

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO

KATHIA MARIA DE MELO E SILVA BARBOSA

A Felicidade na percepção de sujeitos escolares

Recife
2023

KATHIA MARIA DE MELO E SILVA BARBOSA

A Felicidade na percepção de sujeitos escolares

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Alice Miriam Happ Botler.

Recife, 2023

KATHIA MARIA DE MELO E SILVA BARBOSA

A Felicidade na percepção de sujeitos escolares

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 02 / 10 / 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dra. Alice Miriam Happ Botler (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Luciana Rosa Marques
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. José Almir do Nascimento (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco

Prof^a. Dra. Cibele Maria Lima Rodrigues (Examinador Externo)
Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (FUNDAJ)

DEDICATÓRIA

Este é mais um capítulo da minha história, que só existe porque eles me deram à vida e cuja continuidade se fez pela existência das minhas filhas e neta. Aos meus pais Paulo Hélio e Hermelinda Maria, às minhas filhas Twilla, Talitha, e a minha neta Maria Luiza eu vos dedico a minha busca pela Felicidade.

AGRADECIMENTOS

Talvez seja este, o lugar da escrita mais prazerosa neste desafio que foi o de traduzir os resultados das aprendizagens realizadas neste trabalho chamado tese, porém também não é o mais fácil, já que há muito para se agradecer e muito mais a quem agradecer. Para mim, dizer “muito obrigada” é reconhecer que sem a presença de cada uma e cada um que se juntou a mim nesta longa jornada eu não teria chegado aqui.

Certamente, por razões que a própria razão desconhece, eu sou grata ao universo que sempre me põe em desafio, mas sobretudo porque ele mesmo, me acolhe e me oferece a sustentação necessária. Neste caso, não fosse pela minha orientadora Prof^a Dr^a Alice Miriam Happ Botler que deu as mãos e percorreu este caminho comigo parceiramente, com competência e amorosidade ele não seria concluído. A ela devo desculpas pelo imenso trabalho para conseguir fazê-la tirar leite de pedras, aqui expresso meu maior respeito e gratidão.

Aos professores que expandiram meu mundo, Prof. Dr. Alexandre Simão, Prof. Dr. Edson Andrade e Prof^a Dr^a. Eugênia Cordeiro em nome dos quais eu agradeço ao coletivo do corpo docente do PPGEdU UFPE. Às Prof.^a Dr^a Adriana Dragone e Prof.^a Dr^a Gabriela Shineider da UFPR, em nome das quais eu agradeço a oportunidade de navegar em outros mares.

Aos técnicos do PPGEdU, em nome de Karla Gouveia e Morgana Marques por toda paciência e orientação dispensada ao longo desses anos.

Aos colegas do DEC, em especial aquelas com quem compartilho os afazeres da área de didática e em nome de Tatiana Araújo, eu vos agradeço pelas mãos dadas.

A Ana Xavier, que me abriu as portas para o campo e ao coletivo de trabalhadores da escola que tornaram possível reconhecer aquilo que os tornam felizes.

Agradeço a Twilla, Talitha e Maria Luiza minhas filhas e neta, e não menos importante a minha irmãzinha Héliida, meus sobrinhos Mayara e Heitor e Juliana minha filha de coração, por toda a confiança que em mim creditam, através deles

eu agradeço aos meus familiares que a seu modo estiveram comigo neste percurso.

As minhas amigas e amigos, cuja lista seria infundável, por isso os representarei nas pessoas de Arthemísia Santiago, Carla Acioli, Jaqueline Lemos, Karla Gouveia, Maria das Graças Soares, Maria Cadete, Lucinalva Almeida, Suely Nicolau, Taciana Pinheiro, Adamastor Rangel, Enock Nicolau, Frederico Guaraná, José Policarpo e Vicente Júlio por suas presenças em horas de desespero acadêmico e nas muitas horas de celebração da vida.

A turma do “Qualis A”, que adoçaram os dias no cotidiano do programa. Danila, Elaine, Jéssica, Lindemberg e Renata, pela cumplicidade, parceria e principalmente pela amizade que foi construída em terreno fértil.

As outras amizades que nasceram neste lugar, agradeço na pessoa de Edneide Souza as muitas horas de partilhas acadêmicas e pessoais, é a vida que segue.

A(o)s companheiros de jornada e aprendizagens compartilhadas no Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade, Almir, Gabriel, Gueroliny, Márcia e Roniero agradeço também pelo apoio, sobretudo, nas horas de desalento, que fizeram com que chegássemos ao fim.

A Arlete Oliveira, amiga que está de prontidão, não importa a distância geográfica que nos separa, porque como diz Fernão Capelo Gaivota: “Longe é um lugar que não existe”, por sua revisão detalhada e parceira nesta complexa arte autoral. Temos mais alguns motivos para celebrar nossa amizade, minha gratidão por sua existência em minha vida.

As amigas de outras jornadas pedagógicas, Adalgisa Eusébio e Maria Jaqueline Carvalho (na Creche Vovô Arthur), Adriana Paiva e Silvia Araújo (no magistério de segundo grau, na Escola Clóvis Beviláqua), vocês são fontes eternas de inspiração e comprometimento com a educação pública de melhor qualidade.

E não menos importante, agradeço a Fernando Pina, que esteve sempre a postos para me salvar nas horas de pane cibernética, e meus terapeutas Indaiá Franco (Psicóloga) e Diógenes Monteiro (Psiquiatra) que me socorreram nos momentos de crises e ansiedades.

Nos últimos meses de sua vida, ele me ligava quase diariamente e perguntava: “E aí minha Preta, como está o seu mundo? E eu lhes respondia: não se preocupe meu pai, eu sou feliz!”

PAULO HÉLIO (meu Pai) e Eu (2011)

RESUMO

A Felicidade é tema tratado pela história e pela literatura que a tomam como uma busca, quase que inerente da condição humana e, ao longo do tempo, foi se metamorfoseando, com vistas a corresponder a cada contexto sociocultural. No Século XXI, ela volta a ser tema de interesse social, mas agora observada como um objeto consumível, vendido nas mais diversas formas de produtos, livremente especulado pelo mercado à luz dos ideais neoliberais. Essa compreensão nos impulsionou a pesquisar sobre como a escola tem mediado o debate acerca da Felicidade, com vistas a apoiar estudantes em formação a desenvolverem a percepção de Felicidade que querem para si. Nestes termos, nos perguntamos: quais as potencialidades da gestão escolar democrática para promover o debate sobre a autopercepção de Felicidade pelos sujeitos escolares. Na busca por respostas, o objetivo geral da pesquisa foi o de apreender algumas das concepções de Felicidade, de justiça e de democracia, posto que se trata de conceitos multifacetados, os quais se ajustam aos contextos, imprimindo-lhes um caráter identitário único. Para dar conta desta caminhada, definimos como objetivos específicos: 1. Reconhecer como os conceitos de Felicidade, democracia e justiça na escola tem sido tratado pela literatura, no contexto atual; 2. Analisar a autopercepção de Felicidade dos sujeitos escolares; 3. Caracterizar as razões que provocam o sentimento de Felicidade nos sujeitos escolares; 4. Relacionar a percepção de sujeitos escolares sobre Felicidade ao valor atribuído à educação e 5. Analisar se existe uma associação das práticas de uma gestão escolar democrática e justa com a autopercepção de Felicidade dos sujeitos escolares. Para tanto, realizamos um estudo de caso em uma escola da rede pública estadual de Pernambuco, selecionada por ter incluído, entre as disciplinas eletivas, propostas no ano de 2021, uma disciplina denominada Felicidade. Utilizamos como instrumentos para a coleta dos dados a entrevista semiestruturada e o questionário, como forma de possibilitar ao sujeito participante a escolha do instrumento que o deixasse mais confortável. Após a transcrição das entrevistas, empregamos a análise de conteúdo para categorizar e interpretar as respostas obtidas. Os dados apontaram que os sujeitos se reconhecem como pessoas felizes e apontam a escola como um lugar onde são felizes. Concluímos com esta pesquisa que a gestão escolar tem forte inserção na promoção de um ambiente escolar democrático participativo, associado à sua interação na perspectiva da promoção do bem-estar. Isto pode até desencadear práticas justas que se traduzem no autorreconhecimento dos sujeitos escolares como pessoas felizes, assim como eles identificam a escola como um lugar promotor dessa Felicidade. No entanto, Felicidade, para eles, tem sido mais relacionada à posse/controlar (Ter), contrapondo-se ao que defendemos como uma questão de virtude humana (Ser), à luz de Aristóteles, ou ainda auxiliando-os a atribuir um sentido para a vida.

Palavras-chave: felicidade; democracia; justiça; gestão escolar; escola.

ABSTRACT

Happiness is a theme treated by history and literature that take it as a search, almost inherent in the human condition and, over time, it has metamorphosed, in order to correspond to each sociocultural context. In the 21st century, it is once again a subject of social interest, but now seen as a consumable object, sold in the most diverse forms of products, freely speculated by the market in light of the neoliberal ideal. This understanding led us to research how the school has mediated the debate on happiness, aiming to support training students to develop the perception of happiness that they want for themselves. In these terms, we aim to analyze the potential of democratic school management to promote the debate on self-perception of happiness by school teachers. We tried to apprehend some of the conceptions of happiness, justice and democracy, since they are multifaceted concepts, which adjust to contexts, giving them a unique identity character. To carry out this journey, we have defined as specific objectives: 1. Analyze the school teachers self-perception of happiness; 2. Characterize the reasons that provoke the feeling of happiness in school teachers; 3. Relate the school teachers perception of happiness to the values attributed to education; 4. Analyze whether there is an association between democratic and fair school management practices and the school teachers self-perception of happiness. For that, we carried out a case study in a state public middle school in Pernambuco, which was selected for having included among the elective subjects proposed in the year 2021, a subject called Happiness. We used the semi-structured interview and the questionnaire as instruments for data collection, as a way to enable the respondents to choose the instrument that made them more comfortable. After transcribing the interviews, we used Content Analysis to categorize and interpret the responses obtained. The data showed that the teachers recognize themselves as happy people and point to school as a place where they are happy. This research allowed us to conclude that school management has a strong insertion in the promotion of a participatory democratic school environment, associated with the interaction of school management in the perspective of promoting well-being. This can even unleash fair practices that translate into the self-recognition of school subjects as happy people, just as they identify the school as a place that promotes this happiness. For them, however, happiness has been more related to possession/control (Having), as opposed to what we defend as a matter of human virtue (Being), in the light of Aristotle, or even helping them to assign meaning to life.

Keywords: happiness; democracy; justice; school management; school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/PE	Conselho Estadual de Educação / Pernambuco
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIB	Felicidade Interna Bruta
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Educação e Gestão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IN	Instrução Normativa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PAIR	Programa de Ações Integrais e Referenciais de Enfrentamento à Violência sexual Infanto-Juvenil
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacional
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PT	Partido dos Trabalhadores
SEE	Secretaria de Educação e Esporte
SINAIS	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAG	Transtorno de Ansiedade Generalizada
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. FELICIDADE.....	24
1.1 QUE FELICIDADE É ESSA?.....	30
1.2 AS CIÊNCIAS QUE ESTUDAM A FELICIDADE X PSICOLOGIA POSITIVA	38
1.3 QUANDO O BEM-ESTAR É PROMOTOR DE FELICIDADE	45
1.4 DINHEIRO TRAZ FELICIDADE?.....	49
2. DEMOCRACIA E JUSTIÇA	55
2.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	61
2.2 JUSTIÇA	69
2.2.1 Justiça social	75
2.2.2 Justiça na organização escolar	80
2.3 A INTERSEÇÃO ENTRE JUSTIÇA, DEMOCRACIA E FELICIDADE	85
3. A TESSITURA METODOLÓGICA	91
3.1 O CAMPO DA PESQUISA	99
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	104
4. DISCIPLINA FELICIDADE: AS REVERBERAÇÕES NA AUTOPERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES	112
4.1 “FELICIDADE E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: PORQUE SER FELIZ É DISCIPLINA”	114
5. A FELICIDADE NA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA	124
5.1 A AUTOPERCEPÇÃO DE FELICIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA	135
5.2 AS CONCEPÇÕES DE FELICIDADE ENCONTRADAS	140
CONSIDERAÇÕES	157
REFERÊNCIAS	163
ANEXO I: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	175
ANEXO II - QUESTIONÁRIO APLICADO.....	176

INTRODUÇÃO

Quando iniciei no campo da pesquisa *stricto sensu*, inversamente ao caminho natural, no qual o pesquisador define seu objeto, o meu objeto de pesquisa se apresentou para mim, e explico. Ao ingressar como professora auxiliar na Universidade Federal de Roraima - UFRR, tive a oportunidade de compor um grupo de pesquisa que avaliava os resultados da implantação de um Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil - PAIR, no município de Pacaraima, no estado de Roraima, cidade de fronteira seca com a cidade de Santa Elena de Uairén – Venezuela.

Dessa experiência, resultou uma pesquisa de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, intitulada “Os sentidos e significados construídos pelos professores de Pacaraima/RR sobre o abuso e a exploração sexual infantojuvenil”. Quase dez anos depois, de volta a Pernambuco, iniciei a formação no curso de doutorado neste programa. Ainda nos dois primeiros anos do curso, minha ideia inicial de pesquisa foi se reconfigurando, transitando da ideia de justiça e violência para a de Felicidade, democracia e justiça na escola. Por isso afirmo que sou escolhida pelo objeto, porque, à medida que vou realizando a caminhada, ele vai se descortinando. Em certo sentido, tomei distância de trabalhar com a dor da violência, considerando uma abordagem de constatação e de denúncia, e iniciei uma caminhada conjunta com minha orientadora, buscando analisar a Felicidade na percepção de sujeitos escolares, com vistas a uma abordagem afirmativa da escola.

Constatamos que, no senso comum e na academia, a Felicidade se exterioriza como um anseio quase intrínseco à natureza humana: nascemos para sermos felizes. Será? Então, o que devemos fazer, como devemos agir para alcançá-la? É possível responsabilizar algo ou alguém por nossa Felicidade? A autopercepção de Felicidade ocorre de forma natural, ou precisa haver mobilizações externas ao sujeito para que ele a reconheça?

À medida que fomos construindo o levantamento da bibliografia, verificamos que desde a segunda metade do século XX, a categoria teórica Felicidade tem ocupado espaço no cotidiano acadêmico e social, e junto com

ele, vimos que não se trata de uma única concepção de Felicidade, assim como são diversos os interesses que a têm colocado em pauta nos dias de hoje. Em outros termos, nosso interesse por este tema foi provocado pelo desejo de viver feliz em uma sociedade democrática e justa, num contexto de democracia formal, de justiça social repensando o papel da escola diante de demandas que influenciam o currículo escolar. Com esta intenção, acreditamos que a escola, ao trazer para o debate pedagógico o tema da Felicidade pode vir a contribuir para que os sujeitos diferenciem os distintos significados de Felicidade, e se auto identifiquem com algum destes de forma consciente e responsável.

Nos perguntamos, portanto, quais as potencialidades da gestão democrática para promover a autopercepção de Felicidade nos sujeitos escolares? Para responder à questão, apresentamos no primeiro capítulo a base teórica que subsidia nossas reflexões. Neste, reconhecemos que, apesar de atual, o debate sobre este tema precisa ser mais intensificado e aprofundado pelos educadores, para que a escola não seja um mero instrumento do projeto neoliberal, para quem a Felicidade se estrutura a partir do consumo de produtos. Além dessa preocupação anunciada, vimos que na literatura consultada não encontramos pesquisas que tenham se debruçado sobre a possível relação entre a escola e a Felicidade.

Na revisão da literatura, localizamos algumas perspectivas a respeito do trato sobre a Felicidade. A Psicologia positiva justifica que antes de suas descobertas e proposições, sobretudo a psiquiatria, concentrava seu olhar para os adoecimentos emocionais e psicoafetivos e suas implicações nas relações sociais, uma perspectiva que, segundo seus idealizadores, era ineficaz na superação e cura dos pacientes. Barbosa e Zilberman (2007) identificam que fatores como a origem, a saúde física e mental, assim como a religiosidade, são características psicológicas associadas positivamente à Felicidade. Fogaça e Clotilde (2014) vinculam a Felicidade ao consumo, justificando os investimentos do mercado na captação cada vez maior de clientes. Camargo, Abaid, *et al.* (2011) objetivaram saber o que faz felizes os jovens e adolescentes, mas não correlacionaram os resultados às práticas de justiça na escola.

O exame de tal literatura nos incomodou, uma vez que verificamos que a Felicidade tem sido tratada como objeto de consumo e, nestes termos, é difundida de forma a desvirtuar o encontro com a Felicidade subjetivada ou

existencial, que independe dos momentos e experiências pontuais de vida e (inter)relações do sujeito. A Felicidade, materializada em produtos, tem um caráter transitório e, portanto, insaciável. Não obstante, observamos que o que há de comum nas concepções de Felicidade é o fato de se tratar de algo pertencente ao indivíduo, que atravessa o tempo e o contexto, se metamorfoseando por razões e influências das mais distintas ordens. Ressaltamos que esta mesma literatura atesta que indivíduos felizes provocam relações sociais felizes.

Nosso ideal de Felicidade nos aproximou de Aristóteles (1997), por seu posicionamento diante de uma concepção de Felicidade como uma ação política, não mercadológica, humana e duradoura, apesar de condicionada a virtuosidade do homem nada comum e, conseqüentemente privilégio de poucos. Razão pela qual, tal perspectiva foi desafiada / contestada ao longo dos anos, quase como um ajustamento aos ideais de homem e de sociedade inseridos em suas culturas por intermédio da política e da economia, dentre outros aspectos.

A Felicidade enquanto experiência humana pode ser compreendida em sua dimensão individual e coletiva considerando-se os aspectos públicos e privados. Desse último, inferimos que há uma relação entre o indivíduo e a sociedade que perpassa uma vivência de socialização minimamente organizada de maneira que haja igualdade entre os cidadãos, e esta advém, certamente, de práticas justas.

Assim, neste capítulo, incluímos alguns conceitos e perspectivas dispostas por exemplo, pela psicologia positiva e pela economia, que estão em uso no contexto atual como atestamento de que as fontes da Felicidade são inesgotáveis, mas que cada uma delas possui em si mesma diferentes naturezas.

Tomamos, pois, a escola, como este lugar público privilegiado, que recebe o indivíduo, com vistas a contribuir para inseri-lo na sociedade como um sujeito social. E é deste lugar de educadora que elegemos a escola como nosso campo de pesquisa.

Estes aspectos nos levam a estabelecer como objetivos específicos da pesquisa: 1. Reconhecer como os conceitos de Felicidade, democracia e justiça na escola tem sido tratado pela literatura, no contexto atual; 2. Analisar a autopercepção de Felicidade dos sujeitos escolares; 3. Caracterizar as razões

que provocam o sentimento de Felicidade nos sujeitos escolares; 4. Relacionar a percepção de sujeitos escolares sobre Felicidade ao valor atribuído à educação e 5. Analisar se existe uma associação das práticas de uma gestão escolar democrática e justa com a autopercepção de Felicidade dos sujeitos escolares. A argumentação teórica representa, pois, o encadeamento das ideias da pesquisadora com vistas a dar suporte e estruturar nossa reflexão.

De maneira que após o capítulo que trata da Felicidade, descrevemos nosso entendimento crítico a respeito da democracia e justiça no Brasil e como ela reverbera na política educacional, até chegar à escola.

Nesse sentido, o primeiro aspecto que destacamos é o de que precisamos situar contextual e permanentemente o cidadão sobre as características da democracia vivida, como condição para compreender as relações macro e micro sociais. Neste sentido, insistimos que a escola precisa estar comprometida com este debate. Só assim, pode-se compreender os sentidos políticos de um governo democrático e justo.

Nele, constatamos que a democracia tem sido aplicada por diferentes plataformas de governo transitando em programas que vão da extrema direita a esquerda, o que acaba camuflando no senso comum as diferenças conceituais e consequências práticas que incidem no cotidiano dos cidadãos.

Esta relação interdependente entre governo e sociedade é ainda mais explícita na política educacional, mediada pela gestão escolar e corroborada, ou não, pelo coletivo de profissionais que atuam na escola se incorporando por meio do currículo proposto e vivido. Neste sentido, depreendemos que o papel da educação formal é mais do que desenvolver a capacidade cognitiva/intelectual dos estudantes. Educamos pessoas para a vida em sociedade, e o conhecimento só tem sentido quando nos possibilita existir com vistas a ter consciência sobre o modo como nos posicionamos no mundo, e como pensamos. Entendemos que pensar é dar significado às realidades (Bondía, 2002), cujo propósito seja o de uma existência plena com melhor qualidade.

Recorremos ao conceito de democracia a partir dos clássicos, como Aristóteles (2006), até os contemporâneos, como Chauí (1994), mas também por Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), com a intenção de dispensar ao trato desta categoria o seu reconhecimento em estado original, dialogando com as reflexões acumuladas desde então. Distinguimos as diversas faces do governo

democrático, verificando como ele se estabelece, buscando compreender por que, apesar da sua natureza polimórfica, é uma das formas mais populares no mundo contemporâneo.

Reconhecemos que o processo educativo, assim como a política educacional, reflete a inter-relação sociocultural de uma dada sociedade se materializando na organização e na *práxis* pedagógica da escola. No Brasil, ao longo dos anos e em correlação direta com ideologias político-partidárias, imprime-se modos operacionais por meio de projetos e programas complementares de fomento à escolarização que interferem sobremaneira no cotidiano da escola. Neles, estão impressas as relações administrativas, pedagógicas e inter-relacionais atingindo todos os sujeitos que pertencem a sua comunidade interna. Exemplo desses programas: o Plano de Desenvolvimento da Escola, Programa de Dinheiro Direto na Escola e Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares¹, cuja finalidade, seja ela direta ou indireta, é a de promover melhores condições de trabalho, portanto, de ensino e de aprendizado através de estruturas físicas e pedagógicas com melhor qualidade.

Notoriamente, estas e outras políticas educacionais são implantadas pelos gestores nas escolas, e a partir da forma como eles as interpretam e implementam, se instaura o tipo de envolvimento e o comprometimento dos demais sujeitos, a citar: equipe pedagógica, professores, auxiliares de serviços gerais e estudantes, de acordo com o papel desempenhado por eles.

Segundo Siqueira (2017), o modelo de gestão interfere demasiadamente nos resultados apresentados, por exemplo, nas avaliações em larga escala, aplicadas nacionalmente. Isso nos leva a crer que as práticas de gestão mais democráticas que superam a regulamentação da democracia formal e estimulam a coparticipação de alguma maneira estão embasadas em princípios de justiça. Tais princípios poderiam ser entendidos como resultantes do sentimento de pertencimento destes atores e os mobilizaria na construção de vínculos que, por sua vez, favoreceriam o aprendizado.

Esclarecemos, desde já, que a presente pesquisa se enquadra no âmbito do debate a respeito da qualidade da educação, que vem sendo ampliado desde

¹ Para maiores informações e esclarecimentos ver Dourado (2007)

os anos 1980. Foram mudanças expressivas no sistema educacional brasileiro que se iniciaram a partir de regulamentações democráticas que massificaram a educação escolar através do acesso à escolarização, à educação básica. Relativo à Constituição Federal de 1988 “nitidamente, trata-se de uma Constituição permeada de valores morais, que busca a igualdade através da justiça social” (Siqueira, 2017, p. 15), tornando-se o marco regulatório da democracia brasileira e, dela, pode-se dizer que fecundam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1991, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 (LDB), seguida dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) em 1998, ratificando a natureza democrática da educação, ao mesmo tempo em que sugere medidas institucionais que possam promover mudanças na forma como se executa a administração escolar e a prática pedagógica.

No entanto, no atual contexto, as políticas educacionais brasileiras parecem distanciar-se dos princípios democráticos. Um caminho inverso e de retrocesso vem fundamentando tais políticas de modo mais expressivo a partir dos anos 1990, apoiado em uma abordagem neoliberal, embora possa “faltar congruência entre o pensamento neoliberal enquanto doutrina e os ‘neoliberalismos’ realmente existentes” (Fernandes; Borges, 2008, p. 21), como demonstram as diretrizes políticas brasileiras, que refletem alguns dos seus princípios.

Tais autores reconhecem que acordos foram feitos por governantes da América Latina, a fim de viabilizar a implementação das políticas ajustadas no “Consenso de Washington”, em 1989. Isto posto, registramos que compartilhamos da compreensão de que o neoliberalismo aplicado à educação brasileira se configura como uma superestrutura de matriz ideológica que objetiva o acúmulo de capital acertado na globalização e na “financeirização da riqueza”. Adotando essa perspectiva, assume-se uma política de desestabilização e de destruição dos direitos sociais, inclusive os resultantes do Estado de Bem-Estar Social. Aqui nos encontramos com a justiça utilitarista de John Rawls (1997), uma perspectiva liberal, a fim de entender como ela se aplica na escola.

Nestes termos, procuramos aprofundamento a respeito de diversas concepções de justiça social e detivemo-nos em Oliveira (2017), Robertson (2013), Lima e Gandim (2017), e de justiça organizacional a partir de autores

como Rego e Souto (2003), Jesus e Rowe (2014). Para além desses, os estudos de Botler (2013, 2018) discorrem sobre a cidadania e a justiça na gestão escolar em escolas públicas e privadas, bem como sobre a justiça e a democracia, respectivamente, identificando, aspectos a exemplo de diferentes percepções dos sujeitos escolares sobre a conscientização decorrente de ações participativas na escola e de como sentimentos de injustiça são mais perceptíveis e fáceis de nomear do que acontecimentos justos na escola.

Essas interseções entre as dimensões de justiça demonstram que elas não são excludentes entre si, na verdade há sobreposição de medidas em função do elemento causal. Em todas as dimensões, podemos afirmar que a justiça social é a grande cúpula que, inspirada nos ideais de igualdade e solidariedade, as abriga com o objetivo de preservar o homem e, por conseguinte, a sociedade.

Sobre o caráter neoliberal da política educacional, Dourado (2019) ressalta o contexto de mudanças e de retrocessos aqui vividos e em harmonia com a agenda global transnacional objetivando a disseminação do *ethos* capitalista nos moldes atuais. A formação social brasileira, conforme registro histórico, é marcada por um constructo de desigualdades, de conservadorismo e de um arraigado pensamento colonial subserviente que permanece atualmente.

Ao reconstruir essa trajetória política, Dourado (2019) aponta para o fato de que, mesmo nos períodos em que o Brasil foi governado por partido considerado de “esquerda”, acordos foram feitos com vistas à viabilização tanto da governança, como do alinhamento ao cenário global.

A organização e gestão da educação no Brasil, historicamente, são estruturadas por complexos arranjos institucionais, envolvendo a educação básica e superior por um processo marcado pela busca de um federalismo cooperativo, não efetivado, em detrimento à lógica da guerra fiscal que marca a ação dos entes federados. (Dourado, 2019, p. 11)

Não obstante, tais constatações reiteram a urgência de resgatar os princípios constitucionais sob o risco de inviabilizar os pequenos avanços implantados na política educacional nacional. A passos largos, é possível assistir à retomada de políticas de cunho gerencialista, a exemplo dos testes padronizados de larga escala, que dirigem programas e projetos para as escolas e escolares, estimulando comportamento individualizante e concorrencial.

Em conformidade com Werle (2011), as avaliações em larga escala, no Brasil, surgem no final dos anos 1980, e vão tomando corpo com significativo destaque na primeira década do século XXI, período em que o país se insere em programas de avaliação internacionais, a exemplo do *Programme International Student Assessment* (PISA), e que acarretam uma maior e mais complexa proposta de avaliações no território nacional, como a reestruturação do Exame Nacional de Cursos (ENC) para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Os resultados obtidos são reunidos e sistematizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo objetivo é subsidiar as políticas públicas do sistema educacional.

No ano de 2005, foi implantada a Prova Brasil, possibilitando a identificação da realidade vivida em cada escola, de todos os municípios. Nesse sentido, não se pode negar que a obtenção desses dados pode ser determinante para a implementação de políticas mais eficientes e eficazes. Mas, o que se questiona é para quem elas são eficientes e eficazes? A quem servem? Não se pode olhar ingenuamente essas políticas. No que se aplica ao Brasil,

pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados. (Werle, 2011, p. 790)

Parece-nos primordial evidenciar os objetivos de avaliações e testes em larga escala, posto que subsidiam as políticas públicas educacionais, como anunciado anteriormente. Por outro lado, esses mesmos dados se prestam a diferentes ideologias e, conseqüentemente, à promoção de distintos tipos de escolarização e de sociedade. Para tanto, é preciso garantir a participação massiva dos professores das unidades escolares, por serem os agentes que dão vida e materializam as políticas através da mediação pedagógica e ideológica nos processos de ensino e de aprendizado. A participação deles mobiliza para a autoavaliação a partir dos resultados visando a ressignificação das práxis.

Com isso, reiteramos que não se questiona a validade de tais avaliações em larga escala, posto que os dados levantados são relevantes para que se tenha um diagnóstico da realidade, quando aplicadas com lisura. Questionamos, no entanto, a intencionalidade político-pedagógica com que elas foram

implantadas, haja vista que retroalimentam um sistema ancorado no neoliberalismo como denunciam Silva, Lopes e Castro:

constatou-se, entretanto, que tanto na educação básica, como na educação superior, tem ocorrido uma ação desmobilizadora por parte do Governo Central, que toma a avaliação como um processo fundamentalmente mercadológico e regulatório, esvaziando a dimensão formativa e democrática da autoavaliação. [...]. Essa política converge para o modelo gerencialista na administração pública brasileira, centrado em metas definidas pelos órgãos centrais ou pela pressão do mercado concorrencial. (2016, p.398)

Além disso, a conduta gera práticas pedagógicas aligeiradas e conteudistas, voltadas exclusivamente para a obtenção de sucesso nos testes, em consonância com as demandas do mercado. Nosso entendimento diz que é no âmbito micropolítico, ou seja, no interior das unidades escolares, que tal preocupação pode vir a ter lugar. A escola é o lugar onde posturas de resistência com vistas ao enfrentamento às políticas neoliberais podem se fortalecer. Para isso, exige-se a compreensão do coletivo de trabalhadores sobre as verdadeiras intenções das políticas implementadas.

Conforme supracitado, o desenho desse cenário educacional brasileiro, na última década do final do século XX, pautado em reformas neoliberais, desconstrói uma história de lutas e conquistas em prol de uma educação pública gratuita, que almejava a melhor qualidade, adotando sorrateiramente práticas gerencialistas em consonância com as demandas de mercado, apesar do discurso democratizante.

O estudo de Martins (2016) descreve como conceitos estruturantes da democracia são despojados de sentido político, ressignificados e distorcidos, sendo reduzidos a meros instrumentos capilares para o bom e controlador funcionamento da administração pública gerencial, em que “a autonomia tornou-se instrumento na construção de uma cultura de organização empresarial; a descentralização estaria relacionada à ordem espontânea do mercado e das relações individualizadas; e a participação, reduzida a uma técnica de gestão para a coesão e o consenso.” (p.457)

Em decorrência, a educação pública, para além de uma gestão gerencialista, parece minar as ponderações resultantes da autoavaliação, sobretudo na realização das parcerias com empresas privadas que estimulam a concorrência e o individualismo justificados na meritocracia, buscando atender

as demandas do mercado, atualmente representado pelo empreendedorismo, como sinônimo de autonomia produtiva.

Outrossim, a lógica habilmente difundida pelas políticas de governo, parece ser incorporada ao imaginário do cidadão antes mesmo de adentrar a unidade escolar, comprometendo qualquer possibilidade de percepção sobre os ideais de sociedade que nelas estão embutidos, demarcando o espaço institucional da escola como um território de disputas políticas.

O trabalho de Ball *et al* (2016), sublinha como as escolas *fazem as políticas* evidenciando a importância da participação dos professores e demais sujeitos escolares na construção da política, demonstrando que nenhuma política é simplesmente implantada, porque é a atuação dos sujeitos que define a sua efetivação, e estas são impregnadas das subjetividades de cada um e de todos ao mesmo tempo. Os referidos autores, numa pesquisa, observaram que os professores estavam “envolvidos em processos de lutas que certas políticas significavam, o que deveria ser feito na prática, como essas interpretações poderiam ser construídas ou reconstruídas” (p. 10), de maneira que explicitam a personalização da política pública, anunciada pela unidade educacional, quando inserida no cotidiano escolar.

O processo participativo resulta, então, segundo nosso entendimento, do sentimento de pertencimento que desencadeia um movimento de comprometimento com ideais educacionais compartilhados. Estimula-se um espírito de solidariedade, de parceria, de cumplicidade que se retroalimenta num ambiente em que as relações sociais sejam saudáveis e reconhecidamente justas.

A ausência dessa participação coletiva impulsiona comportamentos individualizados, transformando o corpo de trabalhadores da escola em tarefeiros, mesmo que seus ideais pedagógicos sejam, por assim dizer, positivos e, certamente, abre espaço para a disseminação de ressentimentos, de sentimento de injustiça presente de maneira forte no cotidiano escolar, exercendo pressão sobre todos os seus atores, afastando-os de outro sentimento mais afirmativo, qual seja o de se sentir bem no local de trabalho e de se perceber feliz. Nesta mesma direção seguem os estudantes, sobretudo os que estão vinculados à rede pública de ensino. A escola é muitas vezes associada a um espaço onde se “guardam” as crianças e os jovens, para que

seus pais e/ou responsáveis possam trabalhar, em lugar de ser, como se espera, espaço de formação plena.

Os programas curriculares e as metodologias empregadas reproduzem os valores hegemonicamente consolidados, tornando-se um obstáculo real. Hoje a evasão escolar parece contida pelos programas complementares que regulam a frequência e a permanência da comunidade discente, a exemplo do Bolsa Família, mas não são suficientes para garantir a qualidade do aprendizado. Em alguns casos, maquiados por uma cumplicidade e parceria entre gestores e professores em função de objetivos outros, como os bons resultados nas avaliações de larga escala, são por demais nocivos à vida escolar, principalmente à formação em uma perspectiva mais humana de educação.

Nessa perspectiva, é, talvez, a marca da nossa identidade docente e de pesquisadora e, por isso mesmo, ousamos empregar uma “licença poética” ao defender nossa tese, sem perder de vista os princípios legitimadores do que seja, como se faz e como se escreve uma tese, tendo em vista que, em nossa revisão bibliográfica e documental, não encontramos alusões explícitas que sugerissem práticas de gestão e pedagógicas aplicadas na escola, as quais se comprometeriam com o debate da Felicidade associado à democracia e à justiça. Ao contrário, pareceu-nos que, dentre as políticas empreendidas, a única preocupação, mesmo quando se considera a perspectiva de uma educação de qualidade, é com os resultados em termos de desenvolvimento cognitivo, em formar as pessoas para o mercado de trabalho com o agravante da predefinição desse próprio mercado, ou seja, com as ocupações hierarquicamente definidas.

O cenário delineado vem se agravando após o golpe de 2016. A democracia brasileira, ainda em processo de consolidação, sofre com seu desmonte e isso reverbera nas instituições públicas e, em especial, na escola. Então, o que nos move, talvez pelo momento histórico e político vivido no Brasil que, em pleno século XXI, insiste em retroceder talvez para o século XVII, ou XVIII, é reconhecer como o debate sobre a Felicidade tem sido introduzido na escola, para que não se coloque como mais um instrumento do neoliberalismo em detrimento da formação dos sujeitos escolares.

No capítulo 3, descrevemos o percurso metodológico, anunciando o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, ao tempo em que retratamos o campo objetivando reconstruir o cenário e o ambiente sobre o

qual investigamos e interpretamos, à luz das teorias examinadas, como elas se manifestam no cotidiano dos sujeitos escolares. Buscamos observar se, e como a gestão escolar desempenha seu papel político pedagógico, além de como reverbera em práticas *com* e *nos* sujeitos. Para isso, apoiamos-nos nas diretrizes que norteiam o ensino médio integral no estado de Pernambuco, e apresentamos os sujeitos participantes.

No Capítulo 4, levamos o leitor a conhecer as Felicidades encontradas no campo, analisando os dados construídos a partir dos instrumentos da entrevista e do questionário. Seguimos no capítulo 5 com a inserção da Felicidade como disciplina curricular em cursos de graduação e como estes estudos e práticas tem reverberado no ensino médio. E concluímos esta pesquisa, com algumas considerações.

1. FELICIDADE

“É por esse motivo que se pergunta se a Felicidade deve ser adquirida pela aprendizagem, pelo hábito ou por alguma outra espécie de exercício, ou se, ela nos é dada por alguma providência divina, ou ainda pelo acaso.”
Aristóteles²

A busca pela Felicidade atravessa a história da humanidade com a mesma intensidade com que esta se metamorfoseia, com vistas a corresponder aos interesses e aos valores de cada época e de cada cultura, desafiando-nos permanentemente a identificar como reverbera no comportamento dos sujeitos de uma dada sociedade. É, portanto, uma ação política, que exige daquele que a anseia um movimento consciente, sem o qual a Felicidade pode assumir um caráter radicalmente transitório e inconsistente.

Nesse sentido, as razões pelas quais a busca da Felicidade tem sido objetivada pelo homem moderno, variam tanto quanto os motivos que a promovem. Segundo Nicholas White (2009, p. 9), “a história da Felicidade não é uma história comum, e o tema não é, de nenhuma maneira, comum”. Mas, é notória a exaltação midiática e popular que tomou conta do cotidiano de diferentes nações e culturas, neste início de século, tendo em vista mobilizar as pessoas para demonstrarem o quanto são felizes, sem haver nenhum comprometimento com reflexões críticas a respeito da qualidade da Felicidade.

Entretanto, o que tem se tornado corriqueiro e, principalmente, se propagado nas mídias interativas na contemporaneidade, pela larga disseminação de dados e pelas facilidades de acesso, haja vista as múltiplas possibilidades que oferecem, é o apelo à busca da Felicidade, constituída numa obsessão do ser humano, nem sempre priorizando aquilo que de fato poderia ser gerador de uma Felicidade autêntica.

Para Russel (2003, p. 121) “existem dois tipos de Felicidade [...]. Os dois tipos a que me refiro poderiam chamar-se normal ou fantasia, animal ou espiritual, do coração ou da cabeça.” A escolha por uma dessas designações, varia de acordo com o que se quer demonstrar, diz o autor. Mas, “muito poucos

² Aristóteles (2006, p. 31)

homens podem ser autenticamente felizes em uma vida que obriga a uma constante autoafirmação frente ao ceticismo das massas, a menos que possam refugiar-se em suas panelinhas, deixando no esquecimento o frio do mundo exterior.” (Op. Cit., p. 124). Não obstante, a Felicidade mais básica para Russel, decorre do interesse dispensado às coisas e às pessoas, esse é, portanto, o segredo para a Felicidade. O autor nos auxilia a relacionar a Felicidade ao atingimento dos interesses e curiosidades singulares das pessoas.

Decerto, nos últimos anos, tem se intensificado o discurso da Felicidade como modo de vida. Sutilmente, ele tem servido de fomento à economia, na geração de necessidades de consumo. Com esse objetivo e massificado o acesso às tecnologias, as várias mídias sociais vão consolidando o que tem se chamado de “ditadura da Felicidade”. Para os consumidores desse conceito, parece não importar a natureza da Felicidade, mas, tão somente, apresentar-se feliz, seja pelo consumo desenfreado de produtos e de serviços, muitas vezes, supérfluos, seja por meio da alienação que provoca tal busca sem nenhuma reflexão crítica.

Nesse contexto, o que as redes sociais mais têm publicado é uma representação de Felicidade mercadológica, consumível, priorizando concepções de Felicidade voltadas para inusitados anseios das sociedades atuais, os quais são permeados de materialismos, que acabam por se converter em graves crises existenciais. Diante disso, emerge o desafio para as ciências, qual seja, o de elucidar os diferentes conceitos de Felicidade, de forma que a façam perdurar, ou que favoreçam escapar das fontes de inFelicidade.

De acordo com Ribeiro (2015, p. 4), “a principal motivação na literatura acadêmica sobre Felicidade vem da ideia de que haveria uma relação positiva entre condições materiais e satisfação com a vida”. De forma mais direta, a dúvida paira sobre a existência de uma relação entre dinheiro e Felicidade. De fato, até se atingir os patamares de uma vida digna, o dinheiro é reconhecidamente um gerador de Felicidade, mas, daí em diante, segundo os estudiosos, ele se torna indiferente ou gera infortúnio.

É recorrente, também, a afirmação de que, ao se confirmarem condições de subsistência, minimamente padronizadas para o conjunto da população, as quais repercutam na redução das desigualdades, o sentimento de Felicidade passa a ser coletivo. Nesse sentido, exemplifica-se com o Butão, país pobre,

mencionado na literatura, como detentor de políticas de governo comprometidas com o bem-estar do seu povo, apesar de ser economicamente desprovido. A proposta butanesa da defesa da Felicidade com status de política pública, não se universaliza, porém o sentido atribuído às práticas sociais, vinculadas às questões espirituais, sociais e ambientais “geraram pequenas iniciativas em outros países” (Stearns, 2022, p. 347), proliferando “a ideia de que o bem-estar deve ter precedência sobre o crescimento econômico” (Op. Cit., p. 346).

Buscando analisar como tais relações se aplicam, no Brasil, dialogamos com Ribeiro (2015), cuja pesquisa favorece compreender a percepção do brasileiro sobre a própria Felicidade. Considerado o período entre 1981 e 2009, o autor aponta significativa redução dos índices de pobreza, a partir dos quais deduziu que o estudo “verifica em que medida fatores como relações sociais, afetivas e percepções (sobre saúde e renda) contribuem para explicar a variação na Felicidade da população brasileira” (2015, p.42). Nessa direção, diversificam-se vastas áreas de conhecimento, voltadas aos estudos do tema Felicidade. Mas, nesta pesquisa, priorizamos a economia e a psicologia, ancoradas na filosofia, particularmente com base em Aristóteles (2006), a fim de compreender como princípios adotados por tais campos reverberam na escola.

Nesses termos, inquietou-nos compreender a performatividade da Felicidade, para responder às seguintes questões: Por que a Felicidade se volta ao debate político? Quais as motivações das instituições sociais que subsidiam ou fomentam a busca pela Felicidade? Qual o papel da escola nesse debate sobre a Felicidade?

Vimos que, no campo da economia, o estudo do tema em pauta é tomado pela associação à subjetividade com característica utilitária e, assim, a Felicidade seria resultante de escolhas individuais. Mas também é igualmente importante “verificar o grau de desigualdade de Felicidade”, já que tanto os percentuais de Felicidade, segundo o estrito conceito, quanto o de bem-estar, são distintos, como já anunciado anteriormente. Os resultados da pesquisa de Ribeiro (2015), no Brasil, se assemelham aos levantados em outros países do mundo, e cuja maior diferença, talvez, esteja no grau de desigualdade da Felicidade aqui estabelecida.

Esse mesmo autor ratifica pesquisas anteriores e acrescenta como contribuição primordial a de “mostrar que as variáveis para a percepção sobre

renda e saúde, para capital social (rede de amizade) e para religião são fundamentais para explicar a Felicidade da população” (Ribeiro, 2015, p. 58). Destaca ainda que, no Brasil, a Felicidade aumenta com a idade, possivelmente associada às conquistas e às realizações pessoais concretizadas por parte dos sujeitos, como afirma no fragmento a seguir:

De fato, a distribuição de Felicidade na sociedade brasileira depende de características que são também importantes em diversas outras sociedades. O Brasil não é muito diferente de outros países no que diz respeito às probabilidades de satisfação com a vida. [...] Também em termos da distribuição da Felicidade o Brasil é extremamente desigual. Além da desigualdade de renda, existe uma enorme desigualdade na distribuição de bem-estar subjetivo. Sabemos que políticas redistributivas e educacionais são fundamentais para diminuir o primeiro tipo de desigualdade, mas para aumentar a igualdade na distribuição da Felicidade é preciso investir não apenas no aumento de renda de todos, mas sobretudo em fatores que facilitem relações sociais mais harmoniosas e bens públicos mais eficientes (como, por exemplo, saúde e lazer). (Op. Cit., 2015, p. 69)

O extrato permite entender que os aspectos em comum com outros povos são um atestado das características da espécie humana, de maneira que as diferenças entre as populações correspondem às identidades, peculiaridades construídas e desenvolvidas nas relações. É nesse aspecto que se apresentam as escolhas e os valores sociais e culturais mobilizados, também, pelas políticas de governos. Em tal sentido, a trajetória política vivida no Brasil, após o golpe de 2016, não atingiu exclusivamente os aspectos político-partidários, mas, sobretudo, o econômico, na medida em que grande parte da população decresce em ritmo avassalador aos indicadores de pobreza.

