

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



MICHELLE DE MORAES FERRAZ

Juventude, escola e direitos: Qual a relação com felicidade pública?

Tese de doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio.

Orientador: Profº. Ricardo Emmanuel Ismael de Carvalho

Rio de Janeiro
Setembro de 2025



Michelle de Moraes Ferraz

Juventude, escola e direitos: Qual a relação com felicidade pública?

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela comissão examinadora abaixo:

Prof. Ricardo Emmanuel Ismael de Carvalho

Orientador

Departamento de Ciências Sociais – PUC Rio

Profa. Taísa de Oliveira Amendola Sanches

Departamento de Ciências Sociais – PUC Rio

Prof. Paulo Renato Flores Durán

Departamento de Ciências Sociais – PUC Rio

Profa. Regina Celia Reyes Novaes

UNIRIO

Profa. Sara Esther Dias Zarucki Tabac

UNIFAL

Rio de Janeiro, 25 de setembro de 2025

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e do orientador.

Michelle de Moraes Ferraz

Graduou-se em Ciências Sociais pelo Departamento de Ciências sociais da PUC-Rio. Obteve o título de mestre em 2020 pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio. Atua desde 2009 como professora da rede pública e privada na cidade do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Ferraz, Michelle de Moraes

Juventude, escola e direitos: Qual a relação com felicidade pública? / Michelle de Moraes Ferraz; orientador: Ricardo Emmanuel Ismael de Carvalho. – 2025.

329 f; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2025.

Inclui bibliografia

1. Ciências Sociais – Teses. 2. Juventudes. 3. Escola. 4. Direitos de cidadania. 5. Cultura cívica. 6. Felicidade pública. I. Ismael, Ricardo. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Ciências Sociais. III. Título.

CDD: 300

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz.

Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz.

Ah, meu Deus, eu sei, eu sei que a vida devia ser bem melhor e será.

Mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita e é bonita.”

É com esse espírito que dedico esta tese à professora **Angela Randolpho Paiva**, de quem serei sempre uma eterna aprendiz. Com ela entendi que, nas Ciências Sociais, o fazer científico significa dedicação, coragem e, sobretudo, lealdade aos ideais de um mundo melhor e mais justo. A vida vai ser sempre bonita porque seu legado continua e quem teve a sorte de conviver com ela nunca terá vergonha de ser feliz.

Agradecimentos

Quando iniciei o doutorado, elas tinham 13 e 9 anos. Fustekita e Bisteca pegavam meus *post-its* para usar em causas “muito importantes”, acabavam com as minhas canetas fluorescentes e enchiam minhas anotações de pequenos desenhos, como se quisessem contribuir. Hoje, enquanto escrevo estes agradecimentos, elas têm 18 e 13 anos. Conversam sobre a guerra, sobre política e suas indignações vão desde a fila da cantina, passando pelo vestibular até as injustiças sociais mais profundas. Elas têm propostas incríveis para um mundo melhor e tudo parece tão possível e mais simples com elas. Meus amores, minhas melhores companhias: Maria Sophia e Pietra, obrigada por tudo e por tanto.

Jozim, é outra boa companhia dessa jornada a quem agradeço pela paciência, pela parceria e principalmente pelos debates entusiasmados no carro entre idas e vindas, buscando as crianças na escola, levando daqui pra lá, no supermercado, em casa, em todo lugar. Joaquim, há muita presença sua tanto nessa tese, quanto em toda minha trajetória.

Quando pensei em questionar se a vida prestava mesmo, ela me trouxe a melhor das esperanças. Cotita, minha irmã, me mostrou que a vida não é só sobre finais, mas também sobre começos e, nos deu Berthier que já é o “cambalhota” de bochechas rosa mais lindo do mundo. Obrigada, Monike por ser essa guardiã da memória daquilo tudo que só nós sabemos que superamos e da esperança que nos trouxe até aqui e nos faz seguir em frente.

Ao Departamento de Ciências Sociais, a todos os professores que se dedicam com rigor e generosidade e que, ao longo desses anos, me formaram como professora e pesquisadora. Cheguei ali, pela primeira vez, em 2002, sem saber sequer escrever o nome do Durkheim, mas me apaixonei por cada aula, por cada oportunidade de participar das pesquisas, pelas tardes sentada no murinho da varanda conversando com a Monica ou com a Ana Roxo. São tantas memórias lindas! Muito obrigada por elas. Agradeço também à Aline, pela seriedade e pelo cuidado sempre presentes em seu trabalho.

Aos membros da banca, Paulo Duran e Taísa Sanches, que dividiram comigo, por muitos anos, a orientação da nossa querida professora Angela Paiva. Ter vocês nesta banca é mais do que uma honra: é reencontrar afeto e legado.

À professora Regina Novaes, que sempre foi referência e inspiração para mim. Generosa em cada encontro, esteve presente na minha banca de mestrado e agora marca, de forma essencial, sua presença também na banca de doutorado. Desde o início, incentivou minhas ideias sobre felicidade, mesmo quando tudo eram apenas rabiscos e vontade.

À Sara Zarucki que aceitou tão prontamente o convite para fazer parte da banca trazendo um raio de luz e bom humor aos quarenta e cinco do segundo tempo.

Ao meu orientador, professor Ricardo Ismael, faltam-me palavras para explicar o quanto sua orientação foi importante. Minha avó contava uma história sobre uma plantação de oliveiras da família que pegou fogo. Os pais dela ficaram desolados e chegaram a pensar em vender e ir morar em outro lugar, mas a mãe dela, minha bisavó, decidiu ficar. Ao invés de arrancar os galhos secos e remexer a terra, cercou o terreno e resolveu esperar que ele se recuperasse. Não deixou que ninguém sequer pisasse naquela terra e a olhava todos os dias com paciência e confiança. Depois da seca, veio o período das chuvas, e pequenos brotos começaram a surgir de dentro dos troncos queimados. As oliveiras voltaram a crescer. Foi então que as cercas foram retiradas e, com muito respeito e afeto, ela retomou os cuidados. A plantação voltou a florescer. Essa história tem vários outros detalhes e sempre foi um clássico entre as histórias da minha avó. Aqui, porém, ela me ajuda a ter palavras para explicar a orientação do professor Ricardo Ismael. Sua cautela, paciência e generosidade foram como esse cuidado com a terra ferida: respeitar o que já estava ali, não forçar, não apressar, mas confiar, acompanhar e oferecer o tempo certo, a atenção e o suporte irretocável para que este trabalho pudesse ser concluído e para que muitos frutos ainda possam vir. Muito obrigada, professor.

À PUC-Rio, que me oferece mais que infraestrutura, me confere identidade. Eu costumo dizer que nasci no dia em que passei por esses portões, como num processo de maiêutica, fruto da dialética das aulas, encontros e desencontros. Cresci nos corredores, entre livros e conversas, aprendendo a ler o mundo com diferentes lentes. Foi nesse espaço que encontrei mestres, amigos e oportunidades. Hoje, ao concluir o doutorado, depois ter feito a graduação e o mestrado aqui, só posso reafirmar: a PUC-Rio é, para sempre, parte de mim.

Alis grave nil.

Resumo

FERRAZ, Michelle de Moraes, CARVALHO, Ricardo Emmanuel Ismael. **Juventude, escola e direitos: Qual a relação com felicidade pública?** Rio de Janeiro, 2025. 329p. Tese de Doutorado – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa analisa as relações entre juventude, cidadania, cultura cívica e felicidade pública a partir de um estudo longitudinal, realizado entre 2004 e 2023, com estudantes do ensino médio de escolas públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro, por meio de dados quantitativos e qualitativos. O ambiente da escola foi escolhido como espaço de inserção do trabalho de campo, pois é nele que a juventude se torna objeto de estudo privilegiado enquanto categoria social. Por isso, a escola é compreendida como um território simultaneamente simbólico e concreto, onde se expressam desigualdades estruturais, vínculos afetivos e expectativas de futuro. O objetivo central foi compreender de que modo as desigualdades educacionais e sociais impactam as percepções dos jovens sobre a ideia de felicidade. Para tanto, o referencial teórico da tese mobilizou o repertório conceitual da sociologia clássica e contemporânea, inclusive, com destaque para as contribuições de Ruut Veenhoven e os critérios de mensuração da felicidade presentes no Relatório Mundial de Felicidade (*World Happiness Report*), que considera dimensões como confiança institucional, liberdade de escolha, apoio social e generosidade, articuladas ao debate sobre cidadania e cultura cívica. Os resultados da investigação revelam que, entre jovens das redes pública e privada, prevalece uma postura de cautela quanto à confiança, tanto nas relações interpessoais quanto na avaliação das instituições. Observa-se, ainda, que a liberdade de escolha se encontra profundamente atravessada por desigualdades estruturais, as quais restringem o acesso ao ensino superior e dificultam a definição de projetos de vida. A análise também evidencia que o apoio social é percebido como limitado ao círculo mais íntimo, formado por familiares e amigos, enquanto a generosidade, expressa na participação em ações coletivas e iniciativas comunitárias, mostra-se condicionada por fatores materiais e pela ausência de incentivos mais amplos. De modo geral, esses achados da pesquisa indicam que a felicidade pública, para os jovens participantes da pesquisa, é construída de maneira ambivalente, já que atravessada por inseguranças e por horizontes de liberdade e chances de vida desigualmente distribuídos.

Palavras-chave: Juventudes; escola; direitos de cidadania; cultura cívica; felicidade pública.

Abstract

FERRAZ, Michelle de Moraes; CARVALHO, Ricardo Emmanuel Ismael (Advisor). **Youth, School, and Rights: What is the Relationship with Public Happiness?** Rio de Janeiro, 2025. 329p. Tese de doutorado – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research analyzes the relationships between youth, citizenship, civic culture, and public happiness through a longitudinal study conducted between 2004 and 2023 with high school students from public and private schools in the city of Rio de Janeiro, using both quantitative and qualitative data. The school environment was chosen as the setting for fieldwork because it is there that youth becomes a privileged object of study as a social category. The school is therefore understood as a territory that is simultaneously symbolic and concrete, where structural inequalities, affective bonds, and expectations for the future are expressed.

The central objective was to understand how educational and social inequalities shape young people's perceptions of the idea of happiness. To this end, the theoretical framework of the thesis mobilized the conceptual repertoire of classical and contemporary sociology, with particular emphasis on the contributions of Ruut Veenhoven and on the happiness measurement criteria of the World Happiness Report, which considers dimensions such as institutional trust, freedom of choice, social support, and generosity, articulated with the debate on citizenship and civic culture.

The findings reveal that among students from both public and private schools, caution prevails with regard to trust, both in interpersonal relationships and in the evaluation of institutions. It is also observed that freedom of choice is deeply shaped by structural inequalities, which limit access to higher education and hinder the definition of life projects. The analysis further shows that social support is perceived as restricted to the closest circle of family and friends, while generosity, expressed in participation in collective actions and community initiatives, appears conditioned by material factors and by the absence of broader incentives. Overall, the research indicates that public happiness, for the young participants, is constructed in an ambivalent way, as it is marked by insecurities as well as by horizons of freedom and life chances unequally distributed.

Keywords: Youth; school; citizenship rights; civic culture; public happiness.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	9
1.1 Por que a felicidade como objeto de estudo?	14
1.2 A relevância da felicidade	17
1.3 Como abordar o tema da felicidade?	18
1.4 Organização do texto	22
2 Felicidade: relativismo e universalismo na Antiguidade Clássica	25
2.1 Os fundamentos clássicos da felicidade	27
2.2 Relativismo e felicidade	35
2.3 A promessa de felicidade à luz do pensamento cristão	40
2.4 Felicidade e política: <i>Verità effettuale</i> e Utopia	46
3. O século XVIII e a felicidade como horizonte universal	54
3.1 A felicidade na poesia social de Claude-Adrien Helvétius	55
3.2 O cálculo da felicidade em Francis Hutcheson	62
3.3 Adam Smith e François Chastellux: entre o interesse individual e a felicidade Pública	67
3.4 Hannah Arendt e Alexis de Tocqueville: a felicidade entre o público e o privado	90
3.5 Jeremy Bentham e Stuart Mill: a maior felicidade para o maior número de pessoas.	100
4 Felicidade e modernidade: aportes da sociologia nascente	110
4.1 O desencantamento do mundo e os limites da felicidade em Max Weber	110
4.2 Felicidade e coesão social em Émile Durkheim	123
4.3 Felicidade e a reconstrução do comum em Émile Durkheim e Hannah Arendt... ..	128
5 Fundamentação teórica: os eixos estruturantes da pesquisa	143
5.1 A cidadania como primeiro eixo estruturante.....	144
5.1.1 Cidadania no Brasil: teorias e dilemas	154

5.2 A cultura cívica como segundo eixo estruturante.....	165
5.2.1 Cultura cívica no Brasil: teorias e dilemas	171
5.3 A correlação entre os eixos estruturantes da pesquisa e o Relatório Mundial de Felicidade (<i>World Happiness Report</i>)	174
5.3.1 Discussão sobre paradigmas de avaliação de desenvolvimento e a contribuição de Ruut Veenhoven para medir felicidade	183
 6. Trajetória da pesquisa <i>Juventude, Cultura Cívica e Cidadania</i> : o contexto histórico, os cuidados éticos e a superação das dificuldades.....	196
6.1 A pesquisa e os desafios no decorrer dos diferentes contextos	207
6.2 A pesquisa “ <i>Juventude, Cultura Cívica e Cidadania</i> e os 15 anos depois: mudanças e permanências	214
6.3 A situação cotidiana que trouxe a felicidade como objeto de estudo	216
 7. Analisando a felicidade pública por meio dos dados da pesquisa <i>Juventude, Cultura Cívica e Cidadania</i>	226
7.1 A autorreflexão dos jovens sobre felicidade.....	227
7.2 Apoio social.....	238
7.3 Liberdade para fazer escolhas.....	247
7.4 Generosidade	265
7.5 Percepção sobre a corrupção	271
 8 Considerações finais	280
 9 Referências bibliográficas	294
 Anexos.....	302

Lista de quadros

Quadro 1 – Síntese histórica e conceitual das concepções de felicidade.....	141
Quadro 2 - Correlação entre as variáveis da pesquisa <i>Juventude, Cultura Cívica e Cidadania</i> e o Relatório Mundial da Felicidade.....	182
Quadro 3 - Linha do tempo da pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania – 2004 a 2020	215
Quadro 4 - Linha do tempo da pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania – 2004 a 2023	225

Lista de tabelas

Tabela 1 – Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Nível de confiança interpessoal – Ano 2018-2023	239
Tabela 2 – Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Nível de confiança na Família – Ano 2018-2023	240
Tabela 3 - Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Nível de confiança na Família - Ano 2004 a 2009	240
Tabela 4 - Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Nível de confiança na Escola – Ano 2018-2023	242
Tabela 5 - Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Nível de confiança na Igreja – Ano 2018-2023	244
Tabela 6- Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Nível de confiança na Universidade – Ano 2018-2023.....	249
Tabela 7- Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Nível de confiança na Universidade - Ano - 2004 – 2009	250
Tabela 8- Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Critérios para escolha da profissão – Ano – 2018-2023.....	255
Tabela 9- Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Critérios para escolha da profissão – Ano - 2004 a 2009)	256
Tabela 10 - Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Viver em outro país – Ano 2018-2023	259
Tabela 11 - Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Viver em outro país – Ano 2004 a 2009.....	260
Tabela 12 - Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Motivação para migrar – Ano 2018-2023	262
Tabela 13- Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Ser jovem no Brasil – Ano 2018-2023	263
Tabela 14- Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Ser jovem no Brasil - Ano 2004-2009	264
Tabela 15 - Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Participa de atividades extracurriculares – Ano 2018-2023	265
Tabela 16- Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Opinião sobre os políticos – Ano 2018-2023	272
Tabela 17- Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Opinião sobre os políticos – Ano 2004 a 2009.....	273
Tabela 18 - Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Avaliação da política – Ano 2018-2023	274
Tabela 19 - Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Avaliação da política - Ano 2004 a 2009.....	275
Tabela 20 - Pesquisa Juventude, Cultura Cívica e Cidadania - Confiança em instituições políticas (Senado e Câmara) - Comparação temporal.....	276

Lista de abreviaturas e siglas

COPPEAD - Instituto COPPEAD de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FUNRURAL - Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural.

IDH - Índice de desenvolvimento humano

ONU - Organização das Nações Unidas

PIB - Produto interno bruto

SDSN - *Sustainable Development Solutions Network* (Rede de Soluções para o Desenvolvimento Sustentável da ONU)

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais)

WHR - *World happiness report*

Lista de escolas participantes

Escolas públicas

Colégio Estadual Amaro Cavalcanti
Colégio Estadual André Maurois
Colégio Estadual Chico Anysio
Colégio Estadual Infante Dom Henrique
Colégio Estadual Prado Junior
Colégio Estadual Vicente Jannuzzi

Escolas Públicas de excelência

Colégio Pedro II – Humaita
CAP da UFRJ

Escolas Particulares

Colégio Santo Inácio
Colégio São Vicente de Paulo
Colégio Teresiano
Escola Nova
Escola Parque (Barra e Gávea)

1

Introdução

A pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* teve início em 2004, no Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio, sob a coordenação da professora Angela Paiva. Na época, eu era aluna de graduação e atuava no projeto como bolsista PIBIC/CNPq que tinha como objetivo compreender de que forma os jovens estudantes das redes pública e privada de ensino, nascidos após a Constituição de 1988 e inseridos em diferentes contextos socioeconômicos, percebiam temas relacionados à cidadania e à cultura cívica. Partia-se da hipótese de que tais percepções seriam profundamente influenciadas pelas desigualdades sociais às quais esses jovens estavam submetidos. A investigação foi conduzida em escolas localizadas em três regiões da cidade do Rio de Janeiro (Barra da Tijuca, Zona Sul e Tijuca), por meio da aplicação de questionários e da realização de grupos focais. Os resultados foram reunidos, sistematizados e publicados em 2013, no livro *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*.

Em 2018, no âmbito do mestrado, retomei a pesquisa, realizando ajustes pontuais nos critérios metodológicos de 2004, com o objetivo de identificar as permanências e mudanças que o novo contexto sociopolítico, educacional e tecnológico teria provocado nas percepções dos estudantes, ou seja, o novo objetivo era identificar de que modo em um contexto marcado pelo acesso ampliado à internet via smartphones, pelo crescimento das redes sociais, pelo ensino obrigatório da Sociologia no ensino médio desde 2008 e pela intensificação da polarização política teria influenciado a percepção da juventude estudante. Embora as restrições sanitárias impostas pela pandemia de covid-19 tenham condicionado o desenvolvimento do trabalho de campo, os resultados parciais da investigação foram consolidados e apresentados na dissertação intitulada *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania: 15 anos depois*¹.

