. 1884) confirma a profundidade dessa influência: Nietzsche reconhece que os impulsos espirituais que animaram a escrita permaneciam atuantes em sua maturidade, orientando sua autoimagem filosófica e convertendo o ensaio em paradigma ético de seu próprio devir-intelectual. Schopenhauer como educador, assim, não é apenas reflexão teórica, mas a matriz normativa de uma vida pensante que busca conferir a si mesma forma — tarefa que, como Nietzsche enfatiza, pertence à esfera da criação e não da submissão.

Do ponto de vista filosófico, a obra se apresenta como uma das mais raras intervenções de Nietzsche no campo da educação, articulando crítica institucional, genealogia da subjetividade moderna e proposição de um modelo existencial de formação centrado na autossuperação. A “educação”, nessa chave, não é processo de transmissão cultural, mas reorganização estética da vida, movimento pelo qual o indivíduo se ergue acima das determinações sociais e encontra um modo singular de afirmar sua existência.

O eixo narrativo que inaugura o texto —a parábola do viajante— cumpre a função de alegoria diagnóstica. O viajante, figura móvel e descentrada, percorre diferentes povos e vislumbra um denominador comum: a presença de uma covardia moral, espécie de fraqueza anímica que inibe a experimentação e paralisa a audácia. Essa covardia manifesta-se como medo da diferença, apego às convenções e recusa da singularidade. Para Nietzsche (2020), ela é a expressão fenomênica do espírito de rebanho, estrutura afetiva e psicológica que opera produzindo homogeneidade e administrando comportamentos por meio da vigilância social e da aprovação coletiva.

Larrosa (2021), ao interpretar essa figura, sublinha que o viajante é o contraponto pedagógico do sujeito domesticado: ele simboliza uma consciência que, por deslocar-se, escapa ao fascínio da repetição. Tal personagem representa o olhar que se desprende da “facticidade” das convenções, percebendo o mundo social como engrenagem de reprodução do mesmo, isto é, como mecanismo de apagamento das diferenças e neutralização das possibilidades de autoinvenção.

Nesse horizonte, a crítica nietzschiana da covardia moral transcende a ética individual, instalando-se no centro da problemática pedagógica: capitular diante do rebanho significa renunciar à aventura criadora de si, negar o risco inerente à formação e acomodar-se nos formatos previamente

institucionais de reconhecimento. A covardia, portanto, não é mera fraqueza psicológica, mas estrutura política que produz subjetividades adaptadas e impede a emergência de formas de vida singulares.

É nesse ponto que a arte adquire função ontológica e pedagógica decisiva. Para Nietzsche (2010), a arte não se restringe à produção estética, mas constitui dimensão constitutiva da existência humana como potência criadora. Ela instaura modos de vida irreduzíveis à regulação social e convoca o indivíduo à tarefa de configurar sua própria existência como obra.

O gesto artístico não é privilégio de poucos, mas condição para que a formação —Bildung— realize sua vocação trágica de elevar a natureza a formas mais altas de afirmação, como argumentam Dias (2019; 2021). Educar, nesse sentido, é acender na alma a capacidade de criar; é oferecer o espaço onde a vida possa manifestar-se como potência e não como adaptação.

O célebre imperativo nietzschiano —Sê tu mesmo!— deve ser lido não como apelo à interioridade essencialista, mas como exigência de transfiguração. O “eu” é um devir, não um dado; é tarefa e não essência. O trabalho formativo envolve, portanto, a difícil operação de confrontar as forças que nos constituíram —incluindo desejos, afetos, hábitos, ressentimentos e convenções internalizadas— para submetê-las a um novo arranjo, orientado não pela repetição, mas pela criação de si. Trata-se de uma ascese afirmativa, que transforma o indivíduo em escultor de sua própria forma.

A interioridade, sob essa ótica, não é introspecção psicológica, mas campo de combate: o espaço onde as forças vitais são organizadas para que uma singularidade possa emergir. Nietzsche desloca a educação do âmbito normativo para o âmbito ontológico: formar significa libertar, não modelar; retirar pesos, não adicionar normas; ampliar possibilidades, não impor trajetórias.