No Brasil, além das manobras políticas, a chegada da pandemia de Covid-19, em 2020, em consonância, principalmente, com a gestão do governo federal instalado a partir de 2018, promoveu o aumento do fosso das desigualdades e, junto com elas, os índices de Felicidade despencaram, considerada a relação de interferência do baixo poder econômico. Tal trajetória díspar ajuda a esclarecer a posição desfavorável do país na classificação internacional relativa à Felicidade.

Outrossim, a institucionalização de 20 de março, como o Dia Internacional da Felicidade, pela ONU, em junho de 2012, na reunião realizada nos Estados Unidos da América, objetivou colocar a Felicidade e o bem-estar como um novo paradigma econômico. Desde então, passou-se a relatar um *ranking* mundial dos

países cuja população se reconhece como feliz, em relatórios anuais consolidados pela ONU.

Nacionalmente, dados apresentados pela Fundação Getúlio Vargas – FGV, em abril de 2019, já apresentavam uma das piores quedas nesse *ranking*, uma vez que, no biênio 2013-2014, estávamos em 17º e, no período de 2017-2018, decaímos para o 37º lugar. Entre todas as possíveis interpretações que a conjunção de variáveis pode possibilitar a uma pesquisa, vemos que a ideia de que o povo brasileiro é possuidor de uma alegria natural e que ‘tudo acaba em carnaval e futebol’, é uma alegoria ou maneira de banalizar, naturalizar as desigualdades reinantes no Brasil.

Chegamos a 2021 em meio a uma crise generalizada, na qual milhões de brasileiros são atingidos diretamente, sentindo-se infelizes com sua condição existencial e sem expectativas para o futuro. De acordo com pesquisadores do Instituto Brasileiro de Economia da FGV, a economia brasileira já enfrentava grandes desafios e, com a chegada da pandemia, o cenário ficou ainda pior. Para reverter a situação, é preciso, por ordem de prioridade, superar os danos causados pela crise na saúde pública, causados pelo coronavírus, e retomar a economia, considerando que esses prejuízos são, também, consequências da política de governo da gestão de Bolsonaro (2019-2022). Dentre as perdas sofridas pelas instituições, evidenciamos a educação brasileira que, neste período, colocou o Brasil na 169ª posição, com consequências profundas, duradouras e diferentes para cada classe social (FGV, 2021).

Ademais, em 2021, o Centro de Políticas Sociais³ da FGV, publicou os resultados de outra pesquisa que avaliou o bem-estar trabalhista e a Felicidade do brasileiro no tempo de pandemia, por meio da qual identificaram a seguinte realidade: 1. A prosperidade sofre uma queda de 11,3%; 2. O bem-estar cai 19,4%; 3. A renda média incluindo os *sem-trabalho* sofre uma queda de 20,81%, atingindo a população mais pobre, repercutindo na autopercepção de Felicidade, cuja queda foi de 0,4 pontos percentuais em 2020, a maior desde que se

³ Destacamos que estamos utilizando dados de pesquisas realizadas pela FGV nos anos de 2019 - Estudo mostra a queda de Felicidade do brasileiro e em 2021 - Bem-Estar Trabalhista, Felicidade e Pandemia Acessível em: <https://portal.fgv.br/noticias/estudo-mostra-queda-Felicidade-brasileiro> e <https://cps.fgv.br/FelicidadeNaPandemia> respectivamente.

iniciaram as pesquisas sobre o tema no ano de 2006. Afirmaram, portanto, contundentemente:

Mais desigualdade de Felicidade – a queda da Felicidade se dá nos 40% mais pobres (-0,8%) e no grupo do meio (-0,2) situados entre 40% a 60% da renda. Já os grupos mais abastados mantiveram a satisfação com a vida. Ou seja, há aumento da desigualdade de Felicidade na pandemia. A diferença de satisfação com a vida entre os extremos de renda que era de 7,9% em 2019 sobe para 25,5%. (FGV SOCIAL, 2021, s/p)

Quando comparada a outros países do mundo, onde se constatou que a pandemia estabilizou a percepção de Felicidade, no Brasil, no período de 2019 a 2021, ela volta a cair, passando a ocupar 38º lugar, de acordo com o World Happiness Report⁴ (2022). Nesse sentido, podemos concluir que a baixa autopercepção de Felicidade não foi desencadeada unicamente pela disseminação do vírus em si, mas pelo conjunto de ações conduzidas, sobretudo, pela condução do governo federal, como já anunciado, dispensadas para o enfrentamento, que não se limitaram à área da saúde.

Por outra perspectiva, Becker (2009, p. 42) atesta que, “em média, países mais ricos são mais felizes que os países mais pobres”, porque são também os mais democráticos e mais respeitosos com os direitos humanos, o que não significa dizer que todos os cidadãos desses países, sejam igualmente felizes ou infelizes, pois, como observou Stearns, “... em qualquer sociedade, algumas pessoas estão mais inclinadas à Felicidade do que outras” (2022, p. 12). Nesse sentido, entendemos que a democracia e os direitos humanos foram igualmente negligenciados pelo governo brasileiro pós-golpe.

Ainda nessa pesquisa da FGV Social (2021), foram avaliadas também algumas das emoções negativas experimentadas na pandemia, constatando-se que a raiva, a preocupação, o estresse e a tristeza subiram 5 pontos percentuais, 3,9; 2,9 e 2,2, respectivamente, a mais que no resto do mundo.

Tais dados indicam que não se pode responsabilizar tão somente a pandemia de Covid 19 pelo caótico cenário brasileiro, porque ficou evidenciado

⁴ O World Happiness Report, completou no corrente ano (2022) seu 10º aniversário. Nesta edição, dizem os redatores, avaliaram a caminhada percorrida e ampliaram as análises com vistas a considerar os efeitos de longo alcance do COVID-19. Observamos ainda que são considerados para pontuar a satisfação enquanto Bem-Estar Subjetivo os seguintes indicadores: avaliações de vida, emoções positivas e emoções negativas (apresentadas no relatório como afetos positivos e negativos).

como fator preponderante e desencadeador, de fato, a condução política adotada. Afinal, a relação inerente entre Felicidade e política é uma perspectiva constituinte de suas estruturas, como se fundamenta no excerto:

Se a construção do conceito de Felicidade envolve necessariamente uma ideia de ser humano e mundo, a mesma base tenderá a ser utilizada na reflexão sobre como governar, que é o projeto de sociedade. Em alguma medida há justaposição entre aquilo que diz respeito ao indivíduo, como a Felicidade, e aquilo que diz respeito ao Estado. (Sewaybricker, 2017, p. 125)

Se a Felicidade é almejada por todos, é natural que componha os ideais políticos de um dado Estado e governo. Essa forma de conceber a Felicidade como um valor social, ganha visibilidade em uma época, qual seja

à modernidade inaugurada, no século XVIII, reforçados também por orientações mais populares – à medida que as sociedades começaram a produzir muitas recomendações sobre como as pessoas poderiam ser felizes, os políticos passaram a incluir a Felicidade em seus discursos, e os anunciantes começaram a tentar vender produtos com base na contribuição que poderiam dar à Felicidade. (Stearns, 2022, p. 18)

Por isso mesmo, urge, para os defensores, estimular a busca pela Felicidade objetivada a partir de padrões comportamentais previamente estabelecidos, favorecendo seus próprios interesses. Nesse sentido, Sewaybricker (2017) afirma que o desafio deste século parece ser o de equilibrar uma política da Felicidade consolidada (como algo coletivo) e compreender a Felicidade enquanto política (como estratégia individual), donde a Felicidade coletiva não seja o somatório das individualidades, assim colocada como política de governo, ela também não deveria se restringir a atender as demandas de alguns, sobretudo, quando vista como promissora fonte de geração de riquezas para poucos.

Para ressignificar a Felicidade apregoada nesse início de século, precisamos reconhecer os conceitos e as implicações que as condutas, nela imbricadas, ocasionam no modo de vida dos cidadãos de forma contextual, como veremos a seguir.

1.1 QUE FELICIDADE É ESSA?

A Felicidade difundida no Butão, tem sido veiculada internacionalmente como inspiração para práticas de governança mais humanizadas. Nesses termos, há um esforço público de torná-la acessível a todos, uma vez que ser e reconhecer-se feliz é uma ação/intervenção política.

Geograficamente, o Butão é um pequeno país asiático, cuja maioria da população é residente em zona rural, definida por características objetivas, tais como topografia, clima, vegetação, hidrografia; e, subjetivas, como religião (marcadamente influenciada pelo budismo), cultura e economia, o qual conseguiu se estruturar numa organização política declaradamente comprometida com o bem-estar da população. Embora suas práticas não sejam generalizáveis, tal experiência vem se disseminando por todo o planeta, possibilitando a reflexão e a ressignificação de condutas políticas de outras nações.

Não obstante, mesmo quando o objeto da política é a Felicidade, é preciso compreender o contexto em que se situa a política da Felicidade, como requisito para se entender qual Felicidade política é advogada. E,

Na medida em que o conceito de Felicidade interno à Felicidade interna bruta do Butão é semelhante aos conceitos da Psicologia Positiva, não parece difícil relacionar a promoção do indicador com mudanças socioeconômicas liberais no país: o mesmo rei que 'fundou' a FIB foi responsável pela abertura comercial do país. (Sewaybricker, 2017, p. 140)

A abertura comercial reflete negativamente nas relações sociais, colocando em dúvida a validade do FIB.

Se, no seio do mundo capitalista, os conceitos de Felicidade da psicologia positiva parecem funcionar como um reforçador de estruturas sociais, no caso do Butão, o conceito de Felicidade indica operar como um catalisador de mudanças nas estruturas sociais. Assim, pode-se entender que o entendimento de Felicidade tanto é influenciado pelo social como também influencia de modo intenso e transforma esse mesmo social de modo especialmente performativo desse tema. (Sewaybricker, 2017, p. 141)

Os extratos acima mostram que o Butão, ao promover a abertura comercial, consolida políticas neoliberais imprimindo mudanças reais no modo de ser e de viver da população. É um movimento, na prática, que se retroalimenta sistematicamente com vistas a persuadir e transformar os indivíduos, ao tempo

em que as mudanças interferem e modificam o modo como se situam nos espaços sociais.

Considerando os princípios do FIB, antes da abertura comercial, é justo afirmar que o discurso sobre a concepção política de Felicidade, adotado pelo Butão, ratificava o que a literatura atestava sobre uma pseudo dependência de condições econômicas favoráveis para ser feliz. Isto quer dizer que compreendia-se ser necessário o atendimento das condições básicas de vida para se poder ter um povo minimamente feliz. Destaca-se ainda que no referido país, as políticas públicas alinhadas ao FIB, eram elaboradas a partir da identificação dos elementos que promoveriam massivamente a integridade psicológica, a saúde, a educação, a diversidade cultural, o bom governo, a vitalidade comunitária, a diversidade ecológica, o uso de tempo e o padrão de vida, harmonizando as necessidades e os interesses do Estado com os dos cidadãos.

Não aprofundaremos neste trabalho o que ocorreu historicamente após a abertura comercial do Butão, mas destacamos que o espírito consumista e mercadológico invadiu a sociedade da mesma forma como nos demais países capitalistas e gerou novas demandas sobre a concepção de Felicidade.

Tal projeto passou a ser referenciado como um modelo de governança idealizado, já que, apesar das limitações econômicas do país, que implicam a ausência de estruturas objetivas de vida digna, quando comparadas a padrões de moradia, por exemplo, ou à capacidade de aquisição de bens de consumo disponibilizados tão-somente a uma pequena parte da população, majoritariamente residente e domiciliada em zona urbana, o povo se reconhece como feliz. A questão que pautamos é se esse projeto promove uma Felicidade induzida e, com isso, negligencia e mantém a precarização da vida, ou se de fato, os cidadãos são felizes, apesar das suas condições existenciais, porque reconhecem como instrumentos de Felicidade os fatores mais subjetivos.

O caminho em busca da Felicidade é um processo que perpassa pela identidade política, social e cultural de cada sociedade, justificado como matéria-prima para a promoção do bem-estar da comunidade em geral. Dentre os países que se espelham no projeto FIB (Felicidade Interna Bruta), destacamos que, na primeira década deste século,

o presidente francês, Nicolas Sarkozy, formou uma comissão para identificar os limites do PIB como indicador de performance econômica e considerar como poderiam ser produzidos outros indicadores relevantes de progresso social, além de avaliar a viabilidade de medidas. (Nery, 2014, p. 35)

Esse extrato permite compreender que o presidente francês buscava encontrar uma outra forma de avaliar o desenvolvimento interno, comprometido com a produção e com o bem-estar dos cidadãos, a partir da identificação da insatisfação com as contradições contidas no PIB (Produto Interno Bruto). Dentre as recomendações da Comissão, está a de considerar nas pesquisas aspectos condizentes com a qualidade de vida dos sujeitos.

O reconhecimento do potencial político que a Felicidade interna bruta carrega em si enquanto instrumento agregador das massas, como se seu viés holístico de desenvolvimento proporcionasse a satisfação das demais necessidades humanas, inclusive, as de natureza orgânica, tem seu ápice na institucionalização do Dia Internacional da Felicidade, em 2012, pela ONU, por meio do qual convoca as nações para se envolverem com a promoção da Felicidade, tanto quanto se comprometerem com o desenvolvimento econômico.

Não obstante, os “caminhos” traçados a partir do PIB ou PIB avançarem em paralelo com políticas de desenvolvimento, ambos objetivam fornecer parâmetros para o desenvolvimento da nação, porém diferem quanto ao percurso e ao produto no trato com a população. “Uma crítica ao Produto Interno Bruto (PIB), como indicador seguro da realização fática da complexa noção de desenvolvimento, mostra-se central no programa sustentado pela noção de *Felicidade interna bruta*” (Froehlich; Sopena, 2018, p. 273).

Destacam-se, portanto, os autores cujo conceito de trabalho e sua execução não podem se desvincular dessa base conceitual, na qual “Felicidade é um estado essencialmente transitório e subjetivo pela própria relação que o indivíduo estabelece com a sociedade” (p. 275).

Considerando que, no ranking mundial de Felicidade, estão países como a Noruega, Dinamarca, Islândia, Suíça, Finlândia, Holanda, Canadá, Nova Zelândia, Suécia e Austrália, segundo Alexandre (2018), evidencia-se o fato de que esses países têm em comum uma economia estável, menores índices de desigualdade social e regimes democráticos consolidados, comprometidos com o estado de bem-estar da população. Neste sentido, parece ser mais fácil

promover a Felicidade, assim como acreditar que os cidadãos são felizes, porque as necessidades básicas da população, bem como princípios democráticos de governança, já estão garantidas.

Contrariamente a essa realidade, no Butão, a economia é incipiente, mas a população é feliz, segundo afirmado acima, e as razões que promovem a Felicidade daquela população não são oriundas exclusivamente da economia. Entretanto, “a medição da Felicidade permitiu que seus economistas e as instituições políticas introduzissem a satisfação existencial nas análises políticas de custo-benefício locais e globais, para contestar a abordagem econômica tradicional” (Cabanas, 2022, p. 66). Embora anunciem o compromisso com a redução das desigualdades sociais, ratificam que o limite da dependência econômica para a promoção da Felicidade é estar acima da linha da pobreza, logo, não é possível ser feliz em uma sociedade miserável.

De acordo com a literatura, nessas circunstâncias, é preciso prover as necessidades básicas, que consideramos como universais, para se reconhecer como um sujeito feliz. Ressaltamos que a promoção da vida digna, entendida como aquela em que as necessidades básicas e sociais sejam providas, não significa submeter-se ao consumismo exaltado. Portanto, a política butanesa de Felicidade denota ser um movimento de resistência ao consumismo frenético mobilizado pelo capitalismo, valorizando o bem-estar com base na coexistência do homem com a natureza.

Cabe ressaltar que não há consenso entre os estudiosos do tema, de que a experiência do Butão deva ser tomada como referência padrão, pela ausência de conformidade metodológica para identificação de indicadores da Felicidade, como também há uma preocupação de que os resultados das pesquisas revelem escolhas individuais, portanto, incapazes de subsidiar políticas públicas de governos. (Nery, 2014).

Além de toda a materialidade da política da Felicidade aos moldes do governo do Butão, é preciso salientar as influências de natureza religiosa que também personalizam as relações sociais e comportamentais daquela população. Nesse sentido, é preciso descrever como a Felicidade é pensada pelo Dalai Lama, o que também é parte da política e implica formação. Em entrevista a Cutler, esse líder espiritual afirma que “o próprio movimento da nossa vida é no sentido da Felicidade...” (Dalai Lama e Cutler, 2000, p. 13).

Podemos, pois, alcançá-la através do treinamento da mente (em sentido tibetano) que se aproxima da psique humana, sendo compreendida como intelecto, sentimento, coração e mente. Esse treinamento se dá através do disciplinamento interior, como condição para realizar mudanças em nossa forma de ser e de estar no mundo. Com tal objetivo, primeiro são identificados os fatores que provocam a Felicidade e os que causam o sofrimento, para que estes últimos sejam suprimidos gradativamente.

Dalai Lama reconhece as incertezas sobre as origens da Felicidade, que pode ser, inclusive, para alguns pesquisadores, uma capacidade geneticamente transferida. Ainda assim, e como sobre isso não há uma conclusão cientificamente aprovada (pelo menos até esta sua publicação), “há um consenso [...] de que qualquer que seja o nível de Felicidade que nos é conferido pela natureza, existem passos que podem ser dados para que trabalhemos com o ‘fator mental’ a fim de aumentar nossa sensação de Felicidade” (Dalai-Lama, Cutler, 2000, p.23).

Assim, para alcançar a Felicidade, Dalai Lama reconhece que condições externas interferem na possibilidade de ser feliz, a exemplo da saúde, dos recursos materiais e da riqueza, além de uma vida compartilhada com amigos. Esses elementos estabilizam, mobilizam e favorecem o treino da mente do indivíduo que busca a Felicidade. A forma como encaramos a vida também é instrumento importante e fomentador da Felicidade e se exterioriza, entre outras maneiras, como amor-próprio.

Para ele, o desafio é diário e se concretiza à medida que são feitas as escolhas certas; e estas são sempre as mais difíceis, pois demandam sacrificar o desejo e o prazer. A Felicidade é, para o Dalai Lama, “prática e racional”, ou seja, é uma questão de “identificar e cultivar estados mentais positivos; identificar e eliminar estados mentais negativos” (Op. Cit., p. 46). Porém, não significa facilidade em realizá-los. É, por suposto, um comportamento ético, aprendido pela educação, e o conhecimento não é algo que se adquire de forma espontânea, diz ele, por isso, se não difícil, é complexo, sobretudo, quando se reconhece a natureza do homem.

Nessa perspectiva, a Felicidade pode ser experimentada por todos aqueles que se dispuserem a percorrer o caminho formativo em busca do desenvolvimento da autodisciplina de forma ética e positiva.

Segundo essa compreensão de Felicidade como movimento, ação ética e política, mas também em outras bases, correlacionamos a concepção de Aristóteles (2006), pela ênfase dada à construção de valores no desenvolvimento de sujeitos virtuosos. Assim diz esse filósofo: “todo o conhecimento e todo o trabalho visam a algum bem [...] quase todos estão de acordo [...] que esse bem supremo é a Felicidade e consideram que o bem viver e o bem agir equivalem a ser feliz” (2006, p. 19).

Diante desse pressuposto, vem à tona o questionamento: “se a Felicidade deve ser adquirida pela aprendizagem, pelo hábito ou por alguma outra espécie de exercício, ou se ela nos é dada por alguma providência divina, ou ainda pelo acaso” (Aristóteles, 2006, p. 31). Sem uma certeza sobre o lugar de onde ela vem, de onde resulta, o autor conclui que ela parece advir das “coisas divinas”, desfrutada por aqueles que fizeram por onde merecê-la. Mas, ainda que não seja um ‘presente dos deuses’, pode ser resultante do desenvolvimento da virtude. Portanto, um resultado de aprendizagens conscientemente realizadas. Uma ação individual que reverbera no outro pela partilha.

É na partilha que a Felicidade se perpetua servindo como estímulo para que o indivíduo se mantenha no caminho virtuosamente. Nesse sentido, a amizade é vista como força motriz. Diz, então, Aristóteles:

A amizade ajuda os jovens a evitar o erro; ajuda os mais velhos, amparando-os em suas necessidades e suprindo suas atividades que declinam com o passar dos anos; e os que estão no vigor da idade [15] ela estimula a prática de nobres ações, pois com amigos – ‘dois que andam juntos’ – as pessoas são mais capazes de agir e de pensar. (Aristóteles, 2006, p. 172) (Grifos do Autor)

As afinidades identificadas são reforçadas no convívio dos amigos para mantê-los no seu melhor destino. A amizade, em seus diferentes matizes, implica relações justas, embora nem sempre igualitárias, sobretudo quando estabelecidas entre sujeitos hierarquicamente situados, a exemplo de relações entre pais e filhos pelos deveres que os primeiros têm para com os segundos. Nessa direção, os vínculos de amizade fazem compor uma comunidade e, por conseguinte, as comunidades políticas. Elas se caracterizam pelos interesses comuns entre seus membros e pela maneira como se expressam nos espaços públicos, no desejo e na luta para desfrutarem do mundo.

Segundo o fundamento aristotélico, “Pensa-se que a vida feliz é conforme a virtude. Então, uma vida virtuosa exige esforço e não consiste em divertimento” (Aristóteles, 2006, p. 228). Embora necessite, o homem feliz de Aristóteles precisa de bens exteriores como a alimentação e o cuidado com o próprio corpo, mas não, exatamente, de “grandes coisas [...] basta que tenhamos o necessário...” (Op. Cit. p. 233).

Nesses termos, a Felicidade é política e se relaciona com a política democrática, quando “indivíduos radicalmente diferentes consertariam sua ação e suas intenções com vistas à promoção recíproca” (Danner, 2012, p. 940), porque ambos estão comprometidos com a busca um do outro. Nestes termos, não basta compreender a Felicidade como uma ação política, mas uma ação política ética, sem a qual os sujeitos poderiam corromper as relações sucumbindo às suas vulnerabilidades.

Em atitude provocativa, Eduardo (2017) nos lembra que a Felicidade, na mitologia grega, era privilégio dos deuses, de modo que restava aos mortais a utopia de ser feliz. Seria esta a razão pela qual muitos resistem à busca pela Felicidade?

Contudo, fiz a experiência, e a procura da Felicidade não é uma busca insensata. Pode-se realmente ser mais feliz refletindo sobre a própria vida, efetuando um trabalho sobre si mesmo, aprendendo a fazer escolhas mais sensatas ou, ainda, modificando nossos pensamentos, crenças ou as ideias que temos de nós mesmos e do mundo. (Lenoir, 2016, p. 8)

Almejar a Felicidade, encontrá-la e ser feliz é uma ação complexa, pela diversidade de conceitos e de instrumentos de promoção, e pelos contornos e formas que ela assume, sobretudo, nas sociedades capitalistas. Assim, neste item procuramos refletir e responder à indagação “Que Felicidade?” no sentido da busca de respaldo teórico. Encontramos subsídios em Aristóteles, para contrastar com o que ocorre no Butão. Compreendemos que tratar da Felicidade como política é o aspecto comum contido nas duas concepções, mas Aristóteles entende que só é virtuoso o cidadão livre, subentendendo uma perspectiva elitista da Felicidade (o homem virtuoso é feliz), enquanto no Butão propõe-se uma política para a massificação do sentimento de Felicidade, que contrasta justamente com a condição socioeconômica da maioria da população. Portanto,

Aristóteles concebe Felicidade idealizada, enquanto no Butão a Felicidade é colocada como acessível a todos.

É aqui que conectamos a abordagem de Felicidade do Butão com a Psicologia Positiva, o que passamos a analisar.

1.2 AS CIÊNCIAS QUE ESTUDAM A FELICIDADE X PSICOLOGIA POSITIVA

Para compreender como as ciências estudam a Felicidade atualmente, apoiamo-nos em Stearns:

a Felicidade pode ser um objetivo humano constante (embora isso seja discutível), mas é certo que ela evolui. A forma como ela é definida, as expectativas e os julgamentos que provoca e - provavelmente, as expectativas – até que ponto as pessoas são felizes, são aspectos que podem mudar muito, a depender de uma combinação de ideias e condições materiais. (2022, p. 10)

Tais combinações são infinitas, na mesma proporção que são as suas variáveis, a exemplo das que elegemos para esta pesquisa. Da atitude persistente de pesquisadores nas últimas décadas do século XX, resultam várias concepções, como pudemos tratar no item anterior, a respeito da Felicidade, como bem disse Stearns. Entre as ciências que estudam a Felicidade, destacamos a Psicologia Positiva que, conforme Seligman e Csikszentmihalyi (2000), se empenham em consolidar e disseminar princípios, cujo propósito é o de identificar e de promover as condições necessárias desencadeadoras de bem-estar e de Felicidade. Grant e Leigh atestam que essa psicologia “introduz uma perspectiva ampla – e uma visão abrangente -, olhando para o funcionamento ideal em vários níveis diferentes, como nos campos social, relacional, institucional e cultural, além do pessoal e do biológico” (2013, p. 24), capaz de mobilizar o sujeito para que busque cada vez mais autopromover seu bem-estar e sua Felicidade.

Pesquisadores dessa “nova ciência” se destacam e assumem diferentes caminhos, dentre os quais citamos Balancho (2013), para quem a Psicologia Positiva fomenta os aspectos saudáveis buscando o equilíbrio e o bem-estar dos sujeitos. Seibel, Poletto e Koller (2016) consideram que é o reconhecimento das próprias limitações com vistas a uma recondução comportamental e existencial, uma das maiores contribuições dadas pela ciência, enquanto Pereira acrescenta

que “embora possua diferentes definições, a Psicologia Positiva mantém seu elemento central: olhar para aquilo que há de bom no ser humano” (2017, p. 69)

Interessante que tanto a Psicologia Positiva como as demais ciências que estudam a Felicidade, já citadas acima neste trabalho, acabam se complementando de forma multidisciplinar, fazendo-se necessária a compreensão da existência humana inserida em contextos simultaneamente múltiplos e unos, de maneira que algumas características, como a cultura, podem ser tomadas como determinantes nesse tipo de estudo, segundo apontam pesquisas sociológicas. Não se trata, pois, de incorporar programações positivas, mas de uma busca de si auto comprometida com o desejo de mudança que possibilite a vivência com mais harmonia e equilíbrio.

Para Grant e Leigh (2013), a atenção dispensada aos interesses de um sujeito é o aspecto crucial para o desenvolvimento das sensações experienciadas e pode ser influenciadora do seu bem-estar, mesmo que inicialmente seja realizada de forma inconsciente. Afirmam que

Entretanto, podemos fazer escolhas que mudam nossos vieses cognitivos ao longo do tempo. Podemos ajustar o nosso foco intencionalmente para coisas que ajudarão a melhorar nossa Felicidade. Podemos, ainda, focar a nossa atenção no positivo, em vez de ser sugados pelo negativo. E quanto mais dermos atenção ao positivo, mais tenderemos a notá-lo. A atenção muda nosso cérebro. (Op. Cit., p. 28)

Ressignificar um modo comportamental a partir de escolhas conscientes com vistas a ser feliz, parece ser a proposta, ou mais do que isso, o princípio desta ciência chamada Felicidade. Não se trata da negação do sofrimento de qualquer natureza, mas de refletir sobre ele buscando racionalizar sobre o que gerou o sofrimento ou a infelicidade, a fim de encontrar nas experiências algo que fugiu do controle da negatividade, como um acalanto ao corpo e à alma, abrandando, minimizando a dor e, para além disso, reconhecendo as motivações que a desencadearam de modo a não as repetir. Por isso, Laurie Santos (2021) afirma que é trabalhoso ser feliz.

Estudiosos da Psicologia Positiva acreditam que focar nas experiências positivas contribui na prevenção e no enfrentamento das doenças, independentemente de sua natureza e na promoção da saúde. Ou seja, como diz Russel: “para um grande número de pessoas, acreditar numa causa é uma

fonte de Felicidade” (2003, p. 129). Russel, afiança que o princípio da Felicidade estaria no interesse dispensado às pessoas e às coisas, e explica que o interesse amistoso é uma forma de afeto altruísta, por isso com força motriz para promover Felicidade.

Um dos desafios da Psicologia Positiva consiste, portanto, em “definir o que é ‘positivo’ e ‘bom’ em termos de experiência humana” (Nunes, 2008, p. 3 - grifos da autora), posto que não se trata de um simples fazer, seja pela subjetividade implícita a estes conceitos, seja pela objetividade impressa culturalmente às relações sociais em distintos contextos.

Também conhecido como o ramo da ciência que estuda as emoções positivas, pensada por Seligman e Csikszentmihalyi,

se sustenta sobre três pilares principais, a saber: o estudo da emoção positiva, o estudo dos traços ou qualidades positivas, principalmente forças e virtudes, incluindo habilidades como inteligência e capacidade atlética; e por fim o estudo das chamadas instituições positivas como a democracia, a família e a liberdade - que dão suportes às virtudes, que por sua vez, oferecem apoio às emoções positivas. (APUD Scorsolini-Comin; Santos, 2010, p. 441).

Nesta mesma direção, Achor reconhece que “a nossa interpretação da realidade altera a nossa experiência da realidade” (2012, p. 14) de tal maneira que compromete não apenas a própria experiência, como os seus resultados e, por isso, é interessante se trabalhar esse olhar sobre a realidade. O referido autor realizou pesquisa em que isolou padrões comportamentais dos sujeitos que apresentaram atitudes positivas e, conseqüentemente, resultados positivos no seu processo formativo acadêmico, porque “o nosso cérebro é literalmente configurado para apresentar melhor desempenho não quando está negativo ou neutro, mais quando está positivo” (op. Cit., p. 22).

No primeiro momento, somos impulsionados a acreditar que parecem eficientes os caminhos e experiências clínicas difundidos pela psicologia positiva, mas a popularização do modelo na sociedade atual, sugere haver senão uma distorção, um mau uso dos princípios, na medida em que passaram a ser utilizados como negação de outros sentimentos não positivos, que, para nós, são igualmente constitutivos da identidade do sujeito humano e, portanto, base para sua auto reconfiguração.

Outra forma de compreender e exercitar a Psicologia Positiva é apresentada por Passarelli e Silva (2007) que também fazem associações a partir dela com a Felicidade: “Buscando definir Felicidade, é comum a associação entre a frequência e a intensidade das emoções agradáveis, ou seja, consideram-se mais felizes as pessoas que se apresentam intensamente felizes a maior parte do tempo”. (Op. Cit., p. 515)

Concluem que isso ocorre simplesmente porque são pessoas que se apegam às coisas que possuem mais do que às coisas que lhes faltam, além de estarem associadas à saúde e à longevidade, embora as razões ainda não estejam tão evidenciadas pela própria ciência. Há indícios, também, de que seja porque o “afeto positivo estaria relacionado a perfis favoráveis de funcionamento a diversos sistemas biológicos...” (Steptone; Wadler & Marmot, 2005 *apud* Passarelli e Silva, 2007, p. 516).

Vale ressaltar que a psicologia dialoga com outras ciências, como a sociologia, a ciência política e a economia. Essa última é citada por Nery (2014), anunciando que a Economia da Felicidade investiga a partir de estudos essencialmente empíricos, as coisas que promovem a Felicidade nas pessoas. Tem também como objetivo para além de estabelecer relações entre os níveis de Felicidade e as características socioeconômicas, construir políticas públicas que subsidiem as ações dos governos, em especial, os democráticos.

Nesse sentido, Amaral (2016) confirma que, embora a riqueza acumulada possa ser desencadeadora de Felicidade, ela não é fator determinante, aliás, pode até ser insignificante no processo. Em suas pesquisas, identifica a constância em “que pessoas felizes possuem o controle de suas vidas” (Op. Cit., p. 14), como se esta autopercepção de autonomia e de liberdade fosse o gatilho motriz, mais do que sua real condição financeira. Acrescenta-se a essas categorias o sentimento de pertencimento resultante das interações sociais, cuja rede de relacionamento pode, inclusive, minimizar danos ocasionais, provocados quando são acometidos por intempéries econômicas. Pastore (2022, p.1) corrobora com esta compreensão ao dizer que “a renda ‘compra’ Felicidade no estado de privação”. Mas destaca que o relacionamento humano é um fator central, inclusive porque experiências de solidariedade e de amizade são quase um privilégio dos não ricos, para quem há sempre uma desconfiança sobre os interesses forjados nas relações sociais. “Mas, é claro que não há a menor razão

para se idealizar a pobreza, da mesma forma que inexistem fundamentos para atribuir à riqueza a fonte da Felicidade” (Op. Cit., p. 3).

Para Amaral (2016), a ciência da economia guarda um caráter ético que historicamente está implicado com a busca da Felicidade. Nesse campo, encontramos também uma associação empregada entre Felicidade e/ou satisfação com utilidade, remontando ao conceito de utilitarismo⁵.

Visto por outro ângulo,

A economia do bem-estar concedeu à Felicidade o status de importância única na avaliação do bem-estar e da vantagem humana, colocando-a como a base da avaliação social e da elaboração de políticas públicas. O utilitarismo foi por um tempo muito longo algo como ‘a teoria oficial’ da economia do bem-estar, ... (Sen, 2011, p. 306)

Ou seja, na economia, os estudos sobre Felicidade se edificam com base na produção e no usufruto do bem-estar objetivo e subjetivo, o que, para Becker, diz respeito ao modo “como as pessoas avaliam suas vidas e o que é importante para elas”; e na sua utilidade, “geralmente usada [...] para explicar o sentido de valor” (2009, p.9), sem desconsiderar que os sentidos e valores das fontes de bem-estar se metamorfoseiam com o passar do tempo e se diferenciam também, em razão dos lugares onde são desejados e/ou adquiridos.

Pensar o bem-estar pela ótica dos economistas significa, também, ater-se às condições materiais disponíveis para a sociedade. Em outras palavras, é ocupar-se da capacidade de produção e de consumo como fomento de políticas, ratificando a tese de Nery (2014), inseridos no contexto da ética econômica.

Sen (2011, p. 304), ao questionar o sentido de “acolher a perspectiva de Felicidade e reconhecer sua importância para a vida humana e, em consequência, para a boa política econômica” e a adequação da “perspectiva da Felicidade para julgar o bem-estar ou a vantagem de uma pessoa”, alerta sobre o risco de que

poderíamos errar por não sermos justos com a importância da Felicidade, ou por superestimar sua importância na avaliação do bem-estar das pessoas, ou por ignorar suas limitações da Felicidade como base principal – ou única – de avaliação de justiça social” (Op. Cit., p. 304).

⁵ Mais adiante aprofundaremos as questões postas e impostas pelo utilitarismo e suas vinculações com esta pesquisa.

Para esse autor, o equilíbrio sobre a importância da Felicidade na vida em sociedade é prerrogativa para a avaliação da justiça social e de suas práticas. Ainda nesta direção, diz Becker: “é difícil resumir [...] ‘sim’ ou ‘não’ para a questão se o dinheiro traz bem-estar subjetivo”, sobretudo pelo preciosismo com que algumas instituições “nos dizem que, geralmente, é bom para a Felicidade ter dinheiro, mas é ruim para a Felicidade querer muito dinheiro” (2009, p.52), colocado como argumento moral capaz de acomodar os sujeitos à sua realidade.

Na mesma direção, Pastore (2001, p.3) profere que “o crescimento econômico é fundamental para a melhoria da saúde, da educação, das proteções sociais e das Felicidades materiais. Mas, os componentes sociais são cada vez mais decisivos para fazer as pessoas felizes”. Portanto, se há erros, eles não estão na busca pela Felicidade, mas na imposição mercadológica e neoliberal de ter que adquiri-la; ou seja, o problema está no que se deseja, muitas vezes sem nem saber por que se deseja e o que fazer para concretizar o desejo, além do modo como se busca e onde se busca.

Os modos de organização que dão estrutura à economia, numa dada sociedade, são estudados pelas Ciências Sociais. Nesses termos, o projeto de modernidade, com matriz nos ideais libertários, objetivou que o desenvolvimento econômico seria complementado com o aumento da qualidade de vida, com a redução da pobreza e, com ela, das desigualdades sociais, ou seja, com o bem-estar. Com isso, a maneira de se pensar e analisar as relações sociais vai também se reconfigurando. De acordo com Darós, “nesse projeto social, entende-se que se encontra a Felicidade no domínio da natureza e no avanço tecnológico” (2016, p. 33).

Neste universo estão assegurados direitos humanitários de liberdade, igualdade e fraternidade. Para tal alcance, deve-se respeitar as escolhas de cada pessoa. O que é bom para um pode não ser bom para o outro. Por este motivo, respeitar a escolha de cada um possibilita a construção de uma sociedade mais feliz, desde que o bem de um, não esteja em desencontro com o bem coletivo. Neste pensamento, surge o indivíduo, e a concepção de sociedade se constitui como a soma de indivíduos. Dessa maneira, o bem pessoal de uma pessoa está em sintonia com o bem social. (Op. Cit., p. 34)

O autor sintetiza o objetivo da modernidade, evidenciando o entrelaçamento com que as categorias Felicidade, individualidade e bem se

tornam premissas operacionais para consolidar este projeto de sociedade, que pretende ser, em última instância, uma sociedade justa.

Nesse item, apresentamos e analisamos o modo como algumas ciências estudam a Felicidade, mas observamos que a Psicologia Positiva tem sido central entre as demais. Portanto, aprofundaremos a seguir esse viés, com vistas a conhecê-la melhor.

A Felicidade concebida pela Psicologia Positiva, de acordo com seu criador, Martin Seligman, contestou os tratamentos clássicos da psicologia dispensados aos ex-combatentes da Segunda Guerra Mundial, porque, conforme o autor, eram ineficazes no quesito de superação dos traumas sofridos, o que o impulsionou a buscar outras formas para tratar a questão. Ele reconfigurou os princípios adotados, deslocando o objetivo antes centrado na expectativa de cura para a doença mental capaz de qualificar e de (re)inserir o sujeito adoecido de forma produtiva e gratificante na sociedade, e passou, então, a valorizar o potencial positivo que ele possui, apesar da doença, como alavanca de estabilização individual e de inserção social.

Em vista disso, no século XX, os estudos neste campo passaram a ser focados na concepção humanista com o propósito de demonstrar que a valorização dos aspectos positivos do comportamento humano, trazidos à consciência, poderiam ser o caminho para o encontro com a Felicidade genuína.

Até então poder-se-ia dizer que a concepção de Felicidade seria associada ao gozo de uma sensação de bem-estar subjetivo. Para a Psicologia Positiva, o bem-estar subjetivo é definido pela ausência e/ou prevenção de doenças, exatamente a partir do reconhecimento e da valorização de estados cognitivos e de emoções positivas. Alinha-se, pois, à definição da Organização Mundial da Saúde (OMS, 1946), que a define como “O completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de enfermidade”, tal como definido por Seligman e Csikszentmihalyi (2000), o que pode ser complementado com o “que as pessoas pensam e sentem sobre suas vidas” (Camaliente, Bocalandro, 2017, p. 208). Ou seja, “é apenas um termo que soa mais científico para o que as pessoas geralmente descrevem como Felicidade” (Op.Cit., p. 208).

O homem feliz faz reverberar uma maneira positiva e, em certo sentido, virtuosa de se colocar no mundo. Logo, a Felicidade transparece na identidade do sujeito. É uma relação existencial, situada e construída na interação de cada

um com a natureza e com outros homens. É também uma escolha por um caminho de significação e de aprendizagem permanente, de maneira que, cada vez mais, acreditamos que pode e precisa ser partilhada. Quando socializada, a Felicidade é uma narrativa que suscita parceria e cumplicidade, podendo despertar a Felicidade do outro. Faz surgir uma corrente de múltiplas Felicidades que são, ao mesmo tempo, únicas porque é um sentimento identitário individual, ou, com Aristóteles, porque ela é uma “atividade da alma” (2006, p. 36) de cada sujeito.

“Ser feliz é aprender a escolher” (Frédéric, 2016, p. 33) e escolher é uma ação política que pode ser objetiva e subjetiva, que dá sentido à vida. Urge afirmar que não deve haver obrigação de ser feliz, mas, em havendo vontade, é preciso se mover nessa direção. Em certo sentido, poderíamos dizer que é uma aspiração que se racionaliza e se traz à consciência para que seja percebida, sentida e eternizada. Sem tal movimento é possível existir, passar por esta vida sem experienciá-la, porque, embora haja certo consenso entre alguns estudiosos de que a Felicidade é o propósito da vida humana, nem todos racionalizam a sua busca (Lenoir, 2016).

1.3 QUANDO O BEM-ESTAR É PROMOTOR DE FELICIDADE

Dentre as muitas razões apresentadas para o estudo da Felicidade, aponta-se o estilo de vida adotado pós-Revolução Industrial, que transforma o homem em uma máquina produtiva, cujo principal objetivo é o de ascender econômica e socialmente, momento em que se transfere o sentido de realização, de satisfação, para a aquisição de bens materiais, assim como também substituem-se as relações de interação, de afeto, de compensação de tempo de convívio e acabam-se desenvolvendo patologias orgânicas e emocionais. Talvez por isso, o conceito de bem-estar seja tão intensamente associado à promoção da Felicidade na literatura sobre a Psicologia Positiva, por nós acessada, a exemplo de Dias (2020), Ferraz, Tavares e Zilberman (2007).

Entre os aspectos que acreditamos que mais proporcionem Felicidade⁶ a uma pessoa estão os de natureza intrínseca e subjetiva, por isso considerados estáveis, já que independem do contexto externo. São, também, de ordem individual e coletiva, posto que a construção identitária do indivíduo é experienciada no espaço social. Nesse sentido, apesar da mobilização da economia, as pesquisas têm comprovado que o poder aquisitivo é importante, mas não é determinante e nem garantia para que alguém seja feliz.

A capacidade financeira só é promotora de Felicidade até o limite de proporcionar uma vida digna (Camaliente e Boccalandro, 2017), enquanto a cultura, os gêneros, os fatores demográficos, a história de vida e as experiências pessoais são evidenciadas como influenciadoras da percepção de Felicidade (Pereira, 2017), ou seja, são resultantes de processos vividos em relação com os outros e com o mundo, em contextos coletivos de pertencimento, em núcleos como a família, a religião e a comunidade, por exemplo.

A partir dessas constatações, pesquisadores listaram um conjunto de ações intencionalmente realizáveis que promovem a auto Felicidade, como:

expressar gratidão, cultivar o otimismo, evitar comparações sociais, praticar gestos de cortesias, cultivar relações sociais, desenvolver estratégias de superação, aprender a perdoar, aumentar as experiências de *flow* (experiência subjetiva ótima), saborear as alegrias da vida, praticar a religião/espiritualidade e cuidar do corpo... (Pereira, 2017, p. 55-56)

Segundo o autor supracitado, a Felicidade é, então, determinada percentualmente de maneira que 50% são resultantes de fator genético, 40% por atividades intencionais e 10% por fatores circunstanciais. Ou seja, ainda que os fatores genéticos sejam significativos, eles não são, por si sós, originadores de Felicidade. Logo, é possível equilibrar esses percentuais com ações mobilizadoras, desde que intencionalmente pensadas e realizadas.

Pereira (2017, p.56), citando Rffy & Keeys (1995) e Csikszentmihalyi (1992,1999), esclarece que “por esta perspectiva de busca e treinamento, a Felicidade pode ser entendida como algo a ser aprendido e conquistado por meio de desenvolvimento psicológico”. Para o autor, a rigidez determinante desses

⁶ Para uma melhor compreensão sobre a mudança de paradigma acerca da Felicidade, na perspectiva da psicologia sugerimos ver Pereira (2017)

percentuais parece ousada demais, além de desconsiderar os elementos culturais que imprimem uma forma de conceber a Felicidade e de experimentá-la.