Em 2021, quando iniciei o doutorado, propus uma inflexão analítica da pesquisa, a partir de uma experiência que vivenciei como professora em uma escola da rede pública. O episódio ocorreu durante os ensaios para a apresentação da festa junina, em que os estudantes entoavam com entusiasmo os versos do “Rap da Felicidade²”, de mãos dadas, cantando o refrão “eu só quero é ser feliz”. A cena, marcada por muita alegria e

¹ A dissertação completa pode ser acessada pelo endereço:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6955> Acessado em:28/07/2025

² “Rap da Felicidade” é um clássico do funk carioca, lançado em 1995 por Cidinho e Doca. A música se destacou por denunciar as desigualdades sociais, especialmente no refrão: “Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente na favela em que eu nasci...”. O clipe está disponível no YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7pD8k2zaLqk> Acesso em 24/06/2025

envolvimento, foi interrompida abruptamente pela notícia de que os alunos deveriam sair da escola mais cedo devido à falta de água. Naquele momento, uma série de outras dificuldades foi se impondo ao grupo, até que uma aluna, espontaneamente, comentou: “não dá pra ser feliz assim, né, prof?”, fazendo referência direta à letra da música e ao conteúdo que discutíamos em sala de aula. Posso dizer que esse episódio, aparentemente banal do cotidiano escolar, ativou em mim o exercício da imaginação sociológica tal como formulado por C. Wright Mills³, ao tornar visível a articulação entre experiências pessoais e estruturas sociais. Foi nesse momento que surgiu o que considero como o disparador heurístico da tese: o que significa “ser feliz” para esses jovens?

Em um sentido mais amplo, a felicidade pode parecer um tema trivial, justamente por sua onipresença em músicas, propagandas e discursos cotidianos. Como aponta Eva Illouz (2022), essa presença constante nas múltiplas esferas da cultura contemporânea acaba transformando a noção de felicidade em um clichê, reiterado até a exaustão, *ad nauseam*.

No entanto, naquela situação específica vivida na escola, o contraste entre a alegria coletiva, expressa no refrão “eu só quero é ser feliz”, e a interrupção abrupta da atividade por conta da falta de água evidenciou um limite social concreto para o exercício dessa felicidade. Havia ali algo que merecia ser investigado com mais profundidade: o que, afinal, querem dizer os estudantes quando expressam esse desejo de “ser feliz”? E o que compreendem como limite à realização dessa felicidade quando afirmam, com espontaneidade e lucidez, que “não dá pra ser feliz assim”?

A partir dessas questões, emergiu a necessidade de compreender como jovens da nossa pesquisa constroem sentidos sobre a felicidade com base em suas experiências vividas em contextos marcados pelas desigualdades sociais.

A proposta de compreender a felicidade a partir da experiência dos jovens exigiu, antes de tudo, o levantamento de uma bibliografia que possibilitasse um olhar crítico sobre essa noção, para além das abordagens mais difundidas, como as da psicologia

³ Para Mills, ter imaginação sociológica é perceber como questões individuais estão inseridas em contextos históricos, políticos e sociais, ou seja, entender que problemas pessoais (como desemprego, divórcio, dificuldades econômicas) muitas vezes são manifestações de questões públicas e estruturais (como a economia, as instituições, as normas sociais). O termo “imaginação sociológica” é elaborado por Mills em seu livro “A imaginação sociológica”. MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

positiva⁴ e da economia da felicidade^{5 6}. Essas perspectivas tendem a tratar a felicidade como um fenômeno estritamente individual, muitas vezes desvinculado de seus condicionantes sociais e históricos. No entanto, esse não era o caminho que me interessava seguir. O que eu buscava era uma abordagem que reconhecesse a felicidade como uma categoria relevante de análise social, capaz de iluminar aspectos estruturais da vida em sociedade, tais como a cidadania e a cultura cívica.

Nesse contexto, fez sentido recorrer à ideia de felicidade pública formulada por Hannah Arendt (2018), que compreende a felicidade como algo que emerge da ação coletiva e do engajamento no espaço comum, nas experiências construídas conjuntamente por meio da participação ativa no mundo. Esse conceito tornou-se um ponto de partida e um delimitador conceitual da pesquisa, ampliando o horizonte das edições anteriores. Ao longo do processo de escolha bibliográfica, priorizei repertórios alinhados a essa concepção de felicidade pública e me distanciei das abordagens associadas à psicologia positiva. Com isso, acolhi a advertência de Eva Illouz e Edgar Cabanas, que sugerem “cautela diante da ciência e das promessas sedutoras da psicologia positiva”, cujos discursos tendem a despolitizar a noção de felicidade, transferindo ao indivíduo a responsabilidade exclusiva por sua realização (ILLOUZ; CABANAS, 2022, p. 19). Com os critérios para a seleção bibliográfica já definidos, avancei na construção dos recortes metodológicos da pesquisa, com o objetivo de articular abordagens qualitativas e

⁴ Psicologia Positiva é uma abordagem que surgiu no final dos anos 1990, tendo como marco fundacional o discurso de posse de Martin Seligman na presidência da American Psychological Association, em 1998. Diferenciando-se das tradições clínicas centradas em patologias, a Psicologia Positiva busca investigar cientificamente os aspectos saudáveis e promotores de bem-estar da experiência humana, como otimismo, resiliência, gratidão, engajamento e sentido de vida. Além de Seligman, outros nomes centrais incluem Mihaly Csikszentmihalyi, conhecido por seus estudos sobre o estado de “flow”, e Sonja Lyubomirsky, pesquisadora da felicidade e intervenções positivas. Para aprofundamento, ver: SELIGMAN, Martin E. P. *Felicidade Autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

⁵ Economia da Felicidade é um campo interdisciplinar que surgiu a partir das décadas de 1970 e 1980, com base em críticas aos modelos econômicos tradicionais que vinculavam o bem-estar exclusivamente ao crescimento da renda. Seu marco inicial é frequentemente associado ao “Paradoxo de Easterlin” (1974), no qual o economista Richard Easterlin demonstrou que aumentos de renda, após certo nível, não se traduzem necessariamente em maiores níveis de felicidade subjetiva. Entre os principais nomes da área estão, além do próprio Easterlin, os economistas Bruno Frey, Andrew Oswald e, mais recentemente, Richard Layard, que defende políticas públicas baseadas em indicadores de bem-estar. Para aprofundamento, ver: LAYARD, Richard. *A verdadeira riqueza das nações: caminhos para a felicidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

⁶ Um dos textos inaugurais dos estudos de economia da felicidade no Brasil foi escrito em 1988 pela professora e economista Maria da Conceição Tavares. O texto é intitulado “Economia e Felicidade” e está disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/15283/1/MCTavares.pdf>. Atualmente, no entanto, a dimensão da economia da felicidade tem se voltado com maior ênfase para as relações entre trabalho, performance e gestão motivacional. Diversos estudos têm sido realizados nesse sentido, entre os quais destaco as contribuições da professora e pesquisadora Chrystina Barros, da Coppead/UFRJ. Para quem deseja compreender melhor essa vertente, recomendo a leitura da reportagem “A felicidade é lucrativa”, disponível em <https://conexao.ufrj.br/2023/03/a-felicidade-e-lucrativa/>.

quantitativas de maneira coerente com a proposta investigativa. Nesse percurso, optei por utilizar o próprio banco de dados da pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*. A escolha desse material se deu a partir de um ponto de convergência que me pareceu significativo: várias das perguntas presentes em nosso questionário dialogam, de forma direta ou aproximada, com variáveis que integram o Índice de Felicidade do *World Happiness Report*⁷.

Esse relatório, produzido anualmente, tem como objetivo mensurar os níveis de felicidade em diferentes países a partir de seis dimensões principais: PIB per capita, expectativa de vida saudável, apoio social, liberdade para fazer escolhas de vida, generosidade e percepção de corrupção. Trata-se, portanto, de uma métrica internacionalmente reconhecida que busca compreender a felicidade, colocando em evidência fatores estruturais que influenciam diretamente experiências concretas e cotidianas.

Ao aproximar os dados da pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* das variáveis propostas pelo *World Happiness Report*, encontrei um caminho fértil para explorar a dimensão da felicidade entre os jovens, sem reduzi-la à ideia de realização pessoal ou à simples expressão de um estado emocional. Ao contrário, a utilização desse referencial permitiu reconhecer que as condições objetivas de vida ocupam um lugar central na forma como a felicidade é experimentada e interpretada coletivamente.

Essa perspectiva abriu espaço para integrar outras estratégias metodológicas que permitissem aprofundar o olhar sobre as percepções dos jovens para além dos indicadores quantitativos. Foi nesse contexto que identifiquei, nos grupos focais, uma oportunidade de incorporar uma abordagem qualitativa centrada na escuta direta dos sujeitos, em diálogo com o referencial proposto pelo sociólogo holandês Ruut Veenhoven⁸. Veenhoven é reconhecido como um dos pioneiros na construção de um arcabouço

⁷ O *World Happiness Report* foi criado em 2012 por iniciativa das Nações Unidas, como parte do movimento global para incluir o bem-estar subjetivo como indicador de desenvolvimento. O relatório é elaborado por uma equipe internacional interdisciplinar, composta majoritariamente por economistas e psicólogos, mas também com participação de sociólogos e especialistas em políticas públicas, ligados à *Sustainable Development Solutions Network* (SDSN) e à *Gallup World Poll*. O relatório é publicado anualmente sempre no dia 20 de março que é considerado o Dia Internacional da Felicidade. Os relatórios estão disponíveis em: <https://www.worldhappiness.report/>

⁸ O sociólogo holandês Ruut Veenhoven é amplamente reconhecido como o “papa da felicidade”, por sua contribuição pioneira e sistemática ao estudo empírico da felicidade. Desde os anos 1970, Veenhoven defende que a felicidade deve ser analisada como um fenômeno social mensurável, e não apenas como uma noção filosófica ou subjetiva. Ele é fundador e editor do *World Database of Happiness*, um repositório internacional de pesquisas sobre felicidade. Para aprofundamento, ver: MICHALOS, Alex C. (org.). *The Pope of Happiness: A Festschrift for Ruut Veenhoven*. 1. ed. [S.l.]: Springer, 2021. (Social Indicators Research Series, v. 82).

empírico e teórico voltado ao estudo da felicidade. Ele defende a importância de observar como as pessoas vivenciam e avaliam a felicidade a partir de suas realidades concretas. Nesse sentido, foram incorporadas aos roteiros dos grupos focais⁹, algumas perguntas abertas sobre felicidade, com o objetivo de captar o que significa “ser feliz” para os jovens, em seus próprios termos e contextos. Ao promover uma escuta sensível, foi possível acessar camadas simbólicas que complementam e enriquecem os dados quantitativos.

Ao longo da construção da pesquisa, tornou-se evidente que a análise qualificada dos dados exigia não apenas a elaboração cuidadosa dos instrumentos, mas também uma atenção redobrada aos contextos em que essas falas emergiam. Nesse sentido, o espaço onde a pesquisa acontecia, no caso a escola, passou a adquirir um protagonismo cada vez maior na construção do olhar analítico.

Por isso, é importante, neste ponto, registrar uma espécie de adendo, ou talvez um desagravo, em relação à forma como a escola foi inicialmente concebida no escopo desta pesquisa. No início da pesquisa, ali em 2004, sobretudo durante a definição do campo empírico, a escola foi vista prioritariamente como um espaço estratégico para o acesso ao público que desejávamos investigar. Em outras palavras, a escola inicialmente era apenas um meio facilitador para a aplicação dos instrumentos de pesquisa, como questionários e grupos focais.

No entanto, a partir de 2018, com o aprofundamento do trabalho empírico e o amadurecimento da abordagem metodológica, essa concepção foi gradualmente revista e ampliada. A escola passou a ser compreendida não apenas como um ponto de encontro funcional, mas como um espaço duplamente privilegiado para a observação das experiências juvenis.

Em primeiro lugar, por ser um dos principais territórios de socialização da juventude, onde se constroem vínculos, se travam conflitos e se negociam valores, tornando-se, assim, um elemento estruturante da vida cotidiana dos estudantes. Em segundo lugar, porque a escola espelha, de maneira intensa, as desigualdades sociais que marcam a cidade do Rio de Janeiro, funcionando como um microcosmo das assimetrias que atravessam os diferentes territórios urbanos e suas juventudes.

Foi justamente nesse território, ao mesmo tempo cotidiano e simbólico, concreto e representacional, que a pesquisa encontrou um campo fértil para a escuta e observação.

⁹ Importante ressaltar nesse momento que essa introdução da pergunta sobre felicidade nos grupos focais foi introduzida no roteiro a partir de 2021.

A escola mostrou-se um espaço privilegiado para acompanhar como os jovens constroem sentidos sobre cidadania, direitos e felicidade. Isso permitiu captar não apenas o que eles dizem, mas também como vivem e elaboram essas noções em contextos marcados por tantas desigualdades. Essa imersão no cotidiano escolar, densa e reveladora, não só contribuiu para a produção de conhecimento sobre as juventudes, como também marcou profundamente minha trajetória pessoal. Por isso, esta tese carrega um duplo sentido: é, ao mesmo tempo, um trabalho acadêmico e o registro do meu percurso profissional, que, ao longo de quase duas décadas, se entrelaça, *pari passu*, com os caminhos que a própria pesquisa foi desenhando.

1.1 Por que a felicidade como objeto de estudo?

A busca pela felicidade, frequentemente percebida como uma aspiração íntima ou uma experiência emocional subjetiva, adquire novos contornos quando examinada sob a lente da imaginação sociológica. Em vez de restringi-la à esfera privada, propomos compreender a felicidade como um fenômeno social, político e historicamente situado, vinculado às condições concretas de vida, ao funcionamento das instituições e à qualidade da vida em comum. Para tanto, tomamos como ponto de partida a formulação de Charles Wright Mills, que define a imaginação sociológica como a capacidade de articular experiências pessoais aos processos históricos e estruturas sociais mais amplas. Essa abordagem permite iluminar os sentidos coletivos da felicidade e situá-la no campo das disputas públicas, das desigualdades estruturais e das possibilidades de realização democrática. É nesse horizonte que a noção de felicidade pública, elaborada por Hannah Arendt, ganha centralidade na análise aqui desenvolvida.

Nesta seção, nos debruçaremos sobre o conceito de felicidade pública, especialmente a partir da perspectiva da filósofa Hannah Arendt. Em obras como *Sobre a Revolução* (2011) e *Ação e a busca da felicidade* (2018), Arendt aprofunda a relação entre felicidade, liberdade e ação política, propondo que a realização de uma vida plena só é possível mediante a participação ativa no espaço público. É nesse horizonte conceitual que se delineiam os contornos da felicidade que buscamos compreender ao longo deste trabalho.

Antes de mergulhar diretamente nesse conceito, no entanto, é importante retomar o caminho que levou até ele. Mais do que um ponto de partida teórico, essa escolha nasceu de uma inquietação prática, de uma vivência que, aos poucos, foi ganhando corpo na

pesquisa. A ordem entre teoria e experiência talvez não importe tanto. O que importa é reconhecer que esta reflexão foi, desde o início, atravessada por perguntas que surgiram no cotidiano e que apontavam, de forma insistente, para a necessidade de repensar o que significa, hoje, buscar uma vida feliz em comum. É a partir dessas inquietações que esta seção se abre.

No final da década de 1950, o sociólogo norte-americano Charles Wright Mills, conhecido por sua crítica tanto ao poder instituído quanto ao tecnicismo que dominava a sociologia de sua época, desenvolveu uma categoria analítica fundamental: a “imaginação sociológica” (MILLS, 1975). Para Mills, essa imaginação é uma habilidade essencial do cientista social, tão relevante que chega a ser definida por ele como uma “qualidade da alma” (1975, p. 11). Trata-se da capacidade de conectar as experiências individuais aos processos históricos e às estruturas sociais mais amplas.

O propósito da imaginação sociológica é articular biografia e história, indivíduo e sociedade, subjetividade e contexto, permitindo que o pesquisador vá além da análise isolada de fatos cotidianos para compreender os fenômenos sociais em suas múltiplas dimensões. Em suas palavras: “A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos” (1975, p. 11). E ainda: “A imaginação sociológica nos permite compreender a história e as biografias e as relações entre ambas dentro da sociedade. Essa é a sua tarefa e a sua promessa” (1975, p. 12).

Partindo da análise do cotidiano, essa imaginação permite compreender como as vivências individuais estão imersas em estruturas maiores. Como explica Mills:

“Essa imaginação é a capacidade de passar de uma perspectiva a outra — da política para a psicológica; do exame de uma única família para a análise comparativa dos orçamentos nacionais do mundo; da escola teológica para a estrutura militar; de considerações de uma indústria petrolífera para estudos da poesia contemporânea. É a capacidade de ir das mais impessoais e remotas transformações para as características mais íntimas do ser humano e ver as relações entre as duas” (1975, p. 13-14).

Mills reconhece que muitos indivíduos têm dificuldade em estabelecer conexões entre suas experiências pessoais e os processos sociais mais amplos. Um trabalhador demitido, por exemplo, pode interpretar sua situação como uma falha individual, sem perceber os fatores estruturais que contribuíram para aquela demissão, como uma crise econômica, uma guerra ou uma reorientação das políticas industriais. Para o autor, essa limitação não decorre de ignorância ou desatenção, mas da forma como as instituições

modernas se tornaram cada vez mais complexas, interdependentes e distantes da compreensão cotidiana. Essa desconexão compromete a capacidade de perceber as relações entre o micro e o macro. Como ele observa, “hoje em dia, os homens sentem, frequentemente, suas vidas privadas como uma série de armadilhas. Sua visão, sua capacidade, estão limitadas pelo cenário próximo: o emprego, a família, os vizinhos” (MILLS, 1975, p. 10).

Diante disso, ele defende que uma das tarefas centrais do cientista social é cultivar essa consciência da estrutura social e identificar os vínculos entre contextos diversos. Ter essa sensibilidade é, para Mills, possuir imaginação sociológica.

É a partir dessa perspectiva que introduzo a temática da felicidade. Em um primeiro olhar, ela pode parecer um tema íntimo, quase banal, restrito à esfera da subjetividade individual. No entanto, quando ativamos nossa imaginação sociológica, percebemos que a felicidade, especialmente a felicidade pública, está profundamente relacionada às condições coletivas de vida. Políticas públicas, funcionamento das instituições, desigualdades estruturais e os próprios modelos de desenvolvimento adotados por uma sociedade influenciam diretamente a possibilidade de uma vida feliz em comum.

O desejo de aprofundar essa discussão surgiu de uma experiência vivida em um dia comum de trabalho na escola, relatado anteriormente no início desse capítulo. Foi uma daquelas situações simples, mas carregadas de sentido. A cena me provocou perguntas que passaram a me acompanhar com insistência: o que significa ser feliz quando se vive em contextos marcados por carências materiais, ausência de direitos básicos e constrangimentos diários? Como os jovens constroem sentido para a ideia de felicidade em meio às limitações concretas do cotidiano? A partir dessas inquietações, o tema da felicidade passou a ocupar um lugar central na pesquisa, não como um tópico à parte, mas como uma lente através da qual as falas e percepções dos estudantes ganham espessura e revelam outras dimensões da vida pública.

Ao iniciar esta investigação, deparei-me com uma vasta literatura que associa a felicidade ao campo da psicologia, especialmente à psicologia positiva, que frequentemente aborda o tema a partir de uma perspectiva individualizada. Diante desse cenário, optei por trilhar outro caminho. Em vez de tratar a felicidade como um estado subjetivo ou uma condição emocional isolada, escolhi compreendê-la como um fenômeno social, enraizado na experiência coletiva e nas condições estruturais que favorecem ou limitam sua realização. É nesse deslocamento de olhar que a noção de felicidade pública,

tal como formulada por Hannah Arendt, passa a ocupar um lugar central na análise aqui desenvolvida.