É nesse cenário que se define o papel do educador. A figura do mestre, para Nietzsche, não é a do instrutor que transmite conteúdos, nem a do perito que administra competências. O educador autêntico é aquele que liberta —aquele cuja presença espiritual funciona como catalisador, capaz de romper as barreiras impostas pelo rebanho e despertar a potência criadora do indivíduo.

Ele atua desestabilizando certezas, desarmando automatismos e convocando o discípulo à coragem de existir. Nesse sentido, Nietzsche afirma que toda verdadeira educação é contraeducação: ela remove camadas de domesticação que aprisionam o indivíduo às expectativas sociais e o impede de tornar-se aquilo que pode ser.

Assim, Schopenhauer como educador não é apenas crítica, mas também manifesto: proclama a necessidade de uma formação que assuma o risco da liberdade, que recuse a doutrinação moral e

que devolva ao indivíduo a possibilidade de constituir-se como obra singular em meio às forças niveladoras que configuram a vida moderna.

Crítica dos modelos pedagógicos e a função libertadora do educador

A crítica nietzschiana às instituições educacionais modernas adquire densidade filosófica precisamente ao desmontar dois paradigmas que, embora antagônicos em aparência, convergem na produção de subjetividades dóceis e adaptáveis às exigências do corpo social. Trata-se, como aponta Dias (2020), dos modelos pedagógicos unilaterais e equilibrados — o primeiro orientado para a hipertrofia técnica e a especialização estreita, o segundo fundamentado na promessa de desenvolvimento harmônico e simétrico de todas as faculdades humanas.

Nietzsche (1999) rejeita ambos porque, longe de promoverem a formação autêntica, reproduzem mecanismos de domesticação, dissolvem a singularidade e reforçam uma cultura da mediania, incapaz de sustentar experiências criativas de individuação.

O modelo unilateral, hegemônico nas sociedades industriais e reeditado em discursos contemporâneos sobre competências e empregabilidade, produz sujeitos que, ao privilegiarem uma capacidade funcional, sacrificam a totalidade da vida espiritual. A racionalidade instrumental converte-se, assim, em horizonte pedagógico dominante: a escola forma especialistas, mas não indivíduos; gera mão de obra, mas não criadores.

A unilateralidade mutila a experiência, esvazia a imaginação e sufoca a plasticidade da vida, transformando o processo formativo em máquina de adestramento. O modelo equilibrado, por sua vez, mantém outra forma de controle: ao exigir “harmonia” entre as disposições, impõe um ideal de normalização. A simetria artificial é menos uma meta humanista do que uma tecnologia de padronização.

O indivíduo equilibrado é aquele que não excede, não irrompe, não transborda; é o cidadão funcional, o sujeito que se ajusta aos critérios de avaliação, que internaliza normas e que toma a estabilidade como valor supremo. Nietzsche (1988) vê nesse equilíbrio uma forma sofisticada de espiritualmente empobrecer o humano — a invenção de um “centro” regulador que domestica a potência criadora e converte a educação em técnica de governo.

No entanto, a alternativa nietzschiana não se confunde com o espontaneísmo ou o abandono das práticas formativas. A Bildung, como insiste Haar (2018), não é sintoma de repressão da natureza, mas sua própria consumação: a natureza, na perspectiva nietzschiana, manifesta-se como espaço de

intensidades em disputa, e o processo educativo deveria criar condições para que essas forças se transfigurem em formas superiores de afirmação.

Assim, o educar não corresponde a nivelar potências, mas a ativar tensões criadoras, permitindo que nenhuma delas se torne tirânica e que todas colaborem para a emergência de um estilo singular. A formação é, portanto, tessitura trágica, campo de conflitos produtivos, elaboração estética de si.