“A Felicidade encontra-se no adequado equilíbrio entre o realizar uma conquista e o seu deleite, entre o prazer de uma atividade e o seu descanso. Felicidade reside no equilíbrio da vida” (Pereira, 2017, p. 61). E, aí, talvez resida o papel da psicologia, em contribuir para que o sujeito consiga equilibrar-se. Foi ainda em Pereira (2017, p 62), que vi pela primeira vez a colocação “Felicidade para bem-estar” ao se referir à Psicologia Positiva. Colocada dessa maneira há uma inversão no modo operacional, até então, descrito por nós. Dita dessa forma, a Felicidade antecederia o bem-estar e não o inverso; ou seja, o bem-estar como promotor da Felicidade. Merece destacar que o conceito de bem-estar antecede a consolidação da Psicologia Positiva, ganha força sobretudo com o advento do *Welfare-state*. Em seguida, com a normatização do Estado de Bem-Estar, surge a preocupação com a qualidade de vida. O autor esclarece que, embora a psicologia tenha adjetivado o conceito de bem-estar, nós estamos considerando-o em sua perspectiva mais ampla sobre o comportamento do ser humano.

Em conformidade com a proposição de Seligman (2000), Pereira (2017) afirma que o bem-estar subjetivo promove a Felicidade à proporção que as sensações experienciadas despertam prazer e entusiasmo, nominadas como uma vida agradável e, para isso, é necessário que haja uma entrega plena da pessoa na ação, de maneira que o resultado final produza certa transcendência do sujeito em si, que, conforme o autor, significa o aprimoramento do conhecimento, do poder e da bondade. Em outras palavras, refere-se à qualidade de vida.

Esse autor indica que há falhas e/ou distorções de dados de pesquisas, que são de ordem metodológica, no que se refere a interpretações desacertadas de dados até generalizações inconsistentes, incluindo uma propensão a ignorar minorias e grupos desfavorecidos, como que numa exaltação a interesses da classe média, como também uma rejeição de emoções negativas.

Além desses aspectos, consideramos emblemático, nessa perspectiva empreendida pela psicologia, o fato de ela ter se deixado seduzir pela fertilidade econômica, gerada por práticas massivas e ideológicas, que desconsideram a

individualidade do sujeito e a sua inserção na e com a sociedade para, a partir desses indicadores, construir um percurso próprio na construção da sua Felicidade. Nesse sentido, subverte-se a utopia de Felicidade existencial, pela utilidade da Felicidade mercantilista.

A abordagem mercantilista potencializa uma interpretação aligeirada do que seja bem-estar, sugerindo que isso diz respeito apenas à promoção de condições que satisfaçam as necessidades básicas e materiais do sujeito humano. De tal maneira que ele se faz muito presente nos estudos sobre a economia, estando “quase sempre associado à ideia de melhoria, seja do ponto de vista das condições sociais, seja no que se refere às questões puramente econômicas” (Pessotti, Silva, 2020, p. 9).

Entretanto, assim como para a Psicologia Positiva, na economia, esse conceito de bem-estar também é adjetivado, tal como afirma Rawls (1977, p. 286) ao se posicionar da seguinte maneira: “não utilizo esse termo porque ‘bem-estar’ sugere que a concepção moral é utilitarista; ‘escolha social’ é muito melhor, embora eu acredite que ela é ainda muito restrita” (Grifos do autor). Para este autor, “uma doutrina da economia política deve incluir uma interpretação do bem público que se baseie na justiça”. Nesses termos, idealiza-se uma natureza de “bens desejados como parte de planos racionais de vida” (Op. Cit., p. 288).
Porque,

ao se tratar o bem-estar em termos de utilidade, assume-se que o critério estabelecido para definir a condição de bem-estar de um indivíduo é a satisfação dos seus desejos ou prazer. São aspectos subjetivos que podem se diferenciar entre os indivíduos. É necessário, portanto, caracterizar o indivíduo, normatizar o seu comportamento, a fim de possibilitar a análise científica e formal da condição de bem-estar. (Pessotti, Silva, 2020, p. 16)

Nessa perspectiva, o núcleo é o sujeito e, portanto, é para ele que se voltam as iniciativas políticas com vistas a corresponder às suas necessidades, apesar das críticas por sua limitação frente aos interesses e às necessidades da sociedade como um todo. À sociedade, cabe o ajuntamento das demandas individuais como se isto fosse representativo dos seus anseios. A este respeito, lembramos que:

A sociedade, na qual os indivíduos estão inseridos, é regida por leis e normas estabelecidas culturalmente, sendo assim, devem seguir as

normas sociais para que não sejam rejeitados e vistos com olhar diferenciado, e uma dessas normas seria a busca incessante pelo alcance dessa Felicidade... (Da Silva, Fitaroni, 2021, p.2)

Donde as normas são empregadas como reguladoras das relações em seus sentidos objetivos e subjetivos entre os cidadãos nos espaços públicos e privados, possibilitando àqueles que a elas se submetem o desfrute do sentimento de pertencimento, por conseguinte o direito de usufruir da própria sociedade. As autoras também concluem que, na atual conjuntura da sociedade brasileira, está posto o dever de ser feliz e, mais do que isso, de demonstrar sua Felicidade.

Vimos, até aqui, alguns entendimentos de como o bem-estar é promotor de Felicidade, sobretudo no que se refere à sociedade contemporânea, que a coloca como um produto consumível. E, nessa perspectiva, mais do que quando se tratava de uma busca existencial, a Felicidade resultante de ter, de possuir, se torna ainda mais efêmera. Assim, o que deveria resultar em bem-estar desencadeia processos de adoecimentos psicológicos e sociais naqueles que não conseguem consumir e, não consumindo, são (ou se sentem) excluídos. Talvez, seja mesmo essa a razão de a Felicidade ter ganhado espaço e força no debate social e político, mas também seja campo de disputa, como veremos mais adiante.

1.4 DINHEIRO TRAZ FELICIDADE?

Da literatura consultada, a que, talvez, tenha sido mais crítica sobre o lugar dispensado à Felicidade, no campo macropolítico e na proposição da psicologia positiva, enquanto ciência que estuda o indivíduo, foi elaborada por Cabanas e Illouz (2022). Segundo os autores, a relação que se consolidou ao longo dos anos, entre economistas e psicólogos, anuncia certa proximidade entre os conceitos de Felicidade e de utilidade embasados no neoliberalismo.

Assim, dimensionar os fenômenos sociais que afetam os sujeitos permite transformá-los em legítimos objetos de desejo que precisam ser conquistados, já que uma vez adquiridos, podem ser contabilizados. A Felicidade passou a ser medida pela quantidade dos produtos adquiridos e, com isso, “permitiu que seus economistas e as instituições políticas introduzissem a satisfação existencial nas

análises políticas de custo-benefício locais e globais”. (Op. Cit., p. 66). Isso quer dizer que, se antes as riquezas de uma nação eram pontuadas pelo PIB, agora passam a ser, em algumas delas, pelo FIB, e o fazem como se a Felicidade interna não estivesse correlacionada com as políticas públicas consolidadas nas estruturas de governança que alicerçam as relações entre o Estado e o cidadão, ao estabelecer as condições objetivas de existência do segundo.

O redirecionamento econômico anunciado sob o preceito da Felicidade não deixa de ser uma manipulação orquestrada para minimizar os efeitos de políticas públicas ineficientes na promoção de bem-estar e de erradicação de desigualdades sociais.

Com essa afirmação, aproximamo-nos da ideia de que a escola, enquanto uma instituição pública inserida em um contexto político, pode vir a ser um espaço que, reconhecendo a busca do homem pela Felicidade, se disponha a mediar estudos e reflexões críticas, inseridas em seu projeto político-pedagógico com o objetivo de instrumentalizar os sujeitos, capacitando-os a diferenciar os sentidos e os interesses da macropolítica e da economia, a exemplo do que propõe o neoliberalismo.

Nas sociedades ocidentais, pautadas pela lógica de consumo, a Felicidade se apresenta como “a galinha dos ovos de ouro”, habilmente especulada pelo mercado publicitário, que se empenha em produzir necessidades no sujeito, tal como demonstraram Fogaça e Clotilde (2014). Os autores versam sobre o tema, investigando a Felicidade baseada no consumo, verificando as suas diferenciações entre os extratos sociais identificados a partir de campanhas publicitárias. Esse percurso possibilitou aos autores “identificar que a Felicidade é um mote publicitário que rompe com os limites sociais e que, assim como os limites em que está circunscrita, funde-se e confunde-se em seus tantos sentidos” (p. 217).

Pensada com base no consumo, o sujeito traz a Felicidade para “o instante”, para a aquisição impulsiva de produtos, sem sequer analisar a sua real necessidade. Com isso, podemos dizer que “o tempo que dura a Felicidade” se torna cada vez menor. Passada a euforia do ato consumado, vem a insatisfação e gera-se “nova necessidade de consumo”, como já anunciado anteriormente. Esse é um processo retroalimentado permanentemente com a substituição do objeto de desejo que deve promover a Felicidade. Portanto, a pergunta

recorrente é “Onde está a Felicidade?”, e não os questionamentos “Como posso ser feliz? O que me faz feliz?”.

As respostas, correspondem ao modo de vida, aos valores e à cultura sobre os quais tudo é decidido de modo aparente e superficial. Para romper com este modelo de sociedade, é preciso empreender uma formação que colabore para que o sujeito se reconheça, que se torne responsável por sua existência em harmonia com o universo e com os outros seres, que aponte outras fontes de Felicidade. Ademais, favorece o gerenciamento da própria vida em função do pertencimento, do reconhecimento do outro com bases mais existenciais e menos materiais, cuja caminhada o retira de um permanente estado de vulnerabilidade.

O consumo, de natureza privada e individual, agrega o status de poder, de diferença entre os pares, porque o que se consome não são apenas os produtos, mas a qualidade deles, que varia de acordo com as classes para quais são destinados, contribuindo, com isso, para o aumento das desigualdades e para as diferenças, tornando a sociedade cada vez mais injusta.

O advento do progresso desencadeia em ritmo frenético a ruptura entre a Felicidade individual e a Felicidade coletiva, na medida em que o progresso e a maneira como vivemos, na maioria das sociedades, estimula o individualismo de tal maneira que se perde a referência com a comunidade, o que compromete a responsabilidade para com a existência do outro e da Felicidade de todos, ou coletiva, por suas características narcisistas e egocêntricas. Corrompe a utopia da Felicidade, como anseio intrínseco da natureza humana e a transforma em dever sobre o qual se presta contas, porque ela precisa ser comprovada e demonstrada publicamente. O homem sente-se obrigado a ser feliz como condicionante de inclusão social.

A Felicidade parece ser uma relação sem fronteiras entre os campos subjetivo e objetivo, porquanto desencadeia sensações organicamente sentidas pelo corpo a partir de experiências igualmente subjetivas que a ele transcendem, e por aquisições materiais, como disseminado pela economia. Entretanto, é preciso conhecer para saber o que se sente, e sentimos aquilo a que atribuímos sentido e isso pode nos humanizar: “... ser humano significa ser em face de um sentido a ser preenchido e de valores a concretizar” (Frankl, 2011, p. 69), assim como o de ser feliz.

Nessa direção, para Frankl, os sentidos são descobertos, ou seja, eles são identificados a partir do experienciado e são consolidados “no modo como as respostas são dadas” (Op. Cit., p. 80); o sentido, “por isso deve ser encontrado responsabilmente. Eu poderia dizer que ele deve ser buscado conscientemente” (Op. Cit., p. 82). Os sentidos são, também, para esse autor, uma ação política.

Destarte, trataremos a seguir do modo como a escola se configura enquanto espaço público, onde as relações podem ou não se manifestar com vistas a se constituir como um espaço-tempo, comprometido com a Felicidade.

Os aspectos aqui apresentados a respeito de concepções de Felicidade contribuem para relacioná-la ao nosso debate, qual seja, da Felicidade possível no âmbito da convivência escolar, a partir de uma perspectiva justa e democrática. Tais perspectivas parecem convergir para a promoção da conscientização, por meio de debates e de estudos sobre a Felicidade, no interior da escola, para que os sujeitos que ali convivem reconheçam-se ou tornem-se felizes. Nestes termos, compreendemos que a escola pode ser um ambiente que favoreça a autopercepção consistente da Felicidade nos sujeitos escolares se possibilitar o reconhecimento dos seus vários conceitos e as implicações dos instrumentos que a proporcionam.

É aí que concebemos o papel da educação, ou seja, de instrumento mediador entre o mundo em que se vive e o que se deseja, um exercício de se distanciar do mundo para nele se colocar. Em outras palavras, “a Felicidade consiste em viver segundo nossa natureza profunda, desenvolvendo nossa personalidade para nos permitir gozar a vida e o mundo com a mais rica sensibilidade possível” (Lenoir, 2016, p. 49), ao tempo em que se retroalimenta da própria consciência e da memória, de maneira que a escola parece ser um lugar propício para desenvolver esse autoconhecimento. O referido autor esclarece, ainda, que estudar a Felicidade e desejar que as pessoas se percebam felizes não se refere a nenhuma forma de doutrinação, nem de conformismo.

Lyubomirsky, ao “explorar os processos cognitivos e motivacionais que distinguem os indivíduos que apresentam níveis excepcionalmente altos e baixos de Felicidade”, descobriu junto com seus alunos que “os verdadeiramente felizes interpretam eventos de vida e situações diárias de maneira que parecem

manter sua Felicidade” (2023, p. 1), diferentemente dos que não realizam este tipo de interpretação. Dessa maneira, a escola pode contribuir para que o sujeito aprenda a interpretar os seus eventos, com vistas a fazer escolhas conscientes sobre o seu modo de viver.

Lyubomirsky identifica como benefícios da Felicidade incontáveis subprodutos positivos, assim como Lenoir, que acredita que ela pode levar o sujeito a se comprometer com as causas coletivas e sociais, porque “agindo pela Felicidade dos outros, fazemos também a nossa” (Lenoir, 2016, p. 86). Ratifica-se não apenas a natureza política do homem social, mas a da Felicidade, comprometida com a vida em comum, compartilhada em suas perspectivas e dimensões individual e coletiva, privada e pública.

Este capítulo procurou desenvolver uma análise das concepções de Felicidade, com base na história recente da política de Felicidade, que remete especialmente ao viés mercadológico da Felicidade institucionalizado não apenas pelas ciências da Felicidade, mas em consonância com a economia e a Psicologia Positiva, principalmente.

Nesses termos, a ideia de gozar de bem-estar, que se traduz como Felicidade, torna-se um objeto de insaciedade permanente para aqueles que possuem os recursos de compra; e uma utopia para aqueles que não dispõem de condições para adquiri-la. Um sentimento fugidio, mas também angustiante e avassalador, apesar de que, segundo Da Silva e Fitaroni (2021, p. 3) “não se obteria a Felicidade mediante o consumo de bens materiais, consumo e satisfação de necessidades, o problema é que isso parece estar deturpado na fala da sociedade na contemporaneidade”, sugerindo-nos que a ressignificação da fonte da Felicidade já poderia ser a própria Felicidade.

Assim, a conquista da Felicidade pode se dar pela participação na ação política e social, porque elas ensinam a ocupar-se e a “preocupar-se com a coisa pública, com o bem-estar e a justiça sociais” (Danner, 2012, p. 939). Para esse autor:

A vida política é uma das formas mais sublimes de realização humana, conduzindo diretamente à satisfação e à Felicidade pessoal, exatamente pela vinculação social da vida individual, [...] garantindo-nos, também aqui, a Felicidade pessoal por causa de uma relação cooperativa amorosa e em comunhão com os demais [...]. (Op. Cit., p. 939)

São os valores estabelecidos nas relações entre os homens comprometidos uns com os outros, na *res publica*, que se podem gerar bem-estar e Felicidade (Aristóteles, 2006).

Dessa forma, portanto, assinalamos que, ao mesmo tempo em que a Felicidade voltou ao debate público, assim também precisa ocorrer com a escola, que não deveria se prestar a reproduzir os ideais da Felicidade mercadológica, mas assumir-se como espaço democrático, onde o debate se estabelece, tal qual anunciamos anteriormente, qual seja, o de reconhecer os interesses dos sujeitos com vistas ao desenvolvimento de experiências influenciadoras do próprio bem-estar e, quiçá, possa com isso melhor contribuir com a qualidade educativa.

Apresentamos aqui algumas formas de conceber a Felicidade no seio das sociedades, mas, para compreendermos melhor o debate sobre o tema na escola, é necessário tratarmos da formação destinada pela escola e a perspectiva de uma instituição democrática ou democratizante, o que faremos constituindo uma discussão sobre a democracia, bem como sobre a justiça e como elas se relacionam.

2. DEMOCRACIA E JUSTIÇA

*É profunda a convicção de que justiça
envolve virtude e escolha:
meditar sobre a justiça parece levar-nos
inevitavelmente
a meditar sobre a melhor maneira de viver.
Sandel⁷*

Chegamos ao século XXI disputando o pertencimento do regime democrático “por praticamente todas as correntes ideológicas, da direita à esquerda” (Coutinho, 2016, p. 1), sugerindo que, entre as muitas divergências ideológicas, essas correntes reconhecem a democracia como uma virtude atrativa, a qual agrega aliados de distintas classes sociais, como se não fosse necessário explicitar o modelo de democracia que se defende.

No Brasil, essa versatilidade democrática é visualizada tanto nos governos autoritários à época da ditadura militar, como nos que se sucederam, popularizando-a de forma reducionista, em forma do voto obrigatório, nas eleições para representantes do Legislativo, nas diversas instâncias, por meio do sufrágio universal. Tratada assim, a democracia parece confundir-se com uma outorga para que os eleitos governem, a partir de sua posse, soberanamente, sem precisar do controle e da participação popular no decorrer dos mandatos. Tal superficialidade no trato da democracia, baseada em senso comum, facilita a manipulação da governança, com vistas a atender aos interesses de alguns em detrimento da maioria, acomodando-se nos princípios de modelos democráticos indiretos ou de representação.

Nesse sentido, percebe-se que condutas arbitrárias parecem ser de fácil execução em uma democracia, na qual não se promove a participação efetiva em tomadas de decisões sobre a vida pública. E, a despeito das limitações da democracia representativa, as arbitrariedades se agravam no conjunto das ações governamentais, entendidas como uma ideologia binária, se ergue opondo-se entre mal e bem que esconde ou maquia propósitos e intenções, além de se reduzir

a um regime político eficaz, baseado na ideia de cidadania organizada em partidos políticos e manifestando-se no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas (e não políticas) para os problemas sociais. (Chauí, 1994, p. 430)

⁷ Sandel (2020, p. 18)

Por esse viés, transforma-se o projeto de sociedade em um exercício de manipulação e de controle de massas com vistas à realização de interesses próprios, ou restritos à determinada parcela da população. Com isso, favorece a perpetuação dos eleitos num verdadeiro 'jogo de cadeiras'. Não obstante, Derouet (2010) considera que, apesar de sua "imperfeição", a democracia como "modelo político" ou "forma de governo" permanece constituindo o ideal de governança de homens livres, que conquistaram ao longo do tempo direitos civis e sociais. Entretanto, esses mesmos direitos têm sido alvo de renegociações na mesma medida em que a democracia se ajusta, no caso brasileiro, sobretudo, nos últimos quatro anos (2018-2022), ao neoliberalismo. Aqui, as propostas de transformação social são minadas "através de discursos ideológicos, que valorizam o mercado e o capital financeiro, usurpando qualquer chance de princípio democrático" (Arruda, Andrade, 2018, p. 5) ser implementado.

Na mesma direção, Chauí (1994), Arruda e Andrade (2018) registram algumas das dificuldades para a realização de governos democráticos, no Brasil, que atribuímos tanto ao desconhecimento sobre o que são e como estabelecem as democracias, como à cultura pacífica e acomodada da população, que coaduna com práticas autoritárias de uma sociedade hierarquicamente estabelecida (Chauí, 1994).

Para a autora, esse modelo de governo é legitimado também por parcela significativa dos cidadãos que vivem tais intempéries, porque resistem a transformar as necessidades básicas em direitos, mas não hesita em torná-las "privilégios de alguns..." (Op. Cit., p. 436). Segundo a autora, somos sequer eleitores, mas um povo que se reduz a uma massa votante, que outorga ao Legislativo o direito, o poder e a responsabilidade de administrar suas vidas, como dito anteriormente.

Compreendemos que essa acepção de democracia brasileira, representativa e reducionista, "é, em sua origem, o exato oposto da democracia" (Rancière, 2014, p. 70), mas incide em outra forma de se exercitar a "velha" oligarquia. A crítica do autor vai além, quando afirma que "é isso que implica o processo democrático: a ação de sujeitos que, trabalhando no intervalo das identidades, reconfiguram as distribuições do privado e do público, do universal e do particular" (Rancière, 2014, p. 80), cujas distribuições jamais serão

equitativas enquanto forem definidas pelas minorias detentoras de capital e de poder. Nesse sentido, Rancière (2014, p. 68) endossa que “não existe governo democrático propriamente dito” pela impossibilidade de colocá-lo em prática, demandando com isso a revisão da teoria democrática.

A revisão da teoria democrática deveria emergir com base em critérios de participação política que não se resumam ao ato de votar, realizando uma repolitização da prática global da prática social, criando novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania, transformando relações de poder em relações de autoridade partilhada, nos diferentes espaços de interação social, pressupondo, assim, novos critérios democráticos para avaliar as diferentes formas de participação política e, com isso, valorizar a ideia da igualdade sem inalterabilidade, da diferença, da autonomia e da solidariedade. (Marques, 2008, p. 58)

Conquanto, há de se reconhecer que, apesar de empregada pelas distintas correntes ideológicas, mesmo no Brasil, nessa alternância de governos, e, aqui, entenda-se de partidos políticos, vivenciamos períodos, nos quais a participação foi colocada como princípio, a citar o governo de Lula com destaque para o primeiro mandato, nos anos de 2003 a 2006.

A democracia que só se materializa por meio do voto já se mostrou ineficiente no que se refere ao próprio ato em si, uma vez que as escolhas dos candidatos correspondem a relações de interesses personificados, pouco ou nada educativas sobre as consequências impressas a toda uma sociedade pelas escolhas interesseiras. Como destaca Urbinati (2013, p. 7), “no mundo de hoje, o que está em jogo não é a liberdade de expressão como direito individual, mas como direito dos cidadãos.”, expressão que se manifesta no voto, mas que revela concepções de homem, de sociedade e de mundo, como forma ou não de participação e de liberdade política.

Botler (2004), Marques (2008) e Urbinati (2013), por caminhos distintos, apontam para a necessidade de uma maior participação cidadã, sugerindo que este processo de ressignificação da democracia se conceba a partir do contexto macrossocial em que pese o reconhecimento respeitoso às diferenças.

Os atributos sedutores da democracia, enquanto forma de governo, apresentam-se sobretudo, nos desejos de igualdade e de liberdade, mas, a exemplo da própria democracia, a população desconhece seus sentidos. No Brasil, o sentido de igualdade democrática se refere à igualdade civil de direitos e de deveres sociais. Ou seja: a “igualdade cidadã também se refere a alguns

limites, a própria igualdade convive com diferenças, então não dá para pensar que a democracia seria a sociedade dos iguais, porque não existem iguais. [...] igualdade é um conceito relativo.” (Botler, 2020, s/p).

Nessa mesma direção, Pereira (2013) destaca que a igualdade é parâmetro justificador da política social burguesa. Logo, ela se molda aos seus interesses e, muitas vezes, serve como minimizador das desigualdades sociais, como se fosse resultante de características individuais dos cidadãos, em detrimento da desigual distribuição de bens e da efetiva prática de direitos na contramão da igualdade democrática.

A liberdade, por sua vez, também não é irrestrita. Ela é possível na relação com os outros, tanto no que tange à existência individual como coletiva; e, para ser usufruída, é preciso reconhecer os limites a fim de se evitarem conflitos de interesses nas relações sociais. O anseio de liberdade se configura no desejo do poder e vice-versa, ou seja, qual o poder da liberdade? Ser livre implica agir ou não conforme princípios isentos de constrangimentos de qualquer natureza. “Trata-se da espontaneidade plena do agente, que dá a si mesmo os motivos ou fins de sua ação, sem ser constrangido ou forçado por nada e por ninguém” (Chauí, 1994, p. 360), não deve ser confundida com escolha e deliberação aleatoriamente, “mas em conformidade com a natureza do agente” (p. 362), ou ainda como a liberdade de fazer algo, quando se tem o poder de fazer.

Os obstáculos colocados pelas classes dominantes, detentoras do poder econômico e político, para as classes populares, dificultam não apenas o acesso a determinados bens, como se tornam intransponíveis para a grande maioria dessa população, ratificando as disputas entre as forças centrais dos governos em exercício e as forças de enfrentamento e de resistências das minorias. Dessa maneira, “as políticas e planos educacionais, implementados a nível do Estado, acompanham as vicissitudes da sociedade brasileira na falência de não consolidar, até hoje, uma sociedade democrática e de não incorporar amplos setores populares a um projeto superior de país” (Ciavatta, 2002, p. 95)⁸, que se segue até os dias de hoje.

⁸ Para um maior aprofundamento ver CIAVATTA, Maria. A construção de democracia no Brasil pós-ditadura militar. in FÁVERO, Osmar. SEMERARO, Giovanni. Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Neste jogo de disputas, é notório que as desigualdades impostas por um estado capitalista, pautado no mercado excludente e justificado pela meritocracia, retroalimenta o sistema, ao mesmo tempo em que amplia as desigualdades. À vista disso e, sobretudo, após o governo civil-militar, os esforços para se promover uma educação crítica, participativa e cidadã, reiterada nos marcos regulatórios, como a Constituição Federal de 1988, e mesmo pela Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96, ainda que esta tenha sido “adulterada” em gabinete, pouco avançou.

Portanto, no campo educacional, o que temos é, de um lado, a sociedade capitalista, dominada pela elite, impondo seus valores através das políticas públicas da educação; e, do outro, os educadores, com destaque para os que trabalham nas escolas, por serem os que efetivamente materializam os processos de ensino-aprendizagem das novas gerações, o esforço para ressignificar esses valores comprometidos com a formação crítica, participativa e autônoma do cidadão, ao mesmo tempo em que se objetiva contribuir com a qualificação para a inserção na vida social, pública e no mercado de trabalho.

O combustível dessa arena é, em certo sentido, fomentado pela própria democracia, por sua plasticidade conceitual, “... porque supõe a expressão das condições concretas, contraditórias da vida social, dos interesses de grupos e de classes sociais” (Ciavatta, 2002, p. 90). Tal conceito corresponde, portanto, à assertiva de que “... a democracia é o mais tolerável desses governos degenerados.” (Aristóteles, 2006, p. 134), ao se configurar como um governo de disputas entre correntes ideológicas, partidos políticos, ricos e pobres, maioria e minorias, de maneira que os “perdedores” são subjugados aos vencedores, e isso nem sempre represente o bem de todos. Nesse sentido, parece ainda reforçar as desigualdades entre os homens, como forma de soberania e de poder.

De acordo com Silva, “o Estado Democrático de Direito, inaugurado após a Constituição Federal de 1988, não se concretizou para todos os grupos sociais, visto que este modelo de democracia e de cidadania liberais não visam à igualdade de oportunidade entre os grupos” (Silva, 2021, p. 120). Assim, tem se constituído como uma democracia segregacionista e frágil, “embora saibamos que as democracias são sempre frágeis” (Levitsky, Ziblatt, 2018, p. 13).

Qualquer país que formalmente reconheça-se, ou que seja internacionalmente reconhecido como uma democracia, está enfrentando, contemporaneamente, o esvaziamento da democracia, em razão de diversas causas. Isso significa que a democracia é diretamente afetada pelos problemas da realidade contemporânea, precisando dar respostas a eles, o que não tem conseguido, colocando em dúvida a possibilidade de sobrevivência de sua constituição. (Corte, Corte, 2018, p. 184)

O esvaziamento da democracia brasileira pode ser ainda mais claramente reconhecido a partir do golpe parlamentar e constitucional de 2016 e,

a partir dali uma série de decisões administrativas, legislativas e judiciais, em confronto com a Constituição, foram tomadas: falamos das emendas constitucionais - inconstitucionais [...] que assinalam as exceções que vêm ocorrendo e que se acentuaram a partir do *impeachment* da presidente. (Kozicki, Chueiri, 2019, p.160)

Kozicki & Chueiri (2019) e Corte & Corte (2018) reconhecem, por diferentes perspectivas, a conduta governamental que congela orçamentos, a partir de critérios inescrupulosos, fomenta a violência nas suas mais distintas formas – desemprego, destruição ambiental, entre outras diretrizes que comprometem não apenas a funcionalidade estatal, nos aspectos políticos, econômicos e sociais – e está comprometida com o desmonte da democracia.

Os acontecimentos que envolveram o golpe de 2016 não podem ser vistos apenas como uma questão de injustiça individual ou partidária, uma vez que os termos que foram usados feriram também a Constituição Federal e, desde então, o aniquilamento da democracia brasileira só se intensifica. Ademais, “um projeto político, que se utiliza de procedimentos democráticos para chegar ao poder e que nega os princípios mais elementares do Estado de Direito, não pode ser chamado de democrático” (Kozicki, Chueiri, 2019, p.171). Precisamos, a exemplo desses autores, nos perguntar o que resta da democracia, para poder resistir e recomeçar.

Para Corte & Corte (2018), os tempos atuais podem ser nominados como *pós-democracia*, demandando a recriação de uma nova democracia. Logo, urge politizar o despolitizado, para que se consolidem as estruturas políticas que se objetivam, com respeito ao individual, porém comprometidas com a coletividade, o que coaduna com o nosso pensamento.

Sabemos que a democracia brasileira é muito jovem e encontrava-se, em processo de construção pós-golpe de 1964 ainda nos anos 2000. No período

de 2003 a 2011, a partir de outras bases, sob a condução do presidente Lula, intensificou-se o compromisso com políticas educacionais democráticas participativas, e que foram interrompidas com o golpe de 2016.

As implicações do golpe no campo educacional, sobretudo na educação pública, vão se acumulando desde então como forma de desmonte por meio de reformas na própria política, consolidadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com a reforma do Ensino Médio, corte de verbas e mesmo com a privatização por meio de programas empresariais de ensino (NETA *et. al*, 2018). Entre outras iniciativas, a BNCC introduz a democratização com vistas à superação da fragmentação das políticas educacionais por meio do “fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo” (BNCC, 2018, p. 8), alinhando-se à Constituição Federal de 1988, e à LDB 9394/96.

Esse entendimento nos leva a uma imersão de como se deu a democratização da educação, particularmente da gestão escolar, como veremos a seguir.

2.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Pensar a experiência da democracia na escola no Brasil é igualmente complexo à democracia na sociedade como um todo, isso porque a política educacional não apenas se espelha na política de Estado/Governo, mas é também um espaço onde se forma o cidadão. Nestes termos, é preciso evidenciar como a democracia está inserida na política educacional, desde os documentos normativos até a sua implementação na unidade escolar.

A Constituição Federal de 1988, no Cap. III, Seção da Educação, no art. 205 garante o direito à educação, devendo o Estado e a Família se responsabilizar para que as crianças e adolescentes usufruam deste direito. O art. 206 lista oito princípios que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem e dos quais destacamos os seguintes incisos:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Em consonância com a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) promulgada em 1996, no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, os incisos I e II transcrevem literalmente o texto da referida Constituição em seu art. 206 incisos I e II. A partir do inciso III a LDB ratifica os princípios constitucionais desmembrando e/ou reescrevendo de forma identitária, e destacamos mais uma vez o inciso VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Fizemos estes destaques com dois objetivos: um, de chamar a atenção para o princípio normativo da gestão escolar, ou seja, não é legítima uma gestão que não se pautar nos valores e nas condutas democráticas como marco regulador das relações e interações administrativas e pedagógicas na escola. O outro, reconhecer como estes princípios estão sendo aplicados nas escolas.

Considerando que qualquer relação é posterior ao acesso dos estudantes à escola, Libâneo (1992) denuncia que isso não é suficiente para garantir a permanência e muito menos a realização de uma *práxis* pedagógica com qualidade. A escola deveria ser um laboratório de experiências, um amplificador de oportunidades educacionais, sociais, culturais e políticas que suprisse as necessidades e aspirações mais imediatas dos estudantes e os qualificasse, inserindo-os efetivamente no cotidiano social mais amplo.

Dito isso, urge problematizar e compreender qual a função da escola contemporânea em uma sociedade democrática tão desigual. Verificar como se estabelecem as relações interpessoais e pedagógicas que incorrem num processo de causas e efeitos como consequência das hierarquias ali estabelecidas. Para nós, a escola possui uma função social única e inalienável, qual seja, a de desenvolver holisticamente o estudante. Não obstante todas as críticas necessárias e cabíveis ao seu desempenho, a escola não é a responsável que impede ou inviabiliza o exercício da democracia e da promoção da justiça social. Conforme Patacho, “Temos uma escola que se propõe a promover a democracia, mas que, ao mesmo tempo, funciona e está estruturada de maneira que minam constantemente os princípios democráticos essenciais

que afirma promover” (2011, p. 2). Nesses termos, faz-se necessário tencionar as implicações existentes entre escola e sociedade.

Não é possível construir uma política educacional democrática eficiente e eficaz se não concebemos as instituições escolares como espaço onde a macropolítica se ressignifica. Entende-se, portanto, que é na micropolítica que as desigualdades mostram suas tensões.

Resistir não é fácil. Alcançar práticas educativas mais democráticas, que tenham em atenção todo o mundo de diversidade cultural que é frequentemente ignorado pelas escolas e que ainda assim preparem as crianças e os jovens de acordo com as exigências dos documentos oficiais, é uma tarefa complexa. Superar as injustiças sociais que se reproduzem nas escolas e, mais ainda, desenvolver a partir das instituições escolares uma ação educativa transformadora, que contribua para alterar as condições sociais que originam e mantêm a injustiça e a discriminação endêmica, parece, na maior parte das vezes, verdadeiramente impossível. Daí a importância de perceber que a simples ideia dessa impossibilidade é na verdade, o resultado esperado do poder esmagador da hegemonia ideológica que opera de forma hábil para manter os educadores democráticos de mãos e pés atados. (PATACHO, 2011, p. 5)

Tal engessamento ou desqualificação massiva da escola, talvez, seja o principal e maior obstáculo para o enfrentamento da política educacional. Queremos, com isso, reforçar a tese de que a escola, por meio do coletivo de trabalhadores, pode vir a ser um forte aliado na ressignificação de valores, tecendo a promoção da justiça social, entendida como promotora da igualdade, alinhada com os princípios democráticos, cuja função social é formar as novas gerações.

Saviani (2018) nos relembra que o caráter público, universal, gratuito e laico, mais corresponde à necessidade de alocação das massas, do que ao reconhecimento de um direito do cidadão. Além disso, a função primeira da escola era a de formatar o sujeito como cidadão político, integrado ao modelo vigente. Melhor dizendo, o projeto pedagógico da escola pública deve servir como instrumento para a mediação dos interesses políticos, regulamentados e instruídos pelas políticas públicas da educação.

O cidadão formado insere-se, quase que naturalmente, na sociedade sem causar transtornos à estrutura econômica, política e social. O conhecimento adquirido tem a aplicabilidade de uso prático e concreto no mercado de trabalho, ou seja, a apropriação do conhecimento não tem um fim em si mesma, mas se

presta a atender as demandas de fomento e de manutenção dos interesses políticos das classes dominantes, representadas pelo próprio governo.

Não obstante, o esforço de controle exercido pelos governos, em especial os ditadores, autoritários e fascistas, a relação de causa e de efeito não se estabelecem harmoniosamente, quando se trata de relações e interações entre seres humanos, sobretudo, em uma instituição que corrobora a apropriação de conhecimentos. Para além das normativas regulatórias que desenham o projeto de educação nacional, existe a correlação de forças, de interesses veiculados pelos atores sociais que a implementam, orquestrados pela micropolítica local. Dessa forma, a escola pode, inclusive, fortalecer movimentos de enfrentamento e de resistência. Reitera-se que

Em nossas escolas, professores e outros atores de políticas não estavam simplesmente envolvidos na realização do trabalho de política; ou seja, implementando reformas. Ao contrário, eles estavam envolvidos em processos, lutas e negociações sobre o que certas políticas significavam, o que poderia ser ou deveria ser feito na prática, como essas interpretações poderiam ser construídas e reconstruídas. (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 10)

Como demonstrada, a concepção da escola como uma instituição meramente reprodutivista dos interesses hegemônicos não se materializa harmonicamente. Também não cabe à escola o papel de redentora das mazelas sociais embora seja um espaço privilegiado de construção de conhecimento, veiculado por experiências micropolíticas semelhantes à sociedade na qual está inserida. As relações interacionais são moldadas pelas identidades de seus atores, revelando a concepção de homem, de mundo e de sociedade.

De acordo com Saviani (2018), o golpe de Estado, sofrido em 2016, foi diferente do golpe de 1964, posto que não empregou a força nem a violência física. A estratégia utilizada foi desestabilizar e destituir o governo popular utilizando os espaços midiáticos com ênfase nas redes sociais, como o *Facebook* e o *WhatsApp*. Através delas veicularam-se denúncias falsas sob a argumentação de propor uma contenção à corrupção no estado brasileiro. Geraram a desconfiança e tornaram desacreditada a conduta ética do ex-presidente e líder do Partido dos Trabalhadores (PT), bem como de seus representantes nas diversas esferas do poder. Fomentaram a cobrança de uma intervenção jurídica para conter a corrupção, ao mesmo tempo em que

disseminaram o ódio extensivo à parcela da população que comunga dos valores da esquerda brasileira, quais sejam o de uma sociedade mais justa e igualitária, que preze por um Estado forte e promova uma maior distribuição de renda objetivando a redução das desigualdades.

Notoriamente, decorridos quatro anos do golpe, as evidências e os resultados dos acontecimentos políticos, no país, não apenas ratificam que se tratou de golpe de Estado, como evidenciam as forças políticas que o mobilizaram. Ainda, conforme o autor, o golpe, orquestrado pelos Estados Unidos da América, arrimado por uma parcela significativa da sociedade brasileira e realizado pelos partidos de direita e apoiadores, foi uma intervenção com vistas a conter o crescimento econômico e político de países emergentes, e a retomada das relações colonizadoras e subservientes agora dispensadas ao Estado americano (Saviani, 2018).

Essa interpretação do atual cenário brasileiro, advinda de um dos maiores expoentes da educação nacional, demonstra que a nação se tornou socialmente enfraquecida e significativamente mais pobre, além de, paulatinamente, está entregando suas riquezas naturais e conduzindo massivamente a população a um estado de exceção, ao tempo em que empodera a política neoliberal, com traços fascistas. A nação brasileira está radicalmente dividida interna, política e economicamente no cenário internacional.

O desmonte da nação repercute no sistema educacional a partir de “ataques” diretos, explícitos à sua organização e ao funcionamento. Observa-se que tal projeto é anterior e faz parte do ideário neoliberal, assumido por elites empresariais, interessadas em garantir o controle de mercado pelo viés da escolarização, como pode ser visto, por exemplo, no projeto da Escola sem Partido (BRASIL, 2004), que se propunha a desqualificar a capacidade crítica da sociedade no que se refere à compreensão do seu objetivo político, como cerceia a democracia na escola. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em 2017, se constitui como um marco regulatório retrógrado por excluir, formalmente, do currículo várias áreas do conhecimento correlatas às humanidades, campo potente para o estímulo à criticidade e à transformação social. Além disso, torna-se inconsistente pela ausência de instrumentos operacionais que possam garantir o funcionamento regular da escola, com um padrão mínimo de qualidade universal, com foco na

desconstrução das relações de poder desiguais. Apesar dos argumentos dos defensores da BNCC, sobretudo no que ficou instituído para o ensino médio, é fato que tais diretrizes pedagógicas desfavorecem o estudante da escola pública.

Neste sentido, acreditamos que, quando implementadas as diretrizes propostas pela BNCC, as opções de “itinerários formativos curriculares” sugerem a possibilidade de escolha pelo estudante do seu próprio itinerário que, no entanto, será restrita às habilitações do corpo docente lotados na escola. Nossa preocupação se baseia em denúncias há muito conhecidas pela sociedade, tanto da falta de professores, cuja formação seja adequada para a área do conhecimento da disciplina que ensina, como de que assumem disciplinas distintas da sua formação a fim de completar a carga horária do contrato de trabalho, principalmente, nas regiões onde há maior carência de profissionais habilitados.

Além desse aspecto, destacamos que as concepções pedagógicas presentes na escola se constituem como espaço de disputa, de maneira que nem sempre coadunam com a filiação implementada enquanto política pública da educação. Esse contexto revela mais o controle dos detentores do poder do que o convencimento de sua eficiência e eficácia política e pedagógica.

Segundo Michetti (2020), a BNCC só se tornou consenso após “negociação” da Fundação Lemann com a Folha de São Paulo. A autora registra posicionamentos de algumas entidades que são elucidativas e denunciadoras dos propósitos de enfraquecimento e de desqualificação da educação escolar pública brasileira, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), alegando em sua denúncia a tendência privatista da escolarização, bem como o empobrecimento curricular dispensado à educação básica. A CNTE destaca ainda que se tratou de uma construção forjada de participação popular.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), endossa as críticas à BNCC, cuja proposta pedagógica se vincula a uma proposição conteudista, uniformizada e pautada em visões de especialistas indicados que partilham de ideais capitalistas neoliberais. A proposta de ampliação da carga horária da educação básica, no Brasil, especialmente do ensino médio, teria como propósito não apenas enriquecer o currículo com temas transversais ou demandas locais, com foco em questões de

gênero, discriminação, meio ambiente, como sugeriam os PCN's, mas também certo viés liberal, no sentido de que as escolas estariam sendo induzidas a criarem uma oferta de disciplinas alternativas, muitas vezes resultantes dos interesses e possibilidades individuais do professor que assumirá a tarefa e, nestes casos, não é realizada uma consulta prévia aos próprios estudantes. Isso ocorre porque a ampliação da carga horária do professor deveria incluir mais tempo para planejamento e para acompanhamento dos estudantes, enquanto, para estes, ocorreria a diversificação da oferta de disciplinas de modo a atender seus interesses em novos percursos formativos.

Na prática, particularmente, no estado de Pernambuco, isso não ocorre porque, dentre outros entraves, a composição do quadro de professores tem sido feita por meio de contratos de trabalhos temporários, em detrimento da realização de concurso público que possa garantir a permanência desses profissionais e a realização de um trabalho pedagógico alinhado com os ideais de educação e de sociedade. Tal expediente, que se tornou comum, favorece também relações de insegurança e de subserviência desse trabalhador, que acaba cedendo às pressões políticas da própria Secretaria, pela insegurança impressa ao modelo de contrato de trabalho estabelecido.

Neste sentido, entendemos que o Estado estaria se eximindo de sua função de proteção do ideal de uma educação básica de qualidade que deveria ser fornecida a todos em igualdade de condições, como anunciado no projeto de educação integral, já que nem sempre as disciplinas eletivas correspondem às necessidades e aos interesses dos estudantes. Essa visão política da Felicidade nos parece ser a instrumentalização da escola para a invisibilidade da lógica neoliberal executada com maestria.

É explícita a participação do setor privado na construção dos termos e das ideologias defendidas na BNCC promulgada, da mesma maneira que é transparente a ideologia mercadológica implantada no campo da educação pública brasileira. O movimento de construção e de aprovação fortalece os valores burgueses enquanto classe dominante e hegemônica.

Em oposição, ousamos defender a ideia de que podemos corroborar o projeto de educação, para que se faça com o sentido de resistência ao desmonte da democracia brasileira e que se estruture em prol de uma escolarização com qualidade, a serviço da população e não da elite dominante. A política

educacional espelha a política de governo quase que numa relação de “causa e efeito” (RANCIÈRE, 2014). A seu exemplo, repete-se o modelo de democracia nas escolas como um contínuo entre a macro e a micropolítica.

De acordo com Martins (2016), o Estado atua, hoje, como um regulador dos fluxos de capital privado no processo de desterritorialização, imprimindo e delegando à instituição pública a tarefa de atualização dos resquícios do despotismo e, assim, validar sua função política neste cenário. Afirma, portanto, que

O próprio campo educacional será cada vez menos um meio fechado, em favor de uma formação permanente, como controle contínuo se exercendo sobre o aluno (e certamente sobre o professor) (Martins, 2016 p. 462)

É, pois, nesse cenário, que a *micropolítica* vivida, inclusive em algumas destas instituições públicas, a exemplo da escola, pode, ou melhor deve se apresentar como arena para resistência ao avanço do neoliberalismo.