1.2 A relevância da felicidade

A relevância atual do tema da felicidade ultrapassa a sua dimensão polissêmica e se interconecta diretamente aos “objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (ODS) estabelecidos na Agenda 2030, por esse motivo anualmente, a ONU (Organização das Nações Unidas), por meio da iniciativa da SDSN (Rede de Soluções de Desenvolvimento Sustentável), desenvolve o Relatório Mundial da Felicidade (*World Happiness Report*), que analisa a felicidade global com base em diversos fatores, como bem-estar social, econômico e ambiental. O objetivo desse relatório é fornecer uma visão abrangente dos fatores que influenciam a qualidade de vida das pessoas, indo além dos marcadores econômicos tradicionais e, com isso, promover a felicidade como um objetivo social.

Nesse relatório são utilizados vários critérios que refletem aspectos econômicos, sociais e individuais para medir a felicidade. Entre esses critérios estão suporte social, expectativa de vida saudável, liberdade para fazer escolhas, generosidade, percepção de corrupção e confiança nas instituições. Esses critérios são usados para criar parâmetros que permitem construir um conceito de felicidade e compará-lo entre diferentes países.

A importância da felicidade como critério para o desenvolvimento sustentável fez com que a Assembleia Geral das Nações Unidas determinasse por meio da resolução 65/309 de 19 de julho de 2011 que “*la búsqueda de la felicidad es un objetivo humano fundamental, Conocedora de que la felicidad, como objetivo y aspiración universal, es la manifestación del espíritu de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*”¹⁰.

Ao ser incorporada ao vocabulário político das Nações Unidas, a felicidade amplia os horizontes da ação pública e redefine os critérios pelos quais o desenvolvimento pode ser medido. Em vez de limitar-se ao crescimento econômico, essa abordagem valoriza dimensões como bem-estar subjetivo, vínculos sociais, saúde mental, participação cívica e equidade. Com isso, governos e instituições são chamados a repensar suas prioridades e a formular políticas que tenham como fim último não apenas a eficiência dos sistemas, mas o desenvolvimento humano em sua dimensão mais ampla.

¹⁰ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Resolução A/RES/65/309, de 19 de julho de 2011. Felicidade: por uma abordagem holística do desenvolvimento. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/715187?ln=pt>. Acesso em 20/06/2025

Contudo, antes de se tornar um conceito passível de mensuração e um dos objetivos centrais das agendas internacionais de desenvolvimento sustentável, a felicidade já ocupava lugar de destaque no pensamento ocidental. Desde a Grécia Antiga, passando pelo pensamento medieval, pelo Renascimento e pelo Iluminismo, ela foi objeto de reflexões profundas que envolviam tanto a busca pelo bem-estar individual quanto a construção de um bem comum. Diversos filósofos, ao longo dos séculos, buscaram compreender o que significa a felicidade, quais são os caminhos legítimos para alcançá-la e qual o papel da sociedade e do Estado nessa trajetória. Na modernidade, pode-se destacar a declaração da independência dos Estados Unidos de 1776, redigida sob a liderança intelectual de Thomas Jefferson, cujo texto defende como direitos humanos inalienáveis a preservação da vida, a liberdade e a busca da felicidade (DRIVER, 2006).

1.3 Como abordar o tema da felicidade?

Nos primeiros movimentos de pesquisa para a elaboração deste capítulo, deparamo-nos com uma formulação instigante no prefácio da obra *A conquista da felicidade*, escrita pelo filósofo Júlio Pompeu. Ao comentar a obra de Bertrand Russell, ele afirma que "mundo afora, de sol a sol, pessoas vivem movidas por duas, e só duas, poderosas forças: a necessidade e a felicidade" (RUSSELL, 2023, p. 7). A leitura que propõe é direta e provocadora. Superadas as necessidades básicas, como comer, beber e dormir, o ser humano seguiria impulsionado por um único propósito: ser feliz. A frase, ainda que enunciada de forma simples, ressoa um tema recorrente na história do pensamento. A busca pela felicidade aparece como um horizonte universal, sempre presente, ainda que constantemente reinventado pelas circunstâncias de cada tempo.

Se partirmos do pressuposto de que a felicidade é uma das forças motrizes que orientam a existência humana, surge uma pergunta inevitável: o que, afinal, é a felicidade?

Em 1960, o sociólogo Edgar Morin e o etnólogo Jean Rouch produziram o documentário *Chronique d'un été* (Crônica de um Verão)¹¹, no qual saíram às ruas de Paris para perguntar aos transeuntes se eles se consideravam felizes. A experiência, que se tornou uma das mais marcantes investigações sociológicas e cinematográficas do

¹¹ O documentário pode ser acessado no *youtube* no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=E9Y2FtZmPSM&t=85s> Acesso em 24/06/2025

século XX, buscou explorar a condição humana por meio de uma abordagem metodológica inovadora para a época.

As reações dos entrevistados diante da simples pergunta “Você é feliz?” provocaram uma série de reflexões que revelaram a complexidade do tema. Embora a felicidade costume ser tratada como uma experiência natural, sua definição mostrou-se tudo menos simples. Anos mais tarde, em uma entrevista, o próprio Edgar Morin comentaria que muitos dos participantes ficaram visivelmente desconcertados ao tentar responder. Para ele, isso indicava que essas pessoas provavelmente não estavam habituadas a falar sobre a felicidade, ou seja, sobre aquilo que há de mais essencial na vida¹².

Mais de seis décadas se passaram desde as filmagens de *Crônica de um Verão*, e muita coisa mudou na forma como a felicidade é abordada. Como aponta Sewaybricker (2017, p. 10), “de um tema sistematizado pelos grandes pensadores, a felicidade foi disseminada a ponto de ganhar inúmeras perspectivas, inclusive como passível de ser ‘adquirida’ como bem de consumo”.

Atualmente, a palavra “felicidade” circula em uma multiplicidade de contextos: está presente em embalagens de produtos, músicas, slogans publicitários, livros de autoajuda e até em cursos on-line que prometem transformar qualquer pessoa em uma versão mais feliz em poucas aulas. No campo acadêmico, o uso do termo também tem se ampliado. Segundo a World Database of Happiness, base internacional coordenada pelo sociólogo Ruut Veenhoven que reúne estudos científicos sobre o tema, o número de publicações relacionadas à felicidade vem crescendo de forma contínua desde o início dos anos 2000, ultrapassando 15 mil registros até 2023 (VEENHOVEN, 2023). Esse crescimento também se reflete nas buscas realizadas no Google Acadêmico, onde o termo “felicidade” aparece em milhares de títulos recentes entre 2020 e 2024, abrangendo diferentes campos do conhecimento, como Psicologia, Educação, Sociologia e Economia.

Esse movimento corresponde ao que Lipovetsky (2007) denomina de “felicidade paradoxal”: em uma sociedade de hiperconsumo, a promessa de bem-estar está cada vez mais atrelada a bens e serviços que oferecem satisfação imediata, mas cujos efeitos são voláteis e frequentemente frustrantes. Assim, quanto mais a felicidade se difunde como mercadoria, mais se fragiliza como experiência estável. O termo se torna onipresente, mas

¹² A entrevista completa encontra-se no site do “Fronteiras do pensamento”. Link: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=_FmdI-UFW1U Acesso em 24/06/2025

também vazio, revelando uma condição em que o indivíduo é incitado a buscar incessantemente uma felicidade privada e efêmera, ao mesmo tempo em que se distancia da dimensão pública e coletiva da vida em comum.

O uso recorrente e, por vezes, excessivo da palavra “felicidade” remete, a meu ver, ao que José Murilo de Carvalho observou, na introdução de “Cidadania no Brasil: O longo caminho”, acerca do aumento expressivo no uso do termo “cidadania”. Segundo o autor, após o processo de redemocratização iniciado em 1985, a palavra passou a ser amplamente empregada em diversos discursos públicos, a ponto de, como ele observa, “cair na boca do povo”. Diante do entusiasmo cívico daquele período, “cidadania” chegou a substituir o próprio termo “povo” na retórica política, funcionando como um marcador simbólico de pertencimento e legitimidade democrática.

“O esforço de reconstrução, melhor dito, de construção da democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais "o povo quer isto ou aquilo", diz-se "a cidadania quer". Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã”. (CARVALHO, 2002, p.3-4).

Para José Murilo de Carvalho, o uso excessivo e transversal do termo “cidadania” acabou por transformá-lo em uma espécie de entidade autônoma, como se tivesse adquirido vida própria ao ser mobilizado em contextos diversos, muitas vezes distantes de seu significado original. Esse fenômeno de ampliação semântica, ou polissemia, pode ser comparado ao que ocorre com a palavra “felicidade”. Seu uso frequente e disseminado em múltiplos espaços sociais e midiáticos contribuiu para a formação de uma variedade de sentidos, que nem sempre dialogam com sua dimensão ética, política ou filosófica mais profunda.

Além dessa multiplicidade de sentidos, há ainda um ponto de aproximação entre os dois conceitos que merece destaque. Ao analisar o processo de redemocratização, José Murilo de Carvalho observa que havia, naquele momento histórico, uma forte crença de que a consolidação da democracia levaria automaticamente à felicidade coletiva. Como afirma o autor: “Havia a crença de que a democratização das instituições traria, rapidamente, a felicidade nacional” (CARVALHO, 2002, p. 5).

Para muitos, especialmente aqueles que participaram ativamente das lutas pela redemocratização, a democracia não era apenas um regime político, mas também uma promessa de realização humana. Nesse imaginário, a democracia representava a causa e a felicidade, o efeito. A esperança de que a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, fosse capaz de assegurar justiça, igualdade e bem-estar coletivo revela que a felicidade, ainda que não nomeada diretamente no documento, estava presente no horizonte das aspirações políticas daquele período.

Assim como José Murilo de Carvalho traçou um caminho da cidadania, nosso objetivo será propor um caminho da felicidade a partir de uma perspectiva histórico-social. Nesse percurso, buscaremos compreender como a noção de felicidade se transformou ao longo do tempo, acompanhando e sendo moldada pelas mudanças sociais, políticas e culturais.

Embora reconheçamos a importância das abordagens filosóficas clássicas, este trabalho está centrado na perspectiva sociológica. Por isso, faremos um recorte seletivo, destacando apenas os contextos históricos mais relevantes para a análise aqui proposta, evitando um mergulho excessivamente conceitual nos debates da filosofia moral.

Essa escolha dialoga diretamente com a concepção de Charles Wright Mills sobre a imaginação sociológica, que consiste justamente em articular diferentes tradições intelectuais para produzir sentido sobre o mundo social. Como ele afirma:

“Não obstante, há uma qualidade inesperada em relação a ela [imaginação sociológica], talvez porque sua essência seja a combinação de ideais que não supúnhamos combináveis – digamos, uma mistura de ideias de Filosofia alemã e Economia britânica. Há um certo estado de espírito alegre dessa combinação, bem como um interesse muito grande em ver sentido no mundo, que falta aos técnicos” (MILLS, 1975, p. 28).

Inspirados por essa abordagem, que articula a ideia de caminho com a concepção de imaginação sociológica proposta por Charles Wright Mills, propomos olhar para a felicidade não como um ideal abstrato, mas como um fenômeno historicamente situado, socialmente construído e politicamente disputado. Compreender a felicidade a partir dessa perspectiva implica deslocá-la do campo estritamente emocional ou individualizado para reconhecê-la como algo que se manifesta nas condições concretas de vida, nas estruturas de oportunidade, nos vínculos sociais e nas possibilidades de participação no espaço público.

1.4

Organização do texto

A partir desse percurso reflexivo e metodológico, traçado nesta introdução, passo agora a apresentar a estrutura da tese. O trabalho se organiza em sete capítulos principais, além da Introdução e das Considerações Finais.

No capítulo dois, percorremos algumas das principais perspectivas iniciais sobre a concepção de felicidade no pensamento ocidental. Iniciamos na Antiguidade Clássica, quando a felicidade estava ligada à realização da virtude cívica na pólis, como demonstram as obras de Sócrates, Platão e Aristóteles.

Em seguida, destacamos como o enfraquecimento da democracia grega abriu espaço para os sofistas, que assumiram uma visão relativista da felicidade. No contexto do Período Helenístico, analisamos o deslocamento da noção de felicidade para uma dimensão menos pública e mais individual, marcada pelo prazer e pelo autocontrole: ora pela busca do equilíbrio, como no epicurismo, ora pela negação das paixões, como propunha o estoicismo.

Com o advento do cristianismo, observamos uma mudança significativa: o ideal de felicidade foi transferido para o plano transcendental, vinculado à salvação da alma e à obediência à moral divina. Por fim, examinamos o Renascimento, momento em que a centralidade do ser humano foi reafirmada, com a revalorização da vida terrena, da razão e da ação política como caminhos legítimos para a realização da felicidade.

O Capítulo três amplia a trajetória do conceito de felicidade a partir do século XVIII, momento em que, impulsionados pelo Iluminismo, os pensadores passaram a concebê-la como um direito natural e um objetivo alcançável por meio da razão, da liberdade e da transformação social. A felicidade, antes compreendida como privilégio divino ou promessa transcendental, transforma-se em princípio organizador da vida pública, articulando o bem-estar individual à construção de uma sociedade justa. Autores como Claude-Adrien Helvétius, Francis Hutcheson, Adam Smith, François-Jean de Chastellux, Hannah Arendt, Jeremy Bentham e John Stuart Mill ofereceram diferentes caminhos para essa articulação entre ética, política e realização humana, ora enfatizando a razão, ora as emoções, a virtude ou a utilidade. Este capítulo percorre essas distintas formulações, evidenciando como a ideia de felicidade pública se consolida como horizonte moral e político nos projetos modernos de justiça, bem comum e liberdade democrática.

Dando continuidade à ampliação da reflexão sobre o conceito de felicidade, o Capítulo quatro volta-se para os efeitos da modernidade sobre a experiência da felicidade, com base nas contribuições de Max Weber, Émile Durkheim e Hannah Arendt. Em Weber, a racionalização crescente e o desencantamento do mundo tornam o bem-estar uma vivência cada vez mais individualizada e incerta. Durkheim, por sua vez, aponta para a possibilidade de uma felicidade coletiva, sustentada pela moral e pela solidariedade que promove a coesão social. Arendt amplia esse debate ao destacar o papel formador da escola como ponte entre o público e o privado, essencial para preparar os jovens à vida democrática e à renovação da experiência da liberdade. A partir desses referenciais, o capítulo propõe uma análise dos desafios, reafirmando a felicidade pública como uma construção coletiva ancorada na educação e no compromisso com o bem comum.

No Capítulo cinco, faremos uma reflexão sobre os conceitos de cidadania e cultura cívica como bases da felicidade pública, destacando que desigualdades estruturais dificultam sua efetivação no Brasil. Para aprofundar a análise, relaciona-se a pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* com o *Relatório Mundial de Felicidade*, que traz variáveis como apoio social, liberdade para fazer escolhas, generosidade e percepção da corrupção. Também são incorporadas as perspectivas de Amartya Kumar Sen, Joseph Eugene Stiglitz e Jean-Paul Fitoussi, que defendem uma visão multidimensional do bem-estar, além do PIB, considerando capacidades, qualidade de vida e sustentabilidade social. Assim, a felicidade pública é compreendida como inseparável da cidadania e da cultura cívica, exigindo indicadores que expressem justiça social, igualdade de oportunidades e fortalecimento democrático.

No capítulo seis reconstruímos a trajetória da pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* (2004–2023) oferecendo um panorama simplificado dos contextos políticos que atravessam suas diferentes etapas e dos desafios metodológicos enfrentados, abordando desafios metodológicos enfrentados, desde o acesso às escolas, as mudanças em termos usados nos questionários até a preocupação com as exigências éticas. Essa reconstrução é constantemente permeada pela relação com minha própria experiência como pesquisadora e professora. Em seguida, apresentamos os resultados sistematizados na dissertação de mestrado, ressaltando tanto as permanências quanto as transformações nas percepções juvenis sobre cidadania e cultura cívica. Por fim, discutimos como a noção de “felicidade pública” emergiu de uma situação cotidiana, nos termos de Wright Mills, e como essa categoria ampliou o escopo analítico da pesquisa ao reconhecer que as

vivências juvenis, marcadas por desigualdades estruturais e por vínculos comunitários, exigem a felicidade pública como uma chave interpretativa potente.

O capítulo sete, aprofunda a análise da relação entre juventude e felicidade a partir da pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*, estruturada em duas etapas metodologicamente complementares. A primeira, de caráter qualitativo e inspirada na abordagem de Ruut Veenhoven, baseia-se na autoavaliação dos estudantes acerca de sua própria felicidade. Essa etapa buscou captar não apenas o grau de satisfação declarado pelos jovens, mas também os elementos que, em sua percepção, favorecem ou dificultam a realização da felicidade, bem como suas projeções para o futuro. A escuta atenta das narrativas juvenis permitiu identificar nuances importantes, como a centralidade das relações afetivas, a relevância das condições materiais e a forma como as desigualdades atravessam as expectativas.

A segunda etapa, de natureza quantitativa, estabeleceu correlações entre essas percepções e os indicadores internacionalmente reconhecidos pelo *World Happiness Report*: apoio social, liberdade de escolha, generosidade e percepção da corrupção. Essa aproximação não apenas possibilitou situar a percepção dos jovens da pesquisa em diálogo com parâmetros globais, mas também revelou especificidades locais, marcadas por profundas desigualdades estruturais. Ao cruzar dados e interpretações, tornou-se possível evidenciar como dimensões da felicidade se entrelaçam com condições objetivas da vida social.

Por fim, nas considerações finais, retomamos as principais contribuições do estudo, discutindo seus limites e potenciais desdobramentos, inclusive para o campo da Sociologia. Também são indicadas possibilidades de aprofundamento teórico e metodológico em futuras pesquisas, especialmente no que diz respeito à noção de felicidade pública e seu vínculo com os temas da juventude, da cidadania, da cultura cívica e da educação.

2.

Felicidade: relativismo e universalismo na Antiguidade Clássica

Até aqui, procuramos mostrar como a pesquisa foi sendo construída até alcançar este ponto em que a questão da felicidade passa a ocupar um lugar central. Neste capítulo, damos início ao percurso histórico e social da noção de felicidade. Como já indicamos, nosso objetivo é compreender como esse conceito foi sendo apropriado por diferentes pensadores ao longo do tempo, atravessando escolas filosóficas, transformações políticas e visões de mundo.

Não é objetivo deste trabalho oferecer uma abordagem historiográfica da felicidade, tampouco refutar diretamente as leituras individualistas e subjetivistas promovidas pela psicologia positiva. O que se propõe aqui é recompor o quadro teórico da felicidade a partir de seu momento fundador, a Antiguidade Clássica, quando essa noção se apresentava profundamente vinculada à esfera pública e à vida em comum.

Analisar a felicidade pelas lentes das tradições filosóficas e teóricas que buscaram se apropriar desse conceito ao longo do tempo foi uma maneira de lidar com a ausência de um consenso sobre seu significado. Essa lacuna, longe de ser um obstáculo, revela o próprio desafio contemporâneo de tratar sociologicamente do tema. Mais do que desautorizar os enfoques psicológicos, com seus critérios e métodos específicos, interessa-nos destacar a necessidade de um caminho que compreenda a felicidade como uma experiência enraizada nas relações sociais. Essa é uma tarefa que pertence, por vocação, à Sociologia, ao investigar os modos como os sentidos coletivos são produzidos, compartilhados e disputados no espaço público.