É nesse horizonte que se insere a figura do gênio: não como exceção aristocrática ou dom inexplicável, mas como culminância da própria dinâmica vital. O gênio é a natureza produzindo individuação extrema, singularidade em ato, vida que se compreende como potência criadora. Sua aparição —como enfatiza Nietzsche— depende menos de instituições e mais de atmosferas culturais capazes de acolher a diferença, os desvios e a coragem de ser outro.

Todavia, Nietzsche (2007) reconhece o fracasso histórico de sua própria formação. Faltou-lhe um mestre capaz de ensiná-lo a “arte da expressão”, isto é, a disciplina que torna possível converter pensamento em forma viva. A expressão, para Nietzsche, não é ornamento retórico, mas veículo ontológico: pensar é criar linguagem, e criar linguagem é criar mundo.

Por isso, Schopenhauer aparece como revelação — não como doutrinador, mas como presença espiritual que desperta forças adormecidas. O encontro com Schopenhauer é decisivo porque revela um modo de viver que transforma a filosofia em prova existencial, em coragem para pensar contra o tempo e contra a corrente.

Schopenhauer torna-se, assim, paradigma do educador autêntico: não aquele que ensina conteúdos, mas o que testemunha, pela própria vida, a possibilidade de libertação. Seu valor pedagógico reside no estilo, na coragem intelectual, na renúncia ao aplauso público e na independência diante das forças gregárias. A educação, nesse sentido, é gesto ético e estético de libertação — uma forma de fazer florescer singularidades em meio à pressão niveladora das instituições.

O horizonte pedagógico nietzschiano, portanto, não aponta para um ideal abstrato de humanidade, mas para a emergência de existências capazes de assumir sua própria criação. A educação não liberta porque transmite saberes; liberta porque convoca à coragem de viver de outro modo.

A domesticação pela competência: BNCC, governamentalidade e a redução técnica da formação

A discussão nietzschiana sobre domesticação cultural ganha particular relevância quando confrontada com as políticas educacionais brasileiras recentes, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de dispositivos de governança que a acompanham (avaliações em larga escala, padronização curricular, regulação por resultados e accountability). Embora a BNCC reivindique-se como instrumento de democratização do acesso ao conhecimento, sua arquitetura normativa reproduz —em escala nacional— aquilo que Nietzsche denunciara como modelo pedagógico “equilibrado”: um dispositivo de nivelamento que transforma o ideal de formação em adestramento de competências operacionais.

A pedagogia das competências, central na BNCC, apoia-se na promessa de desenvolver sujeitos “autônomos”, “colaborativos” e “protagonistas”, mas converte esses termos em categorias gerenciáveis, mensuráveis e instrumentalizáveis. Sob o verniz de modernização, reinstala-se um modelo tecnocrático que fragmenta o conhecimento, reduz a educação à performatividade e submete a prática docente a protocolos de eficácia.

Assim como Nietzsche vê, no modelo equilibrado, um mecanismo de racionalização que domestica a força vital, a política contemporânea das competências mobiliza a retórica da “flexibilidade” para promover um sujeito adaptado às exigências mutáveis do mercado —um sujeito “empreendedor de si”, na acepção foucaultiana —mas destituído de singularidade criadora.

Do ponto de vista filosófico, a BNCC representa um duplo movimento de empobrecimento da experiência educativa:

1. Redução ontológica: o estudante é tratado como unidade funcional que deve adquirir repertórios mínimos para operar eficientemente em ambientes sociais e econômicos;
2. Colonização epistemológica: o conhecimento é reorganizado em habilidades quantificáveis, dissolvendo sua densidade histórica, estética e ética, e esvaziando a possibilidade de questionamento radical.

A “cultura da performatividade”, termo que Ball (2018) retoma como central na análise das reformas educacionais globais, torna-se paradigma hegemônico. Educadores passam a ser avaliados não pela densidade formativa de suas práticas, mas pela capacidade de produzir resultados estatísticos. Esse mecanismo opera como nova modalidade de domesticação: professores são transformados em “técnicos do currículo”, executores de metas, e suas práticas são continuamente vigiadas por dispositivos de auditoria, relatórios, rubricas e instrumentos de monitoramento. Em

termos nietzschianos, a potência educativa do mestre —enquanto figura de libertação— é subordinada à função burocrática do funcionário do Estado.