Queremos dizer com isto que as diretrizes políticas, a exemplo da BNCC, ainda que não contribuam tanto para o tipo de democracia que desejamos, imprimem uma “direção democrática” ao fazer educacional no país. Assim, a democracia tem sido burocratizada ao tempo em que são atribuídos sentidos que corroboram a desmobilização dos cidadãos, sendo, sobretudo, “desumanizadora e domesticadora” (Botler, 2004, p. 43). A questão é saber se realmente é possível ou como é possível romper com esse movimento que naturaliza as desigualdades, que banaliza o mal social, inclusive, principalmente por meio da escolarização.

Uma vez situada a concepção de democracia e os jogos de poder que perfazem o contexto político, educacional e social brasileiro, constatamos que o Estado é arena de conflitos entre posições antagônicas, que representam projetos de sociedade distintos. Tais propostas, ora defendem ideias privatistas, cujos valores estão pautados no individualismo e no patrimonialismo, contribuindo para a manutenção das elites no poder, ora criticam tais valores e defendem valores de equidade social.

Os dois projetos acima referidos correspondem à dinâmica da política de governo que, em seu discurso, objetiva a redução das desigualdades sociais, ainda que como pauta de permanente negociação entre classes sociais. Tal

dinâmica ou tensão tomou materialidade nos marcos regulatórios, como princípios de uma democracia participativa⁹, claramente expressos nos governos do Presidente Lula, mas aprofundou princípios de uma política neoliberal que se tornaram mais visíveis com o golpe de Estado de 2016 e se consolidaram com o governo do Presidente Jair Bolsonaro, cujo esforço político foi marcado pelo desmonte do Estado e da democracia nacional, não obstante a sua veemente negação.

Queremos enfatizar com isso que ambos os discursos se utilizam da expressão “democracia”, o que conceitualmente parece cabível nas duas formas de governo. A esse respeito, correlacionam-se as fragilidades e as “desvirtudes” da democracia grega sobre as quais Aristóteles alertava. Assim, a democracia ora se consolida por meio de políticas de cunho mercantilista, atendendo a interesses privados, materializando valores tais como o individualismo, a meritocracia, ora se configura por meio de programas que atentem à diversidade de demandas sociais reais, com foco em valores coletivistas, estimulando a solidariedade e a vida em comum.

Em face do exposto, a relação entre democracia e educação ainda consolida determinada função social da escola, como um espaço formativo das novas gerações a partir de valores que interessam aos detentores do poder em cada conjuntura. Tal discurso e prática refletem, também na educação, as tensões entre as diferentes posições ideológicas em movimentos cíclicos, que incluem as forças de resistência contra os ideais hegemônicos. Tais aspectos nos incitam a elucidar a democracia na escola que temos, considerando as perspectivas de fazer dela uma instituição que almeja e promove a justiça social, sob o ponto de vista do que se apresenta a seguir.

2.2 JUSTIÇA

De acordo com Rohling e Valle, a asserção de princípios de justiça é atribuída ao governo através das suas instituições, que têm o dever de distribuir os bens primários em detrimento da sorte e do sucesso, afirmando a relevância “no destino social das pessoas” (2016, p. 389). Tal assertiva ressignifica o papel

⁹ Compreendida como aquela em há efetiva participação dos cidadãos, para além do voto.

da educação, antes compreendido como o lugar das oportunidades, para ser, por princípio, o lugar “da igualdade equitativa de oportunidades” (Op. Cit., p. 389). Portanto, a instituição escolar, nessa acepção, instrumentaliza a gestão escolar a atuar numa perspectiva democrática participativa.

Para tal fim, importa conectar a justiça à política, com vistas a avaliar as relações e interações estabelecidas em um determinado contexto, elucidando sua natureza e seus propósitos (Sandel, 2020). Nesse sentido, concordamos com a ideia de que a justiça é resultante do fazer política, conseqüentemente, relações justas podem ser desencadeadoras de Felicidades. Em outros termos, a justiça “desfruta de estatuto especial como virtude mestra” (Fraser, 2014, p. 266), ou seja, é ela que assegura as bases para o desenvolvimento da sociedade.

Assim,

para nós, a justiça exige que todos os governados por um conjunto de regras básicas sejam reconhecidos como relevantes, no sentido de que pertencem ao mesmo universo moral. Nenhum participante deve ser instrumentalizado para o benefício de outrem; todos merecem igual consideração. (Fraser, 2014, p. 269)

Trata-se, pois, de atribuir valores às relações e às interações sociais, edificadas em princípios éticos que reconhecem os homens como naturalmente iguais. Desse modo, as desigualdades sociais são impostas pelas mesmas relações sociais, subjugadas pelos modelos econômicos e políticos. Assim, nos interessa compreender como estão estabelecidos os princípios de justiça na sociedade e como reverberam nas políticas educacionais no Brasil.

Dito isso, para os propósitos desta pesquisa, veremos como a justiça permeia o sentimento de Felicidade, a partir da análise desta reflexão:

... afirmei que, com certas restrições, uma pessoa é feliz quando está no caminho da execução (mais ou menos) bem-sucedida de um plano racional de vida traçado em circunstâncias (mais ou menos) favoráveis e está razoavelmente confiando que suas intenções podem ser realizadas (§63). Assim, somos felizes quando nossos planos racionais estão indo bem, nossos objetivos mais importantes estão sendo realizados, e temos, com razão, praticamente certeza de que nossa boa sorte irá perdurar. (Rawls, 1997, p. 610)

De acordo com Rawls, a Felicidade é encontrada à medida que o projeto existencial do sujeito é construído a partir da racionalização, e à proporção que

os anseios sejam alcançáveis, duráveis e prazerosos. De acordo com Salles, “o utilitarismo tem dois componentes filosóficos. O primeiro é uma tese sobre o que tem valor, ao afirmar que a Felicidade é o fim último da vida” (2012, s/n). Portanto, qualquer outra coisa desejada que não esta, deve ser compreendida como instrumento, meio para o objetivo principal. O outro componente é “o seu aspecto consequencialista” (Op. Cit.), posto que as escolhas são justificadas em função da redução de danos causados à população.

Ainda de acordo com Salles (2012), parece não haver consenso entre os próprios utilitaristas sobre os conceitos de bens e de Felicidade, além de divergirem na operacionalização do cálculo da Felicidade quando é realizado a partir de perspectivas negativas ou positivas, cuja mobilização deve ser a de evitar promover ações que não sejam geradoras de infelicidade ou ocupar-se em efetivamente promover a Felicidade.

Frente a estas questões, a proposição de Rawls fragiliza-se sobremaneira, ao considerar que somos geridos pelo princípio efetivo da escolha, de modo que as escolhas devem orientar-se pela possibilidade efetiva de beneficiar o maior número de pessoas. E, assim sendo, destitui-se aos demais o direito de escolher beneficiar-se a si mesmos. Para corroborar com a crítica de Salles, cabe nos perguntarmos que escolha é esta? Como se define a “a teoria plena do bem” (Op. Cit. p, 612) implicada na estrutura básica da sociedade? A questão que se anuncia em decorrência de tal concepção é sobre as condições efetivas para que se possa qualificar a Felicidade alcançada a partir da teoria plena do bem. Nesse sentido,

Quão adequada é a perspectiva da Felicidade para julgar o bem-estar ou a vantagem de uma pessoa? Poderíamos errar por não sermos justos com a importância da Felicidade, ou por superestimar sua importância na avaliação do bem-estar das pessoas, ou por ignorar as limitações da Felicidade como base principal - ou única - de avaliação da justiça social ou do bem-estar social. (Sen, 2011, p. 304).

Esta é, então, a questão que se apresenta: como julgar o bem-estar ou a vantagem de uma pessoa com precisão? A importância de compreender o lugar da justiça, nos estudos sobre a Felicidade, se descortina porquanto ambas são potencialmente viabilizadas e percebidas, quando as condições vitais da

convivência em sociedade são promovidas, a partir de princípios éticos e morais ou, como diria Rawls, como resultante de um sistema de cooperação, onde os cidadãos estejam comprometidos uns com os outros na promoção do bem-estar de cada um e de todos.

Mas se como vimos anteriormente, as escolhas implicam sempre uma contemplação desigual de interesses, mesmo que justificadas em função da dicotomia maioria/minoria, como a escola, uma instituição social com função efetivamente formativa, poderia se comprometer com a promoção do bem-estar social, com a redução das desigualdades e diferenças que são, também, socialmente construídas, pelas relações políticas, econômicas e ideológicas implantadas por aqueles que detêm o poder?

Não obstante, como citado no início do capítulo, concordamos que os princípios de justiça resultam dos valores éticos e morais de uma dada sociedade e se aplicam aos diversos campos onde as relações sociais, econômicas e políticas são empreendidas e compartilhadas nos espaços públicos e privados de forma identitária, e que não há consenso no tocante a avaliar o que é justo, porque os valores apreciados derivam de compreensões distintas sobre o homem e a sociedade, naquilo que os constitui, enquanto membros, cidadãos contextualmente situados em uma dada cultura.

De acordo com o dicionário básico de Filosofia, justiça é um “princípio moral que estabelece o direito como um ideal e exige sua aplicabilidade e seu atestamento” (Japiassú, Marcondes, 1996, p.152), e cujo objetivo é a ordem social instituída através da garantia dos direitos e, por isso mesmo, se diversifica em categorias ramificadas a partir do lugar onde se originam ou se buscam tais direitos. Nesse sentido, a justiça sobre a qual nos reportamos é aquela que se aplica ao contexto social, expressa na Constituição e na apropriação de bens e de direitos.

Na modernidade, a justiça é considerada como direito inalienável do ser humano, perfilada segundo interesses comunitaristas e utilitaristas, como afirma Kamphorst (2014). Em certo sentido, pode-se afirmar que ambas as proposições se mostram limitadas e incapazes de levar à promoção de uma “justiça efetivamente justa”, porque sempre haverá conflitos de interesses envolvidos na ação/relação, culminando na negociação entre as partes. Conclui o autor que “o

conceito de justiça se define pela atuação de seus princípios na atribuição de direitos e deveres e na definição apropriada de vantagens sociais”. (p. 22)

Uma sociedade pautada em *relações justas* deve dispor de espaços permanentes de negociação, onde sejam apresentadas as necessidades de cada um e de todos com vistas aos seus atendimentos. Recai-se novamente na proposição de Rawls (1997), cujos princípios da justiça, enquanto objeto presumido de consenso, são tomados como base estruturante de uma dada sociedade. Ratifica-se que, para ele, “nossa situação social será justa se for tal que, por essa sequência de consensos hipotéticos, nós estivermos vinculados a um sistema de regras que a definem”. (Rawls, 1997, p. 14)

Este modelo de sociedade idealizado sugere que os cidadãos partilham de uma convivência harmoniosa, cuja divisão de vantagens resulta da cooperação social (Rawls, 1997). Para o autor, a boa escolha resultaria do desconhecimento do indivíduo sobre a parte que lhe seria destinada nos processos distributivos, ou seja, o que faz dele um bom cidadão é a ignorância. Uma vez recebido o *bem* distribuído, a liberdade individual facultaria a este indivíduo a possibilidade, ou melhor, o direito de uso sem que houvesse qualquer julgamento dos resultados a ele agregados. Coloca-se em debate o comportamento do indivíduo comprometido, exigindo que sua performance colabore para que não apenas as suas necessidades e desejos sejam atendidos, mas a de todos os outros, um desafio ainda mais robusto, quando inseridos nas prerrogativas da modernidade, para a qual o *individualismo* é a base para o sucesso, como se afirma neste segmento:

Nas sociedades de consumo de massa “democráticas”, a individualidade é a forma de ideologia dominante, o principal conceito pelo qual se interpelam os sujeitos. É como “indivíduos” que somos exaltados a assumir responsabilidade por nossas próprias vidas, encorajados a assumir nossos anseios mais profundos, por meio da compra e posse das mercadorias e afastados da ação coletiva rumo às “soluções pessoais”, que nos instiga a obter dispensas para as nossas preciosas e insubstituíveis personalidades. (Fraser, 2014, p. 273)

A autora tece a crítica à hipervalorização do individualismo com que as sociedades se adaptam ao progresso por fragilizar os valores que se espera da vida em comunhão de uma sociedade justa. Oportunamente, questionamos, mais uma vez, qual o papel das instituições públicas com destaque para a escola, na identificação e na promoção da satisfação dos desejos dos cidadãos.

Só quando se superam as diferenças individuais, e isso é feito a partir da justa distribuição dos bens, é que uma sociedade poderia ser efetivamente considerada justa (Kamphorst, 2014).

É mister, portanto, reconhecer que as relações entre os homens são processos quase intrínsecos e naturais de trocas, materiais ou não, mas cujo princípio da igualdade se implementa através de ações conscientes, porque se trata de uma ação culturalmente construída. No entanto, devemos também reconhecer que é impossível qualquer escolha beneficiar a todos.

Vale lembrar que a apreensão e aplicação dos princípios de justiça resultam de um percurso formativo decorrente de experiências vividas e refletidas. Eles não surgem simplesmente, são construídos a partir da própria interação social nos espaços públicos e privados. Cabe, portanto, à escola, por sua função, ser o lugar no qual as experiências se deem de forma crítica, a fim de ressignificar os comportamentos e de romper com a reprodução mecânica. Essa instituição não pode se isentar do posicionamento sobre os elementos constitutivos da vida em sociedade, diferenciando, inclusive, o lugar e as atribuições designadas para os sujeitos individual e coletivo e das atribuições em nível público e privado que a eles competem.

Ou seja, a lógica empregada por um determinado sujeito para agir com base no que considera justo corresponde ao que foi apreendido em suas experiências formais e informais de educação e em seus contextos sociais e culturais ao longo de sua existência. Mas ambas são alteráveis na medida em que são ressignificadas por novos contextos, pois não possuem natureza rígida, desde que outras e novas experiências lhes sejam facultadas.

Ter clareza e comprometimento com os princípios de justiça impressos nas relações interativas e interpessoais aplicados entre os profissionais e na práxis docente no que compete à formação dos estudantes, em seus aspectos pedagógicos e de cidadania, não se trata apenas de qualificá-los cognitivamente, mas de proporcionar experiências holísticas e socialmente articuladas com ideais organicamente responsáveis pela humanidade e pelo meio ambiente como um todo.

Sales (2000) ratifica nosso entendimento ao dizer que *se aprende a ser justo*. Neste sentido, compreendemos que as regras de convívio social servem para orientar a ação dos sujeitos numa dada organização ou comunidade, sem

que isso seja uma ação imposta que demande subserviência. Desse modo, a concepção de justiça é apreendida pelos indivíduos/estudantes e profissionais da educação, como uma construção sócio-histórica e não apenas como resultante das experiências mais recentes às quais os sujeitos foram submetidos.

Com essa perspectiva, nos esforçamos para compreender como a teoria de justiça social se aplica ao campo da educação e que pretendemos relacionar às práticas efetivadas no ambiente escolar. Justificamos tal posição, ratificando a função social da escola, que não é redentora dos males sociais, mas que, por ser “a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo” (Freire, 2014, p. 106), pode proporcionar uma educação crítica (Saviani, 2018), que qualifique os estudantes não apenas para compreender o mundo, mas para mudar o mundo. A escola é um micro campo político, onde as relações interacionais são vivenciadas à semelhança da sociedade, mas também é, sobretudo, um campo de reflexão e de produção de novas culturas. A ressignificação do espaço escolar demanda reconhecimento da sua potencialidade, desejo e compromisso com o homem e com a própria sociedade. Compreender estas relações e praticá-las com base numa determinada ética nos encaminha para a dimensão de justiça, como veremos a seguir, denominada de justiça social.

2.2.1 Justiça social

As primeiras referências à justiça social datam do século XIX, segundo Oliveira (2007). Impregnadas dos valores e princípios morais historicamente acumulados, acenavam para a consolidação dos princípios políticos inspirados nas ideias de igualdade e solidariedade, concebendo uma sociedade justa como aquela que se comprometeria com a qualidade de vida de todos os cidadãos.

“O primeiro objeto dos princípios da justiça social é a estrutura básica da sociedade, a ordenação das principais instituições sociais em um esquema de cooperação” (Rawls, 1997, p. 57) que, para o autor, não se confunde com os princípios aplicados ao indivíduo. A instituição é, para ele, “um sistema público de regras que define cargos e posições com seus direitos e deveres, poderes e imunidades, etc.” (Op. Cit., p. 58). É ela que organiza e sistematiza o *modus*

operandi de funcionamento da sociedade, define as prioridades para que e por quem os bens são adquiridos, intervindo na forma de participação dos cidadãos, no cotidiano da cidade, porque seria resultante dos acordos realizados por eles mesmos. Para isso, o Estado precisa criar mecanismos que visem erradicar as desigualdades em suas diversas variantes, permanentemente “ajustadas” aos valores e princípios de cada época, sem que isso signifique o abandono das suas ideias originais. Neste sentido,

Entende-se que o conceito de justiça social está relacionado às desigualdades sociais e às ações voltadas para a resolução de problemas. Com isso a **justiça social** consiste no **compromisso do Estado e instituições não governamentais em buscar mecanismos para compensar as desigualdades sociais**, geradas pelo mercado e pelas diferenças sociais. (Oliveira, 2007, p. s/n., grifos do autor)

Esse mesmo autor segue afirmando que “um dos principais objetivos da justiça social é promover o crescimento de um país para além das questões econômicas” (2007, p. s/n). Ocupa-se, pois, com a ideia de Bem-Estar Social e reitera a natureza normativa, com vistas a direcionar, enquadrar as relações humanas nos seus diversos campos a partir da criação de regras de conduta.

Mas, se o bem-estar é tomado como normativo, e se “as pessoas são parcialmente responsáveis pelos gostos que têm...” (Gargarella, 2008, p.8), e que estes gostos se diferem, dentre outras razões, pelas origens social e econômica, como poderia ser justa a instituição provedora da realização de cada um se já nasce de forma desigual? “Nesse sentido, Dworkin procura mostrar como o utilitarismo acaba frustrando sua promessa igualitária original” (Op. Cit., p. 9).

Como visto no item 2.2, “a distinção entre a extensão da realização individual e liberdade para realizar é central para Sen (2001) no estudo do bem-estar social e para julgar a eficiência, pois a extensão da realização e liberdade não necessariamente coincidem” (Sen apud Hoffmeister, 2019, p. 26). O que, então, se passa quando a justiça social é pensada e aplicada à e na educação escolar? Quais os ajustes realizados à normatização da educação e o que a escola pode realizar para efetivamente promovê-la?

Justiça social em educação [...] não se refere somente à igualdade na distribuição de um serviço em educação (tão importante quanto a distribuição justa). A justiça social se refere à natureza do serviço em

si, e as consequências para a sociedade ao longo tempo. (Connel, apud Robertson, 2013, p. 679, grifos do autor)

Destarte, nos parece pertinente correlacionar a justiça social experienciada na escola com o direito social à educação, o que implica considerar que não se trata apenas de promover o acesso, nem a garantia da permanência do estudante, mas, sobretudo, de promover uma educação de qualidade em escolas igualmente qualificadas desde as estruturas físicas até as práticas pedagógicas realizadas por profissionais qualificados, com salários dignos. Como diz Santos (2019), a política educacional, no Brasil, após a Constituição de 1988, ressignifica a função social da escola, cuja atribuição era normativa e formativa, de ensino conteudista, e acumula a responsabilidade de ser também um ambiente protetivo de crianças e de adolescentes, ali denominados como estudantes. Melhor dizendo, para além da execução do currículo formal, deve ter um projeto equitativo de educação pautado na justiça social. Significa que as necessidades individuais, sobretudo no que se refere às possibilidades cognitivas e emocionais implicadas nos processos de aprendizagem, sejam efetivamente atendidas, em detrimento de relações competitivas e meritocráticas.

Os autores supracitados pautam seus estudos em uma lógica que pensa a justiça social a partir de perspectivas afirmativas no que tange à promoção de uma sociedade e de uma educação justa. Por outro prisma, Lima e Gandim (2017), para discutirem a importância da justiça social, evidenciam as injustiças estruturais no âmbito da educação, relacionando-as com as políticas de mercado. Em outras palavras, os autores trazem para o debate aspectos das relações que parecem elucidativos daquilo que compromete, que inviabiliza práticas justas.

Tais aspectos nos conduzem a explicitar as relações de poder impressas às relações sociais nomeadas como posições de poder, de privilégio e de interesse, que são quase sempre transmitidas hierarquicamente e revelam-se desde cedo nos comportamentos dos indivíduos nos mais diversos espaços sociais, inclusive na escola.

Parece haver certo consenso entre os autores que estudam a justiça social, aplicada à educação, sobre a submissão do projeto educacional ao mercado de trabalho. Essa perspectiva se afasta sobremaneira da justiça social,

à medida que se oferta escolarização com qualidades distintas para públicos distintos. Aí se insere a urgência em compreender os modelos de governança educacional, posto que eles se implicam nas inferências resultantes das experiências vividas. Para Robertson (2013), é notória a intervenção dos modelos nas práticas de justiça social e mesmo nas oportunidades e nas trajetórias das vidas dos sujeitos envolvidos.

Dada a relevância dos modelos de governança pontuados pela autora, destacamos que “as formas atuais de privatização e globalização em e da educação estão conectadas por um projeto político comum – do neoliberalismo” (Robertson, 2013, p. 681) (grifos da autora), o que endossa as relações de mercado aplicadas à educação, redefinindo as relações e a natureza destas e dos indivíduos e explicitam a intervenção de “atores e agências globalmente influentes” com ascendente poder sobre as diretrizes educacionais no Brasil. Consequentemente, tal modelo nos afasta não apenas das práticas de justiça social, mas também de uma sociedade justa como um todo, mormente, porque o critério para a efetivação da justiça social é a igualdade estabelecida entre os cidadãos.

Scalon (2007) conclui que tanto a elite brasileira quanto o povo identificam práticas desiguais nas relações sociais, mas não se reconhecem como causadores, nem como agentes de mudança, logo o “problema são os outros”, o que reforça o individualismo como prerrogativa existencial. Dessa maneira, colocam-se como isentos de responsabilidade sobre as desigualdades, eximindo-se do dever para com a sua resolução e erradicação e, assim, aguardam até que se ajustem aos seus contextos, como se fossem naturais. Então, resguardam-se, também, da responsabilidade por suas escolhas entre os bens.

Para compreender as nuances da justiça social na escola, vimos com Botler (2013, 2016) o quão relevante é a atuação da gestão ancorada nos ideais da democracia participativa, que estimula e respeita a autonomia impressa nas relações com e entre profissionais da educação, estudantes e família.

Como a justiça se constitui como um conceito multifacetado, os caminhos e perspectivas para analisar como as sociedades a colocam em prática são diversos. Contudo, acreditamos haver consenso quanto ao desejo de que as escolas sejam justas, sejam instituições reconhecidamente estruturadas física e

pedagogicamente, em princípios e valores democráticos, éticos e morais, com vistas a cumprir sua função social. No entanto, reconhecemos que é um processo complexo, sem soluções simplistas, de maneira que é preciso se questionar permanentemente sobre o que seria mesmo, o que faria, ou ainda como se faria para que uma escola fosse de fato justa?

Pois podemos definir justiça de diferentes maneiras. Por exemplo: a escola justa deve:

- Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?
- Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?
- Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?
- Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
- Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais?
- Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar? (Dubet, 2004, p. 540)

O referido autor afirma que muitos de nós poderíamos concordar que, para ser justa, a escola deveria atender a todas essas questões. No entanto, elas são, por princípio, contraditórias, sugerindo que sem uma equação perfeita, a melhor possibilidade seria uma combinação de escolhas, cientes de que qualquer uma delas é limitada. Ademais, seria mesmo possível existir uma escola justa?

Destarte, para nós, uma escola justa seria erguida em conformidade com os princípios da democracia participativa¹⁰, onde se vivenciam relações interpessoais, pedagógicas e políticas buscando identificar e suprir as necessidades individuais de cada sujeito que nela se encontra, de forma equitativa, com vistas a promover um convívio social solidário, colaborativo, harmonioso e em sintonia com as demandas da comunidade onde está edificada. Seria reconhecer o outro por si mesmo, mas numa existência relacional coletiva. A ideia de escola justa nos remete à compreensão de que a justiça na escola é perpassada, inclusive, pelo reconhecimento da individualidade do aluno no que se refere a sua capacidade e ao seu desenvolvimento cognitivo, tal como defende Dubet (2004), no extrato

¹⁰ O conceito de democracia participativa que empregamos nesta pesquisa se apresenta na pág. 70.

supracitado, para inseri-lo na comunidade. Porque “não ter comunidade significa não ter proteção” (Bauman, 2003, p. 10), ainda que isso implique algumas outras perdas, como a liberdade, segundo esse autor.

Para minimizar os efeitos das desigualdades sociais, a escola precisa ajustar o “como fazer”, para que a oportunidade de escolarização se constitua, de fato, como mecanismo de inclusão social e econômica para os seus usuários e que, nela, se experimentem relações justas. No entanto, convence a nós a ideia de que uma escola inserida em uma sociedade capitalista, dificilmente, será justa, principalmente se considerar a meritocracia como base.

Com vistas a dar continuidade a essa reflexão, veremos a seguir como a justiça tem se apresentado na organização escolar.

2.2.2 Justiça na organização escolar

Interessa-nos trabalhar com a justiça organizacional uma vez que a escola é uma organização constituída por “configurações sociais formuladas e situadas historicamente, diferente do que entendemos por *instituições*, aqui compreendidas como estruturas sociais de caráter permanente” (Botler, 2004. p.66) e que, embora receba as intervenções das políticas educacionais, tem caráter singular inerente à sua identidade cultural. Conseqüentemente algumas de suas características podem ser melhor compreendidas a partir do esclarecimento de como se configura a justiça nas organizações.

Rego e Souto (2003) analisaram a justiça organizacional a partir de um modelo tetradimensional, focalizando como aspectos distributivos, procedimentais/processuais, sociais/interpessoais e informacionais são percebidos numa dada empresa. Segundo os autores supracitados, nós somos seres sensíveis à (in)justiça. Conseqüentemente, as instituições que se ocupam de compreender os níveis de satisfação dos seus colaboradores tendem a obter resultados de produção mais satisfatórios. Talvez em razão do sentimento de pertença para com a empresa, favorece-se o equilíbrio do “estado psicológico” do *colaborador* que se sente seguro e, em razão disso, se responsabiliza pelo sucesso da instituição.

Ainda sobre justiça organizacional, Jesus e Rowe (2014) analisam como é percebida por professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. As

autoras reconhecem “o conceito de justiça como um fenômeno social que penetra tanto na vida social quanto na organizacional” (p. 173), se referindo ao modo como as decisões são tomadas na distribuição dos resultados e como tais medidas decisórias são percebidas por eles. Em um movimento cíclico, a organização reconhece como os seus funcionários sentem o tratamento dispensado pela empresa, ou seja, o que eles nomeiam como justo ou não.

As autoras verificam que é através das relações estabelecidas com vistas à execução dos serviços, que são estruturadas as motivações individuais no que se refere ao desempenho pessoal e ao nível de comprometimento do funcionário para com a organização. Assim, o esforço depreendido para aferir o *percentual de satisfação*, a partir do sentimento de pertencimento em uma organização (apontada como) justa, foi realizado com professores do quadro efetivo e professores substitutos, considerando, para além dos aspectos pontuais referentes à justiça, o tempo de serviço a partir do ano de ingresso do docente. Nesse estudo, destacaram os seguintes aspectos impressos às “relações” interpessoais: a) distribuição de tarefas, b) distribuição de recompensas e, c) procedimentos empregados, que remetem às abordagens de justiça interacional, procedimental, distributiva de recompensas e distributiva de tarefas.

Nas suas múltiplas dimensões acima relacionadas, a justiça vivenciada, no interior das organizações, diz respeito ao modo como os trabalhadores são tratados pelos superiores e pelos colegas, desencadeando reações motivacionais positivas e negativas a depender do sentimento despertado no sujeito, no tocante a sua individualidade, mas também ao lugar que ocupam no espaço microsocial da instituição. Cabe, ainda, ressaltar que diversos sentimentos podem ser experienciados em uma determinada situação sem que sejam controversos, a exemplo do reconhecimento de que uma dada recompensa ou punição pode ter sido justa, mas a forma como foi aplicada, não.

Entre as conclusões, vale destacar que os professores substitutos “percebem mais positivamente as dimensões interacional e distributiva de recompensas” (Jesus, Rowe, 2014, p. 195), o que pode se justificar pelo fato de terem menos tempo de permanência na instituição.

As dimensões da justiça organizacional apresentadas por Jesus e Rowe (Op. Cit.) nos levam a refletir a respeito das nossas escolas da rede pública estadual de Pernambuco, como planejam e executam a organização

administrativa e pedagógica de suas unidades educativas, no que diz respeito à composição do corpo docente/técnico, que – em termos ideais - são ou deveriam ser servidores públicos concursados. Importa ainda saber: a) Quais os critérios utilizados pela gestão escolar para designar, por exemplo, um professor para uma determinada classe/turma? b) Se os aspectos formais do trabalho docente são respeitados ou se há uma superposição de afazeres com vistas a suprir demandas da comunidade assistida e da própria escola? c) Se as condições de trabalho respeitam indicadores da saúde dos docentes e dos estudantes? d) Se a sala de aula comporta o total de alunos, é arejada, limpa?, e) Se as cobranças de resultados sobre as aprendizagens dos estudantes são compatíveis com o que a estrutura administrativa e pedagógica oferece? f) Como a “escola” se relaciona com a comunidade na qual sua edificação está inserida? Enfim, entendemos que são aspectos que podem anunciar como a organização escolar se estrutura objetivando a promoção da justiça.

Para além destas questões, ressaltamos que a responsabilidade de implantação e de gerenciamento do planejamento educacional da escola é do gestor, a sua identidade profissional/pessoal impregna a prática gestora alinhada às diretrizes políticas e pedagógicas, de maneira que, em certo sentido, “é quase uma opção” realizá-la ou, melhor dizendo, a democracia que se implementa, e as implicações que dela resultam, depende desse como fazer do gestor. Por isso afirmamos que o clima interrelacional compartilhado, na instituição, modifica a sua cultura.

A isso chamamos de “clima organizacional”, que estimula ou inibe determinados comportamentos favorecendo certa abordagem/dimensão da justiça. Se a gestão é autoritária e decide sozinha a distribuição de tarefas, é possível desencadear sentimentos de insatisfação que desarmonizam as interações sociais e profissionais no ambiente e que sejam interpretadas, entre outras formas, como injustiças, podendo resultar em um círculo vicioso e hierarquicamente autoritário. Portanto, é preciso ressaltar que, em certas circunstâncias, há prazos determinados pelo sistema, quase sempre no que se refere à aplicação de recursos financeiros, que impossibilitam o gestor de consultar a comunidade. Em casos dessa natureza, o gestor que tiver maior conhecimento das necessidades da comunidade, bem como dos seus interesses e desejos, ainda que não faça uma consulta pontual, terá mais condições de

decidir pela aplicação mais indicada, comunicando imediatamente as decisões tomadas. Sabendo-se que situações como essas, em que os prazos são reduzidos, são recorrentes na administração pública, o gestor pode se precaver estimulando a participação permanente, através de uma gestão compartilhada e, dessa maneira, viabilizar a resolução de problemas e a minimização de conflitos.

O “modelo administrativo organizacional” implantado reverbera a atribuição de julgamento de valor acerca da distribuição dos afazeres, bem como das recompensas e das punições pela gestão escolar. Tal distribuição leva ao reconhecimento de recompensas como justas ou injustas que, por sua vez, retroalimentam o comportamento dos trabalhadores e dos estudantes frente às demandas. Significa dizer que o tratamento dispensado aos trabalhadores nem sempre será igual, uniforme, pois, para ser justo é preciso promover a igualdade de direitos, respeitando e atendendo as necessidades individuais com vistas a fomentar a produção para obter os resultados desejados. Como podemos perceber, as dimensões de justiça não são excludentes entre si, mas se apresentam numa relação de proximidade e de justaposição. Ou, melhor dizendo, a prática da justiça organizacional pode promover e/ou ser percebida na medida em que se emprega, por exemplo, a justiça distributiva.

Em outras palavras, Jesus e Rowe (2014) sugerem que este é o ideal a ser trabalhado nas organizações: deve-se aplicar a justiça distributiva com vistas: a) a promoção da igualdade, beneficiando a todos indistintamente; b) a promoção da equidade, à medida que procura recompensar o trabalhador como contrapartida ao que este contribuiu para com a instituição e; c) compensar o trabalhador a partir de suas necessidades individuais.

Ao se aplicar a justiça distributiva na organização escolar, emprega-se a “justiça de procedimento”, ou seja, visto que se pretende exercer um modelo de distribuição, seja equitativo ou não, se decide também pela maneira como se realizarão ações para tal fim, haja vista que ela implica a tomada de decisões consistentes, neutras, quanto à correspondência de interesses pessoais, éticos, precisos e passíveis de correções quando necessário e, sobretudo, que tenham representatividade junto às demandas. “Os procedimentos, quando justos, levam ao reconhecimento intelectual e emocional que, por sua vez, gera confiança e comprometimento, construindo cooperação voluntária na execução da estratégia

organizacional”. (Cropanzo, *et al.* apud Jesus, Rowe, 2014, p. 180). Retroalimenta-se o sentimento de pertencimento, de bem-estar e de satisfação necessário à manutenção do bom desempenho individual e, conseqüentemente, da produtividade institucional.

Ainda como desdobramentos das concepções de justiça aplicadas à organização, as autoras anunciam algumas dimensões da justiça, quais sejam, interacional, interpessoal e informacional, referindo-se à influência recebida e percebida pelos trabalhadores, as quais são utilizadas como indicadores de planejamento e de execução do modo de produção da instituição. Essas dimensões, embasadas na concepção de Rego (2001, 2009), consideram que “alguns profissionais como os professores, podem perceber a justiça distributiva em duas perspectivas, a de tarefas e a de recompensas”. (Jesus, Rowe, 2014, p. 178). O questionamento inerente é se a perspectiva distributiva da justiça, pode mesmo basear-se em relações equitativas (pautadas na recompensa do empenho dispensado pelo trabalhador); igualitárias (sem nenhuma atribuição ao desempenho individual, mas aos resultados alcançados) ou, ainda, baseada na necessidade individual de cada docente/técnico como também nas demandas dos estudantes?

À distribuição das recompensas ou das punições são impressas as dimensões supracitadas, posto que são realizadas mediante procedimentos referindo-se ao modo como as decisões das organizações são tomadas que, conseqüentemente, demandam formas interacionais em que as decisões são comunicadas. Entendemos e concordamos com Rego (2000), que as dimensões interacional, interpessoal e informacional são extensões da justiça de procedimentos porque dizem respeito ao modo como as organizações tratam seus trabalhadores.

Embora o conceito de justiça seja multifacetado, ao ser analisado na realidade escolar, deriva de estudos realizados de maneira focal, haja vista que as análises delimitam espaços e modos operacionais relacionais, com base em uma dada realidade que quase sempre não pode, nem deve ser generalizada, como vimos ao tratarmos da justiça organizacional. Digo, a justiça organizacional orienta os tipos de julgamentos internos elaborados pelos trabalhadores. Estes julgamentos apoiam-se também nos valores adquiridos socialmente no convívio

externo, ou seja, nos outros espaços sociais onde os sujeitos habitam e em correlação com as suas respectivas culturas.

Nestes termos a instituição escola, idealmente, se insere com a dupla função de formar/escolarizar as novas gerações e ser um espaço onde se praticam determinadas concepções de justiça. Demanda, portanto, um trato ampliado acerca do conceito de formação e de dimensões da justiça como práticas uníssonas. Os destaques dados às suas dimensões têm um caráter didático, aspirando ressignificar o sentido da escola, não apenas pautado em vertentes pedagógicas, mas na visão, no ideal de homem e de sociedade que se vislumbra formar para as próximas gerações.

Ao reconhecermos que a escola é uma organização, corroboramos com a ideia de que nesse espaço se vivem e se aplicam os princípios da justiça organizacional nas suas diversas dimensões e entre elas a distributiva, ocupada com a promoção do bem-estar e da Felicidade. Essa forma de pensar as práticas de justiça no contexto escolar/educacional, como formação crítica sobre as diversas formas de Felicidade, em resistência à perspectiva neoliberal, ainda é um campo pouco explorado. Neste sentido, a justiça, em suas dimensões social e distributiva, anuncia-se como congruente para analisar a Felicidade na percepção/experiências de sujeitos escolares a partir da interseção entre elas e com a gestão democrática, como veremos a seguir.

2.3 A INTERSEÇÃO ENTRE JUSTIÇA, DEMOCRACIA E FELICIDADE

A razão de estabelecer um diálogo entre democracia, justiça na escola e Felicidade está na compreensão de que essas categorias estão radicalmente entrelaçadas. Constituem-se como anseios que imprimem sentidos à existência humana, estando, portanto, presentes no ideal de homem e de mundo em uma sociedade. Elas demandam simultaneamente relações de natureza individual e coletiva que se moldam a partir de valores e princípios estruturais éticos e políticos, que se ressignificam permanentemente, ajustando-se aos interesses sociais e econômicos, mas que nem sempre coincidem em sua essência e em particularidades e nem mesmo podem ser consideradas como anseios de todos. Na realidade, alguns desses interesses são bem adversos com consequências inimagináveis.

Também é verdade que essas categorias estão presentes, com maior ênfase nas últimas décadas, no imaginário dos pesquisadores, no campo das ciências humanas. Mas, ainda são pouco exploradas na perspectiva triangulada, democracia, justiça e Felicidade na escola.

E o que é Felicidade? Vimos, ao longo desta tese, que não é possível defini-la, uma vez que não existe consenso. Portanto, o que apresentamos a seguir são algumas maneiras de compreender o fenômeno, às quais acrescentamos nossa própria perspectiva e, assim, modificamos a questão em vistas de saber: A Felicidade é um bem? Se for, que bem é este? Ou, a Felicidade se apresenta quando se adquire ou se conquista um bem? A que ele se refere? O que comporta? A quem se destina? Como alcançá-la?

Poderíamos afirmar que a resposta também varia conforme o tempo e o lugar, de modo que, no mundo antigo, está condicionada a fatores externos, tais como o acaso. Logo, limitada pela ausência da participação, do esforço racional e da responsabilidade do sujeito na sua busca pela Felicidade. Depois, associada ao exercício da virtude, caracterizada como “um misto de prazer, bens materiais, saúde etc.,” (p. 13) com o sentido de completude. Assim, seria feliz o homem virtuoso.

Como contraponto, é possível identificar exemplos de perspectivas que **transformam o conceito de Felicidade ou o desvinculam da noção de virtude, substituída pelo dever** (Kant [1724-1804]) **ou pela utilidade** (Stuart Mill [1806-1873]). Em muitos casos, a análise da busca da Felicidade diz respeito a ideais de satisfação e plenitude produzidos pela forma como nossos desejos projetam tais aspirações, constituindo um horizonte inatingível (Freud [1856-1939]). (Marsola, 2015, p. 14, grifos nosso)

Todas estas perspectivas são utilizadas para definir, compreender e explicar o que é Felicidade, e nos parecem razoáveis, quando pensadas em seu contexto, por isso o que apresentamos deve ser igualmente compreendido a partir do lugar de onde se fala.

A busca da Felicidade é uma motivação existencial inerente ao homem, o que varia são as objetivações que fazem os seres felizes, ou não, e são determinadas pelo lugar onde vivem, pelo modo como vivem e em que tempo vivem. Destarte, consideramos nesta pesquisa, para além destes determinantes, a urgência da escola em se comprometer com o debate formativo, científico e

crítico para que os sujeitos escolares possam, de fato, fazer suas escolhas sobre qual Felicidade querem para si. Isso supõe o espírito crítico, reflexivo e criativo.

Então, como reconhecer que se é feliz? O que nos faz feliz? Parece haver consenso entre os estudiosos do tema, que a Felicidade se faz perceptível através de comparações. Ou seja, sabe-se da Felicidade quando situações vivenciadas são analisadas e ponderadas sobre os sentimentos experimentados. Quando estes são positivos, associa-se a ser/estar feliz; se são negativos o sujeito não é/está feliz. Ninguém é feliz ou infeliz para sempre, daí ser importante a auto-observação, o autoconhecimento a fim de reconhecer tudo aquilo que o faz feliz com vistas a uma vida plena.

Este exercício pode romper com o pressuposto de que a Felicidade é uma utopia, na medida em que deixa de ser algo situado no nível do desejo, passando para o vivido, o experienciado. Ainda sobre essa perspectiva, é preciso observar que a Felicidade não se confunde, por exemplo, com a alegria, com autoajuda, com consumo, apesar de que a sociedade do consumo assim o quer fazer parecer. Trata-se de uma escolha de pertencimento filosófico, cujo sentido coloca o homem em ação existencial. É ética e política, porque reconhece a si e ao outro com um sentido de completude. Implica ganhos e perdas, mas que, ainda assim, provoca uma sensação de “bem-estar”, de plenitude, sugere uma maneira de se pensar, perceber e sentir a Felicidade através de uma teoria de afetos, sendo feliz aquele que se estende ao outro. Ou como afirma Bachelard, “para sermos felizes, precisamos pensar na Felicidade do outro” (apud Japiassú, Marcondes, 1996, p. 101). Estes autores destacam que o estado de Felicidade não implica ausência de infelicidade, pois os sentimentos não se eliminam mutuamente, apenas são percebidos em momentos distintos a partir de causas igualmente distintas.

Consideram-se várias fontes de Felicidade e, dentre elas, a religiosidade, compreendida como uma recompensa divina para aquele que “se comportou” conforme o mandamento e a origem social. Os referidos autores acima inferem que “a Felicidade é um fenômeno predominantemente subjetivo, estando subordinada a mais traços psicológicos e socioculturais do que a fatores externamente determinados” (Op. Cit., p. 234). Assim, entendemos que construímos nossa Felicidade quando a reconhecemos como um vir a ser, quando tomamos consciência do mundo para fazer as próprias escolhas. Não

se trata, pois, de processos de acomodação muito menos de conformação frente à realidade. Mas, de autopreservação e de comprometimento com um determinado mundo dado.

Sobre a relação entre Felicidade e justiça, consideramos que “é preciso forçosamente que a sabedoria resida na massa do povo, e que aquilo que ele tenha decretado seja definitivamente firmado como direito ou justo por excelência, pois que se pretende que todos os cidadãos tenham direitos iguais” (Aristóteles, 2006, p. 199). E se a ideia de justiça é a de que todos os cidadãos tenham direitos iguais, implica o estabelecimento de uma sociedade em que a diferença seja uma questão de individualidade da identidade do sujeito e não das condições sociais e econômicas existenciais.

A questão da justiça, conforme temos pontuado neste estudo, foi colocada de modo a pensá-la dicotomicamente a partir da proposição utilitária de John Rawls (1997), cuja base é o bem-estar, tentando dialogar com Amartya Sen (2011), ao questionar a validade da escolha, tanto quanto da capacidade de tal escolha ser geradora da Felicidade, quando se pergunta: “Faz algum sentido acolher a perspectiva de Felicidade e reconhecer sua importância para a vida humana [...]? Quão adequada é a perspectiva de Felicidade para julgar o bem-estar ou a vantagem de uma pessoa?” (Sen, 2011, p. 304)

O autor apresenta alguns desafios aos quais se coloca a busca das respostas a essas questões. O primeiro desafio que Sen (2011) coloca é o de estabelecer o diálogo, como economista filósofo e, desse lugar, ele sugere que há um nexos entre a Felicidade, o bem-estar e as capacidades de cada indivíduo. Esse elo é construído e percebido a partir do vivido e, por isso mesmo, em certo sentido é limitado e implica a impossibilidade de generalizações. Mais do que isso, reconhece a insuficiência de quem analisa, avalia e julga atestar o quanto cada contexto social é de fato promotor ou não da Felicidade de outrem.

Por tal perspectiva, “a capacidade de ser feliz é também um aspecto fundamental da liberdade que temos boas razões para valorizar” (Sen, 2011, p. 310). Ou seja, a Felicidade também é alcançada, percebida, sentida, quando nos realizamos, quando os objetivos a que nos colocamos são alcançados e podem estar relacionados “com nosso sucesso e fracasso na vida” (Op. Cit., p. 311).

O autor se opõe a pensar a Felicidade como uma proposição utilitária, ou com um fim em si mesmo, que justifique a essência vital, como sugere

Aristóteles. De acordo com Sen (2011), o utilitarismo concede à Felicidade o status de qualificadora para ajuizar as políticas públicas promotoras de bem-estar. Nesse sentido, tem sido corriqueiro associar a renda à Felicidade, não obstante a realidade ateste o contrário.