É nesse horizonte que se insere a proposta desta seção: examinar como a noção de felicidade surgiu vinculada à esfera pública e à vida em comum, desde seus marcos fundadores no pensamento filosófico.

A primeira parte deste capítulo é dedicada à análise das origens do conceito de felicidade na Grécia Antiga, momento em que essa noção assume um papel central no pensamento filosófico. A *eudaimonia*, entendida como a realização plena da vida humana, estava profundamente vinculada à ideia de bem comum, à participação na vida pública e à convivência no espaço coletivo da pólis. A felicidade era concebida como uma experiência essencialmente política e comunitária, realizada na partilha da palavra, na prática da virtude e na inserção ativa no mundo comum.

Ainda nesse contexto, examinamos a inflexão promovida pelos sofistas, cuja abordagem relativista e pragmática desestabiliza a concepção filosófica de felicidade. Ao deslocar o foco da verdade universal para as circunstâncias do discurso e da persuasão, os sofistas introduzem uma nova maneira de pensar a felicidade: não mais como um ideal absoluto e comum, mas como um valor relativo, dependente do ponto de vista e da conveniência de cada situação. Essa transição abre caminho para debates posteriores sobre a subjetividade da experiência feliz e marca uma mudança importante no campo das ideias.

Na segunda parte é dedicada ao período helenístico, quando o declínio da pólis e das instituições coletivas dá lugar a uma nova orientação filosófica. Analisamos duas escolas que marcaram profundamente esse momento: o estoicismo e o epicurismo. Ambas redefinem a felicidade em termos interiores, deslocando-a do espaço público para o âmbito subjetivo da serenidade da alma, da autossuficiência e do distanciamento dos desejos sensoriais.

Na terceira parte, percebemos uma mudança importante na maneira como a felicidade é entendida: ela deixa de estar ligada à vida terrena e passa a ser associada ao plano espiritual. Antes, a felicidade era vista como algo que podia ser vivido aqui e agora, no cotidiano da existência humana. Com essa mudança, no entanto, ela passa a ser algo projetado para além da vida, uma promessa reservada ao paraíso. A ideia de plenitude deixa de ser algo imediato e acessível para se tornar uma meta distante, condicionada à negação do mundo e à esperança da salvação.

Observamos, na quarta parte, a retomada de um ideal de felicidade mais terreno, ancorado na experiência humana e na possibilidade de realização no mundo. Nas expressões artísticas e filosóficas desse período, a felicidade é pensada como ação, singularidade e projeto coletivo. Nesse horizonte, destacam-se diferentes articulações entre ética, política e imaginação, como a valorização da vontade frente à sorte e a criação de espaços simbólicos para repensar a vida em comum.

Nesse sentido, a análise de obras como o *Davi* de Michelangelo e a *Alegoria da Felicidade* de Bronzino revelam essa potência humana. Reaparecem também autores como Maquiavel, que associa felicidade à relação entre *virtù* e *fortuna*, e Thomas Morus, que, por meio da utopia, imagina a felicidade como construção coletiva, ética e política.

2.1

Os fundamentos clássicos da felicidade

Cada contexto histórico-social é responsável por um conjunto de mudanças e situações que produzem conceitos específicos, capazes de refletir as formas de pensar, os valores e os desafios de cada época. As primeiras discussões sobre a felicidade, por exemplo, começaram no contexto da construção e do desenvolvimento das cidades-estado gregas.

A construção das cidades-estado gregas, por volta do século VIII a.C., foi fruto de importantes mudanças políticas e sociais. Nessas cidades, conhecidas como *pólis*, os cidadãos participavam diretamente de todas as decisões políticas. Atenas, especificamente, destacou-se como uma das principais cidades-estados ao garantir o espaço da *Ágora* como local de interação, convivência e espaço para o debate sobre assuntos políticos.

Na *Ágora*, os cidadãos tinham o direito de expressar suas opiniões, que eram fundamentais para o processo de tomada de decisões coletivas. Nesse ambiente, eles podiam falar, ser ouvidos e participar ativamente das deliberações políticas, o que gerava uma noção de pertencimento àquela sociedade e de contribuição para um objetivo maior (SILVA, 2007).

De acordo com Turatto e Müller (2021), os antigos gregos viam a participação política como essencial para a felicidade e consideravam a *pólis* (cidade-estado) o local onde essa felicidade era concretizada. Para eles, a realização do bem supremo dos cidadãos ocorria dentro da *pólis*. As autoras afirmam que "a felicidade como moral também seria o fim da organização política" (2021, p. 4), destacando que, para os gregos antigos, a verdadeira felicidade estava profundamente ligada à vida política e à organização da cidade.

Desse modo, existia entre os cidadãos da *pólis* aquilo que Silva (2007) chamou de "vínculo orgânico" que os unia uns aos outros e todos a cidade e esse vínculo era criado pela possibilidade de participar e debater sobre as ações em prol do bem comum.

Mesmo quando não concordavam ou quando os debates eram mais acalorados o que era mais importante era a manutenção da possibilidade participação. Para Silva (2007):

“a vitória era obtida pela palavra: não aquela que se impõe como ordem, mas a palavra compartilhada, isonômica, de modo a compatibilizar a prevalência da opinião de alguns com a liberdade de todos os outros. É nesse vínculo orgânico que repousa a virtude do cidadão, portanto a justiça na cidade e a felicidade comum” (SILVA 2007, p. 17).

Assim, a felicidade estava diretamente relacionada a participação dos cidadãos na Ágora em prol do bem comum da *pólis*. A democracia, a vida na cidade e a felicidade estavam profundamente atrelados. Quanto mais os cidadãos participavam das decisões coletivas, maior era o “vínculo orgânico” com a cidade e a consequência disso era a própria felicidade.

Nesse contexto, o historiador McMahon (2007), propõe a tese de que a felicidade estaria ligada ao “autodomínio” dos homens livres. De acordo com o historiador, com o desenvolvimento da filosofia, enquanto pensamento racional, os homens passaram a substituir as explicações mitológicas pelo domínio da razão. Desse modo, o autodomínio seria a capacidade de participar das tomadas de decisões sobre a vida na *pólis*. Em suas palavras:

“Atenas, na Atenas democrática, que pela primeira vez as pessoas começaram a adotar essa grande e sedutora meta. Elas se atreveram a sonhar em buscar – e obter – a felicidade para si. Numa sociedade onde os homens livres estavam habituados a decidir as coisas por si mesmos, através da investigação racional e da deliberação, surgiu o esforço para expandir ainda mais esse autodomínio, incluindo até mesmo o campo que por tanto tempo foi considerado pertencente aos deuses” (MCMAHON, 2007, p. 39).

Ocorre que, antes do surgimento da filosofia, a noção de felicidade, para os gregos, era exclusiva para dois grupos: deuses e heróis. Os deuses tinham o monopólio da felicidade e podiam concedê-la àqueles que demonstrassem ter virtude suficiente para empreender ações grandiosas, que os aproximassem da graça divina. Os únicos humanos capazes de tais ações eram os heróis, que, com coragem e honra, abdicavam de suas vidas em prol de uma causa maior.

Com o advento da democracia grega, o monopólio dos deuses sobre a felicidade ficou fragilizada, pois, a partir desse momento, os cidadãos também poderiam ser felizes, desde que participassem das discussões em prol do bem comum da *pólis*. Era como se os cidadãos fossem uma nova espécie de heróis, com o justo propósito de decidir sobre o bem da coletividade. A diferença é que, em vez de precisarem morrer para desfrutar da

felicidade eterna, eles agora poderiam ter uma vida feliz na cidade (COMTE-SPONVILLE, 2001).

Desse modo, a participação direta na tomada de decisões, a ação coletiva e a oportunidade de ver suas ideias implementadas concederam aos cidadãos de Atenas uma autonomia sem precedentes. Por isso, a democracia era vista como uma responsabilidade coletiva. Nesse momento, houve uma “substituição das virtudes heroicas pelo que poderíamos chamar de virtudes cívicas: no lugar do herói, que se distinguia pela coragem, estirpe, riqueza e poder, surgiu o cidadão, que partilhava com seus iguais o direito de decidir acerca do bem da cidade” (SILVA, 2007, p. 15). Além disso,

“a cidade não mais depende da vontade dos deuses ou do poder de um rei: assenta-se em si mesma, na vontade e na virtude do conjunto dos cidadãos (...) É como se os homens participassem em maior grau da construção da própria felicidade, dada a importância da responsabilidade cívica que essa tarefa acarreta” (SILVA, 2007, p.18).

Nesse contexto, em que as virtudes heroicas perdem a força e que a virtude cívica se torna central, os filósofos que formam a tríade mais famosa do pensamento Clássico: Sócrates, Platão e Aristóteles, se dedicaram a discutir sobre inúmeros temas, mas dentre eles a felicidade foi um dos principais.

Para Sócrates, a ideia de “autodomínio” (*sophrosyne*) era fundamental para a discussão sobre a felicidade. Isso ocorre porque o autodomínio estaria relacionado a duas situações basais: a participação dos cidadãos (democracia) e a autossuficiência no sentido da abstenção dos prazeres corporais. Desse modo, por meio da participação e do autocontrole sobre os prazeres, os homens poderiam conquistar a virtude.

Quando o autodomínio orienta as ações dos homens, eles passam a se afastar dos prazeres e a agir com virtude. Nesse sentido, associam-se à justiça. Um homem que tem a justiça como princípio é um homem feliz, e, ao usar essa mesma ação, a busca pelo autodomínio, pela virtude e pela justiça, em prol da cidade, todos experimentarão a felicidade.

Desse modo, a felicidade para Sócrates é uma ação, é a experiência de uma vida vivida na cidade, com a participação democrática guiada pelo bem coletivo. De acordo com o filósofo italiano Enrico Berti: “Sócrates estende sua concepção de felicidade como justiça à *pólis*, uma vez que está convencido que também a cidade possa ser feliz se for justa” (BERTI, 2010, p. 274).

De acordo com McMahon (2007), ao trazer essas reflexões para o coração da *pólis*, Sócrates deixou claro que os indivíduos poderiam ser protagonistas de suas próprias ações, sem depender da vontade ou do humor dos deuses.

“E, enquanto os poetas épicos e dramaturgos trágicos tinham aceitado que a felicidade humana está além da intervenção dos homens – controlada pela sorte, pelo destino ou pelos deuses –, Sócrates adotou, como ponto de partida, a pressuposição de que a felicidade está ao alcance do ser humano” (MCMAHON, 2007 p.41).

Essa felicidade que se concretiza na *pólis* foi experimentada por Sócrates até seus últimos dias. Mesmo após ter sido sentenciado a pena de morte pelo governo, preferiu permanecer em Atenas e receber sua sentença do que fugir e deixar a cidade. Para Silva (2007):

“Sócrates foi um ateniense profundamente vinculado à sua cidade, e disso deu sobejo testemunho durante toda sua vida, inclusive durante a prisão e até o momento da morte. Mesmo sabendo-se injustiçado, recusou a fuga e aceitou a sentença. Com isso mostrou que o indivíduo sem coletividade não é nada (SILVA, 2007, p. 20).”

Esse vínculo com a cidade, elemento central para a virtude cívica, pode ser compreendido como parte constitutiva da felicidade. Nesse sentido, Platão, em sua obra *A República*, examina como a felicidade podem ser alcançadas em uma cidade bem estruturada, onde cada indivíduo desempenha seu papel de acordo com suas habilidades e contribui para o bem comum.

A cidade ideal pensada por Platão, não era uma abstração inalcançável, mas algo que poderia ser usado como guia para organização de outras cidades. Em sua visão, Platão afirma que a justiça e a participação são os principais elementos constitutivos da cidade, por isso, estabelece um modelo de organização política e social no sentido de maximizar o bem comum. Para Berti (2010):

“com essa proposta genial Platão não só funda a filosofia política, mas alarga, do indivíduo singular para a sociedade inteira, o conceito de felicidade. Para Platão, em resumo, a felicidade não é mais um problema individual, privado, mas social, ou melhor político: não podemos ser felizes sozinhos, mas só numa cidade onde sejam felizes ou todos tenham essa possibilidade” (BERTI, 2010, p.277).

A cidade ideal é aquela em que todos podem viver de maneira justa e virtuosa e isso significa que cada indivíduo poderá viver de acordo com suas habilidades e natureza, alinhando assim, a vida individual com a ordem social. Quando cada um desempenha seu papel com sua habilidade, responsabilidade e colaborando para o bem comum, acontece a harmonia e o bem-estar entre todos e desse modo a felicidade está garantida.

“Nossa meta não era que uma única classe fosse muito feliz, mas que, na medida do possível, toda a cidade fosse feliz. É que pensávamos que, numa cidade como essa, encontraríamos justiça e, em contrapartida, numa cidade cuja administração fosse muita má, injustiça e, depois de tê-las observado, veríamos claramente o que havia muito buscávamos. Neste momento, estamos plasmando a cidade de modo que ela seja feliz, sem dar privilégio a poucos, porque nosso objetivo não é fazer com que alguns sejam felizes, mas a cidade em seu todo” (PLATÃO, 2014. p.135-136)

Platão e Sócrates, ao propor a felicidade como consequência de uma cidade justa na qual os indivíduos agem coletivamente, de acordo com suas habilidades e virtudes, em prol do bem coletivo fizeram da felicidade uma conquista coletiva, ou um fato social, conforme analisa Berti (2010): “Pode-se auferir das palavras de Sócrates como para Platão a felicidade seja acima de tudo um fato social, não individual: ela consiste em criar as condições para que todos possam ser felizes” (BERTI, 2010, p. 278).

Se Sócrates e Platão compreenderam a felicidade como um caminho que parte do autodomínio individual e se projeta na vida coletiva, Aristóteles deu um passo além ao aprofundar essa reflexão em diversas obras. Foi especialmente na “Ética a Nicômaco”, escrita em forma de diálogo com seu filho, e na “Política” que ele desenvolveu com mais precisão suas ideias sobre o tema.

Na obra “Ética a Nicômaco” (1991), Aristóteles detalha sua concepção sobre felicidade (Eudaimonia). Para ele, a felicidade seria o fim último que todos os homens desejam: “todo objeto de nossa escolha é buscado em função de alguma coisa mais, salvo a felicidade, pois é um fim em si mesma” (ARISTÓTELES, 2020, p.277).

A felicidade, sendo um fim em si mesma, não se subordina aos prazeres efêmeros, à honra ou à riqueza, mas a algo mais profundo e inerente, vinculado à ação e à vida coletiva. Aristóteles expressa essa visão ao destacar sua preocupação com a confusão que muitas pessoas, ou a “multidão”, fazem ao definir o que realmente é a felicidade. Em suas palavras:

Mas quanto ao que é a felicidade a matéria é polêmica, e o que entende por ela a multidão não corresponde ao entendimento do sábio e sua avaliação. As pessoas ordinárias a identificam com

algun bem claro e visível, como o prazer, ou a riqueza ou a honra, fazendo diferentes comentários entre si; com muita frequência, o mesmo indivíduo refere-se a itens distintos quanto a ela: quando fica doente, pensa ser a saúde a felicidade; quando é pobre, julga ser a riqueza. (ARISTÓTELES, 2020, p. 48)

Embora Aristóteles reconheça que a felicidade não seja exatamente uma consequência do prazer, ele não nega que este possa ser um meio para alcançá-la. A partir dessa consideração, ele introduz um conceito essencial em sua teoria: a “justa medida” (mediania). A justa medida representa um cálculo racional entre dois extremos, a deficiência de um lado e o excesso do outro. Trata-se de uma disposição moral que leva as pessoas a evitarem os extremos e a agirem de acordo com o que está no meio, ou seja, o equilíbrio. Aristóteles exemplifica isso de maneira clara ao afirmar que:

“Aquele que, tomado pelo medo, de tudo foge e nada suporta se torna um covarde, ao passo que aquele que não experimenta medo diante de coisa alguma e tudo enfrenta se torna um temerário. Do mesmo modo, aquele que se curva a todos os prazeres e não se refreia diante de nenhum se converte em um licencioso. Por outro lado, quem se afasta de todos os prazeres, como os indivíduos rudes, se torna [um indivíduo] insensível. Assim, a moderação e a coragem são destruídas pelo excesso e pela deficiência e preservadas pela mediania”. (ARISTÓTELES, 2020, P.77).

O prazer, quando vivido com moderação, não se torna um obstáculo à felicidade. Diferente de Platão, que tendia a rejeitar o prazer, Aristóteles reconhece sua importância e ressalta que o equilíbrio, a justa medida, é essencial para evitar que o excesso de prazer transforme a felicidade em infelicidade.

Além da questão sobre o prazer, Aristóteles também se opõe a Sócrates e Platão quanto à concepção de uma universalidade para a felicidade. Enquanto Sócrates e Platão buscavam uma definição única, Aristóteles acredita que a felicidade pode ser moldável, desde que guiada pela razão. Nesse sentido, ele inaugura uma perspectiva da felicidade como algo que se manifesta na ação.

A felicidade como ação se configura como um processo dinâmico que deve ser praticado ao longo da vida. Para que isso ocorra, a ação precisa ser guiada pela razão e pelas escolhas éticas, ou seja, pela virtude (*areté*), que se orienta pela “justa medida”. Além disso, a felicidade não é vivida de maneira isolada, mas está profundamente ligada à vida em comunidade. “Em suma, uma vez que o bem supremo deve ser a felicidade, isso não pode ser uma ideia transcendente, simplesmente objeto de contemplação, mas deve ser de algum modo praticável pelo homem” (BERTI, 2010, p. 286).

Aristóteles chama essa ação praticada pelos homens de “vida ativa”. A vida ativa (*bios politikos*) refere-se à vida humana voltada para os assuntos públicos. Nessa esfera, os indivíduos buscam o bem comum por meio do discurso na praça pública (*Ágora*), e é por meio dessa participação política que o ser humano realiza seu potencial como ser racional. “Sob essa lógica, a concepção de felicidade para Aristóteles está vinculada à política, uma vez que, como ele afirma, o homem é “por natureza um animal político”, não apenas no sentido de nascer na cidade (*pólis*), mas de só poder realizar plenamente sua humanidade dentro dela” (BERTI, 2010, p. 297).

A *Ética a Nicômaco* oferece a base para o desenvolvimento das ideias de Aristóteles sobre a felicidade, enquanto a política aprofunda essa teoria, ao explorar quais regimes políticos seriam capazes de promover a virtude e a felicidade coletiva. Ao conceber o regime político ideal, Aristóteles reconhece que o Estado e suas instituições desempenham um papel crucial na promoção da felicidade.

A cidade é uma reunião de famílias e pequenos burgos associados para gozarem em conjunto uma vida perfeitamente feliz e independente. Mas bem viver, segundo o nosso modo de pensar, é viver feliz e virtuoso. É preciso, pois, admitir em princípio que as ações honestas e virtuosas, e não só a vida comum, são o escopo da sociedade política. (ARISTÓTELES, 2011, p.76)

Nesse período, a felicidade para os filósofos que vivenciaram o auge da democracia grega estava vinculada à vida na *pólis*, entendida não apenas como um espaço físico, mas como a arena de participação na esfera pública. Era na *pólis* que os cidadãos podiam expressar suas opiniões, ouvir os outros e, por meio da política, da virtude e da razão, buscar o bem comum. No entanto, esses dias de experiência da felicidade começam a declinar à medida que o contexto histórico e social se transforma. De acordo com Moraes:

“Por uma trágica ironia histórica, entretanto, quando Aristóteles compôs a *Política*, a *pólis*, objeto de seu estudo, estava em via de extinção. Mais exatamente, as cidades-Estados, em torno das quais vinha gravitando, há muitos séculos, a história política do Mediterrâneo, estavam se tornando meras cidades, perdendo a independência, deixando de ser coletivamente autônomas de cidadãos”. (MORAES, 1993, p. 57).