A pedagogia das competências, ao enfatizar desempenhos observáveis, desloca a formação da esfera trágica da invenção de si para o campo administrativo da otimização comportamental. A singularidade, que Nietzsche coloca como finalidade da educação, é substituída por um ideal de conformidade funcional; o “tornar-se o que se é” dá lugar ao “performar o que se exige”. Tal inversão produz subjetividades frágeis, avessas ao risco, incapazes de suportar as tensões necessárias para a autossuperação.

À luz dessa leitura, torna-se evidente que as políticas de reforma curricular brasileiras operam segundo uma lógica que Nietzsche denunciaria como “moral de rebanho”: uma moral que promete igualdade, mas produz homogeneidade; que proclama a autonomia, mas impõe padrões; que exalta o protagonismo, mas controla minuciosamente a ação. A BNCC, nesse sentido, constitui-se como dispositivo de governo das almas —um mecanismo de regulação da sensibilidade e da imaginação, moldando as condições de possibilidade do pensar e do criar.

A crítica nietzschiana permite compreender que a pedagogia das competências, ao contrário de sua retórica emancipadora, tende a reforçar um sistema de escravização sutil: uma escravidão cognitiva que restringe horizontes, captura a atenção em tarefas lineares e transforma o tempo escolar em sucessão de metas contingentes. Em vez de propiciar a emergência do gênio —ou, nos termos contemporâneos, de subjetividades criadoras—, o sistema educacional produz indivíduos preocupados com a aprovação, a certificação e a empregabilidade.

Essa estrutura produz o que Zuin e Pucci (2021) chamam de “inibição da interioridade”, um fenômeno que Nietzsche antecipou ao denunciar a repulsa moderna pela solidão. O estudante, imerso em práticas de avaliação contínua, não encontra tempo para o ócio criador; e o professor, submetido a vigilância burocrática, não encontra espaço para experimentação pedagógica. A vida escolar torna-se reprodutiva, não inventiva.

Em face disso, a proposta nietzschiana emerge como alternativa radical: defender uma educação que, em vez de formar “competências”, fomente potências; que substitua o léxico gerencial pelo léxico estético; que retire o estudante da funcionalidade para lançá-lo na aventura trágica do autoconhecimento. Em última instância, é necessário recolocar na pauta educacional brasileira aquilo que Nietzsche concebida como tarefa maior da cultura: produzir grandes homens, isto é, subjetividades capazes de assumir sua própria criação, resistir à massificação e inventar modos inéditos de habitar o mundo.

Conclusão

O exame filosófico de *Schopenhauer como educador* revela uma concepção de formação que se contrapõe frontalmente às tendências hegemônicas da educação brasileira contemporânea. Ao diagnosticar a cultura moderna como espaço de domesticação, Nietzsche reconhece na educação o campo estratégico onde se decide entre a reprodução do rebanho ou a emergência da singularidade. Essa tensão, longe de ser histórica ou abstrata, mantém plena atualidade em um sistema educacional marcado por desigualdades estruturais, pressão por resultados, currículos engessados e crescente colonização por modelos tecnocráticos de avaliação.

No contexto brasileiro, a lógica de padronização —seja por meio da BNCC, dos exames nacionais, ou da expansão de políticas de accountability— reforça exatamente os modelos criticados por Nietzsche: a unilateralidade voltada ao desempenho técnico e o equilíbrio artificial orientado ao comportamento normativo. Tais dispositivos produzem escolas que funcionam como engrenagens de uma maquinaria burocrática, professores reduzidos a operadores de conteúdos e estudantes convertidos em estatísticas de desempenho. A formação, nesse cenário, tende a ser confundida com adestramento cognitivo ou adaptação social.