O Butão¹¹ tem sido colocado como referência de uma relação contrária. Ou seja, apesar de ser um país pobre, é reconhecidamente um país cuja população é feliz, porque a Felicidade é atribuída às políticas públicas sociais dispensadas a todos indistintamente. Nestes termos, poderíamos supor que se o Brasil implantasse políticas semelhantes, também poderia ser um país feliz, apesar do seu desempenho econômico. Não estamos aqui levantando a questão a respeito de se isto que anunciam os cidadãos butaneses é de fato um tipo de Felicidade, mas consideramos a possibilidade de se tratar de uma forma de resignação naturalizada ou mesmo de ignorância da população pertencente às camadas mais pobres econômica e socialmente. Em continuidade à reflexão de Sen (2011), propomos, como segundo elemento para pensar a Felicidade, uma possível relação com a justiça e a democracia na escola.

Santos (2017) anuncia que é necessário que haja uma relação entre Felicidade e democracia, reiterando que a busca da Felicidade como propósito existencial, cuja materialidade vai se ressignificando ao longo dos séculos, como afirma Bauman: “no limiar da era moderna, ‘o estado de Felicidade’ foi substituído na prática e nos sonhos dos que o procuravam pela busca da Felicidade” (2009, p. 43), transformando a maneira como se buscava, mas sobretudo o sentido da Felicidade, hoje imbuído da lógica de desenvolvimento liberal quase como sinônimo de *consumo*.

... a Felicidade se contornou de individualidade e as pessoas, famílias e grupos sociais passaram a buscar a Felicidade de maneira isolada, separada, como um produto a ser adquirido. Criaram-se castas, clãs e cada um foi pensar conforme sua cultura e ensinamentos. Desta forma, a humanidade direcionou a Felicidade à conquista de suas vontades imediatas, conforme sua crença e verdade, e isso foi determinante para o separatismo humanitário, utilizando-se como ferramentas principais a religião e o discurso político... (Santos, 2017, s/p)

¹¹ Não objetivamos nesta pesquisa analisar se a política da Felicidade implementada pelo Butão, é de fato promotora de Felicidade ou se a maneira como ela é implantada promove uma resignação coletiva, ou ainda se uma reflexão mais sistêmica e consciente é ignorada por uma parcela significativa da população, até mesmo sobre qual o tipo de Felicidade que ela é estimulada por tal política.

Este separatismo, segundo o autor, rompe com os ideais democráticos anunciados por Sócrates, cujo propósito era também o de ser instrumento para a promoção da Felicidade de um povo, tornando-se, pois, um problema quando expandido para diferentes povos e culturas, pelo viés da política e da religião.

Conforme descreve o autor, a Felicidade, por sua condição relacional com o outro, é inviável quando um grupo de pessoas, seja qual for sua dimensão quantitativa e geográfica, estiver composto por desigualdades que colocam em risco a condição existencial de qualquer outro indivíduo desta mesma comunidade. Logo, a democracia se coloca como articuladora e promotora da convivência social com um compromisso de reconhecer e proporcionar o suprimento das necessidades vitais para a vida em comunidade.

A dificuldade para se alcançar a Felicidade no plano público, considera que o foco na existência individual, muito estimulada no mundo atual, distancia o sujeito social não apenas da Felicidade, como da acepção pensada por Aristóteles que acreditava na Felicidade política, ou coletiva, como consequência de um modo de vida preocupado com o outro.

Este modelo de vida solidária, nos leva de volta à democracia. Como diz Aristóteles (2006, p. 10), “sabemos que toda cidade é uma espécie de associação, e que toda a associação se forma tendo por alvo algum bem; porque o homem só trabalha pelo que ele tem conta de um bem”. O que precisa ser explicitado é que bem ou bens são objeto do desejo da sociedade e quais destes se convertem em Felicidade e para quem.

Buscamos destacar neste capítulo que não existe um único modelo de democracia e que é imperativo reconhecer sobre qual a democracia praticada no Brasil, assim como qual o conceito de justiça, justiça social e organizacional, por considerarmos que são pilares para analisarmos se estas categorias se fazem presentes no cotidiano da Escola Campo, impressas no modo operacional da gestão escolar e, por conseguinte, se favorecem a autopercepção de Felicidade dos sujeitos escolares. Esta apropriação sobre democracia e justiça e suas reverberações na escola nos permite concluir que são categorias interdependentes e, quando conscientemente praticadas, elevam a sua qualidade e podem ser associadas a promoção de Felicidade dos cidadãos e por conseguinte dos sujeitos escolares.

3. A TESSITURA METODOLÓGICA

Entendo pesquisa como diálogo inteligente e crítico com a realidade, tomando como referência que o sujeito nunca dá conta da realidade e que o objeto é sempre também um objeto-sujeito Demo¹²

Uma pesquisa nasce quando reflexões sobre o mundo não cabem mais no indivíduo e o impulsionam a uma caminhada que é, simultaneamente, uma experiência de prazer e de dor. O prazer contido no desejo de contribuir para a construção de um mundo melhor pela resignificação das ações, das relações, experienciadas em um espaço de tempo e de lugar; e a dor de se descobrir em certo sentido impotente para tal feito.

Nestes termos e considerando que nosso objeto de pesquisa é a Felicidade, reconhecemos que é um sentimento individual que pode reverberar no espaço social, na medida em que é compartilhada e, em assim sendo, a escola parece ser um bom lugar para que se instaure um debate formativo sobre os diferentes conceitos a ela atribuídos, a partir de uma perspectiva crítica que possibilite ao sujeito reconhecer-se ou não como feliz. Portanto, é preciso que os profissionais da educação, na escola, tomem para si não apenas o compromisso de mediar os conhecimentos específicos com vistas ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas se empenhem com igual afincamento na promoção da formação humana, ou seja na “explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social)” (Pimenta, 2000, p. 12). Ademais, considerem a importância de promover debates sobre temas de interesses das comunidades interna e externa, com vistas a elucidar as suas motivações, ao mesmo tempo em que as situam no espaço formativo.

Diante desse desafio, o percurso metodológico foi trilhado a partir da coluna central, comum ao exercício da pesquisa, ou seja, de uma situação caracterizada como um problema, qual seja o de compreender se e como a escola tem mediado o debate sobre a Felicidade?

Como exposto ao longo dessa tese, o debate sobre a Felicidade vem ocupando um espaço no cotidiano das pessoas muito mais por meio de um

¹²Demo (2001, p. 10)

projeto de manutenção e ampliação do capital, do que como um ideal de vida plena. Nessa lógica, torna-se um produto consumível e transforma-se em um movimento cíclico de demanda - aquisição – satisfação efêmera – substituição de demanda – nova aquisição – satisfação efêmera e, assim, sucessivamente, inesgotável e exaustiva.

Compreendemos a escola como um lugar cuja função social se qualifica na medida em que realiza a mediação dos conhecimentos acumulados pela humanidade de forma crítica e implicada com o contexto em suas múltiplas dimensões. Isso significa dizer que o currículo escolar se expande, trazendo para o debate pedagogicamente situado, os interesses e demandas da própria comunidade. Nesse sentido e reconhecendo que o tema da Felicidade tem se massificado desde a segunda metade do século XX, no Brasil, ele também não se omitiu a respeito.

Apesar disso, não basta curricularizar o tema Felicidade. É preciso responsabilizar-se com a qualidade do debate para que os sujeitos escolares possam reconhecer que são diversas as concepções de Felicidade, bem como os instrumentos e objetos que as causam. Vista dessa maneira, a escola trabalha com o sujeito em sua inteireza, cujas aprendizagens não podem ser esartejadas de modo a separar e hierarquizar as suas próprias dimensões. A escola é vista como o lugar das possibilidades, além de ser quase o único espaço com esse objetivo formativo, para algumas camadas da população.

Perguntamo-nos se a escola moderna, que “pressupõe a incorporação do outro”, que possui uma “função civilizatória que a escola grega não tem” (López, 2014, p. 84), não poderia ser um lugar de prazer, cujo espaço/tempo é empregado para libertar os corpos, compreender as relações e construir sentidos para a existência, portanto, para a Felicidade.

A fim de responder a essa questão, o objeto investigado nos encaminhou para uma pesquisa de caráter exploratório que, de forma operacional, possibilitasse um *continuum*, levando em conta o fato de se tratar de uma temática pouco estudada na perspectiva de construção de um conhecimento qualitativo autêntico. Conforme Severino (2016), a pesquisa exploratória tem como finalidade levantar informações sobre determinado objeto, com a delimitação do campo de trabalho e mapeamento das condições de manifestação do objeto de investigação, o que resultará em pesquisa explicativa.

É, contudo, um terreno arenoso, porque o objeto pesquisado é substancialmente constituído de forma polissêmica e contextual. Ou seja, não há para a Felicidade uma definição comum, generalizável e muito menos ideal. Tal complexidade se acentua quando a colocamos numa relação com a percepção de justiça na escola, destacando que a justiça também possui natureza e caráter semelhantes à Felicidade, estando, pois, sujeita ao contexto social do lugar de onde se fala. Por conseguinte, as interpretações e sentidos atribuídos à Felicidade e possíveis correlações com a justiça na escola são resultantes do contexto histórico, situadas em um determinado tempo e lugar; ou seja, têm em si mesmo a natureza de provisoriedade, dinamismo e especificidade característicos das questões sociais. (Minayo, 2003)

Lembramos, no entanto, que é no âmbito da convivência social que o sentimento Felicidade encontra ambiente propício, ou não, para aflorar. Por tal motivo, compreende-se que não é apenas o contexto macrossocial que determina a percepção de justiça na escola, mas também o microssocial em razão da participação da comunidade interna. Melhor dizendo, da forma como ela se organiza e se relaciona política e pedagogicamente entre seus membros, e com a própria noção de justiça ali preponderante.

Assim, quando nos propomos a analisar as potencialidades da gestão escolar democrática para promover a autopercepção/experiência de Felicidade nos sujeitos escolares, acreditamos que é possível transmutar a perspectiva com que a sociedade e, particularmente, a comunidade usuária da instituição escola a reconhece, ou seja, como um lugar de *não* Felicidade. Isso se deve, entre outras razões, porque nela não se debate, ou, se se debate, o faz politicamente comprometido com interesses neoliberais, uma vez que as políticas educacionais, não apenas no Brasil, vêm insistentemente produzindo uma escola concorrencial, meritocrática, individualista.

Com igual teor, o debate que vem se realizando no espaço educacional parece seguir os mesmos princípios neoliberais, que anunciam a busca por uma Felicidade mercantilizada. Como contraposição, fazê-lo a partir de uma outra matriz, a exemplo da filosófica, poderia ser uma maneira de resistir ao neoliberalismo, bem como de buscar alternativas transformadoras da realidade social.

A inserção do debate a respeito da Felicidade, na escola brasileira e em especial no estado de Pernambuco, não deriva de uma política consolidada, pelo menos até a presente data. Não obstante, ela vem se inserindo a partir de experiências locais, inspiradas nas universidades que desenvolvem estudos, pesquisas e atividades extensionistas, as quais acabam incentivando outras práticas. Tais características atestam que esse objeto não se presta a generalizações, por se tratar de conceitos polissêmicos que se adaptam à identidade cultural de cada unidade educacional, mas que, talvez, seja exatamente por isso que pesquisas sobre a Felicidade se constituam em um campo por demais fértil.

E por não ser generalizável, aquilo que provoca e o que se chama Felicidade, é, para nós, o resultado de sentidos atribuídos às experiências da própria existência. “A Felicidade não pode, nem deve nunca ser objetivo, mas apenas o resultado” (Frankl, 2022, p. 36), que se traduz como um sentimento que desperta no indivíduo sensações prazerosas que, embora seja individual, reverbera no ambiente podendo despertar nos outros indivíduos que estão próximos sensações também prazerosas. Assim, acreditamos que, na medida em que tais sensações são reconhecidas e valorizadas, podem ser vividas com maior frequência e intensidade.

Pelo exposto como possibilidade de visualizar empiricamente os achados teóricos que a literatura consultada anuncia, fizemos um estudo de caso, reconhecendo que ele realça “um fenômeno particular, levando em conta seu *contexto* e suas *múltiplas dimensões*. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da *análise situada e em profundidade*” (André, 2013, p. 97) (Grifos da autora), como veremos a seguir.

Começamos por explicar como se deu a escolha do campo da pesquisa, a qual aconteceu no segundo semestre de 2021, quando tomamos conhecimento, por meio de um jornal que circula no estado de Pernambuco (PE), do anúncio de um componente curricular, a ser inserido no programa escolar de uma escola no agreste pernambucano, intitulado como “Felicidade e inteligência emocional - porque ser feliz é disciplina”. Tratava-se de uma disciplina eletiva, construída livremente por um professor e aprovada pela gestão escolar, em função do programa pedagógico para o “Novo Ensino Médio”, no Brasil. Esta foi a única das escolas estaduais de PE a ofertar uma disciplina com tais

características até o momento da coleta de dados desta pesquisa. O referido achado definiu a escolha do campo já que, de alguma maneira, ela oficialmente incluiu o debate da Felicidade no currículo de uma escola pública em Pernambuco.

Depois de localizada a Escola Campo da pesquisa, identificamos outra escola, também de ensino médio, que inseriu no currículo uma disciplina sobre a Felicidade, no ano letivo de 2019, no município de São Carlos – SP. Enquanto a disciplina da Escola Campo estrutura o currículo com base no reconhecimento e aceitação das múltiplas formas de ser e estar no mundo, segundo o professor que a idealizou, a disciplina da escola paulista empregou como metodologia estrutural a mediação de exercícios de auto-observação e de reconhecimento de si.¹³

Ratificamos o entendimento de que as inserções do tema Felicidade como disciplina escolar no ensino médio, pode ser consequência da retomada deste debate no cotidiano social e dos estudos e pesquisas das instituições de ensino superior, que também têm aderido à sua curricularização, seja como disciplina eletiva, seja como atividades extensionistas, a exemplo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Apesar da visibilidade que tem se intensificado nos últimos anos com o propósito de massificar o alcance da percepção do sentimento de Felicidade, como anunciado anteriormente, acreditamos que não basta inseri-la no debate sem oportunizar o conhecimento e uma compreensão crítica do que a constitui, bem como quais as diferentes concepções e implicações práticas no cotidiano das pessoas. É preciso que o debate seja sólido, transparente e revelador das intenções que o sustentam, ou seja, a questão é: sobre qual Felicidade a escola tem debatido? Quais os interesses que estão subsidiando o debate? A Felicidade tratada na escola estaria mobilizando o olhar para si mesmo numa perspectiva neoliberal de consumo, ou reflexiva e filosófica, do encontro de si e da autoidentificação, de construção de sentido? Responder a essas questões justifica a presente pesquisa, além de manter em efervescência a discussão com

¹³ Para maiores informações sobre esta escola paulista consultar:

<https://www.acidadeon.com/saocarlos/economia/NOT,0,0,1431492,escola+de+sao+carlos+cria+disciplina+que+ensina+a+Felicidade.aspx>

o objetivo de suscitar mais uma perspectiva de compreensão da realidade. Não se trata de apontar a verdade, mas de descrever a veracidade dos fatos, pois

não existe algo assim como a verdade: isso que nos obriga a aprovar, a aceitar, a concordar. O que existe é a busca da verdade, isso que nos obriga a nos pôr em movimento, em seu próprio movimento. É isso que o mestre ignorante chama de veracidade. (Larrosa, 2014, p.41)

Neste sentido, desde já assumimos que a veracidade aqui discutida e suscitada, é apenas uma perspectiva em que se analisou com todas as possibilidades e limitações do nosso olhar, objetivando analisar as potencialidades da gestão escolar democrática para promover a autopercepção de Felicidade nos sujeitos escolares.

Para nos ajudar a responder nossa questão principal, pontuamos os seguintes objetivos específicos: 1. Analisar a autopercepção de Felicidade dos sujeitos escolares; 2. Caracterizar as razões que provocam o sentimento de Felicidade nos sujeitos escolares; 3. Relacionar a percepção de sujeitos escolares sobre Felicidade ao valor atribuído à educação; 4. Analisar se existe uma associação das práticas de uma gestão escolar democrática e justa com a autopercepção de Felicidade dos sujeitos escolares.

Nossa hipótese é de que práticas administrativas, pedagógicas e relacionais democráticas, estimulam os membros da comunidade educativa a se sentirem confortáveis, dispostos, abertos à participação nas atividades escolares quando são reconhecidas como práticas sociais justas. Além disso, que atendem às necessidades e preservam a individualidade dos sujeitos, ao tempo em que promovem o bem comum, como um tipo de relação que pode reforçar os sentimentos de pertencimento e de bem-estar. Ademais, nesse cenário, fomentar o debate sobre a Felicidade parece corroborar uma construção de sentido existencial que se traduza na própria Felicidade.

Acreditamos que é possível encontrar outras perspectivas que anunciem mais vivências gratificantes, respeitosas e estimuladoras no ambiente escolar que favoreçam o desenvolvimento integral, a construção de sentidos que poderemos caracterizar como promotoras de Felicidade, mas que precisam ser assim visibilizadas como tal. O vivido, quando trazido à consciência, pode proporcionar repetidas experiências, nesse caso, de Felicidade, num movimento

cíclico afirmativo, contagiante, que se retroalimenta permanentemente, como força motora, energia afirmativa.

Assim, o percurso metodológico foi, em certo sentido, se delineando concomitantemente com a apropriação teórica sobre o objeto pesquisado e o amadurecimento da pesquisadora, ao tempo em que exercitava o distanciamento necessário do objeto. Dessa forma, apresentamos algumas concepções de Felicidade, de justiça e de democracia, entendendo que esse debate não pode ficar fora das políticas educacionais que anunciam, reconheçam e desejam mediar uma formação integral e humanística. Tais concepções se relacionam aos valores que o sujeito porta, porque aquilo que faz feliz uma pessoa é efetivamente uma apreciação valorativa sobre como ela percebe o mundo e se percebe no mundo em que habita. Isso está relacionado à história do indivíduo, aos valores ensinados, transmitidos pela cultura vivida na comunidade interna - na “família” -, e externa - na sociedade como um todo e nas escolas por onde se passou. Tais aspectos ajudam a dar sentido e significado à própria existência, a ter um propósito vital, que implica aprendizagens, e se constrói ao longo da vida.

Observada a perspectiva da impossibilidade de se realizar uma pesquisa radicalmente embasada no princípio da neutralidade científica, haja vista que a escolha do objeto sugere certa simpatia ou afinidade entre ele e a pesquisadora, ratificamos que “o papel do pesquisador não consiste simplesmente em descrever a realidade, mas em explicá-la, em ser produtor de um conhecimento” (Aguiar, 2002, p.132), sendo imperativo que os resultados encontrados retornem à sociedade como instrumento colaborativo, útil à promoção de uma educação e de escolarização com melhor qualidade. Nesse sentido,

Nossa tarefa, portanto, não é tentar isolar o fato a ser analisado, buscado em seu estado puro. Nossa tarefa é sim apreendê-lo em seu movimento, em seu processo de constituição, incluindo aí as determinações que lhes são constitutivas, inclusive o próprio orientador/pesquisador (Aguiar, 2002, p. 134).

Portanto, esta pesquisa constitui-se também, epistemologicamente, como uma abordagem qualitativa, com um viés dialético entre o sujeito e o objeto investigado, reconhecendo que eles se entrelaçam e constroem

significativamente o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, ressignificando o próprio conhecimento em relação à teoria que o explica. Logo,

O sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 2006, p. 79).

Frente a tais aspectos, ratificamos nosso objetivo de pesquisa convencidos de que é preciso e possível fortalecer o debate sobre a Felicidade na escola, estruturado não apenas a partir da apreensão conceitual do que seja a Felicidade, mas da consciência de si, do autoconhecimento que mobiliza o indivíduo na forma como se expõe e se insere no mundo, na construção de sentidos. Por isso, a relevância dada à prática da gestão escolar efetiva-se a partir de princípios democráticos e justos. Insistimos em dizer que a Felicidade sobre a qual versamos se define como resultante da construção de sentidos, e implica o autoconhecimento e o sentimento de pertencimento, que se configura como um modo existencial de vida, ou de percepção de vida, logo, uma Felicidade reflexiva.

Utilizamos a análise de conteúdo por sua adequação a “uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (Franco, 2012, p. 10). Lembramos que o seu objetivo “não reside na descrição dos conteúdos, mas no que estes nos poderão ensinar após serem tratados...” (Bardin, 1977, p. 38), a partir das inferências do pesquisador sobre os elementos comunicados pelos sujeitos da pesquisa, coletados por meio das entrevistas e/ou questionários.

Justificamos que iniciamos a coleta de dados com a aplicação das entrevistas semiestruturadas realizando-as em modo remoto, porque estávamos no período de retomada ao convívio presencial em função das medidas de segurança antes adotadas com vistas a contenção do contágio do COVID 19.

Na sequência, fizemos as transcrições das entrevistas e seguimos construindo uma descrição analítica a partir do procedimento de leituras sistemáticas que nos possibilitaram inventariar, a partir das categorias Felicidade e justiça, a fim de fornecer consistência e materialidade para a nossa hipótese.

Ou seja, uma análise dos significados e dos significantes apurados, imprimindo-lhes “um aval de *objectividade* científica” (Bardin, 1977, p. 34, grifos do autor).

A priori, definimos como unidades de análise de registro o tema “por incorporar, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito” (Franco, 2012, p. 45). Verificamos a frequência com que algumas palavras apareceram nas respostas, de forma direta e/ou indireta, a partir dos dados coletados por meio das entrevistas e dos questionários, instrumentos que empregamos para a construção dos dados.

Interessou-nos, pois, “estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados, (Bardin, 1977, p. 41) que se apresentaram nos dados, e que balizaram nossas interpretações sobre o fenômeno aqui estudado.

A próxima seção revela o caminho metodológico percorrido, cujo tempo e espaço são atravessados pela própria identidade desta pesquisadora.

3.1 O CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa de campo se caracteriza pelo diálogo construído com a realidade sob a inspiração crítica do seu aporte teórico (PIANA, 2009), quando se constrói uma linguagem própria e única, que resulta da relação e da interação contextual entre os sujeitos envolvidos; ou seja, entre pesquisador e pesquisado. Dessa concepção depreendemos que

... a pesquisa social exerce uma importante contribuição tanto teórica, quanto prática, com função de formar opiniões, proporcionar o surgimento de valores, criarem as condições para que se possa repensar o conjunto de valores. (Dalbério, 2008, p. 21)

Isso se dá como um exercício crítico sobre a naturalização de comportamentos que se reproduzem também na instituição escolar. Nesta direção, importa explicar com certa preciosidade o objeto investigado, situado no campo onde a pesquisa foi realizada, naquilo que nos interessa para consolidar uma análise interpretativa do observado, do apreendido.

Por isso importa detalhar, como quem desenha um cenário, o lugar e os sujeitos que nos possibilitaram repensar a Felicidade e como ela tem se constituído como um conteúdo/tema escolar.

Todo pesquisador, quando desperta para a realização de um trabalho, esculpe os seus contornos, mesmo sabendo que se modificam ao longo do desenvolvimento. E não foi diferente conosco. À medida que nos apropriamos do referencial teórico, as características necessárias do campo foram se consolidando. Começamos por definir a educação básica e a rede pública de ensino como o lugar fértil para nossas análises. O próximo passo, o de listar os critérios mais específicos para a indicação da escola, foi abreviado com o anúncio de jornal que se referia à inclusão de uma disciplina eletiva, no currículo escolar de uma escola específica, que estava se propondo a ensinar/aprender sobre a Felicidade. Nosso campo, então, foi encontrado, reafirmando a opção por uma escola em que se estivesse ministrando uma disciplina sobre a Felicidade e se justificando especialmente pela inserção concreta do tema no debate escolar.

Trata-se de uma escola pública da educação básica de ensino médio integral, no agreste pernambucano, precisamente, inserida na divisão organizacional da Secretaria do Estado, na Gerência Regional do Vale do Capibaribe. Está localizada em um município do interior do estado de Pernambuco que, pelas temáticas transformadas em disciplinas eletivas, a exemplo dessa por nós destacada, demonstra que a sua localização geográfica não se constitui em fator restritivo para a pretensa qualidade da educação ali praticada, ao buscar uma sintonia com o debate dos grandes centros urbanos/capitais. Sob essa premissa, a referida escola afigura-se como uma organização atenta à política educacional estadual, alinhada aos debates sobre a educação no cenário estadual e, simultaneamente, comprometida com a incorporação de uma formação integral com um projeto próprio.

Portanto, o critério empregado para a identificação do campo para a pesquisa foi a descoberta da criação da disciplina Felicidade. Após a definição do campo, contatamos o gestor e apresentamos nosso projeto de pesquisa. Ele nos acolheu imediatamente, disponibilizando meios para os contatos futuros. E, por nos encontrarmos, ainda, à época, no contexto do isolamento social, decorrente da pandemia da Covid-19, cujas medidas sanitárias estavam se

reconfigurando, iniciamos os contatos por meio do aplicativo *WhatsApp*, tanto com o gestor, como com a secretária escolar, que passou a nos apoiar com o fornecimento das informações demandadas e que serão melhor descritas mais adiante.

Esse distanciamento fez com que levássemos um tempo maior para contatar os sujeitos para a pesquisa. Mas, aos poucos, fomos conseguindo algumas adesões para a realização de entrevistas, que foram realizadas por meio da ferramenta *Google Meet*, até que conseguimos chegar presencialmente à escola, onde realizamos mais algumas entrevistas e aplicamos um questionário com aqueles que optaram por esse instrumento, conforme veremos a seguir.

A sede da escola localiza-se na fronteira do perímetro urbano/rural do município. Originalmente era uma residência edificada em um terreno de pequenas dimensões, que foi adaptada para tal fim. A escola dispõe de um pequeno quintal onde se mantém um minijardim/ horta (à época, se encontrava em desuso, por causa dos efeitos da pandemia, que inviabilizava o cuidado diário); possui um anexo coberto que, em tempos passados, servia como um celeiro/depósito, de médio porte. Hoje é usado como uma quadra, onde são também servidas as refeições para os estudantes. De acordo com os sujeitos entrevistados, a escola é classificada como de pequeno porte, em função das suas dimensões físicas, apesar de atender toda a demanda de vagas/matrículas do município, segundo informação da secretária. Ainda segundo essa informante, o perfil econômico dos estudantes é predominantemente de baixo poder aquisitivo.

A crença de que uma escola boa é cercada de estrutura física idealizada parece ruir, quando a comunidade interna possui um projeto comum com força mobilizadora, que se compromete com todos e com a qualidade dos serviços prestados cotidianamente. Foi esse o clima que encontramos na escola, cuja sede é alugada, e constitui-se de um imóvel, que adaptou às dependências em função das demandas, embora não sejam as ideais para o tipo de serviço prestado. Mesmo assim, são superadas pela disposição e comprometimento dos profissionais com o trabalho que realizam. Nesse sentido, a prática pedagógica efetivada proporciona boas experiências que são compartilhadas por toda a comunidade interna, em especial pelos estudantes, no cotidiano escolar,

reverberam na qualidade do ensino-aprendizagem e refletem nos resultados escolares propriamente ditos, conforme atestaram os participantes da pesquisa.

De acordo com os dados do IBGE¹⁴, estima-se que o município tenha aproximadamente 11.214 habitantes, com um PIB de R\$ 6.563,78 (per capita) dos quais cerca de 56,7% tinham uma renda de ½ salário-mínimo em 2019.

Sobre resultados do trabalho, a escola atingiu uma taxa de 87,6% de escolarização referente a crianças e adolescentes (6 a 14 anos), em 2010. Em 2019, alcançou a média 4,76 pontos nos anos finais do ensino fundamental e 5,5 no ensino médio, de acordo com o relatório do IDEB¹⁵.

A referida escola, situada no agreste setentrional pernambucano¹⁶, tem, entre outras peculiaridades, o fato de ser a única escola pública estadual que oferece esse nível de escolaridade, na cidade. Atualmente ela atende 244 estudantes, sendo 207 na modalidade de ensino médio integral (EM), distribuídos em 03 turmas de 1º ano, compostas por 80 estudantes, 02 turmas de 2º ano, com 61 e 02 turmas do 3º ano com mais 66 estudantes; 37 estudantes no Programa Travessia Médio (TM), sendo 01 turma do módulo I com 19 e outra do Módulo III com 18 estudantes.

Administrativamente, a escola conta com os seguintes profissionais: 01 gestor, 01 assistente de gestão, 01 educadora de apoio pedagógico, 01 secretária, 01 técnico administrativo, 01 analista educacional, 01 profissional de apoio na biblioteca, 01 auxiliar de serviços gerais, 03 profissionais da cozinha e 17 professores, mas apenas os identificados abaixo colaboraram com a pesquisa.

Assim, o campo revela um contexto escolar fértil de sentidos almejados coletivamente pelos sujeitos escolares, identificados com a primeira letra da função desempenhada, a citar: G – gestor; S – secretária; EA – educadora de Apoio e TA – técnico administrativa e no caso dos professores, a letra é seguida de um número que vai de P1 a P11. De agora em diante, identificaremos assim

¹⁴ Dados: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/salgadinho/panorama>

¹⁵ Dados: <https://qedu.org.br/escola/26305615-escola-de-referencia-em-ensino-medio-carlos-soares-da-silva/ideb>

¹⁶ Dados:

http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?CodInformacao=798&Cod=1

nossos sujeitos, preservando suas identidades e garantindo o sigilo ético da pesquisa.

Após o período de distanciamento social, decorrente da pandemia da Covid-19, a escola foi retomando as aulas presenciais de forma gradual, de maneira que os alunos do 2º e do 3º anos voltaram em abril e os dos 1º anos em maio de 2021. A nossa visita, presencialmente, só aconteceu em dezembro de 2021, em virtude da conciliação das agendas (pesquisadora e escola).

Uma vez reconhecido o campo, passamos à descrição da coleta de dados propriamente dita. Como já anunciado, optamos pela realização de entrevistas reflexivas com roteiro semiestruturado¹⁷, consideradas como uma oportunidade de trocas intersubjetivas (Gatti, 2004, p. 7). Em relação a isso,

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. (Szymanski, 2004, P. 12)

A entrevista possibilita o estabelecimento de um diálogo mais natural, na medida em que o entrevistado não precisa se preocupar com a correção da linguagem, mesmo que feita de modo remoto, com emprego de recursos tecnológicos, no caso a plataforma *Google Meet*. Quanto mais a confiança vai se estabelecendo, mais autênticas e verdadeiras são as falas, de maneira que se cumpre o objetivo de produzir significados sobre o tema em questão, qual seja, se a Felicidade na escola pode ser relacionada ao exercício da gestão democrática.

Para a ida ao campo, consideramos importante disponibilizar também um questionário¹⁸, para que os sujeitos que se sentissem desconfortáveis com a entrevista não ficassem de fora do processo. O questionário foi elaborado a partir das questões pontuadas no roteiro da entrevista, com questões fechadas, que registravam objetivamente dados profissionais do sujeito e questões abertas subjetivas, pertinentes ao objeto da pesquisa. Assim, nosso universo foi composto de 15 sujeitos, dos quais 06 foram entrevistados na modalidade remota, 03 entrevistados pessoalmente no campo, onde aplicamos mais 06

¹⁷ O roteiro elaborado para a entrevista está inserido no Anexo I

¹⁸ O questionário aplicado encontra-se no Anexo II.

questionários e, desses, 03 foram respondidos imediatamente, além de 03 que nos foram enviados, posteriormente, e serão descritos e analisados minuciosamente no Capítulo 4.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Sobre a equipe gestora, nesta pesquisa ela está representada pelo gestor escolar, secretária, coordenadora de apoio e técnica administrativa. Todos são graduados e, a exemplo dos professores, apenas TA reside no mesmo município da escola. E, embora nos tenha sido dito que há um vice gestor, não tivemos contato com ele. Abaixo, apresentamos um pouco do perfil dos integrantes desta equipe, iniciando pelo gestor (G), seguidos pela secretária (S), pela educadora de apoio (EA) e a técnica administrativa. Na sequência apresentamos o corpo docente que concordou em participar da pesquisa.

G assumiu a função no ano de 2013, quando a escola ainda não era integral, após passar por um processo seletivo cujas etapas foram: um curso de formação de gestores, uma prova, uma entrevista e a construção de um plano de ação já direcionado para a provável escola onde seria lotado. À época, a escola se encontrava

com todas as dificuldades em termos de indicadores de desenvolvimento mesmo da educação, muito baixos, mas tinha uma coisa positiva na escola: esse sentimento, assim, de que mesmo com todas as dificuldades, eles tinham esse entrosamento. Então o que você vivencia hoje aqui é algo que já existia, mas precisava ser lapidado. Então eu vim para contribuir. Em 2013, quando eu vim, vi os talentos que tinha na escola, os professores, os estudantes, aí eu disse: Olha vamos disciplinar isso aí, vamos dar uma organizada e vamos deixar que a coisa venha e que eles possam brilhar. Então eu vim como um lapidador de joias. (G)

Nos causa uma certa estranheza o destaque dado no estrato acima, para o entrosamento, já que o corpo docente estaria suscetível a renovações, assim como o corpo discente, ao concluir o tempo de escolarização, restando apenas aos demais profissionais da equipe gestora o caráter de permanência.

Não obstante, a fala do gestor indica a disposição para promover uma valorização das pessoas, mesmo sem ter nenhuma experiência anterior nesta função, auto anunciada na sensibilidade para identificar a potencialidade de cada candidato, como se estes termos se configurassem como uma gestão

democrática. Entretanto, o processo de contratação/indicação para o cargo de professor, bem como o processo seletivo para o cargo de gestor empregado pela SEE, aponta para a ressignificação do sentido atribuído à democratização da escola pública, inclusive utilizada como plataforma eleitoral, no final dos anos 80 e início dos anos 90, que defendiam o concurso público e a implantação de processo eleitoral respectivamente para tais funções.

Naquela época, em que o Brasil vivenciava um período de redemocratização,

um dos principais argumentos para a implantação da eleição de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas, reforçadoras da cidadania. (Paro, 1996, p. 378)

De certo que a eleição de diretores, empregada em alguns estados e municípios da federação, não erradicaram nem as práticas tradicionais nem o clientelismo, ou o autoritarismo de alguns diretores e, em alguns contextos, se configuraram inclusive como eleições habilmente manipuladas, mas foi um dos passos importantes para iniciar outro modo operacional implicado em outros valores que poderiam ressignificar a cultura. Nota-se que a legitimidade do processo seletivo atualmente empregado pela SEE, subverte a democracia desejada à época da redemocratização do Brasil.

Não obstante, seu modelo de gestão ser alinhado com o projeto de educação da secretaria de governo do estado de PE, de uma Educação Integral, é perceptível certa autonomia político-pedagógica, revelada na possibilidade de não integrar um candidato aprovado pela Secretaria de Educação, que não se enquadre no perfil desejado pelo gestor (ou mesmo indicado por algum político local), expropriando o direito do candidato selecionado de tomar posse da sua vaga, ou seja, adotando uma medida autoritária.

Entretanto, quando se trabalha com um conjunto de professores com contratos temporários, em uma rotatividade permanente, há de se reconhecer que o desafio da gestão em realizar uma educação com qualidade e garantir resultados ascendentes, não dispõe de tempo para construir coletivamente os princípios desejados. De maneira que esta atitude de G, se justificaria pela otimização do tempo, na busca de encontrar candidatos que se identifiquem com

o PPP da escola. Em nosso olhar, não deixa de ser uma postura centralizadora e pouco democrática.

A secretária da Escola Campo, está há 29 anos na educação, desempenhando funções técnico administrativas, possuindo vínculos com a rede de ensino municipal e com a rede estadual de PE. Destacamos que sua jornada de trabalho se divide em três turnos, alternadamente, e é realizada em dois municípios diferentes de onde reside. Por sua função, G a designou para ser o nosso contato na condução da pesquisa, constituindo-se como aquela que forneceu os dados institucionais legais, além de abarcar também o papel de sujeito da pesquisa, propriamente. O fato de ter se disponibilizado para responder a entrevista, facilitou a adesão dos demais sujeitos, principalmente porque todos os contatos, no início, ainda eram remotos. E certamente, o fato dos demais sujeitos que se adequam ao perfil de respondente, sequer conhecerem fisicamente o pesquisador pode ter também causado certo desinteresse, para além de outras questões pessoais, já que eles não estavam respondendo as nossas tentativas de contato.

Ao entrevistamos S, descobrimos que ela é a funcionária mais antiga da escola. Quando assumiu as funções na Escola Campo, ela ainda não era de tempo integral, de maneira que vivenciou todo o processo de reconfiguração política, administrativa e pedagógica que este novo modelo demanda. De acordo com ela, estas mudanças se deram harmoniosamente, justificando que esta é uma escola muito organizada”. Durante nossa entrevista, S deixou transparecer uma relação afetuosa para com a escola e seus colegas.

Já a EA, que também reside em outro município e acumula 28 anos de trabalho na educação pública, afirma:

Entrei na educação por amor. [...] Na minha época a gente não tinha muita possibilidade de escolha, mas isso é uma coisa que eu queria desde criancinha. [...] eu nunca tive intenção de ser outra coisa a não ser professora. Então cheguei na educação por amor. Com todas as dificuldades que se apresentam, com as mudanças, com as injustiças, com todos os problemas, mas eu me encontrei e me encontro nesse espaço onde estou. Graças a Deus, nesses 28 anos, realizei meu trabalho e realizo o máximo que eu posso, dou o máximo de mim, porque eu faço o que amo. E acredito na ação transformadora da educação. (EA)

Neste extrato, EA reconhece que, apesar das restrições culturais, bem fortes à época, que não permitiam a inserção da mulher no mercado de trabalho ou a limitavam a ser professora, ela nos afirmou que ser professora sempre foi um desejo desde pequena. E atribui a isso sua principal motivação e justificativa para o “amor” com que exerce a profissão, inclusive como se bastasse, ou seja, não faz nenhuma outra referência às características estruturantes da sua profissionalidade. Relacionamos o lugar de onde ela fala, que nos remete sobretudo ao seu contexto social e cultural que atravessava até mesmo as instituições de formação pedagógica inicial, transparecendo neste depoimento aspectos valorativos da vocação e do *dom* para ser professora.

Compreendemos que alguns destes valores podem ter sido ressignificados no decorrer destes 28 anos, a exemplo de reconhecer a docência como uma profissão que exige formação e não se tratar apenas de um dom, embora seja ideal quando o trabalhador se realiza no exercício da profissão. Nestes termos o amor aqui citado, poderia a nosso ver, ser mais bem explicitado como compromisso ético do exercício da profissão e não como uma perspectiva romaneada.

EA reconhece que são muitos os desafios, e de naturezas diversas, que se apresentam no exercício da profissão e exemplifica citando a condução político administrativa impressa a rede pública estadual de educação, as relações interpessoais e pedagógicas vivenciadas no interior da escola, mas para ela, os desafios a impulsionam a fazer, a se doar sempre mais e melhor ao seu trabalho. Quando se refere aos estudantes é ainda mais emotiva, e se coloca veementemente como responsável pela formação integral e saudável deles, além de defender a educação pública afirmando que seja melhor do que a oferecida na escola particular, onde “você é visto como um número”, se referindo aos estudantes. Entendemos que EA “veste a camisa da escola”, incorporando substancialmente o discurso de que a escola segue os preceitos da qualidade educacional.

TA inicialmente hesitou em participar da pesquisa, justificando que talvez não tivesse muito a contribuir e optou por responder ao questionário, mas explicamos que nosso objetivo era saber o que ela percebia, como se sentia no espaço escolar e para isso consideramos, por exemplo, a relação da gestão para

com eles; depois disso ela recebeu o questionário e respondeu, mas não se disponibilizou a prestar mais informações.

Ainda sobre algumas particularidades dos sujeitos da pesquisa, para os professores P1, P2, P9 e P10, que são recém graduados, esta é a primeira experiência de trabalho como titulares das disciplinas, a exemplo do que afirmam:

Então, no ensino médio, como professora mesmo, essa é minha primeira experiência, eu já fiquei em um programa de residência pedagógica, auxiliando uma professora no ensino médio... (P1)

Antes de eu me formar (no final de 2019, em matemática) eu já havia trabalhado substituindo alguns professores ... mas não tinha assumido assim, uma turma... aí no ano de 2020 eu fiz a seleção do Estado e acabei sendo chamada agora no mês de julho (2021). (P2)

O fato de ter no corpo docente professores iniciantes, recém-formados pode ser um contributo para fortalecer os ideais de educação desta gestão escolar, na medida em que não apresentam certos vícios eventualmente adquiridos em outras experiências, eles se encontram em verdadeira construção inicial. Destacamos também o perfil de P6 que, apesar de formado desde 2016, até então só havia exercido cargos administrativos, colocando-o também na primeira experiência em docência.

Ainda caracterizando este perfil, apenas TA e P7 residem no mesmo município onde a escola está edificada, portanto a maioria deles habita em cidades circunvizinhas. Em função disso, a distribuição da carga horária dos professores é feita de forma a concentrar os dias de trabalho otimizando as necessidades de deslocamento e a possibilidade de acumularem outro emprego, embora só alguns mencionaram possuir outro contrato de trabalho.

Este formato modular, intensivo, mostra, no entanto, que o tempo disponível para a escola de tempo integral não é efetivado, o que aponta para certa fragilidade a ser estabelecida em resposta à macropolítica educacional, bem como denota certa flexibilidade assumida pela gestão escolar como micropolítica. Adota-se respeito democrático diante das demandas dos docentes, na mesma medida em que se distancia do compromisso democrático do serviço público da qualidade do ensino.

Os professores sujeitos da pesquisa, são licenciados nas seguintes áreas: letras língua portuguesa, letras língua inglesa, geografia, matemática, química,

física e biologia. Procuramos saber como havia se dado a escolha profissional, porque isso nos parece reverberar na maneira como se colocam no exercício docente, ao que responderam conforme os extratos abaixo.

Eu costumo dizer que foi meio por acidente, mas eu acho que, pensando bem, não seja muito acidente assim, porque já de criança eu gostava de brincar de escolinha, eu lembro que teve uma vez que eu acabei ensinando um vizinho a ler, brincando. Então não foi muito por acidente. (P5)

No momento em que P5 se apresentava para nós, acabou refletindo sobre sua própria percepção acerca da opção por um curso de licenciatura, concluindo que fez de fato uma opção pela docência. Mas há também outros pontos de vistas a respeito da opção pelo magistério:

Eu me sinto assim, realizada com meu trabalho, mas não é algo que eu diga: Ah! Eu me sinto feliz! Eu não me sinto como se fosse realmente isso que eu quero seguir. É até complicado, porque a pessoa estudou para ser professora e não sabe se é isso realmente o que quer. Eu sei que eu faço assim, sabe, o meu melhor. Tem alunos mesmo que dizia assim: Mas professora, a senhora ensina de uma forma tão diferente, eu gosto tanto de aprender, a senhora gosta do que faz. [...] Mas eu fico dentro de mim: Ai, meu Deus, não é isso que eu quero pra minha vida! (P1)

É evidente o conflito sofrido por P1, que inicia a primeira experiência como professora no ensino médio sem a segurança de sua opção profissional e, apesar disso, já recebeu *feedback* positivo de estudantes, como declarou. Vale destacar que a interiorização do ensino superior avançou muito no Brasil desde os anos 2000, mas ainda é frequente a quantidade de jovens que por suas condições econômicas, acabam se graduando em cursos disponíveis na sua região, escolhas não tão afinadas com seus desejos e suas identidades.

Outros professores exerciam funções técnicas administrativas comissionadas e, ao serem destituídos por razões diversas (não declaradas), retornaram à sala de aula. Esse movimento de nomeação e destituição de cargos e funções atesta que a política clientelista ainda é vigente no campo da educação pública. Na atual conjuntura, segundo declarou G, a SEE de PE, tem preservado o cargo de gestor como plano de carreira, no qual o candidato é concursado, portanto, efetivo da rede, e precisa passar por um curso de formação e quando habilitado pode concorrer ao cargo. Uma vez aprovado é então nomeado para

uma escola. De certo que há valorização do servidor que deseja construir sua carreira, porém não se consulta à comunidade que recebe a indicação da SEE.