O contexto de tomadas de decisões, debates e participação e de democracia pulsante começará a mudar a partir do final do século IV a.C. quando uma série de eventos, tais como a Guerra do Peloponeso (431-404 a.C.) e os conflitos entre Atenas e

Esparta geraram instabilidades políticas, sociais e econômicas que levaram ao enfraquecimento do “vínculo orgânico” entre os cidadãos e a cidade (SILVA, 2007). Nesse novo contexto, caracterizado pelo declínio da democracia grega, surgem novos personagens interessados em participar das discussões públicas: os sofistas.

A presença dos sofistas nos debates públicos deixava claro o enfraquecimento da democracia grega, pois já não havia mais uma preocupação com o bem comum, apenas a necessidade de persuadir para vencer o debate e conquistar os interesses individuais. Contudo, devemos entender que os sofistas não causaram o enfraquecimento da democracia grega, mas foi o próprio enfraquecimento desse sistema que possibilitou o surgimento dos sofistas, conforme aponta Silva (2007):

“Certamente os sofistas não provocaram a decadência da democracia; foi a decadência da democracia que provocou o surgimento dos sofistas. Por decadência entende-se, sobretudo, o enfraquecimento da vinculação orgânica entre indivíduo e coletividade, ensejando uma atuação política mais marcada pela ambição individual do que pela defesa do interesse da cidade” (SILVA, 2007, p. 20).

Independentes do propósito ou do compromisso com a verdade, o que fazia um bom sofista era a capacidade de argumentar sobre qualquer assunto e convencer seus interlocutores. Essa habilidade de argumentar usando a entonação da voz, técnicas estilísticas e emocionais para impactar o público recebeu o nome de retórica. (COTRIM, 2013)

O foco em vencer discussões por meio da retórica deslocou a atenção da famosa afirmação de Sócrates, “conhece-te a ti mesmo”, que estava ligada à virtude, à justiça e à vida na *pólis* para a máxima do sofista Protágoras de Abdera: “O homem é a medida de todas as coisas”. Essa visão relativista sugere que valores como o que é bom ou justo dependem da perspectiva de cada indivíduo, o que acaba enfraquecendo os valores coletivos. “Assim, não existiria valores ou verdades absolutas. Num certo sentido, consideravam “verdadeiro” aquilo que reuniu consenso em determinado grupo ou maioria de apoiadores” (COTRIM, 2013, p. 98).

Por esse motivo, os debates entre Sócrates e os sofistas traduziam um conflito profundo entre as diferentes dimensões da ética. Para a filósofa Marilena Chauí (2004):

“Sócrates rebelou-se contra os sofistas, dizendo que eles não eram filósofos, pois não tinham amor pela sabedoria nem respeito pela verdade, defendendo qualquer ideia que fosse vantajoso.

Corrompiam o espírito dos jovens, pois faziam o erro e a mentira valerem tanto quanto a verdade” (CHAUÍ, 2014, p. 44).

Nesse contexto, as discussões sobre a felicidade passaram por uma transformação significativa. Segundo a retórica sofista, “o homem é a medida de todas as coisas”, o que significa que cada indivíduo estabelece sua própria métrica do que é justo e virtuoso. A felicidade, portanto, também passa a ser concebida como algo pessoal e subjetivo: em vez de ser um bem coletivo compartilhado na *pólis*, torna-se uma experiência individualizada. Essa transição reflete uma mudança de paradigma, na qual o interesse pessoal começa a prevalecer sobre o bem comum, alterando profundamente a dinâmica da vida pública e a busca pela felicidade.

Se o “caminho da felicidade” foi traçado e estabelecido na *pólis* durante o auge da democracia grega, com o declínio dessa democracia e a ascensão dos sofistas, esse caminho começa a se fragmentar. A felicidade deixa de ser um ideal coletivo, vinculado à vida pública e à virtude cívica, e passa a ser vista de maneira mais subjetiva, sem uma direção comum. Essa visão persiste até o surgimento de um novo contexto histórico e social que trará novas reflexões sobre a felicidade.

2.2

Relativismo e felicidade

Durante o período em que as *pólis* gregas eram cidades-estados autônomas, cada uma com seu próprio governo e com uma democracia pulsante, a felicidade, na visão dos filósofos da Antiguidade Clássica, estava relacionada a vida na *pólis*. No entanto, com as mudanças ocorridas durante o século IV a.C., as cidades-estados passaram para o domínio de Alexandre III da Macedônia (356 a.C.-323 a.C.) e se tornaram parte do Império. Essas mudanças produziram um novo contexto que ficou conhecido como “Período Helenístico” e que produziram diferentes perspectivas para a noção de felicidade.

Durante o domínio de Alexandre, o Grande (356 - 323 a.C.), com o estabelecimento de um governo autocrático, a “vida ativa” na *pólis* e perdeu o sentido. Como resultado dessa perda do sentido de participação, o cidadão foi aos poucos se transformando em súdito, e as correntes filosóficas desse período se distanciam das preocupações com a participação e se concentram no aprimoramento interior do homem. Nesse sentido, “as éticas helenísticas partem à procura do bem individual, de uma

sabedoria que representa a plenitude da realização subjetiva: o alcance da perfeita serenidade interior, independente das circunstâncias” (PESSANHA, 1980, p. VII).

Ao longo das profundas mudanças no cenário político e filosófico da Grécia Antiga, o declínio da participação política dos cidadãos levou ao enfraquecimento das cidades-Estado. Com isso, as preocupações filosóficas passaram a se concentrar na felicidade individual, como uma forma de sobreviver a um mundo que já não refletia os dias felizes na *pólis*. Essa transição marca uma importante mudança na concepção de felicidade.

De acordo com Russel:

“Quando o poder político passou às mãos dos macedônios, os filósofos gregos naturalmente se afastaram da política e se dedicaram mais ao problema da virtude ou da salvação individual. Eles deixam de perguntar como os homens podem criar um Estado bom e indagam como os homens podem ser virtuosos num mundo perverso ou felizes num mundo de sofrimento” (RUSSELL, 2015, p.267)

Entre as escolas filosóficas mais influentes do período helenístico, destacam-se o Epicurismo e o Estoicismo. Apesar de serem contemporâneas e compartilharem a influência do hedonismo, a preocupação com o bem individual e uma visão racional do universo, essas escolas filosóficas apresentam noções muito distintas sobre a natureza da felicidade e o modo de alcançá-la (RUSSELL, 2015).

O epicurismo foi uma escola filosófica fundada pelo filósofo grego Epicuro (341-270 a.C.) que se dedicava a pensar sobre a melhor maneira de viver, ou seja, como viver de modo feliz. Essa foi uma das primeiras escolas filosóficas a abordar a noção de felicidade relacionada à busca pelo prazer (*hedoné*) individual. Na análise de Moraes:

“O pensamento de Epicuro tal como vem resumido em verbetes e enciclopédias ou dicionários de filosofia está associado ao hedonismo (o prazer como bem supremo) e ao atomismo (tudo que existe é composto de partículas corpóreas indivisíveis). Tomadas isoladamente, nenhuma das duas teses é de sua autoria. [...] Mas ao erigir o prazer (*hedoné*) em bem supremo, Epicuro não estava sustentando nem que o bem é aquilo que parece bom a cada qual, nem que a felicidade consiste em buscar todo e qualquer prazer. Mesmo porque a dor, o medo e o sofrimento estão sempre à espreita: a missão da ética é ensinar a evitá-los ou suportá-los” (MORAES, 1998, p.7).

Para os epicuristas a busca pelo prazer (*hedoné*) e a ausência da dor (*aponia*) deveria ser o objetivo da vida de todos os indivíduos, no entanto esse prazer não poderia

ser desmedido, ao contrário, todo prazer deveria ser antecedido pelo cálculo das consequências, visto que um prazer buscado a todo custo e de modo desenfreado seria causa de dor. Por isso, o verdadeiro prazer deveria ser aquele que não produz consequências negativas.

O equilíbrio entre o prazer e a dor, segundo os epicuristas, só seria possível por meio do uso da razão, que, para eles, está intimamente ligada à noção de materialidade. O uso da razão baseia-se no entendimento de que tudo o que existe é formado por átomos, que seguem uma lógica orientada pela física. Essa física, por sua vez, estrutura a realidade em que o homem está inserido. Essa é a concepção materialista da realidade para Epicuro, ou seja, tudo o que existe é composto por matéria (que é formada por átomos) e energia.

De acordo com o materialismo de Epicuro, tudo o que existe faz parte dessa natureza universal, formada por átomos e energia, inclusive o homem. Portanto, não há nada de sobrenatural ou estranho na existência, e, assim, não há o que temer. Dessa forma, sem motivos para o medo, os homens estariam livres para viver perfeitamente integrados nessa natureza universal, fazendo aquilo que é próprio do ser humano: a busca pelo prazer.

Em sua “Carta a Meneceu”, Epicuro esclarece seus principais ensinamentos sobre a relação entre o prazer, a dor e a felicidade, esse documento também ficou conhecido como “Carta sobre felicidade”. Para Epicuro o prazer é algo próprio do ser humano e não tem a ver a prática sexual, des controle dos sentidos ou excessos, mas a um comportamento que busca o equilíbrio. Em suas palavras:

Quando dizemos, então, que o prazer é o fim e o objetivo, não nos referimos aos prazeres do pródigo ou aos gozos da sensualidade, como alguns nos entendem por ignorância, preconceito ou falsidade intencional. Por prazer entendemos a ausência de dor no corpo e de problemas na alma. Não se trata de uma sucessão ininterrupta de bebedeiras e folias, nem de ato sexual, nem de prazeres de mesa requintada, que produzem uma vida agradável; é raciocínio sóbrio, buscando os fundamentos de toda escolha e abstenção, e banindo aquelas crenças pelas quais as maiores perturbações tomam posse da alma. De tudo isso o mais importante é a prudência. Por isso a prudência é uma coisa mais preciosa do que as outras virtudes, pois uma vida de prazer que não é também uma vida de prudência, honra e justiça, nem uma vida de prudência, honra e justiça, que não é também uma vida de prazer. Porque as virtudes cresceram em uma só com uma vida feliz, e a felicidade é inseparável delas. (EPICURO, 2019, p13).

A definição de prazer para Epicuro ressalta a importância de um cálculo racional que busque equilibrar o prazer e a dor para alcançar a felicidade. No entanto, isso não é suficiente. O entendimento do homem sobre seu pertencimento à natureza universal também é fundamental. Como afirma Pessanha (1980), "a libertação do temor dos deuses e da morte não basta para conduzir o homem à verdadeira felicidade. É necessário ainda que ele se liberte da ânsia incontrolada de prazeres e do incontido pensar nas dores."(PESSANHA, 1980, p.XII). Esse "incontido pensar nas dores" está relacionado ao não entendimento dos homens sobre a lógica da natureza. A partir do momento em que os homens entenderem que a natureza segue um curso lógico e necessário, haverá a compreensão de que não é necessário temer medos irracionais sobretudo com relação aos deuses e à morte.

Se de um lado os epicuristas entendiam a felicidade no materialismo e no cálculo da moderação entre prazer e dor, os estoicos relacionavam a felicidade à racionalidade e à uma vida de acordo com a natureza, aceitando seu destino, qualquer que seja ele, com tranquilidade e serenidade.

O Estoicismo foi fundado por Zenão de Cítio (334-262 a.C.), nascido no Chipre, mudou-se para Atenas com o objetivo de aprofundar seus estudos filosóficos. Para esse filósofo a felicidade só poderia ser alcançada por aqueles que buscassem na razão a orientação para uma vida de acordo com natureza"(PESSANHA, 1980).

No entendimento dos estoicos, a natureza seria justa e governada pelo que eles chamaram de *logos*. Esse *logos* é visto como um todo complexo, perfeito, harmonioso e racional. Como os seres humanos fazem parte desse todo, devem viver de acordo com ele, seguindo o que é racional para alcançar a virtude.

Portanto, quando os seres humanos agem de acordo com a razão, estão vivendo de acordo com a virtude, e essa é a condução perfeita para a verdadeira felicidade. Em outras palavras, ao seguir a razão, os indivíduos agem com virtude e se colocam em harmonia com a ordem universal (*logos*), e é assim que a felicidade acontece.

Ao contrário dos epicuristas, que buscavam o prazer e mantinham uma vigilância constante sobre as causas da dor para evitá-las, os estoicos acreditavam que a felicidade estava em viver em conformidade com a natureza (*logos*), aceitando o destino, seja ele qual for, com tranquilidade. De acordo com McMahon (2007):

“Em contraste direto com os epicuristas, os estoicos rejeitam até mesmo a importância do prazer e da dor. O homem feliz se contenta com o que tem, não importa o que seja”. Cícero chega a argumentar que o homem de virtude perfeita será feliz mesmo sob

tortura. O bem-estar do homem feliz é impenetrável às mais cruéis reviravoltas do destino” (MCMAHON, 2007, p.70).

Nesse sentido, as escolas filosóficas do período Helenístico abordaram questões fundamentais sobre a natureza da felicidade. Epicuristas e Estoicos, por exemplo, levaram a reflexão sobre felicidade para o âmbito do indivíduo, de suas escolhas e formas de viver, ampliando as discussões sobre o tema. Como observa McMahon (2007), “no espaço de mais ou menos duzentos anos – de meados do século V a.C., até meados do século III a.C., os pensadores da Grécia antiga elevaram a ideia da felicidade humana até um lugar privilegiado na hierarquia dos objetivos da humanidade” (MCMAHON, 2007, p. 80).

Com a morte precoce do imperador Alexandre, o Grande, em 323 a.C., seu império foi disputado e dividido em três reinos menores. Ao mesmo tempo, Roma consolidava-se como potência e passou a disputar o controle desses territórios. Essas disputas deram origem às guerras romano-macedônicas. Em 146 a.C., o mundo ao redor do Mediterrâneo tornou-se, enfim, romano.

A dominação romana que sucede ao período helenístico não apagou o legado dessas correntes filosóficas. Ao contrário, os romanos absorveram e adaptaram muitas dessas ideias, sobretudo do estoicismo, o que manteve o tema da felicidade em destaque (MCMAHON, 2007).

Entretanto, profundas transformações sociais e políticas alteraram novamente a concepção de felicidade. A desintegração da parte ocidental do Império Romano, em consequência dos constantes ataques dos “povos bárbaros”, somou-se à consolidação da Igreja Católica como instituição central. Esse cenário estabeleceu as bases da filosofia medieval, que moldaria a vida europeia nos séculos subsequentes. O historiador Jacques Le Goff descreve esse processo:

O mundo romano, pelo menos desde o século III, distanciava-se de si mesmo. Construção unitária, fragmentava-se constantemente. À grande divisão que separava o Ocidente do Oriente, acrescentava-se o isolamento cada vez maior entre as partes do Ocidente romano. O comércio, que era principalmente um comércio interno, entre províncias, declinava. As produções agrícolas ou artesanais destinadas à exportação para o resto do mundo romano — óleo mediterrâneo, vidraria renana, cerâmica gaulesa — restringiam sua área de difusão, o numerário rareava e se deteriorava, áreas cultivadas eram abandonadas, os *agri deserti*, campos abandonados, se multiplicavam. Assim esboçava-se a fisionomia do Ocidente medieval: atomização em células encolhidas entre “desertos” — florestas, landes, baldios.

“Em meio aos escombros das grandes cidades, apenas grupos esparsos de populações miseráveis, testemunhas das calamidades passadas, atestam ainda para nós os nomes de outrora”, escreve Orósio no início do século V (LE GOFF, 2016, p. 27).

Nesse sentido, Se a filosofia antiga havia concebido a felicidade como virtude cívica ou como exercício individual da razão, a tradição cristã passou a reinterpretá-la como promessa transcendente, vinculada à salvação da alma. É a partir desse deslocamento que se inicia a filosofia medieval, na qual a felicidade deixa de ser compreendida como realização terrena e se torna um bem último, situado no plano divino.

2.3

A promessa de felicidade à luz do pensamento cristão

A filosofia medieval é a expressão de um novo contexto histórico, marcado pela forte ascensão da ideologia cristã e do retorno as bases da filosofia grega. Nesse período, a noção de felicidade deixa de ser concebida como algo próprio da natureza humana e passa a ser uma meta externa, transcendente. Em outras palavras, podemos dizer, metaforicamente, que a filosofia medieval tirou a felicidade da terra e a levou para o céu.

Contudo, para alcançar essa felicidade no céu era preciso passar pela experiência da vida sem se deixar levar pelos prazeres e por tudo mais que fosse considerado pecado pela doutrina cristã. Nesse sentido, a felicidade do reino dos céus só seria possível depois de uma vida inteira de provas.

Para Minois (2011) esse modo que os pensadores medievos escolheram para apresentar a felicidade seria quase um paradoxo, visto que a felicidade só seria alcançada por meio da infelicidade. Ainda de acordo com esse historiador é interessante observar esse repertório confeccionado pelos pensadores medievais, visto que “não é mais a felicidade apesar do sofrimento, como para os estoicos, mas a felicidade graças ao sofrimento” (MINOIS, 2011, p.82).

A partir do século IV, a ideologia do cristianismo, ao dominar a construção cultural do Império Romano, promoveu profundas transformações no modo de viver da sociedade europeia medieval. Nesse sentido, a “Igreja Católica consolidou sua organização religiosa e difundiu, à sua maneira, os valores do cristianismo, preservando também, muitos elementos da cultura antiga” (COTRIM, 2013, p. 120).

A filosofia medieval buscou inspiração nos “elementos da cultura antiga”, especialmente, nas obras de Platão e Aristóteles para construir um sistema que abrangesse teologia, metafísica e moral. As teorias desses filósofos serviram de base para o desenvolvimento das ideias dos principais pensadores da época, como Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino, cujo “o objetivo essencial é responder sistematicamente a problemáticas ideológicas precisas, lançando mão dos argumentos legados pelas tradições platônica, aristotélica e estoica, mas também registrando algumas diferenças profundas que instituem a originalidade dessa modernidade passada” (CHATELET, 1981, p.14).

Agostinho de Hipona (354-430) foi uma figura central no contexto de fortalecimento e consolidação da ideologia cristã. Aos 32 anos (logo após sua conversão) redigiu um pequeno tratado: *De beata vita. La vie heureuse*. De acordo com Minois, essa “é uma obra de espírito platônico, um diálogo no qual Agostinho faz o papel de Sócrates” e é justamente essa influência de Platão que irá ajudar Agostinho na sua contribuição no desenvolvimento da patrística (MINOIS, 2011, p.92).