A proposta nietzschiana oferece, portanto, poderosa chave crítica: questiona a naturalização da submissão pedagógica e convoca a recolocar a educação no terreno da criação. Ao afirmar que a verdadeira formação consiste na produção de singularidades, Nietzsche desafia a escola brasileira a pensar para além da adequação — a recuperar seu papel de espaço de invenção, crítica e autonomia ética. Isso implica reconhecer que educar envolve risco, conflito, coragem e abertura à diferença; exige professores que não sejam meros transmissores de conteúdos, mas presenças formativas capazes de testemunhar, pelo exemplo e pela atitude, a possibilidade de uma vida mais intensa e mais livre.

Schopenhauer, nessa perspectiva, figura como lembrete de que a educação só se realiza quando rompe com o conformismo. Seu valor pedagógico não está nos sistemas conceituais que produziu, mas na maneira como viveu: solitário, independente, resistente às pressões do tempo. Essa figura inspira uma concepção de educador como agente de libertação — alguém que reconhece, no estudante, não um sujeito a ser moldado, mas uma força em estado de germinação.

Assim, o projeto nietzschiano permanece como provocação urgente: ele não fornece técnicas ou métodos, mas uma ética da formação. Em meio às tensões da educação brasileira —marcada por

desigualdade social, precarização docente e políticas tecnicistas— a filosofia de Nietzsche reacende a pergunta fundamental: que tipo de humanidade queremos formar? Se aceitarmos sua intuição trágica de que “a humanidade deve trabalhar sem cessar para produzir grandes homens”, compreenderemos que educar é abrir espaço para que cada indivíduo se torne autor de si mesmo, instaurando, no interior de um mundo massificado, a possibilidade sempre rara da singularidade.

Referências

NIETZSCHE, F. **Schopenhauer como educador**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____, Friedrich. **Correspondencia II: abril de 1869 –dezembro de 1874**. Traducción y notas a las cartas de José Manuel Romero Cuevas y Marco Parmeggiani Introducción y apéndices de Marco Parmeggiani. Editorial Trotta, Madrid, 2007.

_____, Friedrich. **Correspondencia IV Enero1880 –Diciembre 1884**. Traducción, introducción, notas y apéndices de Marco Parmeggiani. Editorial Trotta, Madrid, 2010.

_____, Friedrich. COLLI, Giorgio e MONTINARI, Mazzino: Friedrich Nietzsche. **Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe. Edição crítica**. Org. Giorgio Colli e Mazzino Montinari. Berlim; Nova York: Walter de Gruyter, Edição francesa: Paris: Gallimard, 1988.

_____, Friedrich. **Considerações extemporâneas**. In:Obras incompletas. Coleção: Os Pensadores: seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. Editora Nova Cultural, São Paulo, 1999.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

BALL, S. J. **Educação global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Renner. Porto Alegre: Penso, 2018.

DIAS, R. **Nietzsche e a formação como criação de si**. Cadernos Nietzsche, n. 40, p. 15–34, 2019.

DIAS, R. **A intempestividade como crítica da domesticação cultural**. Cadernos Nietzsche, n. 41, p. 77–98, 2020.

DIAS, R. **Bildung, natureza e criação no pensamento de Nietzsche**. Filosofia Unisinos, v. 22, n. 2, p. 1–12, 2021.

HAAR, M. **A obra de Nietzsche: natureza e formação**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

LARROSA, J. **Esperar não é perder tempo: a experiência do pensamento na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ZUIN, A.; PUCCI, B. **Educação, subjetividade e capitalismo digital: o eclipse da interioridade.** Educação & Realidade, v. 46, n. 2, p. 1–22, 2021.

Autor:

Marco Aurélio da Silva

Doutorando em Extensão Rural+UFSM..Mestre em Ciências Sociais – UFSM. Mestre em Educação – UNISC.

e-mail: marcoaurelio22000@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6665383866556823>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7358-5814>