Como atesta Paro, não há garantias de que o processo de eleição para o cargo de gestor seja suficiente para o estabelecimento de uma gestão democrática, como também para a promoção de uma educação com melhor qualidade, mas é certo que “as eleições tiveram um importante papel na diminuição, ou eliminação nos sistemas em que foram adotadas, da sistemática influência dos agentes políticos” (1996, p. 378). E, se o processo seletivo para o cargo de gestor rompeu de alguma maneira com práticas clientelistas, outras funções técnicas e administrativas assumem este lugar, principalmente quando são adiados os concursos públicos para seu provimento, como demonstra o extrato abaixo.

Eu assumi um cargo público há 8 anos atrás, e eu tive que me afastar um pouco da sala de aula. Aí a gestão finalizou e eu voltei pra sala de aula. Tive o prazer de voltar pra aqui e a gente sabe que o ensino público, ele é uma dificuldade muito grande, não é? Mas aqui nessa escola eu encontrei assim, a chama reacendeu para educação, porque aqui o cuidado é diferente. (P4)

Ressaltamos que G está à frente da gestão escolar desde o ano de 2013, antes mesmo de ser uma escola de educação integral, cuja requalificação aconteceu em 2014 e, desde então, tem participado efetivamente da homologação dos candidatos encaminhados pela Gerência Regional para a escola, como declarou, com vistas a garantir que o projeto político pedagógico seja praticado.

Não é raro encontrarmos profissionais da educação que, mesmo optando por esta profissão, no decorrer do seu exercício, questionem sua escolha. Reconhecemos que o início de um exercício profissional, tem um forte componente motivacional e ideológico próprio, que se soma ao projeto político e pedagógico da Escola Campo, o que pode ser usado para compreender o sentimento de P1, ao declarar que, apesar de ter outros anseios profissionais, afirma que seu trabalho tem sido realizado com ética de tal maneira que os estudantes não percebem seu conflito, e a referenciam como sendo uma práxis realizada com maestria.

Ilustramos a apresentação do perfil dos sujeitos da pesquisa com os extratos supracitados, porque neles se destacam três perspectivas instigantes.

Na primeira, temos um professor (P6), que demonstrou não estar seguro da sua opção pela carreira docente, e cujo reconhecimento pareceu ser confortável para si mesmo, gerando maior afinidade com o fazer docente. Na segunda, um professor (P1), que apesar de não se reconhecer feliz na profissão, afirma prezar o trabalho exercido e, na terceira perspectiva, temos uma situação de professor (P4) que retornou à sala de aula, por razões outras que não seria de fato uma opção, mas cujo ambiente escolar lhe despertou boas sensações e sentimentos positivos mobilizadores do seu trabalho docente.

Queremos dizer com isto que as escolhas profissionais são fatores importantes na realização de qualquer pessoa, mas não são os únicos nem são por si só determinantes da qualidade do serviço prestado, já que, como observamos, alguns dos sujeitos entrevistados passaram a se identificar com o trabalho na escola, no próprio exercício docente, considerando-se inclusive às características particulares desta escola, ou seja, da sua identidade política e pedagógica, se consideram satisfeitos e/ou, até, felizes.

Uma vez apresentado o coletivo dos sujeitos desta pesquisa, reconstituímos a trajetória da inclusão da Felicidade como disciplina curricular e seguiremos com a análise dos dados encontrados.

4. DISCIPLINA FELICIDADE: AS REVERBERAÇÕES NA AUTOPERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES

Na verdade, o homem não se importa com o prazer, nem com a Felicidade enquanto tais, mas com aquilo que venha a causar tais efeitos, seja a realização de um sentido pessoal, seja pelo encontro com outro humano. Frankl¹⁹

Iniciamos este capítulo contextualizando como a Felicidade se constituiu enquanto disciplina curricular no Brasil, de forma a tornar mais claro como ocorreu sua inserção na Escola Campo, constituída de suas particularidades.

De acordo com matéria jornalística publicada²⁰ pelo Jornal O Globo em 24/07/2018, a Universidade Federal de Brasília (UNB), foi pioneira na implementação do tema da Felicidade como disciplina curricular, ministrada no campus do Gama, distante 40 km da reitoria institucional. Naquela ocasião, foi oferecido um total de 240 vagas, das quais apenas 68,3% foram ocupadas.

Ainda de acordo com a reportagem, a escolha do campo se deu pela identificação da Comissão de Saúde Mental (surpreendentemente formada por professores de Engenharia) que identificaram problemas como ansiedade e depressão entre os estudantes. Com base nos dados desta Comissão, O Prof. Titular Wander Pereira da Silva, idealizador do curso, inspirado “nas universidades de Harvard e Yale, quer proporcionar aos alunos condições para enfrentar as adversidades da vida – tanto acadêmica quanto pessoal – e ajudá-los a encontrar algo que ‘faça sentido para si e para os outros’” (Op. Cit., s/p).

Este curso foi proposto para facilitar práticas vivenciais a partir de trocas de experiências, a partir de estratégias cognitivas e comportamentais que ajudassem os sujeitos a lidar com as adversidades cotidianas, dizia a reportagem. Para alcançar os objetivos, baseou-se no autoconhecimento reflexivo, tomando por base conceitual o campo da psicologia.

Silva e Clemente (2023) identificaram que, após a criação e divulgação nas mídias, da disciplina “Tópicos especiais em Engenharias: Felicidade”, houve

¹⁹ Frankly (2021, p. 56)

²⁰ Matéria publicada no sitio: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2018/07/24/unb-e-primeira-universidade-publica-do-brasil-a-oferecer-disciplina-sobre-Felicidade.ghtml>

uma proliferação nas instituições de ensino superior, totalizando 17 cursos, dos quais apenas 02 foram implantados em universidades estaduais e 01 particular. A maioria declarada nos documentos analisados por estes pesquisadores era de caráter optativo e apenas 02 destinavam-se a público previamente selecionado.

A exemplo da organização curricular empregada na disciplina ofertada pela UNB, as demais ofertas em sua maioria “derivam do movimento baseado em aplicações educacionais da psicologia positiva em universidades, sendo o caso de Harvard marco referencial” (Silva, Clemente, 2023, p. 12). Assim também são ofertadas nas áreas de Ciência e Saúde, Engenharias e Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Multidisciplinar (Op. Cit., 2023).

Observamos que nenhuma delas está sediada em faculdades de Educação, porém

esse fenômeno possivelmente foi motivado por dois fatores de influência: a circunstância de que o núcleo de propagação do processo no Brasil ocorreu inicialmente numa faculdade de Engenharias; como também o fato da narrativa da problemática ter sido elaborada numa perspectiva do caso dos estudantes de engenharias. (Op. Cit., 14)

Esta é a interpretação dada pelos autores supracitados, que oferecem uma visão sobre a inserção dos estudos sobre a Felicidade nas Instituições de Educação Superior no Brasil, e nos auxilia a analisar como ela foi implantada na UFPE, tendo em vista que foi tomada como exemplo e inspiração por P4, sujeito idealizador da disciplina na Escola Campo.

A estratégia de marketing empregada pela UNB, estimulou à criação da disciplina Felicidade, como optativa, no curso de Biomedicina da UFPE, a 3ª do país, que foi anunciada tanto em jornais de circulação massiva no Estado de PE, quanto de circulação interna pela assessoria²¹ de comunicação da referida instituição e, na sua primeira edição foram oferecidas 130 vagas disponibilizadas abertamente para qualquer estudante devidamente vinculado.

Diferentemente da UNB, ela iniciou com o total de vagas preenchidas, talvez por não ter restringido a adesão a nenhum curso em particular e pelos resultados da divulgação de outras experiências nas diferentes mídias e redes sociais. Em nota publicada pela ASCOM - UFPE (17/12/2018), o Professor

²¹ Matéria publicada no sítio: https://www.ufpe.br/ccs/informes/-/asset_publisher/NjOiiQwOLav/content/Felicidade-sera-disciplina-eletiva-na-ufpe/40615

Bruno Severo, do Departamento de Micologia, responsável pela criação e realização da formação, destacou que “a proposta não é revelar uma fórmula mágica ou receita pronta para o estudante ser feliz. Mas favorecer o processo de autoconhecimento, enfrentamento dos desafios e das adversidades do cotidiano, seja na vida acadêmica ou pessoal”. Portanto, como anteriormente anunciado por Silva e Clemente (2023), esta disciplina também se estrutura com base na psicologia positiva.

Uma vez contextualizado o cenário nacional, veremos como se materializou a implantação da disciplina sobre Felicidade na Escola Campo.

4.1 “FELICIDADE E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: PORQUE SER FELIZ É DISCIPLINA”

Como afirmamos anteriormente, a escolha da escola se deu pela inserção da disciplina que se propunha a abordar o tema da Felicidade, embora nosso objeto não fosse a própria disciplina, mas quando fizemos os primeiros contatos com G e depois com S, eles insistiram em nos encaminhar para conversar com o professor que a criou. Isso se confirmou inclusive por ocasião do agendamento da ida ao campo, cuja data foi sugerida por S, com o argumento de que seria a culminância da disciplina “Felicidade e inteligência emocional: porque ser feliz é disciplina”, daquele semestre, sendo, pois, acatada por nós.

Nossa inserção no campo aconteceu em dezembro de 2021. Chegamos na escola no início do expediente matutino. Já no primeiro olhar, confirmamos o que os entrevistados advertiram sobre ser um ambiente acolhedor, bonito e limpo. Fomos recebidas por EA com muita cortesia. Ela nos conduziu para a sala da secretaria, pedindo que aguardássemos a conclusão dos preparativos para a apresentação festiva que marcava o encerramento da disciplina Felicidade.

Uma sala de aula estava sendo adaptada para servir como auditório naquele momento. Isso significa dizer que as mesas foram retiradas da sala, onde permaneceram as cadeiras, criando um cenário de teatro, que dispunha também de iluminação, adequada para a apresentação, de um telão onde seriam projetadas imagens e frases de efeito, vídeo *clips*, e outras produções, som e decoração harmonizada com o objetivo do evento.

Durante esta espera, fomos sendo apresentadas de forma espontânea aos professores e técnicos que lá estavam. Pouco tempo depois, anunciaram o início da celebração, então seguimos para a sala preparada. Importa registrar que a realização de culminâncias é recorrente em várias disciplinas nesta escola, como um acontecimento que demonstra o valor do tema/conhecimento ensinado e aprendido. Seu objetivo é o compartilhamento das aprendizagens realizadas, constituindo-se também como um momento de autoavaliação dos participantes sobre o caminho percorrido e, para o professor, como oportunidade de avaliar a sua práxis pedagógica. No entanto, tem também um tom de confraternização, na qual outras competências e talentos dos alunos, não desenvolvidos diretamente naquele curso, podem ser demonstrados.

Fomos levados, de forma solene, para o “auditório” e alocados nas cadeiras da primeira fila, designadas para as autoridades presentes. E por não comportar toda a comunidade escolar neste ambiente, a apresentação aconteceu seguidamente em três momentos, garantindo que toda a comunidade interna pudesse assisti-la.

Como dito, este evento de culminância de uma disciplina, tem como objetivo compartilhar um pouco das experiências vividas no semestre, a fim de valorizar as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes. A apresentação seguiu um roteiro no qual o professor da disciplina conduziu de modo interativo as falas dos estudantes, algumas vezes como um jogral, intercaladas com músicas interpretadas por um ex-aluno da escola. O conteúdo das falas dividiu-se entre textos autorais e de pensadores trabalhados na disciplina, e por músicas que versavam sobre Felicidade e motivação para seguir em frente.

A atuação dos estudantes revelava muito do seu perfil social, anunciando os extrovertidos, os tímidos, os mais sérios, os ansiosos que esqueceram as falas e foram apoiados imediatamente pelo professor. Ao terminar a apresentação, a alegria do professor e dos estudantes era contagiante e, ao final de todas as apresentações, houve uma distribuição de algodão doce para os estudantes da escola.

Uma vez descrita a organização da culminância, veremos na próxima seção como foi pensada, constituída e realizada a disciplina *Felicidade e Inteligência Emocional – porque ser feliz é disciplina*. Ratificamos que mesmo

não sendo o objeto desta pesquisa, quando nos apresentamos a cada sujeito, eles se reportavam a ela como se fosse o marco para pensarem sobre a Felicidade. Essa insistência nos mobilizou para conhecer os princípios que a estruturaram, porque parecia estar influenciando ou mesmo interferindo no imaginário social dos integrantes daquela comunidade.

Lembramos que a disciplina foi construída a partir da solicitação do gestor a P3. Este, por sua vez, tinha total liberdade e autonomia para decidir o tema e o conteúdo programático a ser desenvolvido. A única orientação era de que a carga horária e o semestre 2021.2 estavam ancorados no programa da educação para as escolas integrais, definida como uma disciplina eletiva, que também apresentava a característica de não necessitar ter vínculo direto com qualquer área específica de conhecimento da base geral. Com este desafio, P3, que já havia elaborado uma outra disciplina eletiva sobre a Literatura Pernambucana produzida por mulheres, procurou por temas que estivessem em visibilidade no contexto educacional e que fossem inovadores.

Foi assim que se lembrou de uma palestra assistida, ministrada por um professor de uma universidade federal, portanto averbado social e academicamente, que falava sobre a Felicidade. Em certo sentido instigado, como diz P3, pela abordagem apresentada, decidiu eleger a temática da Felicidade tomando os seus estudos como referência para a matriz curricular.

Na sequência, P3 expôs seu desejo ao gestor que, de imediato, não só concordou como apoiou contribuindo com indicações de referências bibliográficas e debates, como afirmaram P3 e G. A receptividade para com a disciplina talvez se deva também à crença de poder atender a algumas demandas de estudantes, ainda que eles não tivessem plena consciência inicial sobre elas, mas é inegável que esta condução inverteu as orientações sobre a criação das disciplinas eletivas, apresentadas no Plano Estadual de Educação de PE. Nele, estas disciplinas deveriam resultar de consultas aos próprios estudantes acerca dos seus interesses e necessidades acadêmicas, como já referido nesta pesquisa.

P3 afirma que uma das premissas estruturantes do curso é proporcionar aos estudantes os elementos que os capacitem a “reconhecer e aceitar as múltiplas formas de ser, pensar e sentir o mundo” e, para isso, tem por objetivo promover o debate sobre a Felicidade, o autoconhecimento e a inteligência

emocional. Estes três elementos são indicativos que alguns autores tomam como referência para expressar sua concepção de Felicidade, como destacamos a seguir.

... há um consenso geral entre os psicólogos de que qualquer que seja o nível de Felicidade que nos é conferido pela natureza, existem passos que podem ser dados para que trabalhemos “com o fator mental”, a fim de aumentar nossa sensação de Felicidade. Isso porque nossa Felicidade é em grande parte medida por nosso modo de encarar a vida. Na realidade, o fato de nos sentirmos felizes ou infelizes a qualquer dado momento costuma ter muito pouco a ver com nossas condições absolutas, mas é, sim, uma função de *como percebemos nossa situação, da satisfação que sentimos com o que temos*. (Dalai-Lama, Culter, 2000, p. 23) (grifos dos autores)

Ao afirmarem que existem passos que podem ser dados, estes autores anunciam um processo analítico e formativo que qualifica o sujeito a permanecer no estado de Felicidade na medida em que o reconhece e o escolhe.

Segundo P3, ele tomou como base o Relatório Mundial da Felicidade da ONU. Este relatório, publicado anualmente desde 2012, descreve os índices de Felicidade mundial com destaque para as suas causas, serve de base para avaliar o progresso das nações sublinhando o Butão, país em que foi criado. Ao longo dos anos, o referido relatório tem sido empregado também como indicador de políticas públicas necessárias ao fomento do pleno desenvolvimento econômico implicado na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Portanto, uma base sólida para inspirar a construção da disciplina Felicidade, segundo P3.

A disciplina vem contribuir de maneira resiliente, na construção do estudante enquanto cidadão, dentro e fora da escola, para que eles consigam enxergar a Felicidade a partir de conceitos plurais e múltiplos. Para que ele venha a ser feliz da forma mais autêntica possível: sendo ele mesmo. (P3)

Com vistas a atender a esses objetivos, a disciplina, na concepção de P3, visava a integração de conteúdos multidisciplinares relacionados com a promoção da qualidade de vida dos jovens, pois se baseia no autoconhecimento como premissa para a Felicidade. Aparentemente, a Felicidade assim pensada, coincide com o pensamento de Alex apud Giannetti (2002, p.36): “não é apenas uma sensação local (estar feliz), mas inclui um componente reflexivo, ou seja, ela é um sentimento calcado numa avaliação global de minha vida (ser feliz)”. A

partir dele, P3 esperava contribuir para o empoderamento social motivando os estudantes a exercer uma cidadania participativa.

Tais aspectos casam com o que Rosenberg afirma: “somos ensinados a estar ‘direcionados aos outros’, em vez de em contato com nós mesmos. Aprendemos a ficar sempre imaginando: ‘O que será que os outros acham que é certo eu dizer e fazer’?” (2006, p. 64). O autor ajuda a compreender que constituir-se como pessoa afastado de si mesmo, não só desumaniza, como incapacita o indivíduo de se relacionar, se inserir no mundo de forma saudável e segura, pelo tanto que se ocupa com os outros e, como essa busca pela ampla correspondência é impossível, acaba gerando tensão e ansiedade, ou dito de outra forma, infelicidade.

Considerando a perspectiva formativa, este autor destaca a necessidade de apreensão de um vocabulário pertinente a identificação das emoções, que efetivamente traduzam os sentimentos despertados em cada experiência vivida, como prerrogativa de empoderamento pessoal, com vistas a estabelecer uma comunicação verdadeira e transparente, que ecoe nos espaços sociais onde os sujeitos circulam. O primeiro passo pode ser, diz Rosenberg (Op. Cit.), o de possibilitar aos sujeitos que reconheçam suas necessidades, que possam compartilhá-las e assim encontrem maneiras de satisfazê-las. Desta maneira, espera-se que a satisfação de cada um não venha a ferir a existência de um outro.

Tais objetivos explicam o referencial teórico descrito na ementa da disciplina, como se lê abaixo.

A dimensão do afeto e o “cuidar” no ambiente escolar. Estratégias de enfrentamento aos fatores psicológicos que interferem na formação humana dos estudantes (insegurança, desamparo, ansiedade, depressão, timidez...). Vivências geradoras de Felicidade levando em consideração concepções e especificidades de cada estudante (gênero, classe, raça, família, sexualidade, religião, deficiências e patologias). (Ementa da disciplina Escola Felicidade, 2021)

O extrato com a ementa da disciplina, ratifica a compreensão de P3 e de outros profissionais dessa escola, de que ali também se aprende a se autoconhecer, a cuidar de si e do outro em equilíbrio, e por isso expõe os estudantes a conteúdos com esta natureza, de forma intencional e sistemática neste campo do conhecimento.

Como exposto na citação acima, P3 categorizou os conteúdos em quatro blocos, de maneira que no primeiro deles trabalha os aspectos referentes à qualidade de vida, no segundo o autoconhecimento como premissa para a Felicidade, o terceiro concentra-se na dimensão do afeto e do “cuidar” na escola e, por fim, o quarto bloco se propõe a experimentar vivências geradoras de Felicidade.

Para realização do curso, P3 selecionou além de referências sobre plano de ensino, obras que abordam a Felicidade e apontam caminhos para que o homem possa refletir sobre sua própria existência. Neste sentido, expomos literalmente o material referenciado, porque acreditamos que ele é o atestado da filiação teórica escolhida pelo idealizador da disciplina e, portanto, da sua própria compreensão do que seja a Felicidade e de como abordá-la na escola.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA RECOMENDADA

- A Águia e a Galinha - Leonardo Boff
- Caminhos da realização: Dos medos do eu ao mergulho no ser - Jean-Yves Leloup
- Cuidar do ser: Fílon e os Terapeutas de Alexandria - Jean-Yves Leloup
- Felicidade - Eduardo Giannetti
- Inteligência emocional - Daniel Goleman
- O Despertar da Águia: o Diabólico e o Simbólico na Construção da Realidade - Leonardo Boff
- Psicologia para leigos - Adam Cash
- Quem Mexeu no Meu Queijo? - Spencer Johnson
- Sussurros da outra margem - Ravi Ravindra

BIBLIOGRAFIA NECESSÁRIA

- Amor, verdade, Felicidade (Reflexões para transformar a mente) – Dalai Lama

Desta seleção, verificamos que os autores selecionados possuem formação de base teosófica e psicológica além de um economista, que se dedicou de forma direta a pensar sobre a Felicidade como objeto de pesquisa, argumentando que “a estrada do progresso não só agride o equilíbrio ecológico como se mostrou incapaz de nos conduzir à Felicidade” (Giannetti, 2002, orelha do livro).

De certo que o programa do curso valoriza o debate contemporâneo e oportuniza a socialização de experiências e a realização de exercícios práticos, buscando a coerência entre os elementos de um plano de curso,

conscientemente elaborado. Assim, para sua execução, empregou metodologias participativas e dialógicas avaliadas processualmente e inspiradas em Cipriano Carlos Luckesi. Conforme P3,

os estudantes serão avaliados de forma contínua e sensível durante o processo de ensino/aprendizagem, podendo fazer uso de atividades escritas e/ou orais desenvolvidas tanto em sala como extraclasse, através de pequenos grupos ou da Escola ...” (Plano de curso da disciplina Escola Campo, 2021, p. 4)

A proposta avaliativa, descrita no extrato, cumpre a formalidade da política educacional de registrar os processos avaliativos cuja base é processual e afirmativa, não punitiva.

Conforme Luckesi (2011, p. 22), “o ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica”, portanto P3 revela segurança quanto aos seus objetivos pedagógicos. Assim, as avaliações aplicadas cumpriam a função de “investigar a qualidade do desempenho dos educandos” (Op. Cit., p. 265), numa abordagem processual e construtivista.

Apesar de todo o envolvimento e apreço colocado por P3 na construção desta disciplina, e expectativa de receptividade dos estudantes, ao apresentá-la no cardápio²² das disciplinas eletivas ofertadas para o semestre 2021.2, não despertou interesse nos estudantes. A classe foi composta pelos estudantes que não conseguiram vagas em outras disciplinas, porque tinham que estar obrigatoriamente matriculados em uma eletiva no semestre, e contou com apenas 21 estudantes dos 244 da escola.

A validade e atualidade da disciplina parece inquestionável, porém a maneira como ela foi instituída pode justificar o desinteresse inicial dos estudantes, revelado na ausência de matrículas espontâneas. De acordo com o Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, “as eletivas, já presentes no currículo do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Pernambuco, são unidades curriculares organizadas pelas escolas, ouvindo-se os interesses dos estudantes e dos professores” (2020, p.67), mas, nesse caso, a opção pelo tema foi uma escolha unilateral, realizada pelo professor com o apoio do gestor.

Portanto, nela se matricularam os estudantes que não conseguiram vagas nas demais disciplinas ofertadas naquele semestre letivo, de forma que se tornou

²² Esta foi a nomenclatura empregada por P3, sobre a oferta de disciplinas eletivas.

compulsória para este grupo. Sobre isso é preciso reconhecer que, apesar do comprometimento do professor idealizador com o tema, com a metodologia e a forma de avaliar, ela foi inserida de forma autoritária.

Apesar de sua frustração inicial, pela ausência de matrícula espontânea, P3 disse-nos que não se deixou abater. Diferentemente da nossa interpretação, ele considerou que o ocorrido revelava o quanto as pessoas desconheciam que a Felicidade pode vir a ser reconhecida e vivida através de uma sensibilização formativa para tal. Disse ainda, que no decorrer do semestre, a cada aula, os estudantes se envolviam mais com o programa teórico e com as vivências que a metodologia empregada suscita. Disse P3, que seu principal objetivo era fazer com que os estudantes refletissem sobre sua própria existência, percebendo como se colocam no mundo e, mais importante do que anunciarem publicamente seus sentimentos, era compreendê-los e saber como, a partir deles, ressignificariam suas existências.

Reconhecida a intencionalidade da disciplina proposta por P3, procuramos saber o quanto seus colegas sabiam sobre ela e como avaliam a inclusão de um curso sobre a Felicidade na escola.

P6 relata que chegou a conversar com P3, sobre sua experiência durante a sua graduação em uma disciplina também eletiva e que, apesar de ser uma aula a cada 15 dias, “ela tinha essa perspectiva de buscar o eu da Felicidade, porque a gente procura essa Felicidade todos os dias” e, depois de construída, P3 apresentou para ele como faria a abordagem do tema.

Outros, como P2, não sabiam muito sobre ela, porque só tomaram conhecimento no dia da apresentação do “menu” das disciplinas eletivas, e seu horário não coincidia com o dia da aula da disciplina: Felicidade e Inteligência Emocional: porque ser feliz é disciplina, mas concorda que ela é importante “porque muita gente não entende o conceito de Felicidade e que a Felicidade pode estar até nas pequenas coisas”. P2 conclui com a observação de que, nestes tempos pandêmicos, estudos dessa natureza são ainda mais importantes. Outro professor relaciona a disciplina ao projeto de vida, que também faz parte das “alavancas de sucesso” da estrutura curricular da educação integral:

A Felicidade, ela tá muito ligada com o projeto de vida, porque no início do conteúdo, a gente tem um conteúdo que se relaciona com essa

questão da Felicidade, mas é muito vago. [...] E essa disciplina Felicidade aqui, que tá sendo ofertada, ela veio fazer com que a gente, que eles entendessem que o que a gente fala na sala de aula é verdade. Não é só falácia. (P4)

A clareza na correlação com o currículo obrigatório da escola, e a criação da disciplina eletiva possibilita ampliar tanto o referencial teórico como proporcionar experiências que comprovam que é possível ser feliz, quando se sabe o que é, e como ser, porém, acreditamos que melhor teria sido o seu aproveitamento se desde o início ela tivesse sido demandada pelos próprios estudantes.

Foi consenso entre os colegas que a criação da disciplina foi extremamente pertinente e até necessária nestes tempos de pandemia, como disse P2, mas também por ser uma disciplina voltada especificamente para uma reflexão humanista por parte dos estudantes, que possibilita o autoconhecimento e com isso certamente estariam mais bem preparados para a vida.

A criação da disciplina da Felicidade nesta escola ratifica a atualidade e a expansão do tema para a educação básica, o que reforça nosso argumento da presente tese e corrobora com a escolha da Escola Campo de pesquisa. Neste sentido, acreditamos que pela sua especificidade e função social, a exemplo do que se objetiva para disciplinas curriculares obrigatórias, as eletivas precisam garantir a mediação de uma maior diversidade e distinção conceitual sobre seu objeto a fim de que os sujeitos aprendizes possam, ao reconhecê-los, optar por uma filiação consciente sobre aquela que melhor lhe define enquanto cidadão do mundo.

Pensado desta maneira, o currículo desta disciplina poderia ser revisto considerando inclusive que a própria retomada do debate sobre a Felicidade neste momento, nos aproxima mais dos interesses mercadológicos, neoliberais, por assim dizer, do que qualquer outra perspectiva subjetiva existencial. E por isso mesmo não pode deixar de ser efetivamente discutido e avaliado.

Neste capítulo, objetivamos reconstituir a trajetória de criação e implantação da disciplina que focaliza a Felicidade no ensino médio, particularmente na escola de tempo integral, e sua repercussão em escolas de ensino médio, particularmente na Escola Campo dessa pesquisa buscando compreender a perspectiva dada ao sentido de Felicidade, e como reverberaram nos sujeitos escolares, aqui apresentados.

Procuramos, desde o início da pesquisa, caracterizar as potencialidades da gestão escolar democrática para promover a autopercepção de Felicidade nos sujeitos escolares, dentre as quais, observamos que a ampliação do tempo escolar é interessante, uma vez que permite a ampliação da oferta de componentes curriculares diversos, que atendam ao interesse dos estudantes e os despertem para questões singulares, que não são contempladas com a base comum. No entanto, fica claro que entre os limites, os itinerários formativos propostos pelo projeto político pedagógico do Estado para o ensino médio apresentam-se com certa diversidade, mas também com temas estapafúrdios, indicando que professores com diversas formações passaram a ocupar seu tempo na escola com disciplinas para a qual não foram formados.

A inserção da disciplina Felicidade é um exemplo, já que o professor tem formação em Letras, os alunos não demandaram, nem quiseram por livre e espontânea vontade se matricular, caracterizando-se, portanto, como nada democrática! No entanto, apesar destes limites, a oportunidade se descortinou para uma reflexão. Após esta contextualização, apresentamos, no próximo capítulo, as percepções de Felicidades encontradas no campo de pesquisa.

5. A FELICIDADE NA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

Conhecer o humano não é separá-lo
do Universo, mas situá-lo nele.
Morin²³

A política pública educacional do Estado de Pernambuco está comprometida com a Declaração Mundial de Educação para Todos, redigida na Conferência ocorrida na cidade de Jomtien, na Tailândia em 1990, cuja base pode ser sintetizada em quatro pilares da Educação do Século XXI, assim anunciados: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Em consonância com tais propósitos, este compromisso se consolida através da harmonização política no território nacional brasileiro e no estado de Pernambuco com os seguintes destaques para o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, a LDB Nº 9394/96, o Plano Estadual de Educação, a Lei Nº 12.252 de 08 de julho de 2002 e o Plano Nacional de Educação, Lei Nº 8035-B de 2010.

Este conjunto normativo, faz avançar a garantia do acesso e o esforço para manter a permanência na escola. Com este objetivo, a Instrução Normativa (IN) SEE Nº 04/2019 (em validade), em seu Capítulo I, determina que:

Art. 4º, I (a) - A Direção Escolar deverá, antes da realização do Cadastro escolar, efetuar a reorganização do atendimento a sua demanda escolar, realizando os seguintes passos:
I - levantar a capacidade instalada da Escola;

Uma vez reconhecida a demanda da população apta à escolarização, e analisada a capacidade de atendimento da unidade escolar, passa-se à efetivação das matrículas, assegurando que o número de estudantes por turma obedecerá ao quantitativo estabelecido na IN e na Resolução CEE/PE Nº 3/2006 (também em vigência), não ultrapasse o total de 45 estudantes por turma no Ensino Médio. É também atribuição da direção escolar, acompanhar a frequência estudantil, adotando as medidas cabíveis para os casos de faltas reincidentes com vistas a evitar a evasão.

²³Morin (2006, p. 37)

A Escola Campo, está em consonância com estas Leis e IN, tendo em vista que, no ano de 2021, ofertou 03 turmas para o 1º ano, 02 para o 2º e 3º do ensino médio, uma turma para o Travessia Módulo I com 19 estudantes uma turma do Travessia Módulo III com 18 estudantes matriculados. Nesse ano a turma com maior número de matrículas foi composta por 35 e a menor com 18 estudantes, atendendo integralmente a demanda escolar do município conforme declara S.

No aspecto referente a composição dos profissionais da educação, ressaltamos a Lei Nº 14.547 de 21 de dezembro de 2011, regulamentada pelo Decreto Nº 37.814 de 27 de janeiro de 2012, que dispõe sobre a contratação de profissionais por tempo determinado, para atender as necessidades de excepcional interesse público, dentre eles o corpo docente. A concessão estabelecida por esta Lei, decorridos 10 anos, parece acomodar o governo estadual isentando-o de realizar concurso público para provimento dos cargos, em especial o de professor(a) efetivo. Estes, representam o maior contingente de trabalhadores da educação e, conseqüentemente, demandam mais vagas que são ocasionadas tanto pelas aposentadorias, quanto pelo aumento populacional em idade escolar, o que exige a ampliação de salas de aulas.

A Lei Nº 14.547/2011 foi alterada em 2019 pela Lei Nº 16.772. No § 5º, determina que “O número total de professores de que trata o inciso IV do caput não poderá ultrapassar 30% (trinta por cento) do total de docentes efetivos que não se enquadrarem nas condições estabelecidas no § 4º. (AC)”, não evidenciando se este percentual se aplica à totalidade de servidores da rede ou se o cálculo é realizado por escola, possibilitando situações como a da Escola Campo, em que todos os 20 docentes em regência de sala são trabalhadores em regime de contratação temporária, e apenas a equipe gestora é composta por professores concursados/efetivos da rede de ensino. Lembrando que estes contratos perduram por 2 anos e podem ser reconduzidos por mais dois, verificamos que o desafio de promover uma educação com melhor qualidade é ainda maior, uma vez que dependeria de um projeto educativo de médio ou longo prazo que forneceria maior consistência e aprofundamento.

Compreendidos os termos nos quais são efetivadas as matrículas escolares e a contratação dos profissionais da educação, direcionamos nosso

olhar à implantação da Educação Integral pela SEE/PE, no ano de 2008. Cinco anos depois de se tornar uma política pública educacional de estado, a Escola Campo de pesquisa foi transformada em Escola de Referência em Ensino Médio no ano de 2013.

A educação integral proposta pelo governo baseou-se na concepção de “educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo” (Secretaria de Educação e Esportes, 2022), seguindo o proposto por Antônio Carlos Gomes da Costa²⁴. É importante diferenciar a escola de tempo integral da escola de educação integral, por se tratar de objetivos e estruturas pedagógicas distintas, conforme explicita a Coordenadora Geral de Educação Integral e Profissional²⁵ da Gerência Regional de Educação - GRE (doravante identificada com a sigla da função exercida: CG), onde a Escola Campo está situada. Assim diz ela:

A escola de tempo integral é a que tem o tempo estendido e escola de educação integral é aquela que trabalha o ser humano na sua inteireza e complexidade, enquanto pessoa, considerando o ser humano de acordo com os postulados do Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa. (CG)

Neste sentido o projeto pedagógico aplicado às escolas integrais, compreende o sujeito a partir de 04 dimensões, a saber: a racionalidade, a afetividade, a corporeidade e a espiritualidade, acrescidas da proposição teórico-conceitual da tecnologia empresarial e empreendedora, e ressignifica as formas de gestão e de organização da instituição.

De acordo com Cunha e Araújo (2022), as escolas de educação integral têm mais chances de fazer ingressar os estudantes no ensino superior, uma vez que ampliam não apenas a carga horária de aulas, mas também diversificam o currículo, bem como potencializam a inclusão dos estudantes egressos no

²⁴ O Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa se destacou como consultor, escritor e se dedicou à causa dos direitos de crianças e adolescentes desde o início da década de 1980. Críticas ao referido modelo de escolarização podem ser compreendidas no estudo de caso realizado por Holanda e Silva (2017), que concluem que o aumento do tempo de permanência na escola não qualificou os processos de ensino e de aprendizagem, conforme os princípios teóricos propostos por Costa, e incorporados pela SEE de PE)

²⁵ Destacamos que ela não entrou em nossa pesquisa de maneira planejada e, por este motivo, não constava entre os sujeitos listados anteriormente e, neste sentido as informações que compartilhou estão aqui consideradas como complementares ao projeto de educação integral do Governo do Estado de Pernambuco.

mercado de trabalho com melhores condições de igualdade e equidade, no tocante inclusive aos salários dos professores que pertencem ao quadro efetivo da SEE.

Em termos do currículo e da prática docente, o desafio que se apresenta é o desenvolvimento de planejamento e ações que promovam a experimentação, de forma mediada e intencional, das interações com o outro e com o mundo, vislumbrando a valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. Trata-se, portanto, de uma educação numa perspectiva mais ampla: do reconhecimento da educação enquanto direito humano. (Currículo de Pernambuco, Ensino Médio, 2021, p. 44)

O trecho declarado no documento acima, ratifica o direito à educação, ao tempo em que enseja uma prática pedagógica inclusiva e participativa, ao menos na sua concepção teórica. Esta composição curricular atende ao Decreto Nº 7037/2009, que dispõe da garantia da oferta do ensino de forma integrada a Base Nacional Comum, que se diz, uma educação comprometida com os direitos humanos. Os autores desta proposta curricular, creditam ao modelo implantado um caráter inovador na medida em que disciplinas eletivas integram o conjunto das obrigatórias e sugerem práticas interdisciplinares.

Não vamos avaliar as diretrizes curriculares, atualmente em vigência, para o ensino médio, no Brasil, porém é importante registrar que apesar do olhar poético dispensado às ideias do Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa, e dos resultados satisfatórios que estão obtendo em algumas escolas, a exemplo do nosso campo de pesquisa, “o conceito de protagonismo juvenil é dotado de múltiplas ideias em consonância, mas alterado de acordo com a dinâmica ideológica, política e social” (Silva, 2015, p. 14). Chamamos a atenção para a vulnerabilidade impressa às práticas com esta natureza, sobretudo quando implantadas sem registros de contraposições críticas. Este posicionamento parece ratificar que “os jovens dentro do protagonismo juvenil são considerados atores sociais que dão novos significados às suas ações, devem interagir em suas práticas com seus pares e com a comunidade que o cerca, a partir de uma realidade social” (Op. Cit., p. 63)

Não obstante,

Do ponto de vista da atuação cidadã, reiterada diversas vezes no discurso do protagonismo juvenil, nota-se tendência em considerar os jovens e adolescentes como indivíduos empíricos autônomos, reduz

estes indivíduos a uma abstração através de suas ações, principalmente de cunho solidário e harmonioso, deixa escapar aos jovens e adolescentes enquanto conjunto de inúmeras relações sociais que expliquem a dinâmica histórica e conflituosa da sociedade que eles estão inseridos.

Os jovens e adolescentes tornam-se sujeitos com vozes que lhes dão senso de empoderamento, mas isolados na sua ação social que distancia-se de uma realidade concreta, histórica e transformadora da realidade social. (Silva, 2015, p. 14)

Sem uma discussão crítica sobre a realidade social que os cerca, ancorada em conhecimentos expressivos sobre o contexto local e global, esta ação protagonista se confunde com interpretações quase que teatral, e por isso inconsistentes.

A CG de Educação do Vale do Capibaribe, nos apresentou a estrutura pedagógica e curricular adotada pela Secretaria Estadual de Educação, pensada para o ensino médio integral, explicando como chegaram à implementação das disciplinas eletivas, bem como o seu objetivo geral. Estas disciplinas deveriam ser elaboradas a partir de uma consulta aos estudantes que anunciariam suas áreas de interesses, em função das quais os professores, apoiados pela equipe gestora, estruturariam as disciplinas. Entretanto, conforme nos relatou P3, “no mês de julho de 2021, G me informou que eu iria ministrar uma disciplina eletiva naquele semestre.” E como ele já havia ministrado uma disciplina eletiva sobre a literatura pernambucana, veio a ideia e o desafio, como ele descreveu, de “tentar dar aulas sobre a Felicidade”. Ou seja, ela não foi demandada pelos estudantes²⁶, conforme sugere a própria matriz curricular da SEE, surgiu da demanda institucional pela oferta de uma disciplina eletiva qualquer em conversa com o professor que deveria ministrá-la. As falas sobre a criação da disciplina proferidas por P3 e por G, nos sugerem que esta maneira de construir o corpus de uma disciplina eletiva está naturalizada.

Este tipo de procedimento nos mobiliza a questionar os termos da democracia vigente no tocante ao exercício da micropolítica escolar, sobretudo quando, aos olhos de CG, o projeto pedagógico da escola integral, ao possibilitar que cada unidade escolar construa seu próprio currículo para além da matriz comum, fortalece o espírito democrático através da autonomia normatizada. Ela

²⁶ A matriz curricular do Estado de PE encontra-se disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEPE.pdf>

acredita também, que essa possibilidade de os professores criarem suas próprias disciplinas fortalece os seus direitos de atuação e dos estudantes enquanto protagonistas da sua escolarização.

Nota-se certa contradição entre professores criarem suas disciplinas eletivas que, conforme P3, foi induzida e não espontaneamente criada, por um lado, e alunos demandarem temas para disciplinas eletivas, o que efetivaria a atuação dos estudantes. Abre-se margem, assim, para interpretações que demandam o posicionamento sobre qual a democracia que a política educacional efetivamente promove.

CG acrescenta que “os bons resultados alcançados por Pernambuco se deram pelo impulso desta reestruturação curricular”, evidenciando que o maior compromisso é com os resultados das avaliações de larga escala, que têm sido superados a cada nova avaliação, conforme atestam os dados do IDEB.

Para a referida coordenadora esses resultados foram alcançados após a implantação das “alavancas de sucesso”, que fomentam a integração e a participação dos estudantes permitindo um melhor acompanhamento na sua trajetória escolar. Estas alavancas são: 1. Ação protagonista de acolhida; 2. Disciplinas eletivas; 3. Estudo dirigido; 4. Projeto de Vida; 5. Acolhida diária; 6. Clubes Juvenis; 7. Nivelamento e 8. Monitoria.

Cada uma delas tem uma peculiaridade que ajuda a construir a formação integral do estudante, mas vamos focar nas disciplinas eletivas, que constituem nosso objeto de interesse neste momento. As disciplinas eletivas foram incorporadas ao currículo escolar do ensino médio integral no ano de 2018 e, de acordo com a SEE de PE,

as disciplinas eletivas terão temáticas diversas, a exemplo de Mídias e Tecnologia, Gestão Ambiental, Dança Contemporânea e Cultura Popular, Diversidade Étnica e Cultural, entre outros. Os estudantes poderão se inscrever em duas eletivas por ano (uma no primeiro semestre e uma no segundo). Com a inserção de mais uma aula diária [...]. (<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>)

Estão, portanto, pré-definidas as áreas de concentração a serem exploradas. Uma vez construídas e ofertadas, os estudantes têm liberdade de escolher qual disciplina irão cursar, mas é obrigatório que se matriculem em alguma delas. Não lhes é facultado o direito de não realizar a matrícula semestral postergando para o semestre seguinte a participação em mais de uma delas,

nem tampouco se ouve falar em escuta de estudantes para saber quais eletivas eles poderiam propor.

Não vamos aqui aprofundar as reflexões sobre o quanto este currículo de fato contribui para o sucesso escolar, portanto, não vamos emitir um juízo de valor, nem mesmo atribuir uma correlação entre ele e os resultados escolares, mas é importante registrar que a Escola Campo, tem se superado a cada ano em termos de avaliação. Conforme os dados apresentados pelo Qedu²⁷, a Escola obteve 4,5 em 2017; 4,7 em 2019 e 5,5 em 2021, superando a meta para o referido ano que era de 4,9.

Neste sentido as limitações impostas pela estrutura física da escola e pelo tipo de vínculo de trabalho dos docentes e, nem mesmo a pandemia do COVID 19 desqualificaram a prática pedagógica ali exercida. Nestes termos, a Escola Campo fugiu ao padrão esperado de expectativas negativas sobre o ensino realizado, como se tem generalizado, para escolas da rede pública, e que se agravam quando se acumulam outras dificuldades além das características socioeconômicas da comunidade discente.

O fato de a edificação escolar ser um espaço adaptado, foi uma das observações mais enfatizadas pelos participantes da pesquisa ao tempo em que pareciam contorná-lo com a supervalorização do afeto. Segundo eles, a Escola Campo busca superar as dificuldades transformando-se em um ambiente acolhedor, que motiva o trabalho e as relações no seu cotidiano, como se vê nos extratos abaixo.

É um prédio que é alugado, se você chega nela, ela é toda aconchegante. É uma escola pequena, mas ela é toda organizada. Eu sou suspeita de falar porque meu coração vive aqui [...]. É uma escola muito organizada, pequenininha. (S)

Então foi assim, ótimo. Eu me apaixonei logo quando eu fui conhecer a escola, que eu vi como é o espaço, se você vir, você vai ver, é muito limpo, muito organizado, muitas plantas, os alunos cuidam bastante das plantas. Eu me apaixonei logo da primeira vez que eu vi. (P2)

Estas falas nos transmitem certo fascínio por este ambiente afável, e que foi ratificado por nós, assim que adentramos os seus portões. De fato, nós experimentamos esta sensação de bem-estar nos moldes atestados pelos

²⁷ Estes dados foram apresentados no site <https://qedu.org.br/escola/26305615-escola-de-referencia-em-ensino-medio-carlos-soares-da-silva/ideb>, consulta em 05/12/2022.

entrevistados. Constatamos que as declarações dos sujeitos eram experiências vividas, não se tratava de uma fala ensaiada para uma entrevista, mas daquilo que os tocava, como sugere Larrossa (2002).

Seguramente, esta foi uma experiência de comprovação das falas dos entrevistados (remotamente) acerca das sensações que aquela unidade educacional desperta nos sujeitos. Não é comum uma escola pública chegar ao mês de dezembro com um excelente estado de conservação, como pudemos averiguar, mesmo considerando que sua ocupação teve um ritmo diferente em função da pandemia, haja vista que o espaço foi regularmente utilizado com a presença de todos a partir do mês de maio, ou seja, totalizando oito meses do referido ano letivo. Todos os ambientes visitados retratavam o zelo com que os espaços eram utilizados, e aí inclui-se também os espaços externos como descrito acima.