Inicialmente, a Patrística representava o primeiro esforço dos padres da Igreja em conciliar o que eles consideravam como “verdades reveladas” e a razão, ou seja, entre a doutrina religiosa e a filosofia. No entanto, esses pensadores iniciais não conseguiram ir além de uma defesa apologética do cristianismo, limitando-se a demonstrar que essa doutrina não era incompatível com o pensamento helênico, amplamente respeitado pelas autoridades romanas. De acordo com Chauí:

“A patrística resultou no esforço feito pelos dois apóstolos intelectuais (Paulo e João) e pelos primeiros padres para conciliar a nova religião – o cristianismo – com o pensamento filosófico dos gregos e romanos, pois somente com tal conciliação seria possível convencer os pagãos da nova verdade e convertê-los a ela. A filosofia patrística liga-se, portanto, à evangelização e à defesa da religião cristã contra os ataques teóricos e morais que recebiam os antigos” (CHAUÍ, 2014, p.51).

Agostinho de Hipona (354-430) foi responsável por desenvolver a Patrística como uma reflexão filosófica sobre razão e fé usando a concepção de felicidade como parâmetro, visto que “a busca da felicidade é sua principal preocupação” (MINOIS, 2011, p.90). Para produzir esse feito, ele buscou sua fundamentação na filosofia platônica. Ele via Platão como o filósofo que atingiu o mais elevado nível de verdade fora da revelação divina (SILVA, 2007).

Ao adotar o dualismo platônico, Agostinho de Hipona estabelece uma distinção entre o mundo material e o mundo espiritual. Assim como Platão apresentou, na

República, seu modelo ideal de cidade, Agostinho descreve em *A Cidade de Deus* a imagem de uma cidade perfeita que, ao contrário da cidade dos homens, seria orientada pelo amor a Deus, pela justiça e pela virtude. Trata-se de um ideal de organização social e espiritual que transcende as limitações da vida terrena, oferecendo uma visão de felicidade vinculada à vida eterna e à ordem divina.

Essa apropriação de Platão permitiu a Agostinho de Hipona elaborar uma síntese entre a fé e o pensamento racional, ou seja, entre o cristianismo e a filosofia clássica. Com isso, ele argumenta que a verdadeira felicidade não pode ser encontrada na vida terrena, mas na vida espiritual que consiste na busca por Deus. Essa construção teórica vai desembocar no conceito de “beatitude” que é crucial para entender o conceito de felicidade na obra de Agostinho (SILVA, 2007).

A beatitude é um estado de felicidade suprema que só pode ser efetivamente experimentado na vida após a morte, quando a alma está livre do pecado da vida terrena. Para Agostinho “o homem pode guiar-se eticamente até a beatitude, finalidade última da vida cristã, felicidade daquele que cumpre o destino da criatura de elevar-se à Deus” (SILVA, 2007, p. 46). Por isso, felicidade é o mesmo que transcender, deixar de viver no mundo terreno corrompido pelos prazeres e passar para uma existência orientada pelo conhecimento da verdade que é o próprio Deus.

Desse modo, a vida terrena é entendida como um período de desafio para os seres humanos, que se quiserem atingir a felicidade prometida no Reino dos Céus, terão que agir de acordo com a virtude divina em um mundo cheio de pecados e tentações. Nesse ponto, o “livre-arbítrio” é outra construção fundamental na teoria de Agostinho.

O livre-arbítrio seria uma espécie de ferramenta para que os seres humanos possam avaliar suas escolhas e interpretar se elas estão de acordo com a vida terrena, considerada negativa, ou se estão de acordo com a virtude divina, que os aproximaria de Deus e, conseqüentemente, da beatitude e da felicidade na Cidade de Deus. Mesmo em um mundo repleto de erros, quando os seres humanos optam pelo comportamento correto estão “pavimentando” seu caminho para a felicidade no céu. Na análise do historiador McMahon (2007), “mais consciente do declínio do poder apocalíptico, Agostinho recomendou a adoção de uma jornada difícil pela vida toda – inevitavelmente dolorosa, mas sustentada pela esperança transcendente”. (MCMAHON, 2007, p.137)

A estratégia teórica de Agostinho de Hipona foi fundamental para que os romanos, profundamente influenciados pela filosofia helenística, não rejeitassem de maneira radical a ética cristã. Agostinho se preocupou em desenvolver explicações sobre a

felicidade que dialogassem com as correntes filosóficas da época, em vez de negá-las. Em seus escritos, ele preserva a ideia da felicidade, mas a redefine em termos cristãos, colocando-a em um plano transcendente e vinculando-a à vida eterna. Em um trecho da “Cidade de Deus” encontramos o seguinte argumento sobre a felicidade:

“Mal ouvimos este nome “felicidade”, imediatamente temos de confessar que é isso mesmo o que apetecemos; não nos deleitamos simplesmente com o som da palavra. Quando um grego ouve pronunciar esse vocábulo em latim, não se deleita, porque ignora o sentido. Mas nós deleitamo-nos; e ele também se deleita, se ouve em grego porque a felicidade real não é grega nem latina, mas os gregos, os latinos e os homens de todas as línguas têm um desejo ardente de a alcançar. E assim, se fosse possível perguntar-lhes a uma só voz se “queriam ser felizes”, todos, sem hesitação, responderiam que sim” (SANTO AGOSTINHO, 2004, p. 280).

E nas páginas seguintes ele complementa:

“A vida feliz é a alegria que provém da verdade. Tal é a que brota de Vós, ó Deus, que sois “a minha luz, a felicidade do meu rosto” e o meu Deus. Todos desejam esta vida feliz. Oh! Todos querem essa vida, que é a única feliz; sim, todos querem a alegria que provém da verdade” (SANTO AGOSTINHO, 2004, p. 282).

Seguindo esse caminho de uma felicidade que só é possível no encontro com Deus no Reino dos Céus, Tomás de Aquino (1225-1274) (cerca de 800 anos depois) faz uma síntese das ideias de Santo Agostinho e de Aristóteles a respeito do tema da felicidade e elabora uma nova linha dentro filosofia cristã: a Escolástica (MINOIS, 2011).

A questão que se impõe à Tomás de Aquino, nessa síntese entre Agostinho de Hipona e Aristóteles, é a impossibilidade de qualquer experiência de felicidade na vida terrena. Esse “pessimismo radical de Agostinho arrisca-se a levar à desesperança. Se a felicidade é impossível de se atingir de que vale a pena estar vivo?” (MINOIS, 2011, p.98). Para resolver essa questão, Tomás de Aquino elabora a noção de uma felicidade imperfeita.

Desse modo, “Se a felicidade completa só vinha com a morte, não haveria então alguma perfeição na jornada, uma bem-aventurança do caminho? Talvez, propôs Tomas de Aquino, pudéssemos ter a expectativa de encontrar uma “felicidade imperfeita” em terra enquanto seguimos na direção da “felicidade perfeita” no paraíso.” (MCMAHON, 2007, p.143)

Em sua principal obra “Suma Teológica”, Tomás de Aquino, esclarece que a felicidade imperfeita estaria localizada no “meio do caminho”, entre a vida de pecados e a felicidade perfeita e serviria como um alento para aqueles que se mantivessem no caminho digno da fé e da obediência aos dogmas cristãos. Para o historiador McMahon (2007), “Ao incluir Aristóteles na congregação cristã, o teólogo de Aquino abriu um novo caminho – um meio termo – entre o céu e a terra, apelando para que nos demoremos um pouco mais e aproveitemos a viagem, adiando o dia da felicidade perpétua” (MCMAHON, 2007, p.147).

Esse “meio do caminho” de Tomás de Aquino, aos moldes do que seria a “justa medida” de Aristóteles foi importante para criar uma outra felicidade que embora fosse imperfeita, daria aos cristãos uma certa consolação para suportar o fardo da vida até a felicidade eterna que somente seria alcançada no reino dos céus. Em suas palavras:

“Porque muitos poucos conheceriam neste mundo todos os inteligíveis materiais. Então ninguém chegaria à felicidade, ou só aconteceria isso a um pequeno número. Ora, isso vai de encontro à opinião de Aristóteles: “A felicidade é um bem comum a todos aqueles que não são privados da virtude” - Além disso, é contrário à razão que o fim da espécie seja atingido somente por um pequeno número dos que a ela pertencem [...] Mas acima dessa felicidade há outra felicidade, que esperamos no futuro, pela qual “veremos a Deus como ele é”. Essa contemplação está acima de todo intelecto criado, como já se demonstrou”. (Tomás de Aquino. Suma Teológica, 2001- I-II, q. 5, a. 3).

No trecho acima, Tomás de Aquino reflete sobre a acessibilidade da felicidade, aceita a virtude como um critério e entende que um pequeno grupo, aqueles que conseguem viver uma vida virtuosa, conseguiriam atingir a felicidade nessa vida e, logo em seguida, reforça que a verdadeira felicidade não pode ser encontrada no presente, apenas no futuro, diante da contemplação de Deus.

Contudo, essa virtude que, se seguida pelo homem, pode dar pequenos sinais de uma felicidade imperfeita e sinalizar o caminho para a felicidade eterna, não é a mesma virtude de Aristóteles. Para Aristóteles a virtude e a razão andavam juntas e estavam relacionadas a “vida ativa”. Para Tomás de Aquino a virtude seria a “virtude teológica” e ela estaria atrelada a noção de “iluminação”. Desse modo, quando um homem leva sua vida sem declinar aos pecados ele está sob efeito da “iluminação” que o conduz para a prática da virtude teológica.

A iluminação divina é a prova da presença de Deus que acontece quando os seres humanos conseguem elevar seu intelecto chegando à compreensão de verdades mais

elevadas que seriam as verdades da fé. Em resumo, os homens podem saber o que é certo e errado por meio da “iluminação”, a qual funciona como uma espécie de razão divina que os guia pela “virtude teológica” até alcançarem o “*télos*” (fim último) que é a união de Deus na vida eterna.

A formulação de Tomás de Aquino pode ser vista como uma justificativa teórica para a estrutura estamental da sociedade medieval, onde cada indivíduo tinha seu lugar predeterminado na hierarquia social. Para o homem servil, a resignação às condições de pobreza e miséria era amenizada pela promessa de felicidade no reino dos céus.

A esperança da salvação e da recompensa celestial funcionava como uma espécie de válvula de escape para o sofrimento terreno. Para os membros dos estamentos superiores, a felicidade também estava associada à prática das chamadas virtudes teológicas, fé, esperança e caridade, que orientavam o comportamento moral e a vida espiritual. Essas virtudes permitiam que, mesmo em suas posições privilegiadas, os aristocratas aspirassem à felicidade eterna, conectando suas ações no mundo terreno a um propósito transcendente.

Em McMahon, temos que:

As “virtudes teológicas” seriam infundidas por Deus na alma humana. As três principais virtudes teológicas são: a fé, a esperança e a caridade. Além disso, elas nos ajudam a entender que para “Tomás de Aquino a felicidade é um processo, uma transformação contínua, na qual nos alçamos ao nosso potencial realizando-nos plenamente” (MCMAHON, 2007, p. 146).

A promessa de felicidade no céu contribuía para a manutenção da estrutura social na terra, promovendo uma “harmonização, no plano social e político, entre poder temporal e poder espiritual, análoga à que Santo Tomás busca estabelecer entre filosofia e teologia, entre razão e fé” (MATTOS, p. 14, 2004). Dessa forma, por mais que a felicidade só pudesse ser vivenciada integralmente no céu, ela tinha a função de manter a esperança e com ela a estrutura da sociedade medieval.

Desse modo, podemos compreender que a Idade Média também contribuiu para a divulgação do tema da felicidade, pois, “apesar de sua enorme dívida com a Antiguidade, o cristianismo abriu novos caminhos, retirando a felicidade do meio do mundo e ao mesmo tempo disseminando sua promessa universal para os quatro cantos da terra” (MCMAHON, 2007, p.152).

Na Idade Média, assim como no período conhecido como Renascimento, a Antiguidade Clássica serviu de importante fonte de inspiração. No entanto, a forma como

as teorias clássicas foram reinterpretadas variou significativamente entre esses dois momentos históricos. Durante a Idade Média, o principal esforço estava em conciliar fé e razão para sustentar uma visão de felicidade voltada ao transcendental. Já no Renascimento, os intelectuais buscavam devolver aos indivíduos a centralidade de suas existências, valorizando especialmente as capacidades humanas de criação, pensamento e ação. Como observa Barros, “as questões discutidas entre os séculos XIII e XVI inauguram problemáticas, produzem teorias e geram conceitos que vão marcar definitivamente o pensamento político moderno” (BARROS, 2008, p. 70).

2.4

Felicidade e política: *La verità effettuale* e a Utopia

A passagem da Idade Média para o Renascimento produziu uma mudança crucial na concepção de felicidade. Se o caminho para a felicidade na Idade Média era marcado pelo sofrimento e pela redenção espiritual, no Renascimento ela passa a ser vista como uma realidade concreta, algo possível de ser vivido. A mudança de foco da esfera espiritual para a esfera social e, em seguida, para a esfera política reflete um novo entendimento sobre o sentido da felicidade. Como se deu essa transição e qual o impacto dela nas concepções de felicidade de então? Este é o ponto central a ser explorado, à medida que analisamos as obras de autores como Nicolau Maquiavel, Thomas More, Claude-Adrien Helvétius, Francis Hutcheson, Adam Smith e François-Jean de Chastellux, assim como os comentários de seus respectivos estudiosos.

Inspirados pela filosofia clássica, os renascentistas (re)colocaram o ser humano no centro de sua própria história, resgatando a ideia de que o indivíduo é protagonista de sua vida e destino. Georges Minois (2011) destaca essa transformação, afirmando que o Renascimento representou o “retorno triunfal” de uma busca pela felicidade que havia sido suprimida desde o século XIV, devido ao pensamento dogmático da Igreja Católica. Essa nova perspectiva permitiu que a felicidade fosse novamente entendida como algo acessível na vida terrena, e não apenas uma promessa espiritual. Nas palavras do historiador francês:

“De muitos pontos de vista, aquilo que chamamos de Renascença é o retorno do mito da idade do ouro. Retorno triunfal, que passa a caracterizar todos os domínios da vida intelectual e artística e que corresponde à explosão de um formidável desejo de felicidade, incubado desde o século XIV, em uma cristandade doente, sofrida, prostrada por males”. (MINOIS, 2010, p.130).

Esse "desejo de felicidade" encontra expressão nas principais manifestações artísticas do Renascimento, dentre as quais se destacam: Davi, de Michelangelo (1475-1564), e Alegoria da felicidade, de Agnolo Bronzino (1503-1572). Sem dúvida, essas obras contribuem para a compreensão do papel que a busca pela realização individual desempenha no Renascimento, estabelecendo uma conexão com o ideário humanista, conforme aponta Minois (2011).

É importante destacar que a escultura Davi, esculpida por Michelangelo, é um exemplo significativo do contexto de mudança de mentalidade que o Renascimento expressa. Originalmente encomendada para a Catedral de *Santa Maria del Fiore*, como parte de um conjunto de doze heróis bíblicos que adornariam o alto da construção, a obra acabou transcendendo seu propósito inicial. Assim que foi concluída, sua expressividade e imponência chamaram a atenção dos dirigentes políticos da recém-estabelecida "Segunda República Florentina" (1494-1512).

A razão pela qual o Davi de Michelangelo despertou tanto interesse entre os políticos da época reside na inovação do momento escolhido pelo artista para esculpi-lo. Diferentemente de outras representações, a versão de Michelangelo mostra o herói no momento anterior ao combate com Golias. Com uma pedra em uma das mãos, a funda sobre os ombros e o olhar focado no alvo, Davi franze a testa, exprimindo apreensão.

O Davi de Michelangelo explora sentimentos e expressões que o humanizam, afastando-o da imagem idealizada do herói bíblico. Em outras palavras, não é mais o herói da vitória divina, mas da luta humana. Longe de esvaziar a figura de Davi, Michelangelo consegue atribuir-lhe uma conotação essencialmente humana e, pela primeira vez, terrena. Agora, a noção de herói se relaciona com o uso das capacidades humanas para superar os desafios e obstáculos dentro do próprio contexto social.

Essa representação mais humana de Davi encantou os líderes políticos de Florença, que decidiram instalar a obra em um novo local. Em vez de colocá-la no teto da igreja matriz, como originalmente planejado, ordenaram que fosse exposta na praça principal, diante da sede do poder florentino. Assim, o Davi de Michelangelo transcendeu sua condição de herói bíblico e se tornou um símbolo cívico.

O Davi simboliza a capacidade humana de unir razão e emoção para superar desafios e garantir a liberdade. A decisão de expor a escultura na praça principal, diante da sede do poder florentino, destacou sua mensagem cívica, transcendendo a esfera religiosa. O Davi tornou-se um ícone do potencial humano, reafirmando que a vitória

contra os inimigos depende da coragem e das qualidades humanas, e não de poderes divinos.

A segunda obra escolhida para contextualizar esse período é Alegoria da Felicidade, de Agnolo Bronzino (1503-1572). Nessa tela, o pintor manifesta o otimismo renascentista em relação ao potencial humano e à conquista da felicidade.

Descrevendo como cada detalhe reflete a mentalidade do artista renascentista, Minois (2011) oferece uma análise da obra, observando que:

“A Alegoria da Felicidade mostra uma jovem de seios desnudos segurando o caduceu e a cornucópia, símbolos de paz e prosperidade; à esquerda, a Justiça; à direita, a Prudência, com Janos de duas faces, contemplando o futuro e o passado, enquanto Eros se prepara para ferir o coração da felicidade com um amor puramente humano. Glória e Celebridade pairam acima da felicidade, ante a qual o Tempo e a Fortuna se ajoelham; Loucura, Fúria e Acaso jazem no chão. Inspirada nos antigos afrescos celebradores da felicitas pública, essa alegoria expõe um estado de espírito em ruptura total com a Idade Média: é o triunfo da felicidade terrena, a aurora de uma idade de ouro.” (MINOIS, 2011, p. 134)

A Alegoria da Felicidade ilustra os elementos essenciais para a conquista de uma felicidade terrena fundamentada nas realizações humanas, afastando-se de idealizações religiosas. Posicionada no centro da pintura, ela reflete a valorização renascentista da capacidade humana de construir sua própria realidade. Nesse sentido, tanto a Alegoria da Felicidade, de Bronzino, quanto o Davi, de Michelangelo, expressam essa perspectiva renovada, empenhada em “matar o velho Adão”, símbolo do pecado e do sofrimento, promovendo a busca pela felicidade no presente (MCMAHON, 2007).

A pintura de Bronzino retoma a figura da felicidade pública, um conceito que remonta à Roma Antiga, comumente representada em espaços públicos ou administrativos. Essas representações exaltavam as virtudes do Império Romano, celebrando a vida cívica e a estabilidade política e econômica, valores fundamentais para a sociedade da época (MCMAHON, 2007).

Ao citar essas obras, busca-se não apenas ilustrar as expressões artísticas do Renascimento, mas também refletir sobre o modo como a felicidade foi sendo construída enquanto conceito, atravessando diferentes contextos históricos e encontrando espaço nas mais diversas manifestações culturais. A arte renascentista, nesse sentido, constitui uma expressão privilegiada dessas transformações, pois revela uma mudança na mentalidade social em que a felicidade passa a ser compreendida como uma manifestação da vida

coletiva, intrinsicamente ligada ao bem comum e, nesse horizonte, relacionada de forma direta à política.

Contudo, pode-se interpretar que a realidade política de Florença, marcada por instabilidades e crises constantes, dificultava a concretização desse ideal de *felicitas pública*. A crescente incerteza política e social parecia afastar a ideia de um bem comum harmonioso, que fosse acessível a todos. Foi nesse cenário de complexa disputa pelo poder que surge a teoria de Nicolau Maquiavel (1469-1527), cuja obra reflete as dificuldades de aplicar o conceito de felicidade coletiva em tempos de incerteza e conflito.

Maquiavel, ao se distanciar das idealizações, propôs soluções pragmáticas e realistas para os desafios enfrentados pelos governantes. Nascido em Florença, vivenciou os constantes conflitos e a fragmentação da Itália em diversas cidades-estados. Por essa razão, sua biografia se confunde intimamente com a história de Florença, cidade central na Renascença, como destaca Xavier (1979): “Do fim da adolescência em diante, sua biografia confunde-se com a história de Florença e da Itália, da qual não pode ser desligada sob pena de não ser possível compreender-lhe o significado” (XAVIER, 1979, p. XI).

Entretanto, essa estreita ligação entre a biografia de Maquiavel e a história florentina sofre um revés crucial em 1512. Com o fim da Segunda República Florentina e a restauração dos Médici, Maquiavel é acusado de inimigo do novo governo, afastado da vida política e exilado. Embora dramático, esse momento de exílio foi crucial para a formulação de sua teoria. Foi nesse período que Maquiavel escreveu suas obras mais emblemáticas, como *O Príncipe* (1513) e *Discursos sobre a Primeira Década de Tito Lívio* (1517).

Em suas obras, Maquiavel rompe com a tradição que vinculava a política à moralidade cristã e à especulação filosófica, adotando uma abordagem pragmática e empírica. Como observa Xavier (1979), Maquiavel “afasta-se dos tratados sistemáticos da escolástica e, à semelhança dos renascentistas interessados em fundar uma nova ciência física, rompe com o pensamento anterior” (XAVIER, 1979, p. XV). Em vez de idealizar como a política deveria ser, Maquiavel propõe uma análise realista da política, algo que ele denomina como *la verità effettuale*, ou seja, a verdade efetiva das coisas.

Em *O Príncipe* (2010), Maquiavel adota uma abordagem histórica comparativa para analisar diferentes formas de governo. Ao examinar exemplos históricos, ele compara os principados e as repúblicas, explorando suas características e, principalmente,

identificando os fatores que asseguram a manutenção do poder em cada um desses regimes.

Para expor os propósitos de seu trabalho, Maquiavel se expressa da seguinte forma:

“Minha intenção é escrever algo útil para quem realmente se interessa. Parece-me mais conveniente tratar diretamente da verdade efetiva dos fatos, em vez de discutir fantasias imaginativas. Muitas pessoas imaginaram repúblicas e principados como nunca vimos e nem tampouco existiram, pois estão tão longe da realidade de como se vive e daquela imaginada que deveríamos viver, a ponto de a pessoa que se propõe a aplicar em sua vida esse último método apenas percorrerá o caminho da ruína em vez de se preservar, e a pessoa que se propõe a professar apenas o bem perecerá no seio de tantas outras que professam o oposto.” (MAQUIAVEL, 2013, p. 72).

Essa preocupação de Maquiavel com a manutenção do poder está intimamente ligada à sua busca pela estabilidade política. Por isso, sua abordagem prioriza a análise real dos fatos, rejeitando idealizações sobre regimes ideais ou condutas morais. Esse compromisso com a eficácia prática no exercício do poder reflete sua visão renascentista, segundo a qual o poder é um fenômeno humano e, assim como o “Davi” de Michelângelo, depende de habilidades humanas (e não divinas) para alcançar seus objetivos. Nesse sentido, o governante, enquanto detentor do poder, assume a responsabilidade de garantir a ordem, a segurança e a coesão de seu território.

Assim, visando à manutenção do poder para garantir a estabilidade, Maquiavel elabora o par conceitual *virtù* e fortuna, que formam uma estrutura explicativa da dinâmica política e da ação do governante.

Embora Maquiavel não tenha desenvolvido o conceito de felicidade, em *O Príncipe* (2013), ele destaca que a combinação entre *virtù* (virtude ou habilidade) e fortuna (sorte ou circunstâncias) pode resultar nela. Lívio Xavier (1979), ao comentar a obra de Maquiavel, explica que essa felicidade não seria resultado de ideais utópicos ou de uma moralidade abstrata, mas da capacidade prática de agir estrategicamente conforme as circunstâncias. Nesse contexto, Xavier afirma: “Os homens seriam felizes na medida em que soubessem combinar seu modo de agir com as particularidades do momento”. (XAVIER, 1979, p. XV).

Dessa forma, podemos afirmar que a combinação de *virtù* e fortuna, ao promover a estabilidade política, é um caminho para a felicidade. Nas palavras de Maquiavel: “Se alguém se orienta com prudência e paciência e os tempos e as situações se apresentam de

modo a que a sua orientação seja boa, ele alcança a felicidade; mas, se os tempos e as circunstâncias se modificam, ele se arruína” (MAQUIAVEL, 2013, p. 12).

Ao relacionarmos a felicidade à estabilidade política, percebemos que ela se manifesta coletivamente, vinculando-se diretamente ao bem-estar da sociedade.

Essa ideia é ilustrada na análise que Maquiavel faz dos governos de líderes históricos como Moisés, Rômulo e Ciro, cujas ações decisivas em momentos de crise não só consolidaram seu poder, mas também promoveram a prosperidade de suas nações, que, segundo Maquiavel, se tornaram “felicíssimas”¹³.

Maquiavel ilustra esse ponto ao descrever como Moisés, em um momento de crise, foi capaz de transformar a situação de seu povo, tornando-se um exemplo de liderança capaz de gerar felicidade coletiva. Como ele diz:

“Era necessário, pois, a Moisés, encontrar o povo de Israel no Egito, escravizado e oprimido pelos egípcios, a fim de que aquele, para libertar-se da escravidão, se dispusesse a segui-lo [...]. Essas oportunidades, portanto, fizeram esses homens felizes, e sua excelente capacidade fez com que aquela ocasião fosse conhecida de cada um: em consequência, sua pátria foi nobilitada e tornou-se felicíssima” (MAQUIAVEL, 2013, p. 12).

Desse modo, na teoria de Maquiavel, encontramos elementos que delineiam um possível “caminho para a felicidade”, intimamente ligado ao bem-estar coletivo, alcançado por meio da estabilidade política e da manutenção do poder. Esse poder emana das ações humanas, sustentado por uma compreensão realista das dinâmicas políticas e sociais, bem como pela habilidade do governante de agir com perspicácia. Assim, para Maquiavel, a felicidade resulta da ação humana fundamentada na *verità effettuale*, onde a *virtù* (habilidade) administra a fortuna (circunstâncias), assegurando a estabilidade política e a felicidade da nação.

Enquanto Maquiavel, em Florença, focava no realismo político e abordava a felicidade de maneira indireta, em Londres, seu contemporâneo Thomas More (1478-1535) tratava do tema de forma mais direta. No entanto, ao contrário de Maquiavel, que se baseava na *verità effettuale*, More optou pela ficção literária como estratégia para apresentar suas ideias em seu livro intitulado *Utopia* escrito em 1516.

Thomas More imaginou uma sociedade ideal em uma ilha fictícia cuja organização social contrastava radicalmente com os padrões europeus de sua época.

¹³ Na versão publicada em italiano em 2004 a palavra “*felicissima*” também é utilizada. Ver em MACHIAVELLI, Niccolò. *Il Principe*. A cura di Mariarosa Brizzi. Firenze: Giunti Editore, 2004

Enquanto, por exemplo, na sociedade inglesa predominava a concentração de riquezas, em Utopia o que prevalecia era o espírito comunitário.

Assim, conforme destaca McMahon, a obra de More "serve de contraste para satirizar as muitas práticas pouco felizes do mundo real, que ele conhecia muito bem". (MCMAHON, 2007, p. 178).

Assim como Maquiavel se baseou em sua vivência como diplomata e secretário na chancelaria de Florença para desenvolver sua teoria política, Thomas More também encontrou a motivação para suas ideias em seu contexto profissional, especialmente sua experiência como chanceler.

Durante sua atuação em cargos públicos em Londres, como juiz e chanceler, More presenciou de perto as consequências devastadoras da política dos “cercamentos dos campos”, que expulsou camponeses de suas terras, privando milhares de suas fontes de sustento, o que agravou a miséria e ampliou as desigualdades sociais (BAKER-SMITH, 2018).

Em seu livro Utopia (2018), More transmite sua indignação com essa situação por meio da fala do personagem Rafael, como exemplificado no trecho a seguir:

“Vossos carneiros, respondi eu, que normalmente são tão mansos e frugais no pasto, consta que agora começaram a ser tão vorazes e ferozes que devoram gente: devastam e despovoam campos, moradas e povoados (...) homens, mulheres, maridos, esposas, órfãos, viúvas, pais e mães com filhos pequenos, grupos mais numerosos do que abastados, pois a atividade rural exige muitos braços —, todos eles, como dizia, têm de abandonar seus lares sem ter local que os acolha. São expulsos com tanta rapidez que todos os pertences domésticos, que não renderiam muito mesmo que pudessem aguardar um comprador, são vendidos quase de graça (MORE, 2018, p. 56).”

Segundo Dominic Baker-Smith, More utilizou a estratégia do texto ficcional como um meio de expor os contrastes da sociedade europeia e apontar suas críticas às desigualdades, em sua maioria criadas pelo próprio Estado. Por isso, apesar do tom fantasioso de *Utopia*, “é impossível não perceber os tons de indignação e compaixão que ressoam no texto” (2018, p. 18).

Ao descrever a ilha de Utopia, More apresenta estruturas sociais, políticas e econômicas planejadas para promover o bem-estar e a felicidade de seus cidadãos. Em Utopia, a propriedade é comunal, a educação é direcionada ao desenvolvimento das

capacidades individuais e o trabalho é distribuído de forma equitativa, evitando o estresse e a sobrecarga. Essas características favorecem uma vida mais equilibrada e satisfatória.

O sistema político e jurídico da ilha é liderado por indivíduos escolhidos com base em mérito e habilidade, e não por herança ou riqueza, criando um ambiente no qual as decisões são tomadas em prol do bem comum. Esse modelo fortalece a confiança dos cidadãos nas instituições. Além disso, as leis são justas e aplicadas igualmente a todos, fortalecendo o sentimento de justiça e pertencimento. A sociedade também valoriza as atividades culturais e de lazer, incentivando momentos de descanso, contato com as artes e a leitura.

As condições sociais, políticas e econômicas de “Utopia” são cuidadosamente estruturadas para eliminar desigualdades, exploração, injustiças e miséria que eram questões que marcavam a sociedade inglesa de sua época. Por meio de sua estratégia ficcional, More não apenas criticou esses problemas, mas também propôs soluções para enfrentá-los.

Curiosamente, “Utopia” mantém um diálogo mais próximo com a realidade do que o significado que a palavra adquiriu ao longo do tempo. A rigor, “utopia” é frequentemente entendida como algo restrito ao campo da imaginação. No entanto, ao descrever a ilha de “Utopia”, Thomas More buscava evidenciar o quão absurdas eram as desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que apontava para a responsabilidade dos governantes em organizar a sociedade em prol da felicidade de todos.

Assim sendo, vale dizer que, enquanto Thomas More idealizava uma sociedade na qual a felicidade surgiria da igualdade e da virtude, Maquiavel compreendia a felicidade do povo como resultado de um governo que soubesse equilibrar fortuna e *virtù* e cuja ordem fosse em prol da vida coletiva. Embora com abordagens diferentes, ambos os autores compartilhavam a preocupação com a responsabilidade dos governos na construção de uma sociedade justa, livre e, consequentemente, feliz.

Ao percorrer os caminhos abertos pelo pensamento da Antiguidade Clássica, pelas doutrinas helenísticas, pela tradição cristã medieval e pelas rupturas Renascentistas, observamos como a ideia de felicidade foi continuamente reformulada, tensionada entre o coletivo e o individual, entre o ideal ético-político e o desejo interior. Esse percurso revela que a felicidade é uma construção histórica em constante disputa e ressignificação. Ela emerge, em muitos momentos, como um princípio organizador da vida social, ora de resignação, ora associado à virtude, ao bem comum e ao horizonte de uma vida justa.

Essas transformações históricas, que revelam a oscilação constante entre felicidade como ideal ético coletivo e como experiência subjetiva, preparam o terreno para os deslocamentos que ganham força a partir do século XVIII. É nesse novo cenário intelectual e político, animado pelo espírito iluminista, com sua confiança na razão e na possibilidade de aperfeiçoamento da vida em sociedade, que a felicidade passa a ser tratada não apenas como virtude, mas como um direito, um objeto de cálculo e um princípio de organização social.

3.

O século XVIII e a felicidade como horizonte universal

A análise das contribuições do Iluminismo para o pensamento sobre a felicidade nos permite reconhecer que, a partir do século XVIII, a noção de felicidade passou a ocupar um novo lugar nas reflexões filosóficas, políticas e morais. Ao longo desse período, ela deixou de ser apenas uma aspiração individual ou uma virtude pessoal e passou a ser concebida como um objetivo legítimo das sociedades, capaz de orientar a ação política, moldar instituições e fundamentar novas formas de governo. É nesse horizonte que se insere o pensamento de autores como Claude-Adrien Helvétius, Francis Hutcheson, Adam Smith, François de Chastellux, Hannah Arendt, Alexis de Tocqueville, Jeremy Bentham e John Stuart Mill, cujas obras revelam um esforço sistemático para aproximar felicidade, razão, justiça e bem comum. Se Helvétius e Hutcheson ainda operam dentro de uma tradição moral iluminista que busca conciliar prazer e virtude, os utilitaristas e os pensadores políticos como Arendt e Tocqueville avançam para uma concepção mais institucional e pública da felicidade, inserindo-a no âmago da vida política e da organização social.

Por isso, este capítulo será dividido em cinco partes, cada uma dedicada à análise das contribuições desses autores para a reconfiguração do ideal de felicidade na modernidade. Na primeira parte, abordamos a obra poética e filosófica de Helvétius, que propõe uma síntese entre prazer, sabedoria e virtude como fundamentos da felicidade individual e pública. Em seguida, examinamos a proposta de Francis Hutcheson, que elabora um modelo moral baseado na benevolência e na razão, articulando sentimentos éticos e mensuração racional do bem comum. A terceira parte se concentra em Adam Smith, cujas reflexões morais sobre simpatia, amor-próprio e espectador imparcial oferecem uma teoria sofisticada sobre a regulação moral dos afetos e a produção da

felicidade coletiva, além de François de Chastellux, que defende a felicidade pública como fim da política e apresenta a paz, a liberdade e a redução das desigualdades como pilares fundamentais para seu alcance.

Na quarta parte, propomos uma reflexão sobre a tensão entre público e privado a partir do diálogo entre Hannah Arendt e Alexis de Tocqueville. Arendt resgata o sentido original da expressão “busca da felicidade” presente na Declaração de Independência dos Estados Unidos, mostrando como ela se associava à experiência da liberdade pública vivida nas assembleias locais. Para ela, a *felicidade pública* não era uma emoção interior, mas uma experiência de ação e deliberação compartilhada, vivida por cidadãos que reconheciam nos assuntos públicos uma fonte concreta de realização. Tocqueville, por sua vez, identifica na vida associativa e nos costumes democráticos da América os fundamentos de uma nova forma de *virtude cívica*, enraizada em práticas sociais concretas, como o engajamento comunitário e o hábito de se associar para fins comuns.

Na quinta parte, adentramos o campo do utilitarismo, com Jeremy Bentham e John Stuart Mill, para explorar o princípio da “maior felicidade para o maior número de pessoas”. Bentham propõe uma moral baseada no cálculo racional das consequências das ações, onde o prazer e a dor funcionam como critérios objetivos para guiar decisões individuais e políticas. Para Mill, só há verdadeira felicidade quando os indivíduos, guiados pela razão e pela liberdade, escolhem contribuir para o bem-estar coletivo. Nesse sentido, a felicidade deixa de ser um fim puramente pessoal e passa a ser também um compromisso ético com a vida comum.

Dessa forma, o percurso proposto neste capítulo evidencia como a felicidade passou a ser pensada como projeto de organização política, moral e social. A partir de diferentes tradições intelectuais, os autores aqui reunidos nos convidam a repensar os vínculos entre liberdade e dever, entre razão e sentimento, entre interesse próprio e bem comum, traçando, cada um à sua maneira, caminhos possíveis para a construção de uma felicidade pública.

3.1

A felicidade na poesia social Claude-Adrien Helvétius

O século XVIII na Europa foi um período de intensa busca por compreender o mundo e a condição humana. Movidos por essa busca, os pensadores da época dedicaram-se a explorar novas possibilidades para o desenvolvimento humano e social. Nesse

contexto, o saber emergente parecia atenuar as “reviravoltas devastadoras da sorte ou a mão irada de Deus”, criando a possibilidade de imaginar “um avanço mais feliz pelo caminho da vida” (MCMAHON, 2007, p. 219).

Esse florescimento de ideias deu origem às ciências humanas e sociais, criando um terreno fértil para explorar a noção de felicidade de maneira sistemática e inovadora, como destaca McMahon (2007) em sua análise.

“Encorajados pelo exemplo da física de Newton, sonhavam em entender não apenas as leis do universo físico, mas também as leis morais e humanas, esperando um dia apresentar com precisão o que o acadêmico italiano Giambattista Vico descreveu como uma “nova ciência” da sociedade e da humanidade. Foi no século XVIII, também, nasceram as ciências humanas e sociais, e, portanto, não surpreende que os observadores tenham voltado a sua atenção para o estudo da felicidade em termos semelhantes.” (MCMAHON, 2007, p.224)

No século XVIII, os pensadores europeus buscaram resgatar os ideais da filosofia clássica, reconhecendo nesses sistemas de pensamento uma base sólida para reflexões éticas e práticas sobre a vida. Inspirados especialmente pelos estoicos e epicuristas, esses pensadores viam nesses modelos uma fonte de racionalidade e pragmatismo, que poderiam ser atualizados para atender às demandas do mundo moderno.

Desse modo, esse novo modo de pensar deu origem a uma das principais correntes filosóficas da modernidade: o Iluminismo. Esse movimento se apresentou como um esforço para retomar e adaptar os fundamentos clássicos, promovendo uma visão de mundo mais racional, secular e centrada no progresso humano. Inspirado pelas tradições filosóficas anteriores, o Iluminismo buscava reorganizar a sociedade com base no potencial humano buscando moldar o futuro de forma consciente e inovadora.

No centro dessa perspectiva, a ideia de progresso humano ganhou força, sustentada por uma visão que colocava o ser humano como protagonista das transformações sociais e culturais. Retomando a essência do pensamento aristotélico, os iluministas reafirmavam que “a felicidade é o fim último” (*Eudaimonía estin to télos*). Para eles, não havia nada mais humano do que a busca pela felicidade, e a razão e o conhecimento tornaram-se as principais ferramentas para imaginar e concretizar meios de alcançá-la.

Contudo, apesar da inspiração na filosofia clássica, a concepção de felicidade no decorrer do século XVIII passou a promover maior ênfase no prazer individual. A abordagem iluminista abraçou a ideia de minimizar a dor e maximizar o prazer como

princípio central da felicidade promovendo consequências profundas e duradouras. Nas palavras de McMahon (2007): “Essa atitude geral mais receptiva e relação ao bem-estar e ao prazer teria consequências significativas a longo prazo. Era uma diferença essencial que distinguia a visão iluminista da felicidade da que existia na Antiguidade”. (MCMAHON, 2007, p.224).