Uma escola tem vida própria e resulta de todas as vidas ali inseridas. Elas se revelam muito mais pelos movimentos, pelas expressões, pelos sons que traduzem as mais sinceras expressões de alegria, de tristeza, de dor, de surpresa, de cumplicidade, de aprendizagens; se revela na presença, pela circulação dos sujeitos nos seus mais distintos espaços e usos; mas também pelos silêncios e pelas ausências.

Estas observações nos levaram a considerar que o ambiente acolhedor e organizado é resultado de uma prática pedagógica que possibilita “o resgate do ser humano em sua totalidade” (Ferreira, 2006, p. 16), tendo em vista a maneira como os alunos transitavam na escola, como vimos no campo e, pelos depoimentos nas entrevistas. Ousamos inferir, a partir do extrato abaixo, que a preservação física da escola resulta deste sentimento de pertencimento e dos esforços formativos e não de controle ou repressão dos corpos.

Olha, isso é um trabalho constante. A preservação da nossa escola, a responsabilidade, o direito que eles têm, também os deveres que eles têm de saber respeitar o outro, de saber proteger, né, o que eles têm, e de cuidar do que eles têm. [...] A gente trabalha muito essa questão de fazer as coisas direitinho, [...] O nosso banheiro não é quebrado, as paredes não são pichadas. A escola parece uma casa. (EA)

O trabalho constante a que se refere o sujeito diz respeito a uma ação pedagogicamente mediada, que fundamenta relações construídas objetivamente e que mobiliza os sujeitos a cuidarem e preservarem o ambiente em que vivem.

EA atribui a relação de pertencimento e similaridade com a sua casa, como se este fosse o lugar de zelo por excelência, ou seja, a casa é cuidada porque é sua e a escola, embora seja um espaço público, quando a comunidade se sente bem nela, se apodera do espaço e a preserva também. É assim que EA enxerga a Escola Campo, e por isso anuncia que ela merece ser reconhecida como uma escola cheia de vida, onde os corpos circulam educadamente, mas também onde todos podem se expressar.

Daí a valorização do Projeto Político Pedagógico (PPP) para o cotidiano escolar. Nestes termos, ele não se configura como um documento que alimenta a burocracia administrativa, mas que evidencia o próprio conceito de educação escolar, assim como se compromete com a sociedade que se pretende formar. Estes foram os termos que subsidiaram, segundo a equipe gestora, a elaboração do PPP da Escola Campo, que se alinha aos objetivos e fins da política pública educacional do estado de Pernambuco.

Este documento expressa a cultura da escola, considerando as crenças, os valores, os significados e os modos de pensar e agir das pessoas que participaram da sua elaboração e lutam em busca de uma educação de qualidade. Ele parte das análises concretas das condições da escola e busca o desenvolvimento de ações responsáveis e fundamentadas nas formas de organização que a escola pode assumir. (2019, p. 5)

Os autores deste PPP, oficializam o ideal de educação, bem como os termos em que a prática pedagógica realizada deve ser exercida nesta escola. Com isso a escolarização assume-se como ato político intencional e conseqüentemente exige a presença ativa e participativa da comunidade escolar interna sob o pretexto de concretizar o referido projeto.

Ainda nesta descrição da escola, conforme anunciamos na metodologia, contamos com a colaboração de 15 profissionais distribuídos entre as funções de gestão escolar, técnico administrativo e professores em regência, ressaltando que todos eles são professores por formação, independentemente da função ali desempenhada, que apresentaremos a seguir, começando pelos integrantes da equipe gestora.

Nesta pesquisa, escolhemos destacar a função exercida, o tipo de vínculo empregatício, se efetivo ou temporário, e se reside no município da escola, como descritores dos sujeitos. Nos chamou atenção o fato de que apenas a equipe

gestora é do quadro efetivo de trabalhadores da Secretaria de Educação do estado de PE, isso quer dizer que a escola está permanentemente sujeita à não renovação de seu quadro docente, fato que é um obstáculo ainda maior do que a estrutura física da escola, pela rotatividade do corpo docente e suas implicações no desenvolvimento e aprimoramento do PPP da escola.

Não tão complexo, porém igualmente significativo é o fato de apenas 13,33% dos participantes residirem no mesmo município onde a escola está situada. Significa que, embora haja uma proximidade geográfica, econômica e cultural entre o contexto de vida privada dos profissionais e os estudantes, esta condição acaba exigindo destes trabalhadores um esforço diferente daqueles que residem e trabalham no mesmo logradouro, causados não só pelo tempo de deslocamento, como pelo próprio desgaste físico que isso acarreta e que pode reverberar na qualidade da práxis pedagógica. Justifica esta observação o fato de que as experiências cotidianas, ainda que próximas, possuem peculiaridades que não são transpostas e que podem inclusive passar ao largo do tempo escolar, quando o corpo de trabalhadores não as vivenciou na condição de cidadãos daquela comunidade.

Este perfil nos inquietou. Questionamo-nos a respeito de como, ou o que faz o gestor para conseguir implantar e realizar um projeto de trabalho, garantindo a superação das metas do IDEB já anunciadas. Então, perguntamos ao G o que ele faz para assegurar o alinhamento das práticas pedagógicas com vistas a oferecer uma educação com melhor qualidade, ao que ele afirmou:

Como a gente tem um alinhamento de trabalho, então todos os professores que vêm pra cá, eles precisam se alinhar à filosofia de trabalho da escola, então a escola, antes de ser escola, ela tem uma filosofia de trabalho. Então, assim, não é uma imposição, é a pessoa se adequar. Então quem chega aberto consegue realmente perceber esse alinhamento e sentir esse alinhamento. (G)

Destacamos que a secretaria estadual de educação é quem organiza um processo de seleção²⁸ para professores da rede, que inclui a comprovação dos requisitos anunciados no edital em vigência. Ao final, os encaminha para a

²⁸ O processo de seleção foi regulamentado na Lei Nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996 no Cap. III Do Provimento e do Acesso, art. 9 parágrafo único. E pela Lei Nº 14.547, de 21 de dezembro de 2011, regulamentada pelo Decreto Nº. 37.184 de 27 de janeiro de 2012 que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender as necessidades de excepcional interesse público de que trata o inciso VII do artigo 97 da Constituição Estadual, de Pernambuco.

escola em que há a demanda, neste caso, a nossa Escola Campo²⁹. Este gestor faz uma entrevista com os candidatos encaminhados antes de recebê-los para o efetivo trabalho docente. Ele apresenta o PPP e avalia o perfil do candidato, com vistas a garantir a sua execução e a qualidade da educação em função dos índices apontados pelas avaliações de larga escala. Esta característica na seleção dos profissionais corrobora, segundo G, com a manutenção também do clima harmonioso e acolhedor, como citado, mesmo quando há substituição de alguém.

Por outro lado, há possibilidade de o candidato não ser integrado à escola pelas questões apresentadas pelo gestor, colocando mais uma vez em questão os princípios da democracia defendida pela SEE, uma vez que o candidato já fora considerado apto a ocupar o cargo no processo seletivo. Assim, a concepção de democracia inclui apenas aqueles que pensam de igual modo, mas não aceita os diferentes modos de pensar! Certamente que trabalhar com uma equipe que compartilha dos mesmos ideais políticos e pedagógicos é o desejo de todos, porém em uma escola que vivencia a democracia participativa, este espírito seria, supostamente, construído pela comunidade e não um critério de pré-seleção.

Nestes termos, inferimos que a escola está duplamente comprometida com a educação, no que se refere aos princípios atinentes ao gerencialismo que, segundo Burgos e Bellatto, não apenas se converte em categoria política, empregada pela administração pública no Brasil, com a valorização da gestão escolar associada às “políticas de metas, sistemas de incentivos como premiação e bonificação salarial, e sistemas de monitoramento e avaliação em larga escala” (2019, p. 924), mas também com a comunidade local objetivando romper com o futuro determinístico a que são muitas vezes submetidos.

Este sentimento parece ser retroalimentado pelas relações e interações estabelecidas no cotidiano escolar na medida em que o gestor, salvo as observações anteriormente expressas, privilegia como critério de lotação a identificação do candidato com a filosofia de trabalho proposta, envolto em um

²⁹ Entendemos que esta postura diz respeito ao perfil deste gestor, especificamente, mas não sabemos dizer se isto é um procedimento padrão da Secretaria de Educação. De qualquer modo, demos este destaque por entendermos que se trata de ação direcionada e direcionadora (centralizadora autoritária, nada democrática).

“currículo interdisciplinar e transdisciplinar, que priorize a formação do caráter que se funda nas formas de viver e pensar, visando o exercício da cidadania e as mudanças sociais, ambientais e políticas desta época” (Op. Cit, p. 4).

Estes princípios contribuem para que as práticas educativas da Escola Campo não se fragilizem justamente porque, para além do seguimento das normas emanadas da gestão estadual de educação, privilegia-se um olhar para dentro da escola, em busca de suas demandas internas.

A Escola Campo de pesquisa foi caracterizada neste item, desde sua concepção, a partir das demandas da macropolítica, passando por sua organização interna justamente para responde-la, indicando disciplinas eletivas na ampliação da carga horária e na curricularização da disciplina Felicidade, até as práticas ali desenvolvidas, que refletem a cultura própria da escola, em que o gestor tem papel central, uma vez que elege os professores que devem ou não trabalhar ali, bem como direciona, de alguma maneira, os princípios a serem seguidos e experimentados por todos.

Passaremos a seguir a caracterizar os sujeitos da pesquisa, bem como identificar como incorporam os princípios da micropolítica escolar.

5.1 A AUTOPERCEPÇÃO DE FELICIDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Aqui apresentamos os achados da pesquisa revelados a partir das entrevistas e dos questionários aplicados aos sujeitos colaboradores. Lembrando que nosso objetivo geral foi o de analisar as potencialidades da gestão escolar democrática para promover a autopercepção de Felicidade nos sujeitos escolares. Nesta direção, objetivamos também: 1. Analisar a autopercepção de Felicidade dos sujeitos escolares; 2. caracterizar as razões que provocam o sentimento de Felicidade nos sujeitos escolares; 3. relacionar a percepção de sujeitos escolares sobre Felicidade ao valor atribuído à educação e; 4. analisar se existe uma associação das práticas de uma gestão escolar democrática e justa com a autopercepção de Felicidade dos sujeitos escolares.

Iniciamos as entrevistas de maneira informal, buscando estabelecer uma comunicação distensionada. Assim, apresentamos para cada sujeito entrevistado nosso perfil profissional e acadêmico, bem como o nosso objetivo de pesquisa, e pedimos que se apresentassem para nós falando sobre si e sua

trajetória formativa e profissional. Na sequência fomos seguindo o roteiro previamente elaborado e experimentado em uma aplicação piloto.

No primeiro bloco sobre a Felicidade, perguntamos: se o sujeito se considera uma pessoa feliz; o que é Felicidade para ele; quais os lugares onde se sente feliz. Ainda questionamos se existia algum aspecto próprio da escola que o faz feliz e, se acreditava que os estudantes se sentiam felizes nela e por quê? E encerramos este bloco pedindo que avaliassem a criação da disciplina Felicidade, que mesmo sem ser o objeto desta pesquisa, nos forneceria elementos para avaliar os impactos que ela estaria causando sobre os sujeitos da pesquisa.

Dos 15 entrevistados, apenas 03 responderam que não, não se consideram pessoas felizes. Assim, por exemplo, P6 e P7, disseram que esta é uma busca diária, que não se é feliz o tempo todo, nos possibilitando interpretar que ocasionalmente ele pode estar feliz. Este modo de conceber a Felicidade aproxima-os de Bruckner (2018), ao caracterizá-la como de natureza fugidia, exigindo a busca permanente por aquele(a) que a almeja.

Já P8 afirma que não é feliz por causa do seu transtorno de ansiedade generalizada (TAG), e cujo tom parece revelar certo conformismo, como se não valesse um esforço pela sua busca. O caso de P10 se diferencia destes anteriormente explicados, porque está claro para ele que a razão de sua não Felicidade está em acontecimentos pontuais com familiares que afetaram sua existência recentemente, então se houvéssemos chegado em outros tempos, talvez a sua resposta fosse diferente. Os demais respondentes, atribuíram as seguintes razões para sua Felicidade: a presença e relação com família e amigos, a religião, a saúde e o trabalho. Estes dados serão melhor explorados adiante.

Quando perguntamos o que é Felicidade, identificamos duas perspectivas que se sobressaíram. Uma que remete ao sentimento de posse, de *ter*, quando diziam: “eu tenho” e a outra referindo-se à existência, envolvendo a questão de *ser*. Tais respostas coadunam com a Felicidade adjetivada, segundo a abordagem de Fogaça e Perez, como citado anteriormente, que buscaram “compreender as transformações do conceito de Felicidade e contextualizá-lo no âmbito da contemporaneidade e dos valores da sociedade de consumo” (2014, p. 239).

Entre os argumentos destacados, citamos a resposta dada por G, quando perguntamos se ele se considera uma pessoa feliz. Ele disse: “a Felicidade não é algo, um estado pleno, a gente tem momentos felizes e a gente busca a Felicidade se mantendo em equilíbrio para que a gente consiga conviver com as pessoas, com o ambiente” (G). Estes dados nos aproximam dos autores estudados, entre os quais parece coadunar com a concepção de Aristóteles, para quem “um só dia, ou um curto espaço de tempo, não faz um homem feliz e venturoso” (ARISTÓTELES, 2006, p. 27). É um desafio diário que se submete aquele que tem a clareza de desejá-la.

Nesta mesma direção, obtivemos outra afirmação:

Eu poderia resumir como um estado de espírito, sabe? Da alma, do espírito que a gente sente. Então para mim é como se fosse estar sintonizado naquela estação, [...] eu me sinto feliz. Tem momentos que a gente está alegre, tem momentos em que a gente está triste. De certa forma, é como se eu enxergasse a Felicidade, ela é algo maior. (P1)

P1 diferencia o *ser* do *estar*, ao tempo em que demarca a Felicidade e a alegria como estados distintos, posto que uma pessoa que se considera feliz, não está blindada de viver momentos de tristezas, o que compatibiliza com a seguinte afirmação:

O ponto a que eu quero chegar é que o sentido de Felicidade que mais nos interessa, suponho, é o do grau de satisfação global com a vida que se tem – o *ser feliz* mais que *estar feliz*. A promessa de Felicidade do projeto iluminista dizia respeito à expansão das oportunidades e, principalmente, da capacidade das pessoas em geral de viverem à altura do seu melhor potencial, escolhendo o seu próprio destino, encontrando uma satisfação e um sentido de realização crescentes na sua existência, em suma, fazendo de forma cada vez mais consciente e bem-sucedida o melhor de que são capazes de suas vidas. (Giannetti, 2002, p. 37).

Aos moldes do que expressa Giannetti, a Felicidade se relaciona com um modo existencial, enquanto a alegria diz respeito aos acontecimentos pontuais, ocasionais.

Para P4, sua Felicidade resulta da crença em uma divindade. “Eu tenho um Deus muito grande. E em meio às dificuldades eu sempre busco a ele. E para mim Felicidade é a gente tá bem consigo mediante qualquer coisa.” É também uma escolha, diz EA: “apesar das dificuldades, todos os dias a gente tem que optar por ser feliz, então Felicidade é um estado de espírito”. Como

inquire Leonardo Boff “Onde colocamos a Felicidade?”, eis a questão. Quanto mais consciente for a resposta, mais seremos responsáveis por ela. Assim, mais importante do que o lugar, são as suas razões.

Ser feliz no meio de contratempos inevitáveis da vida é o teste de quanto a nossa Felicidade tem sustentabilidade ou é apenas um sentimento fugaz que não nasce de nosso interior, e que por isso pode desaparecer logo, abrindo espaço para a tristeza sem fim. (Betto, 2016, p. 47)

O autor enfatiza que a Felicidade pode ser um estado permanente de espírito, ou momentâneo, sugerindo que o lugar onde colocamos a Felicidade em nossas vidas, é lá que ela vai estar “com altos e baixos; com momentos bons e ruins.” (Op. Cit., p. 48). EA reforça a sua compreensão de que Felicidade é uma alternativa que se traduz como “uma emoção básica caracterizada por um estado emocional positivo, com sentimentos de bem-estar e de prazer, associados à percepção de sucesso e à compreensão coerente e lúcida do mundo”. Sua compreensão reforça a associação da noção de Felicidade com base em “variáveis como origem, saúde física e mental, religiosidade e determinadas características psicológicas se associam positivamente à Felicidade” (Ferraz, Tavares, Zilberman, 2007, p. 234).

Os achados dos autores supracitados, se confirmam em nossa pesquisa nas argumentações de EA, TA e P11, no que se refere a presença da família e dos amigos em suas vidas, bem como à religiosidade declarada por P4 e P9, e de P5 por ser saudável, conforme descrito na Tabela 2. E quanto maior for a resistência do sujeito às intempéries da vida, com o desejo de ser feliz, segundo Boff (2016), maior será este vir a ser.

Dos sujeitos entrevistados, e os que optaram pelo questionário, P7 foi o único a mencionar o dinheiro como razão para ser feliz, entre outros aspectos como saúde e paz, porque:

Ele nos permite saciar nossas paixões, viajar, viver de modo mais autônomo. São excelentes razões para desejá-lo, não como um fim em si mesmo, mas como um meio de nos facilitar a existência e, além disso, nos ajudar por vezes a realizar nossas próprias aspirações. (Lenoir, 2016, p. 60)

É inegável o valor atribuído ao dinheiro nas sociedades capitalistas, por isso mesmo, é preciso atentar para a sutileza com que o neoliberalismo tem se

fortalecido através do estímulo ao consumo associado à Felicidade. Por outro lado, estudos asseveram que o dinheiro só é propiciador de Felicidade até as necessidades básicas serem satisfeitas, a exemplo do que afirmam Ferraz, Tavares e Zilberman (2007) e Fogaça e Perez (2014). Seria o mesmo que ignorar o quanto as desigualdades sociais e econômicas, produzidas intencionalmente pelos homens e suas políticas, repercutem no modo de existir desta população.

O destaque para o fato de que apenas um dos sujeitos citou o dinheiro como fonte de Felicidade, parece ser mais revelador de uma regulação cristã do que mesmo para o seu desprendimento, considerando-se que outros 06, citaram em suas respostas o vocábulo Deus e destes, 03 indicaram a igreja como um local onde se sentem felizes.

Setton e Valente (2016, p 412), nos lembram que, por ser o Brasil uma nação

com forte tradição religiosa [...] em que elementos culturais são absorvidos por traços de uma religiosidade perene, cumpre investigar as formas que essas relações assumem nas maneiras de ser, agir e pensar de sua população.

Este traço é efetivamente destacado nas falas dos nossos entrevistados e que, embora não aprofundado nesta pesquisa, não pode ser ignorado como um condicionante para a autopercepção de Felicidade por eles anunciada. Fica implicitamente mais evidente esta relação de submissão aos preceitos religiosos, a ausência da menção do poder aquisitivo como fonte de Felicidade, porque atribuir a Felicidade ao dinheiro, senso comum, é politicamente incorreto.

Ferraz (*Et. All*, 2007, p. 237) ratificam a observação de Setton e Valente, ao afirmar que “um fator que está moderadamente associado a maiores índices de Felicidade é o comprometimento com a fé, seja por meio da religiosidade, seja por meio da espiritualidade”, talvez por desenvolverem certa habilidade para lidar com as adversidades da vida, ao tempo que imprimem um sentido para ela. Além desta construção de sentido, os autores apontam para o pertencimento e o engajamento em uma comunidade como um atenuante para a solidão. Nesse sentido, pensamos que, para além da crença, da fé professada, as práticas de hábitos saudáveis podem influenciar na autopercepção do sujeito sobre sua existência e Felicidade.

Valente nos lembra que a religião marca sobremaneira a vida dos brasileiros, “portanto podemos afirmar que o Estado brasileiro é laico, mas a

sociedade brasileira é pouco secularizada” (2020, p. 3) e se aplica como um mecanismo regulador, diz ela. Na prática docente, o apelo às religiões tem servido como instrumento de contenção comportamental dos estudantes, facilitando na lida pedagógica, posto que “o uso da religião ajuda a acalmar os alunos e previne atitudes violentas e o uso de drogas” (Valente, 2020, p. 9). O reconhecimento deste pertencimento religioso, promove também a aproximação dos professores fortalecendo sua práxis no espaço escolar.

Isto nos leva a prosseguir investigando sobre qual o lugar em que os sujeitos se reconhecem como felizes e que apresentamos a seguir.

5.2 AS CONCEPÇÕES DE FELICIDADE ENCONTRADAS

Neste primeiro bloco, apresentamos as expressões dos sujeitos que derivam da sua autopercepção de Felicidade. Perguntamos-lhes onde se sentem mais felizes, ao que 11 sujeitos disseram que na sua ou na casa de seus pais, 07 deles indicaram também a escola, vindo a ser o segundo lugar de maior frequência. Talvez a razão para que a casa e a família sejam os lugares apontados pela maioria, onde se sentem mais felizes, seja o fato de que nos remetem a sua origem e indicam pertencimento.

Nas palavras de Araújo (2003, p.12), a família “é uma forma de organização construída historicamente que gera vínculos entre seus membros” onde eles constroem significados para a realidade na vivência do cotidiano. De acordo com o autor, a concepção do que é família varia com o tempo e o contexto. Mas, em todas as acepções identificamos que há entre seus membros, uma relação de partilha de ideais e interesses comuns por um determinado período “que possibilite o desenvolvimento de afetividade, e da interdependência sociocultural, facilitando a vivência de experiências de crescimento e de frustração, aliadas a realização de expectativas de vida” (Op. Cit. p. 17).

Tal definição importa por elucidar a indicação da família como fonte de Felicidade pelos nossos sujeitos, o que nos permite inferir que os vínculos ali construídos são estruturadores e ao mesmo tempo amparadores de si mesmos, além de servirem como ponto de partida para a inserção na macro comunidade.

Assim, e quaisquer que sejam os significados para a palavra *comunidade*, para Bauman (2003), eles apontam para coisas boas, por isso é bom pertencer

e ser reconhecido por ela, como tal. “Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos” (Op. Cit., p. 8). Em seguida à incidência de lugares citados pelos sujeitos, aparece a igreja, que também se define como uma comunidade, e os espaços de lazer, citados por 03 sujeitos, cada um deles.

Apesar de apenas 07 dos sujeitos terem naturalmente identificado a escola como um lugar onde se sentem felizes, perguntamos o que os faz se sentirem felizes na escola. As motivações que os tornam felizes na escola foram representadas a partir das seguintes perspectivas: a realização profissional e as relações interpessoais com seus pares, com os estudantes e com a organização escolar, além da realização de se perceber contribuindo com a aprendizagem dos alunos, finalidade da ação docente e que denota o cuidado com o outro. Estes dados são alinhados com o estudo realizado por Sender e Fleck (2022), referente a Felicidade e as organizações de trabalho.

Na revisão da literatura realizada pelos autores supracitados, e embora não havendo nem clareza nem consenso nas definições encontradas, a satisfação é a locução mais utilizada, representando um conjunto de fatores (psicológicos, fisiológicos e ambientais) que, combinados entre si, repercutem na autoavaliação dos trabalhadores, nos sugerindo nomeá-la como Felicidade.

Sob o ponto de vista das organizações, e ainda à luz de Sender e Fleck (2022), “as variáveis situacionais [...] são estudadas a mais tempo do que as variáveis pessoais...” (Op. Cit., p. 773), qualificadas segundo a dimensão da própria empresa, da função desempenhada e do quadro pessoal. Coincidem, pois, com várias das respostas que obtivemos, haja vista que a Escola Campo foi apontada como um lugar que ressignificou positivamente impressões sobre a docência de professores que antes se encontravam em funções técnicas e administrativas na rede de educação. Segundo os respondentes, a forma como a gestão escolar é conduzida favorece a harmonia entre toda a comunidade interna.

Achamos importante saber se os sujeitos acreditam que os estudantes também se sentem felizes na escola e por quê. As respostas asseveram essa relação de proximidade e empatia, considerando a escola como uma extensão

da casa, remetendo, mais uma vez, a um lugar de segurança e, para alguns, mais do que no próprio lar, como pode ser visto nos extratos abaixo:

Sim, porque a escola é para eles sua segunda casa e é onde eles buscam carinho e boas amizades. (P9)

Sim, pois são tratados com muito respeito e carinho, de uma forma que poucas escolas tratam seus alunos. (P11)

P11 considera que este espírito acolhedor e respeitoso com que os estudantes são tratados é uma característica diferenciadora desta escola. Por outro lado, há também quem pense diferente e justifique dizendo:

que se for perguntar para eles, a maioria vai dizer que não se sente feliz. Eu percebo a insatisfação deles quando estão na escola. Então, para eles é um momento muito chato, é um momento que não seria necessário, eles não gostam de estar o dia todo, muitos dormem, então assim, existem aulas que eles até gostam mais, mas aulas que eles não gostam mesmo, eu acho que eles preferiam estar em casa. (P1)

P1 anuncia outra perspectiva sobre a relação do estudante para com a escola, e acrescenta: “tem aluno que diz que só vem porque, pelo menos aqui, tem amigos. É diferente, porque se eu estivesse em casa, talvez não estivesse fazendo nada”. A fala de P1 vai de encontro ao cenário de uma escola quase perfeita descrito pelos demais respondentes e sugere que o ambiente é mais próximo da realidade comum a outras escolas, o que inclui problemas e dificuldades.

Após o período da suspensão das aulas presenciais, na fase crítica da pandemia do COVID 19, P4 percebeu uma mudança de alguns estudantes na relação com a escola.

Alunos que não demonstravam tanto a importância da escola, quando ficaram sem a escola presencial, eles diziam: - Professor, eu não aguento mais, eu quero voltar pra escola. Eu tô sentindo falta da escola. Eu tô sentindo falta de ser amado! Ai a gente vê que tem várias situações em casa que eles não conseguem desabafar, não conseguem ser feliz, e aqui eles encontram. (P4)

Neste extrato fica evidente que para P4, foi a perda do cotidiano escolar que despertou em alguns estudantes um outro sentimento pela escola e por tudo o que ela representa. Quase uma desconstrução dos valores da modernidade que aposta na individualização como princípio constitutivo, como denuncia

Bauman (2003). Diz o autor: “Sentimos falta da comunidade porque sentimos falta de segurança, qualidade fundamental para uma vida feliz” (p. 129), mas para que a comunidade se realize é preciso que seja “tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo” (Op. Cit., p. 134). O autor nos ajuda a esclarecer o extrato acima que focaliza este sentimento de pertencimento, da vida em conjunto.

Outra questão levantada é a da indissociabilidade da vida privada no tempo escolar, de maneira que para P5, são os problemas e/ou a realidade que impedem alguns estudantes de se sentirem felizes na escola: “São pessoas que tem muitas dificuldades de relacionamento em casa, dificuldades de deslocamento. São pessoas difíceis e com dificuldades” (P5). Para ela, esta condição existencial dos estudantes compromete a identificação da Felicidade, de que sejam ou que possam ser pessoas felizes, “porque eles acabam não se reconhecendo como possíveis transformadores dessa situação” (P5). Ou seja, ela acredita que esta percepção pode ser modificada a partir do momento em que eles souberem como fazer mudanças no modo de ser na escola ou em suas vidas, e se mobilizarem para isso.

A perspectiva apresentada por P5, isenta a escola de ser causadora dos problemas pessoais dos estudantes, ao mesmo tempo em que possibilita a compreensão de que essa escola pode se comprometer com a formação de sujeitos conscientes e pré-dispostos a superar e modificar o seu próprio contexto de vida. Para tanto é necessário que a escola se proponha a mediar conhecimentos e práticas que os ajudem a compreender e construir sentidos para suas vidas e, quem sabe, estes sentidos se traduzem em Felicidade.

Até aqui procuramos analisar as percepções dos sujeitos a respeito da Felicidade. Os dados nos permitem concluir que os sujeitos escolares associam Felicidade ao pertencimento em grupos familiares, à condição de saúde, à crença em um deus, bem como à inserção no mercado de trabalho, coincidindo com pesquisas que nos antecederam, sobretudo ao apontarem os lugares onde se sentem felizes, cuja casa foi quase que unanimidade entre os 15 respondentes, seguida da escola/sala de aula.

É instigante o fato de que apenas 04 sujeitos fizeram referência ao lazer como um lugar promotor de Felicidade. Por um lado, poderíamos pensar que o lugar não é determinante para os que definem a Felicidade como um sentimento

acima das experiências materiais e cotidianas; por outro, tratando-se de uma pergunta objetiva: - Onde você se sente feliz?, talvez tenha havido uma certa indução, já que a pesquisa se referia ao ambiente escolar, para uma hipervalorização da escola como uma possível expectativa de corresponder à demanda do pesquisador, de tal maneira que só a sua casa poderia estar acima disso. Tal reflexão se justifica pela pergunta seguinte sobre o que o faz feliz na escola, isto é, o lugar onde ele se sente feliz diz respeito a sua autopercepção, enquanto o que promove a sua Felicidade na escola diz respeito a fatos do cotidiano ou acontecimentos como a perda de entes queridos, que de alguma maneira, se encontram como sua percepção de Felicidade.

Construído um mapa sobre a percepção da Felicidade, prosseguimos buscando compreender como os sujeitos lidam com a concepção de justiça na escola, assim objetivamos analisar se existe uma associação das práticas de uma gestão escolar democrática e justa com a autopercepção de Felicidade dos sujeitos escolares. Neste sentido, reforçamos nosso argumento com a expressão de Estevão:

Na verdade, se a justiça diz respeito às questões essenciais da igualdade, da liberdade e da democracia, ela acaba por ser um outro nome da educação, de uma boa educação. Então não é possível pensar a escola, a sua autonomia, a formação dos actores educativos, a experiência escolar dos alunos, a ética profissional docente, a qualidade e modernização do sistema educativo, a cidadania, entre muitos outros aspectos, sem apelar, explícita ou implicitamente, à noção de justiça, ainda que ela adquira vários sentidos. (2004, p. 8)

Dele extraímos a apreensão de que a escola não pode se eximir de praticar, mas também de debater sobre as justiças ali praticadas, por sua implicação no desenvolvimento das relações e interações entre os sujeitos na comunidade escolar e para além dela. O autor nos faz pensar que a justiça na escola se materializa sob formato de uma experiência com qualidade de vida, neste caso implicada com a qualidade da educação. E como nos lembra Nascimento (2018), a ideia de qualidade implica em estabelecer uma análise comparativa entre perspectivas e dados distintos e, por isso, mesmo é um conceito relativo. Em vista disso, a qualidade de vida experienciada na escolarização, resulta também de práticas pedagógicas democráticas e justas.

Com esta convicção, perguntamos aos entrevistados se uma escola justa era promotora de Felicidade.

Sim, uma escola justa traz consigo sentimentos puros como a Felicidade. (TA)

Uma pessoa justa é feliz. Eu acho que a escola, vivendo isso, no futuro a gente vai reduzir várias coisas em relação a criminalidade, a falta de educação, a falta de emprego. (P4)

Sim, um dos pilares da Felicidade é a ideia de justiça. Desta forma uma escola justa promove sim a Felicidade. (P7)

Os extratos anunciam não apenas como as categorias justiça e Felicidade estão entrelaçadas, mas também como os sujeitos atribuem consequências positivas para a vida futura daqueles sujeitos que se sentem felizes, embora talvez um tanto romantizada, como na fala de TA que, ao evocar “sentimentos puros”, nos faz lembrar a ideia do “homem bom”, aos moldes de Rousseau.

Quando P4, afirma que: “uma pessoa justa é feliz”, nos remete a ideia de que a justiça é uma virtude moral que demanda uma condição de relação, já que necessita do outro para se concretizar (Souza, 2019), logo, este sujeito justo, age em conformidade com a razão e por isso desfruta da Felicidade (Frizon, 2006). P4 associa a Felicidade a uma vida honrada, virtude que pode ser potencializada por meio da escola comprometida política e pedagogicamente, como um lugar de exercícios práticos que prepare para uma vida plena, cidadã, e formadora do caráter, que estaria colaborando para uma melhor inserção do sujeito escolarizado na sociedade.

Já para P11, “se tanto os profissionais, quanto os estudantes forem tratados com justiça, sempre serão, ficarão felizes”, como se isto fosse uma relação simples e natural de causa e efeito. Há, no entanto, que se considerar que a ação justa está implicada subjetivamente em escolhas que nem sempre contemplam a realização de todos os envolvidos, a exemplo do que propõe a concepção utilitarista de Rawls (1997). Desta forma, a relação entre Felicidade e justiça passa a ser observada em sua complexidade.

Então, pedimos que nos descrevessem como seria uma escola promotora de justiça, para compreendermos como definiam a própria justiça.

Observamos que as respostas não explicitaram princípios de legalidade formal, como pensado por Aristóteles (2006) ao descrever a justiça geral, à exceção de P5, P7e P9 que acreditam ser necessário promover a igualdade, a equidade, em consonância com os direitos individuais respectivamente,

amplificando a compreensão e referindo-se aos princípios necessários de serem seguidos para uma vida feliz e também justa. Os demais respondentes associaram as práticas de justiça à relação particular, por meio de interações dialógicas, agregadoras, pacificadoras e que, para além destas, almejassem suprir as necessidades da comunidade, sem esclarecer se estas seriam de caráter individual ou coletivo, com vistas a promover uma educação de qualidade.

Destacamos a resposta de P10 por dizer: “na minha percepção, escola justa é uma escola que viabiliza um ensino de qualidade, voltado para a realidade dos estudantes que a frequentam, que busca desenvolver ações que auxiliem os estudantes a serem protagonistas, honestos e críticos da sociedade”, pelo alinhamento à política educacional estabelecida no Currículo de Pernambuco para o ensino médio, conforme extrato abaixo.

Dessa forma, faz-se necessário que as práticas pedagógicas promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para a vida, para o trabalho e para a cidadania, a fim de que se tornem, progressivamente, sujeitos sociais e protagonistas aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária. (Pernambuco, 2021, p. 18)

A escola justa para P10, é aquela que objetiva contribuir para uma formação integral, ética e cidadã a partir do reconhecimento e ressignificação do cenário no qual o sistema educacional está inserido. Esta concepção levaria à promoção da formação de sujeitos honestos e críticos da sociedade.

Entretanto, estas respostas anunciam que uma escola justa é feita a partir das decisões e relações cotidianas que exigem o comprometimento com a promoção da vida de cada um dos seus integrantes, nos seus diferentes aspectos, a citar pedagógico, social, político, cultural e emocional. Estas compreensões podem ser explicadas a partir de Estevão (2016), quando menciona que:

uma escola justa e de qualidade, será, desde logo, aquela que consegue explicitar bem o sentido social e cultural da educação, e que responde às necessidades e problemas sociais, à melhoria da sociedade, da política, da economia e da cultura, não num sentido errático, mas num sentido emancipatório, dialogado e politizado. Nesta sequência a escola, não pode deixar de considerar a justiça como um direito de todos os alunos a um saber de base, a uma cultura comum [...]. (Estevão, 2016, p. 53)

Para este autor, deve-se prover as condições para que o estudante acesse, permaneça e seja bem-sucedido na escola; que respeite a individualidade e promova a sua autonomia; que reconheça o mérito não como instrumento discriminatório, mas como compromisso com uma educação de qualidade e, para isso, deve estar empenhada em atender de forma equitativa as necessidades individuais de cada um com vistas a sua inserção no mundo social e do trabalho. É, portanto, aquela que se compromete com a existência do outro e de todos, como sujeitos, protagonistas de sua própria história.

A percepção da escola como promotora da equidade e da justiça nos remete uma vez mais a Estevão (2004), cuja compreensão é de que:

o conceito de justiça articula-se intimamente com outros conceitos, como o de igualdade, de equidade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade, entre outros, que vão condicionar, de modo particular, a maneira como pensamos a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades. (op cit., p. 35)

Desta maneira, não se pode dissociar as práticas educativas das de justiça. O dizer do autor supracitado, sinaliza princípios basilares ao modo operacional de um projeto pedagógico que priorize a vida e as relações humanas na experiência escolar, como teoricamente, propõe o projeto pedagógico para a escola integral.

Portanto, uma escola que assim fosse no ideal pedagógico deste governo, reconheceria os direitos de todos, procuraria atender as necessidades e interesses individuais, coletados através da escuta atenta e delicada e que oportuniza o diálogo. As mudanças se estabeleceriam a partir de projetos e atividades que fossem realizados sistematicamente, logo, de forma permanente, possibilitando aos estudantes serem protagonistas críticos e conscientes, construindo uma outra cultura escolar, é o que dizem os entrevistados.

Para G, “todas as escolas, independente de ministrarem uma disciplina de Felicidade, deveriam ser promotoras de justiça e de igualdade”, que se traduziriam em uma educação de qualidade e que poderia ser interpretada como aquela que promove qualidade de vida e bem-estar ou Felicidade. Mais uma vez, emerge a ideia de que a implementação de um componente curricular por si só seria capaz de promover as mudanças socioafetivas necessárias à

ressignificação de valores e de práticas, desconsiderando inclusive as limitações e fragilidades da própria mediação dos conteúdos efetivamente ministrados.

Para estes respondentes, a importância da escolarização parece não se limitar aos resultados cognitivos alcançados pelos estudantes, mas abrange o respeito ao seu desenvolvimento como pessoa humana, como sujeito de direitos, o que pode vir a refletir em trajetórias percorridas por cada um, de forma integral, embora, o ranking ascendente do IDEB, seja anunciado com satisfação, sobretudo pela equipe gestora.

Em continuidade, perguntamos: se a escola é justa, para quem ela é justa?

Sim, para todos. (TA, P7, P8, P9, P11)

Eu acredito que sim, principalmente para os estudantes, uma vez que a escola tenta lidar da forma mais correta possível em situações que acontecem com os estudantes. O ouvir é a chave do processo. (P10)

Foi unânime a percepção de que esta é uma escola justa, ratificando a própria concepção de justiça dos sujeitos da pesquisa, anteriormente apresentada, justificada pelo emprego do diálogo com a comunidade interna com vistas a criar os vínculos necessários para uma convivência harmoniosa. Desta maneira, acreditam que as demandas individuais são anunciadas e atendidas.

Estes extratos de falas denotam que o diálogo livre de coerção favorece a superação das dificuldades, que são inerentes às relações de convivência social e à prática docente. Algumas dessas dificuldades são ainda mais avassaladoras quando somadas às condições estruturais das escolas públicas, a exemplo dos cortes orçamentários que interferem no ambiente escolar como um todo. Porém, nesta escola, estes desafios parecem ser superados em função da clareza nos objetivos e comprometimento, assumidos por todos os segmentos, inclusive pelas famílias, que se integram e participam, segundo os entrevistados, na vida escolar de seus filhos.

Nesta direção, fez sentido perguntar se a educação escolar contribui para a promoção da Felicidade nos sujeitos escolares. Foi quase unânime o reconhecimento da escola como o lugar, por excelência, sobretudo no contexto atual do Brasil, apto a promover o debate sobre a Felicidade, o que a fomentaria. EA declarou que a escola tem recebido muitos jovens com crises existenciais

profundas, alguns mesmo com propensão ao suicídio, embasando a necessidade de a escola promover estudos sobre a Felicidade.

Eu já passei por situações aqui na escola, do G dizer assim: “Calma, que você não vai dar conta”. Mas aí depois você escuta o estudante dizer assim: “Eu não me matei, eu estou aqui por conta da escola”. Isso é muito importante. Você chegar no 3º ano e fazer uma foto de formatura com essa estudante que não tinha nenhuma perspectiva, era depressiva, e que ainda não é 100%, que ela ainda não está boa. Mas ouvir ela dizer assim: “Hoje, professora, eu não consigo mais fazer nada contra mim”. Isso é tudo. [...] E a escola conseguiu isso junto. (EA)

Mais do que o lugar, a função social da escola, inicialmente “com a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social” (Bueno, 2001, p. 5), é ressignificada assumindo-se “como espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades dos seus alunos” (Op. Cit., p. 5), fortalecendo, pois, a percepção de EA, acima registrada.

Bueno (2001) reafirma, ainda, que embora a escola esteja inserida em uma dada rede de ensino, que implica em agir em consonância com princípios políticos e pedagógicos, cada escola é única, possui um contexto próprio, portanto autônoma em sua forma de implantar as políticas educacionais. Este aspecto fortalece nossa visão de que as políticas educacionais são interpretadas e vivenciadas de formas diversas na micropolítica escolar, tal como propõe Ball, Maguire e Braun (2016).

Ou, como diz P11 é “na escola que começam as escolhas mais importantes da vida”, ou seja, o desenvolvimento pessoal da criança até os primórdios de sua juventude é um tempo dividido entre a vida privada, em casa, e a vida coletiva, na escola, e daí a sua responsabilidade sobre o desenvolvimento integral e não apenas cognitivo do estudante. Esta é uma perspectiva complementada por P10, que acredita que um ensino crítico e honesto, que possibilite a vivência de situações diversas no ambiente escolar, pode contribuir para que ele seja um cidadão mais feliz. Isso demanda um ensino de qualidade com professores amigáveis, afirma P9.

Nesta direção, P8 é categórico ao afirmar: “a escola, muitas vezes, acaba sendo um refúgio, tanto para os alunos quanto para os professores”, por isso “a

Felicidade deve ser trabalhada em todo lugar, casa, escola, onde os alunos passam mais tempo” (TA). As respostas se complementam quase que de forma natural, como se eles estivessem em uma roda de diálogo, demonstrando que suas perspectivas se alinham, como pretendido pelo gestor, com o projeto político pedagógico da escola. E P7 conclui: “Ter conhecimento é libertador, desperta a imaginação e, por conseguinte, desperta a Felicidade!”

As expressões dos professores nos fazem perceber claramente que a experiência da democracia na escola ultrapassa o acesso, exigindo uma atuação sistemática e organizada por parte de seus sujeitos em busca de uma escola justa, estimuladora da sensação de Felicidade. Além disso, os sujeitos relacionam conhecimento com o sentimento de Felicidade, o que pode ser esclarecido pela potencialidade de o acesso ao conhecimento proporcionado pela escola, ampliar o campo de visão dos estudantes.

Não obstante, alerta G “a educação só faz isso quando ela consegue deixar que o outro coloque para fora o que há de melhor nele”. Mas não apenas como uma extensão da família, como defendem alguns; ela tem função própria, e deve propiciar a suspensão da “ordem desigual natural” (Masschelein, Simons, 2019, p. 26). É preciso que a escola garanta espaços e ambiência de forma a criar a igualdade através da equidade, para ser, na sua melhor faceta, o lugar do acontecimento, da formação que possibilita “sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo” (op cit., p. 49), é contribuir para que se encontre sentidos para a vida (Frankl, 2021).

Uma escola que tenha esse compromisso com a comunidade precisa ter uma equipe gestora sensibilizada e parceira com este projeto de educação para que impulse as práticas pedagógicas, políticas e sociais com vistas a um vir a ser, como sugerem nossos sujeitos: toda a comunidade escolar deve ser produtora de justiça, mas é inegável que a gestão tem um papel significativo no estabelecimento de práticas justas.

Na escola onde realizamos a pesquisa, o trabalho da equipe gestora é vista como uma relação saudável e agradável pautada no companheirismo e respeito, conforme TA, P7, P8 e P11 e como pode ser visto no extrato abaixo.

A gestão é ótima. Não tenho o que falar, há sempre uma conversa com nós professores, sempre eles buscam apresentar ideias, escutar nossas ideias e sempre fazem um alinhamento. Apresentam sugestões sobre o que precisa mudar, e dizem o que tá bom, para que todos tenham aquele alinhamento e sigam assim, todos ótimos, para que siga tudo bem. A gestão assim é ótima. Dá apoio pro que a gente precisa, o que a gente quiser ... gestão democrática. (P2)

Ou ainda como descreve P10, “é uma relação de trabalho orientado para as ações escolares, ao mesmo tempo é uma relação humana, aberta para melhor desenvolver as ações”.

Como lembra Souza (2009), a gestão escolar, legalmente, deve pautar-se em princípios democráticos, como preconizado na Constituição de 1988, e reafirmado na LDB, tanto no Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, em seu Art. VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino, como no Título IV - Da Organização da Educação Nacional - § 2º - Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei, alguns explicitados nos Art. 14. e Art. 15. Destes deriva o Plano Estadual de Educação de Pernambuco. Portanto, a performance da gestão anunciada pelos sujeitos da pesquisa, demonstra não apenas o conhecimento dos princípios normativos legais acerca do seu *modus operandi*, como a apropriação dos valores neles suscitados.

P4 associa a gestão desta escola a uma equipe que cumpre bem sua função de coordenar o esforço coletivo com seriedade e atenção. P4 sugere ainda que não é comum encontrar gestores comprometidos que trabalham na rede pública de ensino. Para ele, esta escola destoa da referência que tem de uma instituição educativa pública, frequentemente considerada de baixa qualidade, pobre de recursos materiais e com profissionais pouco comprometidos, uma vez que não tem um “dono” que “controla” e “cobra”.

Outrossim, o cuidado a que ele se refere não se restringe ao espaço edificado, nem a sua conservação, higiene e harmonia dos ambientes, que estão visíveis a olhos nu, mas principalmente às relações interpessoais que descreve como “uma parte muito humana, mais do que a parte administrativa” (P4).

Podemos inferir que o gestor está comprometido com a escola, e aqui entenda-se com a qualidade da própria gestão em termos administrativos burocráticos, e como se o próprio ideal de educação, no que se refere à

concepção pedagógica propriamente dita, de maneira que deixa transparecer uma relação de afeto que envolve sua postura e conduz sua forma de trabalhar.

As menções feitas sobre o diálogo como princípio para implantação das atividades pedagógicas indicam o perfil de liderança do gestor. Trigo e Costa (2008) já reconheciam como consenso entre os estudiosos das organizações, que a gestão realizada pela liderança é potencialmente predestinada ao sucesso, “e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade” (op. cit., p. 562).

Na entrevista S perguntamos como as decisões administrativas e pedagógicas eram tomadas, se em assembleias, ao que nos respondeu:

Assembleia é uma coisa muito oficial, mas as nossas decisões nunca são tomadas sozinhas. Tudo o que a gente precisa fazer aqui é o colegiado, é o grupo. De início senta a equipe gestora (o gestor, o assistente da gestão, a secretária e a educadora de apoio), então a gente se senta e conversa e leva isso para os professores. A gente divide, escuta, opina e aceita também, porque às vezes a gente pensa numa situação, mas quando leva para o grupo a gente até muda a forma de pensar. Mesmo que fosse algo que o gestor pudesse resolver sozinho, isso não acontece. Aqui é bem alinhado nesse sentido.

O extrato de fala de S mostra que ele reconhece que, embora a função do gestor possa ter prerrogativas para decidir sobre questões do cotidiano escolar, ele abdica deste direito em função de valores democráticos. Fica explícita também a naturalidade com que reconhecem que outras formas de pensar apresentadas pelos professores, por exemplo, podem ser melhores, de maneira que a hierarquia das funções atende a organização institucional, sem qualquer referência à capacidade e competência profissional daqueles profissionais em detrimento uns dos outros, ao mesmo tempo em que reconhecem a si mesmos e aos colegas como pessoas habilitadas para as funções desempenhadas.

Neste sentido, corrobora P5: “Eu gosto do comportamento da gestão. É um comportamento bom. É aquela sensação de que meu gestor sabe o que está fazendo, as pessoas na escola sabem o que estão fazendo”. É uma gestão democrática, atestam P1, P2, P5, afirmando a liderança exercida pelo gestor, apesar de que todos parecem se envolver em decisões.

Essa prática dialógica se estende também nas relações com os estudantes, através do grêmio e da criação do núcleo de gênero, que embora já

estivesse funcionando, foi inaugurado há uns 20 dias, antes da nossa entrevista com S. Para ela o fato de a escola estar situada em um município do interior de Pernambuco, e de a maioria dos estudantes residirem na zona rural do próprio município, haja vista que apenas cerca de 10% deles moram na cidade, pode justificar o modelo comportamental dos estudantes que, para ela, se diferencia substancialmente da cultura social das grandes cidades, característica esta, que é igualmente percebida pela equipe gestora e professores. Isso significa dizer que não é apenas o disciplinar, mas principalmente as expectativas de futuro, anunciadas em seus projetos de vida, que pouco se diferenciam do tempo presente. Tal constatação é tanto para S como para a EA, mais um estímulo que utilizam para aumentar seu comprometimento com os estudantes, a fim de que acreditem e busquem outros sonhos.

Como disse P5: “É um perfil um pouco ligado à região. É uma região muito pequeninha, então eles são bem acolhedores, mas, por outro lado, também tem uma certa dificuldade de se enxergarem em algo maior”. É como dizer que seu futuro já está predeterminado. Mesmo com a interiorização dos cursos universitários, para muitos dos estudantes, este parece ser um objetivo improvável, e reconhecer esta realidade dos estudantes faz com que a escolarização seja ainda mais comprometida com o desenvolvimento integral, que lhes possibilite, inclusive, vislumbrar outros destinos. A este respeito, diz G: “A gente sempre faz essa reflexão: o que é que a gente espera do estudante? O que é que a gente quer que este estudante tenha êxito?”.

Pensar sobre o futuro dos estudantes da escola pública, e em especial dos residentes e domiciliados na zona rural exige daqueles que pensam as políticas educacionais o reconhecimento das necessidades, mas sobretudo dos desejos desta população. Não basta curricularizar “o projeto de vida” como formatação de ideais, a exemplo do que tem sido proposto pelo “Novo Ensino Médio”, porque ele “não é resultado de um campo disciplinar ou área de conhecimento científico” (Bodart, 2022, p. 2). De acordo com este autor, os princípios que estruturam esta disciplina, confundem-se com autoajuda e se agravam, na medida em que tem servido como complementação de carga horária para docentes, das mais diversas áreas. Desconsideram também, que estas disciplinas ditas inovadoras, ocupam as horas aulas que poderiam ser

destinadas a componentes curriculares cientificamente estruturadas, e de menor prestígio na educação mercadológica, a exemplo da sociologia e da filosofia.

Outra característica que a disciplina do “Projeto de Vida” carrega em si, é a de embutir no sujeito escolar a sua própria responsabilidade por qualquer fracasso que resulte do seu empreendedorismo, já que só dele depende elaborar um bom projeto. Em síntese e concordando com Bodart, “o componente, como proposto pelo MEC, é uma aula de *coach*.” (2022, p. 2)

Assim, quando G declara que está comprometido com o futuro dos estudantes e ao mesmo tempo cumpre as prerrogativas de ofertar o currículo previsto pelo MEC e SEE, um sinal de alerta é emitido, com vistas a verificar se e em que medida estas reflexões estariam ou não condicionadas ao modelo neoliberal de sociedade.

Quando a pergunta é sobre o tipo de relação da gestão com os estudantes, na percepção dos professores, ela tem o mesmo tom que o dispensado a eles. Ou seja, como diz P10, “é uma relação boa, na qual a gestão procura ouvir e suprir as necessidades educacionais dos estudantes.” TA, descreve como “uma relação amigável, tendo respeito e carinho” por eles. E P7 corrobora nesta perspectiva afirmando ser “Ótima! Com muita equidade, respeito e compromisso”, dando vida ao pensamento de Dowbor quando escreveu que:

às vezes, penso que quando estamos educando, estamos, de certa forma, preparando os corpos daqueles a quem educamos para viver da melhor forma possível seus encontros e desencontros com a vida, com as pessoas, com o mundo (2007, p. 46)

A escola é um lugar de aprendizagens, de experiências e de construção de sentidos, que ajuda o estudante a descortinar, se perceber e se colocar no mundo, bem aos moldes de Paulo Freire quando diz que “ensinar exige querer bem aos educandos” (2014, p.138) sem temer sentir e demonstrar afetividade, praticando a humanidade.

Quando o gestor está comprometido com uma educação de melhor qualidade, que consegue, segundo os depoimentos, agregar a comunidade escolar com sentimentos de pertencimento, de parceria, pode-se compreender que se trata de uma escola cuja política é democrática, a exemplo da expressão de P6, abaixo transcrita.

Não é nem fazendo média para G, para S, pra EA e para o auxiliar de direção, mas é uma gestão democrática. É lógico que tem certo distanciamento, mas é muito participativo. Tudo o que acontece com relação à escola, com projetos, com algum acontecimento, é colocado pra gente ter conhecimento e a gente tem o papel de poder dizer que sim ou que não, concordar e discordar e ser aceito. [...] Até mudança de horário, quando vai mexer no horário é perguntado, não é imposto. (P6)

O sentido atribuído à gestão democrática, por P6, compreende o contexto político educacional na forma como se presentifica a ação da comunidade escolar, para além da validação das decisões administrativas. Estas são sustentadas, portanto, “no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola” (Souza, 2009, p. 126). A democracia participativa é, assim, um princípio basilar desta Escola Campo. Ademais, esta gestão alinha-se ao modelo democrático proposto para a escola, desde meados dos anos de 1990 no Brasil, que “reorientaram as responsabilidades administrativas para com os diversos níveis e modalidades de ensino” (Botler, 2013, p. 318).

Ainda com Botler (2013), vimos que as relações entre democracia e justiça tendem a ser associadas aos princípios de igualdade visíveis nas relações entre os sujeitos, o que se repetiu nesta pesquisa, como registrado abaixo, quando pedimos que caracterizassem uma escola justa.

De acordo com estes sujeitos, para que a justiça possa ser praticada, requer-se que o tema seja trabalhado na escola, que seja empregado como princípios que se consolidam através da escuta qualificada, do diálogo com vistas ao tratamento igualitário e equitativo, que promova a igualdade de gênero e de raça e se comprometa com um ensino de qualidade atendendo também às necessidades dos estudantes. Deve ser, portanto, um espaço permanentemente aberto a negociações, sugerindo-nos que, para além da literatura, a escola que objetive agir com justiça, esclareça a qual perspectiva conceitual se filia, evidenciando os seus princípios basilares através de processos educacionais formativos (Sales, 2000).

Por conseguinte, uma escola justa é, também, na percepção de alguns sujeitos, promotora de Felicidade, porque “lidar e agir de forma justa, honesta e correta traz e viabiliza uma melhor convivência e promove um ambiente feliz”

(P10). Ou como conclui P11, “se tanto os profissionais, quanto os estudantes da escola são tratados com justiça, sempre serão, ficarão felizes”.

Enquanto P4 subverte esta ordem anunciada, de maneira que para ele é a Felicidade que proporciona a justiça e, “a escola vivendo isso, no futuro a gente vai reduzir várias coisas em relação a criminalidade, a falta de educação, a falta de emprego”. Esta perspectiva é também compartilhada por P7, para quem “um dos pilares da Felicidade é a ideia de justiça. Desta forma uma escola justa promove, sim, Felicidade”. Sua concepção coloca a justiça e a Felicidade no mesmo lugar de serem simultaneamente as causas e as consequências de um e do outro, ou seja, são mutuamente determinantes e complementares.

Em síntese, nossos sujeitos, consideram que esta escola é justa para toda a comunidade interna, ao tempo em que identificam que as práticas de justiça se baseiam em relações respeitadas onde há liberdade para falar e compromisso com a escuta. Isso ocorre porque as relações, conforme os sujeitos, são pautadas na equidade e isso os deixa confortáveis para serem autênticos, respondendo ao objetivo 4 dessa pesquisa de analisar se existe uma associação das práticas de gestão escolar democrática e justa com a autopercepção de Felicidade dos sujeitos escolares.

A seguir apresentamos nossas conclusões sobre a autopercepção da Felicidade dos sujeitos escolares em relação com a gestão democrática e justa no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES

A justificativa para a realização desta pesquisa foi a constatação de que a busca pela Felicidade voltou a ocupar, nos últimos anos, um lugar de destaque no cotidiano das sociedades. Nesse sentido, não basta o cidadão ser feliz, é preciso publicizá-la nas redes sociais. Este cenário somado a significativo aumento do adoecimento da população é também identificado como “mal do século” que tem desenvolvido, por exemplo, crises de ansiedade, inclusive em crianças e jovens, e que mobilizou instituições educacionais a sistematizarem estudos sobre o tema. Cursos e palestras a respeito do tema começaram a aflorar em instituições de ensino superior, que passaram a inserir disciplinas sobre Felicidade, o que tem se estendido paulatinamente ao Ensino Médio, na forma de disciplinas eletivas disponibilizadas no itinerário formativo, com maior incidência, nas vinculadas às redes públicas federal e estadual, no Brasil.

Contextualmente, quando observada nas relações sociais, identificamos a naturalização do consumo como um dos maiores desencadeadores de Felicidade no século XXI, fortalecendo o campo da economia, com caráter utilitário. Com essa intenção, fortalece também o campo educacional numa perspectiva mercadológica, através da proliferação de cursos de autoajuda que empregam a metodologia *Coaching*, majoritariamente embasados pela psicologia positiva, que promete o desenvolvimento de um estado quase que permanente de Felicidade. Para essa ciência, a Felicidade se traduz ou é sinônimo de bem-estar. Esse *frenesi* massificado da Felicidade superficializa seu sentido e significado e a torna ainda mais fugaz.

De certo que não há consenso sobre o que é e o que promove a Felicidade, como vimos na primeira parte da pesquisa, e justamente por isso se faz necessário reconhecer diferentes matrizes e racionalizar as fontes de Felicidade para se auto reconhecer como feliz ou não. Foi com este entendimento que refletimos sobre o papel da escola como formadora de cidadãos e, assim, consideramos a potencialidade da escola para promover o debate crítico sobre a Felicidade no século XXI.

Neste sentido, objetivamos analisar a autopercepção de Felicidade de sujeitos escolares, buscando identificar uma possível relação de consequência

experienciada no pertencimento a uma instituição educacional, cuja gestão escolar fosse reconhecida como democrática e justa, o que seria caracterizado por meio de relações dialógicas que incluíssem o espaço de participação e livre escolha para todos, de maneira coletivista e solidaria.

Ao analisarmos os dados da realidade, identificamos como causa da autopercepção dos sujeitos escolares sobre a Felicidade, a sua própria existência como resultante das relações e condições de vida, tais como a família, os amigos e o seu emprego, e a vinculação a uma religião. Aqueles que se percebem como não felizes, atribuem a sua infelicidade a razões externas ocasionais, e se justificam como sendo esta uma sensação provisória. Nestes termos, a concepção de Felicidade é contextualizada, relacionada ao aqui e agora, e exige trazer à consciência o sentido do vivido, do experienciado, tal como sugere Pastore (2001).

Vimos também que o fato de a pesquisa ter se dado no ambiente escolar, de alguma maneira, induziu os sujeitos a assumirem que a escola é um lugar onde se sentem felizes, superado apenas por suas casas e de seus familiares. Ainda sobre esta questão, observamos que apenas 03 sujeitos se reportam às atividades de lazer como promotoras da sua Felicidade, de maneira que subsumimos que a ação de autorreflexão e mesmo de uma busca consciente sobre a Felicidade não é um objeto de desejo latente, mas uma acomodação às suas reais condições de vida material que são amenizadas, sobretudo, por crenças religiosas, que os fazem acreditar que possuem aquilo que lhes é permitido pelo divino. Os resultados, hierarquicamente sequenciados, quais sejam, a casa, a escola, a igreja e o lazer, certamente poderiam ser reordenados fosse outro o lugar da pesquisa.

Entre as razões que provocam o sentimento de Felicidade na escola destacaram-se as relações interpessoais, que favorecem o desenvolvimento do trabalho pedagógico em si, como também a harmonização do ambiente que se mostra como um lugar que inspira confiança e segurança para que os sujeitos possam agir e interagir de maneira autêntica. De acordo com alguns sujeitos que foram readaptados de funções técnico-administrativas, esta escola oportunizou a ressignificação de suas impressões negativas sobre a docência e a sala de aula e atribuem ao modo operacional da gestão escolar como sendo aquela que harmoniza os interesses administrativos com os pedagógicos, através do

diálogo, em função da qualidade da educação ofertada/praticada. As respostas ratificam os estudos de Sender e Fleck (2022), demonstrando que os afetos fortalecem e qualificam o trabalho realizado nas organizações, assim como estruturam a própria comunidade que é “um lugar ‘cálido’, um lugar confortável e aconchegante” (BAUMAN, 2003, p. 7).

Estariam, pois, estes sujeitos, construindo sentidos para suas vidas, a partir das condições impressas pelos contextos nos quais estão imersos, ou apenas ajustando-se de maneira menos danosa para sobreviverem? De certo que os dados construídos nesta pesquisa não são suficientes para responder a esta questão. Entretanto, adaptar-se à vida pode ser uma estratégia que conduza à própria Felicidade, na medida em que se constitua como um sentido existencial, como sugere Frankl (2005).

Os sujeitos da pesquisa associam a percepção de Felicidade como um valor atribuído à educação/escola, afirmando que é preciso “deixar que o outro coloque para fora o que há de melhor nele” (CA). Para isso, deve-se reconhecer os membros da comunidade em sua singularidade, ou seja, não importa apenas como se apresentam na escola, mas é necessário compreender o porquê de se colocarem desta maneira, pois suas atitudes refletem o modo como vivem para além do ambiente escolar. De acordo com P6, é esta nova concepção de educação e de currículo que vem atribuindo novas funções para a escola.

Neste sentido, a própria inserção de uma disciplina que estuda a Felicidade é uma forma de assumir tal responsabilidade, além de aproximar os conhecimentos acadêmicos propriamente ditos com questões existenciais, entendidas como necessárias à formação integral dos estudantes. É isso o que revelam as respostas obtidas para esta questão, ratificando que a função social da escola se metamorfoseia em função das demandas sociais contextualizadas (CRAHAY, 2013). Isso é o que os sujeitos acreditam fundamentar certo sentimento confortável.

Este aspecto nos leva a pensar que, entre os valores preponderantes na ambiência escolar, estão aqueles que interessam aos detentores do poder em cada conjuntura, isto porque o currículo diz respeito ao conhecimento imbricado “naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2009, p. 15), neste caso, seja os gestores do sistema educacional, seja a própria gestão escolar que, ao atribuir a melhoria da

qualidade educacional à flexibilização curricular, induzem os sujeitos a identificarem a simples possibilidade de oferecerem ou cursarem disciplinas eletivas como resposta às demandas da escola, fazendo-os acreditarem que este modelo respeita os interesses dos estudantes e promove a autonomia dos docentes pelo simples fato de “criarem” e realizarem as chamadas disciplinas eletivas.

Os dados permitiram perceber que os sujeitos relacionam práticas de uma gestão escolar democrática e justa com a autopercepção de Felicidade. Isso decorre dos depoimentos que indicam que o gestor escolar não é autoritário, ele se mostra articulado com os segmentos, presente no cotidiano escolar e respeitador de ideias outras, que não as suas. (Botler, 2007; Marques, 2012; Paschoalino, 2018). O que observamos, no entanto, foi a indução da oferta de uma disciplina eletiva sobre tema não inerente à formação do docente, nem à demanda dos estudantes, caracterizando-se como nada democrático.

Somos levados a supor que a percepção de afetividade possa ter induzido à percepção dos sujeitos de uma gestão democrática e, por isso mesmo, justa.

Nestes termos, a tese aqui apresentada, conclui que os sujeitos escolares relacionam a gestão escolar democrática como promotora da autopercepção de Felicidade. Apesar disso, temos a clareza que a instituição de uma disciplina chamada Felicidade não seria suficiente para dar conta desta tarefa gestora, bem como temos ciência de que não houve demanda própria dos estudantes para o trabalho com este tema. Compreendemos que houve certa indução mobilizada pelo gestor que, ao convocar um professor para oferecer uma eletiva, passou a fazer coro junto a ele, que materializou o debate escolar a respeito da Felicidade em forma de disciplina, mas poderia ser qualquer outra.

Além disso, os dados nos levam a perceber que pensar na Felicidade como mote publicitário não ajudará a romper com este modelo de sociedade reprodutivista e desigual; antes, é preciso empreender uma formação que colabore para que o sujeito se reconheça, tal como apresentaram Fogaça e Clotilde (2014).

Apesar disso, não podemos deixar de destacar que a percepção de Felicidade amplamente difundida no cenário nacional atual, se confunde com a de bens adquiridos, economicamente pautada na lógica mercadológica que vem envolvendo a sociedade em geral (Cabanas; Illouz, 2022), e que se dissemina

também no ambiente escolar. Na contramão do que sugere o neoliberalismo, Rios (2001) já ansiava por uma escola que formasse para a *felicidadania*, defendendo que para alcançá-la é preciso provocar estudos e debates que apresentem as diferenças conceituais impressas à Felicidade para que os sujeitos/cidadãos possam qualificar os acontecimentos e/ou objetos que a desencadeiam em si mesmos.

Na Escola Campo, constatamos o quanto a nossa escola está comprometida com o programa de governo a partir do ideal pedagógico pensado para o Novo Ensino Médio, e com as avaliações de larga escala, cujos resultados validam o trabalho pedagógico e administrativo ali realizados. Vimos também que na educação escolar pública, em cidades interioranas, que atendem a uma população escolar quase que massivamente pobre, com um corpo docente caracterizado por contratos temporários de trabalho com a SEE, implantar e consolidar um projeto educativo democrático, justo e no qual os sujeitos se percebam felizes não é o escopo do projeto político pedagógico.

Não nos parece legítimo relacionar a criação da disciplina Felicidade com a autopercepção dos sujeitos entrevistados, sobretudo, porque nem todos os professores estavam inteirados do seu planejamento curricular e por se tratar da sua primeira edição, acessível apenas para um pequeno grupo de estudantes, que sequer a escolheu como uma opção. Portanto, os sujeitos da pesquisa não sofreram nenhuma intervenção sobre o conteúdo propriamente dito desta disciplina, assim como seria frágil atribuir a ela, consequências e/ou mudanças efetivas no modo como os processos interativos estão estabelecidos na escola. Por isso ratificamos que a referida disciplina nos serviu apenas como critério para escolha do campo.

Pelo exposto nesta pesquisa, concluímos que é possível sim, à escola promover o debate sobre a Felicidade e, melhor ainda, se estas reflexões forem propostas nesta triangulação com a democracia e a justiça, pelo lugar que ocupam na sociedade e no imaginário dos seus cidadãos. Neste sentido, a proposição da construção de sentidos atribuídos à escolarização que visa a formação do homem de forma integral, não seria uma opção, mas um dever. Porque, embora não haja consenso sobre o que é ser feliz, é possível ser um sujeito feliz apesar das orientações de caráter neoliberal que disputam sentidos de individualismo com os de solidariedade, como também ela pode ser

duradoura mas, para isso, precisa estar para além dos momentos de alegria, de tristeza e de dor. Isto porque “a Felicidade não pode, nem nunca deve ser objetivo, mas apenas o resultado” (Frankl, 2022, p. 36) de um propósito, de experiências vividas.

Os dados levantados, nos permitiram perceber que os sujeitos relacionam Felicidade com certo sentimento de posse/controlado (Ter), e associam a relação e interação da gestão escolar pautado na promoção do bem-estar, tal qual referenciado por Rawls (1997). Do ponto de vista teórico, no entanto, somos levados a compreender que Felicidade é uma questão de virtude humana (Ser), tal como dizia Aristóteles (2006), ou ainda de atribuir um sentido para a vida (Frankl, 2005).

REFERÊNCIAS

ACHOR, Shaw. **O jeito Havard de ser feliz: o curso mais concorrido da melhor universidade do mundo.** São Paulo: Saraiva, 2012.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Dilemas da Gestão democrática escolar no contexto atual. *In* BOTLER, Alice Miriam Happ (Org). **Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor.** Recife: Editora da UFPE/Edital PROACAD, 2009.

ALEXANDRE, Jorge. Democracia, desenvolvimento e Felicidade. **Hoje em Dia.** Matéria publicada em 03/10/2018.. BH.
<http://www.hojeemdia.com.br/opinião/colunas/Jorge-alexandre-1.457816/democracia-desenvolvimento-e-Felicidade-1660777> Acesso em: 23/02/2021.

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade [online].** 2013, vol.22, n.40, pp.95-103. ISSN 0104-7043.

ARAÚJO. Walter da Rocha. **Representações Sociais Sobre Família e Classes Sociais.** Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Recife, 2003.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. ANDRADE, Edson Francisco de. Relações entre educação e pobreza no Brasil: algumas notas. *In* **Reflexões sobre a pobreza** (Recurso eletrônico on-line): educação e assistência. Florianópolis. NUP/ CED/USFC, 2017.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** São Paulo: Editora Martin Claret Ltda. 2006

BALANCHO, L. S. **Felicidade na pobreza: um olhar da psicologia positiva.** Curitiba – PR: Juruá, 2013.

BALL, Stephen J; MAGUIRE, M., BRAUN, A. Como as escolas fazem políticas. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **A arte da vida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BECKER, Marcos S. A relação entre riqueza e Felicidade: um estudo sobre o bem-estar econômico e o bem-estar subjetivo. **Trabalho de conclusão de curso de graduação em Ciência Econômicas.** UFRGS. Porto Alegre. 2009.

BERNARDINO, Willians DO. **A economia da Felicidade e a retomada da psicologia como marco teórico na economia: uma análise.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdades de Ciências Econômicas, Curso de Ciências Econômicas, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

BETTO, Frei. BOFF, Leonardo. CORTELLA, Mario Sergio. **Felicidade foi-se embora?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BODART, Cristiano das Neves. O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio. **Blog Café com Sociologia.** jan. 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/ Fev/Mar/ Abr 2002.

BOTLER, Alice Miriam Happ. **A escola como organização comunicativa.** Tese de doutorado em Sociologia. Recife: UFPE, 2004.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Cidadania e justiça na gestão escolar nas escolas públicas e privadas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 317+336, Jan./Abr. 2013.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, 2016, p.716-732

BOTLER, Alice Miriam Happ. Gestão escolar para uma escola justa. **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil., v. 34, n. 68, p. 89-105, Mar/abr. 2018.

BOTLER, Alice Miriam Happ. **Democracia.** Aula ministrada no curso de doutorado do Programa de pós-graduação em Educação. Recife: UFPE, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR

CABANAS; ILLOUZ, Edgar. LLOUZ, Eva. **Happycracia - fabricando cidadãos felizes.** São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CAMALIONTE, Letícia George. BOCCALANDRO, Marina Pereira Rojas. Felicidade e bem-estar na visão da psicologia positiva. BOL. Acad. Paulista de Psicologia, SP, BR, - v.37, nº 93, p. 206-227. 2017

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. GIACOMONI, Cláudia Hofheinz. Do que eles precisam para ser felizes? A Felicidade na visão de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 15, número 2, julho/dezembro de 2011: 241-250.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2006.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernoscempec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun 2013.

CRAHAY, Marcel. ARIANE, Baye. Existem escolas justas e eficazes? Esboços de respostas baseado no PISA 2009. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, nº 150, p.858-883, set./dez. 2013

CORTE, Tiago Dalla. CORTE, Thaís Dalla. A democracia no século XXI: crise conceito e qualidade. **Passagens**. Revista Internacional de História, Política e Cultura Jurídica. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 178-201, mai./ago., 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. Democracia: um conceito em disputa. **Fundação Lauro Campos**, 2016. Disponível em: <http://laurocampos.org.br/2008/12/democraciaumconceitoemdisputa/>

CUNHA, Djalma Ferreira da. ARAÚJO, Cristiane Carla Silva Nunes de. Educação integral em Pernambuco: impactos sociais na vida de jovens e adolescentes. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/educacaointegral-em-pernambuco-impactos-sociais-na-vida-de-jovens-e-adolescentes>

CURRÍCULO DE PERNAMBUCO - ENSINO MÉDIO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES. GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2021.

DALAI LAMA. CULTLER, Howard C. **A arte da Felicidade**: um manual para vida. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DALBERIO, Oswaldo. **Os desafios éticos da pesquisa social**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Franca, 2008.

DANNER, Leno Francisco. A Felicidade da política: ou sobre a importância de a política democrática se rejuvenescer. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 10, n. 27, p. 937-958, jul./set. 2012 – ISSN 2175-5841

DA SILVA, Anne Caroline. FITARONI, Juliana Batista. A Felicidade na sociedade atual: uma compreensão existencial sobre o tema. UNIVAG - Centro Universitário. TCC PSICOLOGIA. 2021.

<https://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/Psico/article/view/921>

DARÓS, Marilene Liége. **Vínculos sociais e Felicidade**: um estudo sobre as relações humanas na economia solidária. Tese (Doutorado) Universidade do Vale dos Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DEROUET, Jean-Louis. Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1001-1027, Jul./Set. 2010.

DIAS, Hívia Cavalcante da Silva. O conceito de Felicidade e bem-estar na perspectiva da psicologia positiva. Trabalho de Conclusão (TCCII) de Curso de Bacharel em Psicologia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 921 – 946, Out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. In **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 40, e0224639, 2019.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007

DUBET, François. O que é uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539/555, set./dez. 2004.

EDUARDO, Aldrean Thais Ribeiro. **Educação e Felicidade: a relação entre ética e política na formação humana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017

ESTÊVÃO, José Carlos. **Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

FERNANDES, Antonio Sérgio Araújo. BORGES, André. Ideias fora do lugar: O neoliberalismo como categoria de análise das políticas sociais no Brasil. **Organizações & Sociedade**., v. 15, n. 46., Salvador July/Set. 2008.

FERRAZ, Renata Barbosa. TAVARES, Hermano. ZILBERMAN, Mônica L. Felicidade: uma revisão. **Revista Psiquiatria Clínica**. 34(5); 234-242, 2007.

FERREIRA, Eliane Maria de Araújo. **Ser professor ... ser humano: por uma ética pessoal e planetária**. Maceió: EDUFAL, 2006.

FOGAÇA, José. PEREZ, Clotilde. Felicidade adjetivada: polifonia conceitual, imperativo social. **INTERCOM-RBCC. SP.**, v. 37, n.1, p. 217-241, Jan./Jun. 2014

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FRANKL, VIKTOR E. **Um sentido para a vida**: psicoterapia e humanismo. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2005

FRANKL, VIKTOR E. **A vontade de sentido**: fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, VIKTOR E. **Sobre o sentido da vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022

FRASER, Nancy. Sobre Justiça: lições de Platão, Rawls e Ishiguro. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 15. Brasília, setembro-dezembro de 2014, pp. 265-277. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220141509>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

FROEHLICH, José Marcos. SOPEÑA, Mauro Barcellos. Sobre a noção de desenvolvimento baseada na Felicidade: considerações críticas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 48, maio – ago 2018, p. 272 – 299.

F. SILVA, A. M.; LOPES, P. I. X. e CASTRO, AMDA. Avaliação da educação no Brasil: da centralidade dos testes em larga escala. **HOLOS**, vol. 7, 2016, pp. 388-401.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Consulta em 26/06/2021.
<https://portalibre.fgv.br/revista-conjuntura-economica/carta-da-conjuntura/reflexos-da-pandemia-na-pauta-economica>

FRANKL, Viktor E. **Um sentido para a vida**: psicoterapia e humanismo. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2005.

FRANKL, Viktor E. **A vontade de sentido**: fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo, SP: Paulus, 2011)

FRANKL, Viktor E. **Sobre o sentido da vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GARGARELLA. Roberto. **As teorias de justiça depois de Rawls**: um breve manual de filosofia política. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

GRANT, Anthony; LEIGH, Alison. **A ciência da Felicidade** – e como isso pode realmente funcionar para você. São Paulo: Editora Fundamento Educacional Ltda., 2013.

GATTI, Bernadete. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. In SZMANSKI, Heloísa (org.) (apresentação). Brasília: Líber Livro editora: 2004.

GIANNETTI, Eduardo. **Felicidade: diálogos sobre o bem-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário online de português**. Disponível na Internet via <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/> . Arquivo capturado em 20 de agosto de 2020.

HOFFMEISTER, Gabriela. **Teoria do Bem-estar tradicional e Seniana: discussão das hipóteses do comportamento humano e eficiência econômica**. Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Ciências Econômicas, do Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do grau de Bacharel em Ciências Econômicas. Florianópolis, 2019.

INEP- **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Atualizado em 15/09/2020. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> consulta em: 17/08/2022

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

JESUS, Renata Gomes. ROWE, Diva Ester Okazaki. **Justiça organizacional percebida por professores dos ensinos básico, técnico e tecnológico**. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, 2014, vol. 15, n.6, pp. 172-200.

KAMPHORST, Marlon André. **A teoria da justiça como equidade de John Rawls: uma refutação ao utilitarismo**. IMED. Viva Novas Ideias. Passo Fundo – RS. 2014.
<file:///C:/Users/user/Documents/ADOUTORADO/2019.1/JUSTI%C3%87A/A%20TEORIA%20DA%20JUSTI%C3%87A%20COMO%20EQUIDADE%20DE%20JONH%20RAWLS%20UMA%20REFUTA%C3%87%C3%83O%20AO%20UTILITARISMO.pdf>

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: um campo minado... Uma análise das propostas de 11 municípios brasileiros**. **Educação & Sociedade**. Ano XX, n. 67. Agosto de 1999.

KOZICKI, Katya. CHUEIRI, Vera Karan de. **Impeachment: a arma nuclear constitucional**. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, 108: 157-176, 2019.

LARROSA, Jorge. Como entrar no quarto da Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière) *In* **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2014

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nacional – **LDB**. 3. Ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019

LENOIR, Frédéric. **Sobre a Felicidade**: uma viagem filosófica. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2016.

LEVITSKY, Steven. ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1992

LIMA, Iana Gomes de. GANDIN, Luís Armando. Justiça social na educação: pressupostos e desdobramentos práticos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 929-941, set./dez. 2017 Disponível em: <file:///C:/Users/user/Documents/ADOUTORADO/2019.2/estado%20da%20arte/JUSTI%C3%87A%20SOCIAL/JUSTI%C3%87A%20SOCIAL%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20%20PRESSUPOSTOS%20E%20DESDOBRAMENTOS%20PR%C3%81TICOS.pdf>

LÓPEZ, Valério Maximiliano. **A escola como lugar de suspensão**. In RIBEIRO, Fabiana Fernandes Ribeiro, NETTO, Maria Jacintha Vargas, KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008.

MARQUES, Luciana Rosa. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, out./dez. 2012.

MARSOLA, Mauricio Pagotto. **A Felicidade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MARTINS, André Antunes. Democracia, micropolítica e os dispositivos de gestão educacional gerencial. **Ed. e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 453-465, abr./jun. 2016.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da base nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol. 35, n. 102., São Paulo, 2020. EPUB 03-fev-2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). DESLANDES, Suely Ferreira. ROMEU GOMES, Otavio Cruz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NERY, P. F. Economia da Felicidade: Implicações para Políticas Públicas. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, Outubro/2014 (Texto para Discussão nº 156). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em 1 Out. 2014.

NETA, Abília Ana de Castro. RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves. MOURA, Juliana da Silva. CARDOSO, Berta Leni Costa. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **I Seminário de Políticas Públicas Educacionais: Golpe de 2016**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – (UESB) – Itapetinga – BA. Ago. 2018.

NUNES, Patrícia. Psicologia positiva. O Portal dos Psicólogos. Documento produzido em 26.09.2008. (Trabalho de Licenciatura). www.psicologia.com.pt

ONU. <https://worldhappiness.report/ed/2022/happiness-benevolence-and-trust-during-covid-19-and-beyond/>

OLIVEIRA, Mailson Rodrigues. **Justiça social: conceito e importância**. Politize, 2017. <https://politize.com.br/justica-social-o-que-e/>

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, mai./ago. 1996.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Gestão escolar na educação básica: construções e estratégias frente aos desafios educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p 1301-1320, out./dez. 2018.

PASSARELI, Paola Moura. SILVA, José Aparecido da. Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. **Estudos de Psicologia I**, Campinas I 24(4) I 513-517 I outubro - dezembro 2007 <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000400010>

PASTORE, José. Riqueza e Felicidade. **Jornal da Tarde**. 26/12/2001. https://www.josepastore.com.br/artigos/ac/ac_092.htm

PATACHO, Pedro Manuel. Práticas educativas democráticas. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 114, p. 2-8, jan./mar. 2011.

PEREIRA, Douglas da Silveira. Felicidade e significado: um estudo sobre o bem-estar em profissionais da educação do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia da Educação. São Paulo, 2017.

PIANA, MC. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books .

Psicologia positiva: a ciência por trás do bem-estar.
<https://escolaconquer.com.br/blog/psicologia-positiva/>

RAWLS, Jonh. **Uma teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

REGO, Armênio. Percepções de Justiça – Estudos de Dimensionalização com Professores do Ensino Superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago 2001, Vol. 17 n. 2, pp. 119-131

REGO, Armênio. SOUTO, Solange. O modelo tetradimensional da justiça organizacional: uma versão brasileira. **Revista Faces ADM**. Belo Horizonte. v.2., n. 2., p.9-23. ago./dez. 2003.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Renda, relações sociais e Felicidade no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, 2015.

RIOS, Terezinha Azêredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROBERTSON, Susan L. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: um relato relacional. **Educ. Soc.**, v. 34, n. 124, p. 769-703., jul./set. 2013

ROHLING, Marcos. VALLE, Ione Ribeiro Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**. V. 46, nº 160, p. 386-409, abr/jun 2016

RUSSEL, Bertrand. **A conquista da Felicidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003

SALES, Eliana da Mota Bordin de. O conceito de justiça distributiva relacionado as normas sociais escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, Porto Alegre, 2000.

SALLES, Sagid. Crítica. Crítica na rede. Filosofia Política. 18 de Fevereiro de 2012. ISSN 1749-8457
<https://criticanarede.com/rawlseutil.html#:~:text=Em%20poucas%20palavras%20C%20Rawls%20poderia,ent%C3%A3o%20n%C3%A3o%20falamos%20de%20utilitarismo.> Consulta em 05/07/2023

SANDEL, Michael J. *Justiça – o que é fazer a coisa certa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, Émina. *A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação brasileira*. **Educação e pesquisa.**, São Paulo, v.45, e. 184961, 2019.

SANTOS, Jaques Fernandes. **Opinião**. Paulo Afonso: BA. 27/08/2017. URL: <http://www.bobcharles.com.br/internas/read/?id=13338> Consulta em 19/12/2020

SAVIANI, Demerval. II - A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In KRAWCZYK, Nora. LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.) **O Golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. 1ª Edição Eletrônica.

SCALON, Celi. *Justiça como igualdade? A percepção da elite e do povo brasileiro*. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 9, n. 18, jun./dez. 2007, p. 126-149.

SCORSOLINI-COMIN, Fábio. SANTOS, Manoel Antonio dos. *Psicologia positiva e os instrumentos de avaliação no contexto brasileiro*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 23(3), 440-448, 2010

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES.
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>

SELIGMAN CSIKENTIMIHALYI. *Psicologia positiva: a ciência por trás do bem-estar*. **Conquer Blog**. 2000. <https://escolaconquer.com.br/blog/psicologia-positiva/>

SEWAYBRICKER, Luciano Espósito. *Felicidade: utopia, pluralidade e política (a delimitação da Felicidade enquanto objeto para a ciência)* 2017. 186f. **Tese** (Doutorado) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Tradução Denise Bottmann, Ricardo Dminelli Mendes. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

SENDER, Gisela. FLECK, Denise. *As organizações e a Felicidade no trabalho: uma perspectiva integrada*. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 6, art. 2, pp. 764-787, Nov./dez. 2017.

SETTON, Maria da Graça J. VALENTE, Gabriela. *Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013)*. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, nº 160,p. 410-440, abr/jun 2016.

SEVERINO Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24ed. São Paulo: Cortez, 2016

SILVA, A. G.; CLEMENTE, B. J. B. Ensino de/para “Felicidade” em universidades brasileiras: reflexões com a educação positiva. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, 1-18, e4824027, jan./dez. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994824>

SILVA, Sabrina Aparecida. Autoritarismo e crise da democracia no Brasil: entre o passado e o presente. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 119-126, jan./abr., 2021.

SILVIA, A. M. F.; X. LOPES, P. I.; D. A. CASTRO, A. M. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: A CENTRALIDADE DOS TESTES EM LARGA ESCALA HOLOS, vol. 7, 2016, pp. 388-401. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal**, Brasil

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Wesley Santos. **Aspectos críticos do protagonismo juvenil em Antônio Carlos Gomes da Costa**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Curso de licenciatura em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília - DF, Dezembro 2015

SOUZA, Ângelo Ricardo. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba, nº 22, p. 17-49, 2003. Editora UFPR.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n. 03, p. 123-140, dez. 2019.

SOUZA, Sergio Oliveira. Fonte: Agencia CNJ de Notícias. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/30193-justica-restaurativa-o-que-e-e-como-funciona>

STEARNS, Peter N. **História da Felicidade**. São Paulo: Contexto, 2022.

SZYMANSKI, Heloísa (org.). ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PRADINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TRIGO, João Ribeiro. COSTA, Jorge Adelino. Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582, out./dez. 2008

URBINATI, Nadia. Crise e metamorfose da democracia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 28., nº 82, jun de 2013. Tradução de Pedro Galé e Vinícius de Castro Soares.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle dos resultados à intervenção nos processos de

operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas, Educação.** Rio de Janeiro, v.19, n. 73, p. 769-792, out./nov. 2011.

WITE, Nicholas. **Breve história da Felicidade.** São Paulo, SP: Edições Loyola, 2009.

ANEXO I: ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Pedimos que o sujeito entrevistado se apresentasse livremente.
2. Você se considera uma pessoa feliz?
3. O que é Felicidade para você?
4. Onde você se sente feliz (por ordem decrescente)?
5. Alguma coisa ou acontecimento te faz feliz na escola? O que?
6. Você acha que os estudantes desta escola se sentem felizes? Por quê?
7. Como avalia a criação da disciplina sobre a Felicidade?
8. Uma escola justa é promotora de Felicidade? Por quê?
9. Como deve ser uma escola promotora de justiça e Felicidade?
10. Caracterize uma escola justa.
11. Esta escola é justa para quem?
12. Quem são os responsáveis por tornar a escola um lugar promotor de justiça e Felicidade?
13. A educação escolar pode contribuir para tornar uma pessoa feliz? Como?
14. Como descreve a relação desta gestão escolar com o corpo docente?
15. Como descreve a relação desta gestão escolar com o corpo discente?

ANEXO II - QUESTIONÁRIO APLICADO

Dados de Identificação

Construção de dados para pesquisa de doutoramento

Nome: _____

1. Com qual gênero você se identifica? _____

2. Qual a sua raça/cor? _____

3. A sua faixa etária é:

<input type="checkbox"/> - 20	<input type="checkbox"/> 20-29	<input type="checkbox"/> 30-39
<input type="checkbox"/> 40-49	<input type="checkbox"/> 50-59	<input type="checkbox"/> 60 +

4. Em qual município reside? _____

5. Há quanto tempo exerce o ofício de professor(a)? _____

6. Qual o tipo de contrato de trabalho que tem com esta Escola? _____

Sobre a gestão escolar

7. Você caracterizaria a gestão escolar desta escola como:

Autoritária

Democrática

Outra. Qual? _____

8. Como você descreve a relação da gestão escolar com o corpo docente?

9. Como você descreve a relação da gestão escolar com o corpo discente?

Sobre a Justiça

10. Caracterize uma escola justa.

11. Esta escola é justa? Para quem? Por quê?

12. Já presenciou alguma (procedimento injusto) situação de injustiça no trato dispensado aos docentes e/ou aos discentes na escola? Como foi? Como você se sentiu?

13. Existe alguma relação entre uma gestão democrática e uma escola justa? Porque?

14. Quem deve se responsabilizar por promover a justiça na escola? Por que?

Sobre a Felicidade

15. Cite 6 lugares onde você se sente feliz, (do mais feliz, para o menos feliz).

1.	4.
2.	5.
3.	6.

16. Poderia dizer o que te torna feliz nestes lugares?

17. Você se considera uma pessoa Feliz? Por quê?

18. O que é Felicidade para você?

19. Alguma coisa te faz feliz na escola? O que?

20. Você acha que os estudantes se sentem felizes nesta escola? Por quê?

21. Como avalia a criação da disciplina que trata da "Felicidade"? Justifique sua resposta.

22. Uma escola justa é promotora de Felicidade? Justifique.

23. Como deve ser uma escola promotora de justiça e Felicidade?

25. Quem são os responsáveis por tornar a escola um lugar promotor de justiça e Felicidade?

26. A educação escolar pode contribuir para tornar uma pessoa feliz? Como?

Muito obrigada por sua colaboração.