Assim, ao contrastar com a moderação e o ascetismo da Antiguidade, o Iluminismo propôs uma felicidade mais prática e acessível, ligada aos avanços científicos, econômicos e políticos. Essa mudança teve impacto direto na construção das sociedades modernas, colocando o prazer e o bem-estar como elementos centrais do progresso. Nesse esforço, os pensadores da época construíram diferentes fórmulas e abordagens para entender o que poderia proporcionar uma vida feliz.

Aproveitando o declínio das superstições e no acesso ampliado aos prazeres terrenos, o filósofo iluminista Claude-Adrien Helvétius (1715–1771) proclamou o século XVIII como “o século da felicidade”. No poema *Le Bonheur* (A Felicidade), ele oferece uma reflexão que, neste estudo, serve como um guia para os caminhos percorridos por filósofos, artistas e pensadores na busca pela felicidade.

Logo na primeira estrofe, Helvétius apresenta a busca pela felicidade como uma jornada árdua, repleta de desafios e incertezas. Dois caminhos se destacam: o prazer e a riqueza, mas ambos levam a um labirinto de dúvidas e frustrações. Diante da angústia e dos perigos dessa jornada, ele clama pela sabedoria, apresentada como uma bússola capaz de conduzir o ser humano ao verdadeiro caminho da felicidade.

Imerso em problemas, um homem, disse um dia, está condenado ao infortúnio sem volta? Que ventos impetuosos, ó poderosa Sabedoria,
Da ilha da Felicidade me empurrando constantemente para trás!
Quantos recifes ameaçadores defendem suas bordas!
Ó, se todos os mortais, atirados para longe de seus portos,
Vagassem segundo os ventos e sem mastros e sem velas,
Se seu navio perdido ignora as estrelas,
Venha e sirva de meu guia. Ei! o que posso fazer sem você?
Procurei a felicidade; ele fugiu de mim.
Seduzido por uma longa e vã esperança,
vagueio pelas voltas e reviravoltas de um imenso labirinto.
É nos prazeres, é na grandeza,
Que o homem deve buscar e encontrar a felicidade?

Sabedoria, cabe a você sanar minhas dúvidas:

Da felicidade você pode me abrir os caminhos¹⁴. (1795, p.5, tradução nossa)

O dilema entre os prazeres efêmeros e o poder das riquezas constitui o cerne das reflexões sobre a felicidade no século XVIII. Esse debate evidencia não só a tensão entre diferentes visões sobre a realização pessoal, mas também os esforços filosóficos da época para entender se o verdadeiro caminho para a felicidade é de natureza individual ou coletiva.

No segundo canto, Helvétius apresenta uma crítica contundente à riqueza como fonte de felicidade. Para ele, a riqueza não constitui um bem em si, mas apenas um meio para alcançar outros fins. Buscar a riqueza como objetivo final da vida, portanto, é um erro que revela ignorância sobre sua verdadeira função. Helvétius desmascara as falsas promessas associadas à riqueza, afirmando que nem o poder nem o luxo são capazes de abrir o caminho para o “templo da Felicidade”.

Se o amor, seus prazeres, seu poder, sua grandeza,

Não abrem aos mortais o templo da Felicidade,

Deveríamos procurá-lo na riqueza?

Não se encontra lá, respondeu a Sabedoria.

A riqueza não é nada: seus metais estéreis

não encerram nem o bem nem o mal¹⁵. (1795, p.17, tradução nossa)

Nesse contexto, a sabedoria se reafirma como a única guia capaz de conduzir o ser humano ao verdadeiro caminho da felicidade. Dessa forma, a sabedoria reafirma que os bens materiais, por si só, são estéreis e carecem de valor moral, incapazes de proporcionar uma felicidade verdadeira.

¹⁴ No texto original: *Plongé dans les ennuis, l'homme, disois-je un jour, Est-il donc au malheur condamné sans retour? Quels vents impétueux, ô puissante Sagesse, De l'île du Bonheur me repoussant sans cesse ! Que d'écueils menaçants en défendent les bords! Ô si tous les mortels, jetés loin de ses ports, Errent au gré des vents et sans mâts et sans voiles, Si leur vaisseau perdu méconnoît les étoiles, Viens me servir de guide. Eh ! que puis-je sans toi? J'ai cherché le bonheur ; il a fui loin de moi. Séduit par une longue et trop vaine espérance, J'erre dans les détours d'un labyrinthe immense. Est-ce dans les plaisirs, est-ce dans la grandeur Que l'homme doit poursuivre et trouver le bonheur Sagesse, c'est à toi de résoudre mes doutes: De la félicité tu peux m'ouvrir les routes.*

¹⁵ No texto original: *Si l'amour, ses plaisirs, le pouvoir, la grandeur, N'ouvrent point aux mortels le temple du Bonheur, Faudra-t-il le chercher au sein de la richesse? On ne l'y trouve point, répliqua la Sagesse. La richesse n'est rien: ses stériles métaux N'enferment en leur sein ni les biens ni les maux.*

No terceiro canto, Helvétius propõe uma concepção mais elaborada de felicidade, associada ao cultivo do conhecimento, da ciência e das artes. Ele valoriza especialmente o sujeito cuja busca pela felicidade não se apoia em circunstâncias externas, mas em uma postura autônoma e reflexiva diante da vida. Trata-se de um ideal de indivíduo que encontra no estudo não apenas um instrumento para a aquisição de saber, mas uma fonte genuína de prazer e esclarecimento. A filosofia, tanto enquanto investigação da natureza quanto como reflexão sobre a condição humana, é apresentada como um dos caminhos mais legítimos para a realização da felicidade.

Esse estudo o torna corajoso contra injustiças;
Somente pode, ao ocupá-lo, escondê-lo dos vícios;
E finalmente num coração que não corromperam
Completar a felicidade que a virtude esboça¹⁶. (1795, p.42, tradução nossa)

Finalmente, no quarto canto, Helvétius eleva sua reflexão para o impacto coletivo do progresso do conhecimento, considerando-o essencial para alcançar tanto a felicidade individual quanto a coletiva. Ele argumenta que reis instruídos e esclarecidos entenderão que o verdadeiro prazer advém do ato de fazer o bem, o que lhes confere uma forma genuína de grandeza. Sob uma governança justa e iluminada, os homens encontrarão felicidade ao contribuir para o bem-estar de seus semelhantes, criando, assim, um caminho que conduz a uma sociedade mais harmoniosa e próspera.

É hora da mão abrir a pálpebra.
Mostre-lhe que aqui embaixo a sua luz útil
Só pode trazer de volta um século de felicidade;
Esse vício é finalmente estranho ao seu coração.
(...) (1795, p.42, tradução nossa)

Monarcas, que seguram em suas mãos poderosas
As rédeas do estado e o destino dos humanos,
Qual será a base da sua autoridade?
Cúmplices de Ariman, ou filhos de Oromaze,

¹⁶ No texto original: *Que l'étude lui fait braver les injustices; Peut seule, en l'occupant, le dérober aux vices; Et dans un coeur enfin qu'ils n'ont point corrompu Achever le bonheur qu'ébauche la vertu.*

Vocês podem, quer queridos, quer temidos em sua corte,
 Reinar pelo terror, ou reinar pelo amor;
 Você pode (esta história deve ter lhe ensinado),
 Pelo seu cuidado vigilante, estender em seu império
 O dia das verdades ou a noite do erro,
 E suspender ou apressar o **século da felicidade**:
 Cabe a você escolher o que quer ser,
 e qual desses deuses você adota como seu mestre¹⁷.
 (1795, p.64, 65, tradução nossa, grifo nosso)

Este canto encerra o poema com uma mensagem de esperança e responsabilidade, convocando governantes e pensadores a trabalharem juntos para transformar a sociedade por meio do esclarecimento e da promoção de valores humanos elevados.

Helvétius critica os caminhos frequentemente escolhidos pelos homens na busca pela felicidade, como prazeres, riquezas e honras, mostrando que nenhum deles conduz à verdadeira felicidade. Ele enfatiza que apenas a sabedoria pode guiar o ser humano em direção à felicidade genuína, mas não qualquer sabedoria. Em sua crítica, rejeita a visão ascética dos estoicos, que exaltam a impossibilidade e a rejeição ao prazer.

Preferindo tolamente a dor ao prazer,
 E o orgulho de caluniá-la à felicidade de desfrutá-la.
 Mas, por seus discursos vãos, como então, ó Sabedoria,
 Poderiam ter enganado Roma e a Grécia durante tanto tempo?
 Sua mente está surpresa?
 O estoicismo nasceu entre povos arrogantes¹⁸.
 (1795, p.25, tradução nossa)

¹⁷ No texto original: *Il est temps que la main décille sa paupière. Montre-lui qu'ici-bas ton utile lumière Peut seule y ramener un siècle de bonheur; Que le vice est enfin étranger à son cœur. (p.44) Monarques, qui tenez dans vos puissantes mains Les rênes de l'état et le sort des humains, De votre autorité quelle sera la base? Complices d'Ariman, ou les fils d'Oromaze, Vous pouvez, ou chéris, ou craints dans votre cour, Régner par la terreur, ou régner par l'amour; Vous pouvez (ce récit a dû vous en instruire), Par vos soins vigilants, étendre en votre empire Le jour des vérités ou la nuit de l'erreur, Et suspendre ou hâter le siècle du bonheur: C'est à vous de choisir ce que vous voulez être, Et lequel de ces dieux vous adoptez pour maître. (p.64,65)*

¹⁸ No texto original: *Préférer sottement la douleur au plaisir, Et l'orgueil d'en médire au bonheur d'en jouir. Mais, par leurs vains discours, comment donc, ô Sagesse, Ont-ils pu si long-temps tromper Rome et la Grece? Ton esprit, reprit-elle, en est-il étonné? Chez des peuples altiers le stoïcisme est né.*

Helvétius, de fato, aponta para um caminho da felicidade que se aproxima do equilíbrio epicurista, não negando os prazeres, mas defendendo-os como motores essenciais que impulsionam o ser humano. Conforme Milek (2014), “os prazeres sensíveis não são rejeitados, mas compreendidos como elementos que, quando cultivados adequadamente, permitem o aprimoramento dos hábitos humanos, sem que o indivíduo sucumba aos excessos” (MILEK, p. 48). Em seu poema, Helvétius enfatiza essa necessidade do prazer como fonte de motivação para o ser humano buscar a felicidade, não como a felicidade em si, mas como o impulso necessário para alcançá-la.

Do mundo, disse então, evitarei a embriaguez:
 No caminho florido que a Sabedoria me abre
 Quero levar meus passos, resolvido a buscar ali
 Prazeres que o destino não poderá me arrancar,
 Doce demais para me perturbar, animado o suficiente para me agradar¹⁹
 (1795, p. 42,43, tradução nossa)

Portanto, o equilíbrio defendido por Helvétius não implica renunciar aos prazeres, mas reconhecê-los como componentes essenciais no processo de autodesenvolvimento, alinhando-os com uma reflexão que respeite a ordem natural, conceito que ele define como "aprimoramento dos hábitos". A felicidade, nesse contexto, surge da harmonia entre três elementos fundamentais: o estudo, as artes e o trabalho. Conforme Milek (2014):

“O estudo pode, pela aquisição de conhecimento, colocar o homem em um ponto mais seguro e confiante pela obtenção da verdade. O trabalho possibilita a satisfação de necessidades e obtenção de outros prazeres com seu próprio esforço. As artes refinam os sentidos em um prazer mais intenso e duradouro. Se reconhecidas como **caminho para a felicidade**, estas atividades contribuem para o progresso pelas ciências, para a fruição maior de outros pelas artes, e para o sustento das necessidades e desenvolvimento da nação pelo trabalho, sem gerar ódio, frustração ou ferir os demais”. (MILEK, 2014, p. 49 – grifo nosso).

¹⁹ No texto original: *Du monde, dis-je alors, j'éviterai l'ivresse: Dans le sentier fleuri que m'ouvre la Sagesse Je veux porter mes pas, résolu d'y chercher Des plaisirs que le sort ne pourra m'arracher, Trop doux pour me troubler, assez vifs pour me plaire; De passer tour-à-tour du Parnasse à Cythere, Et d'être en mon printemps attentif à cueillir Les fruits de la raison et les fleurs du plaisir.*

Nesse sentido, o caminho formado por três pilares, o estudo, as artes e o trabalho, ultrapassa os limites da felicidade individual, pois, ao promover o aprimoramento humano por meio do conhecimento, da expressão criativa e do sustento, também fomenta o desenvolvimento coletivo.

É nesse contexto que Helvétius propõe uma concepção integrada de felicidade: individual e pública não seriam trajetórias distintas, mas partes de um mesmo percurso contínuo. Como observa Milek ao analisar a obra de Helvétius: “não se trata de caminhos diferentes, paralelos ou transversais, mas de um caminho contínuo, que vai da felicidade individual à felicidade pública” (MILEK, 2014, p. 49).

Helvétius, no entanto, não ignora os obstáculos. Ele reconhece que a felicidade só pode ser alcançada de forma coletiva quando os prazeres individuais estiverem alinhados à virtude e os interesses egoístas e ardilosos não se sobrepuserem ao bem comum. A virtude, nesse caso, não é apenas um ideal moral, mas uma condição para a construção de uma sociedade feliz.

A noção de um caminho contínuo entre a felicidade individual e a pública, tal como defendida por Helvétius, ressoa com os esforços de outros filósofos iluministas, como Francis Hutcheson (1694–1746), que também buscavam tirar a felicidade do campo do vago e estabelecer critérios racionais para avaliá-la. Embora suas abordagens sejam distintas, ambas expressam a preocupação em articular realização pessoal e bem-estar coletivo: Helvétius enfatiza a necessidade de educar os prazeres para que se alinhem à virtude, enquanto Hutcheson propõe um cálculo moral que permita identificar as ações que maximizem a felicidade do maior número possível de pessoas. (CHUANG, 2015)

3.2

O cálculo da felicidade em Francis Hutcheson

Francis Hutcheson, filósofo irlandês do século XVIII, desempenhou um papel central na consolidação do pensamento moderno, especialmente ao tratar da moralidade e da felicidade sob uma perspectiva inovadora para sua época.

Embora possa parecer paradoxal à luz de certos valores contemporâneos, Francis Hutcheson buscou integrar razão e sentimento em sua concepção de felicidade. Sua proposta resultou na elaboração de um cálculo moral, voltado a avaliar a moralidade das ações a partir de seus efeitos sobre o bem-estar coletivo. Ao mesmo tempo, o autor destacou o papel central dos sentimentos, especialmente da benevolência, na formação de

uma vida ética, reconhecendo que a busca pela felicidade não pode ser dissociada da sensibilidade moral e das relações com os outros.

Para Hutcheson, os sentidos humanos não se restringem às percepções físicas, mas se estendem a dimensões éticas e sociais que sustentam tanto o julgamento moral quanto a busca pela felicidade. Ele identifica três sentidos adicionais, o sentido público, o sentido da honra e o sentido moral, que, articulados à razão, compõem uma base integrada para a compreensão da moralidade. Esses sentidos indicam que emoção e racionalidade não são forças opostas, mas complementares na promoção do bem comum (CHUANG, 2015).

Ao lado dos cinco sentidos físicos (visão, audição, olfato, tato e paladar), esses três sentidos morais evidenciam a capacidade humana de avaliar e agir no mundo com empatia, senso de justiça e consciência ética. Nessa perspectiva, a felicidade não é apenas um estado subjetivo, mas também uma experiência enraizada na convivência social e na responsabilidade mútua.

O sentido público refere-se à empatia, ou à capacidade de sentir prazer ao testemunhar a felicidade alheia, e dor diante do sofrimento do outro. Assim como os sentidos físicos nos permitem reagir ao ambiente, esse sentido emocional nos permite reconhecer e compreender as experiências dos outros, pois, ao observarmos o sofrimento ou a alegria, nos remetemos a nossas próprias vivências. É uma base fundamental para a solidariedade e a interação social, conectando diretamente o indivíduo ao bem-estar coletivo.

O sentido de honra, segundo Hutcheson, emerge quando um indivíduo recebe a gratidão devida por uma boa ação realizada, gerando felicidade e satisfação pelo reconhecimento de seus méritos. Esse reconhecimento é uma emoção intimamente ligada à apreciação social, que reforça a sensação de virtude e contribui para o bem-estar individual.

Já o sentido moral constitui o núcleo da filosofia de Hutcheson. Ele pode ser compreendido como um “termômetro” interno que cada indivíduo desenvolve para avaliar tanto as próprias ações quanto as dos outros. Esse senso moral se manifesta na capacidade de distinguir entre comportamentos virtuosos e atitudes que merecem desaprovação, permitindo a tomada de decisões éticas com base em critérios internos de certo e errado.

Para entendermos o conceito de sentido moral em Francis Hutcheson é preciso contrapor-lo à perspectiva antropológica de Thomas Hobbes, segundo a qual o ser humano, em seu estado de natureza, seria movido fundamentalmente pelo egoísmo e pela

busca da autopreservação. Para Hutcheson, ao contrário, os indivíduos são naturalmente dotados da capacidade de experimentar prazer diante de ações benevolentes e aversão diante de comportamentos injustos ou cruéis. O desenvolvimento desse sentido moral orienta o sujeito para a autorregulação ética e, ao mesmo tempo, favorece a cooperação e o compromisso com o bem comum, promovendo a harmonia social.

Para Hutcheson, o senso moral não é algo inato no sentido de um conhecimento completo ao nascer, mas sim uma disposição natural que todos os seres humanos possuem e podem desenvolver ao longo da vida. Essa capacidade de discernir entre o bem e o mal se aprimora por meio da convivência, da experiência e das emoções humanas, como a empatia e o desejo de promover o bem-estar coletivo (CHUANG, 2015).

Em sua crítica à visão antropológica de Thomas Hobbes, Hutcheson argumenta que considerar os seres humanos essencialmente agressivos e egoístas é um equívoco perigoso. A perspectiva hobbesiana, ao sustentar que o ser humano vive em constante estado de alerta, competição e desconfiança, ignora uma dimensão essencial da natureza humana: a capacidade de benevolência. Para Hutcheson, é justamente essa capacidade que se manifesta no sentido moral, orientando-nos para ações virtuosas e solidárias.

A benevolência, na concepção de Hutcheson, não é um dom sobrenatural nem um privilégio reservado aos virtuosos, mas uma característica humana que pode ser cultivada tanto racional quanto afetivamente. As pessoas tendem a valorizar e se aproximar de indivíduos benevolentes, reconhecendo o impacto positivo dessa virtude nas relações sociais. No entanto, é essencial não confundir benevolência com interesse. Hutcheson adverte que a verdadeira benevolência não se reduz a ações motivadas por ganhos pessoais, mas expressa uma afeição moral autêntica, uma inclinação desinteressada voltada ao bem do outro, mesmo quando isso implica abrir mão de vantagens individuais.

Em sua obra *Recherche sur l'origine de nos idées de la beauté et de la vertu* (1725), Hutcheson propôs um modelo que unia ética e felicidade pública, sugerindo que a moralidade humana poderia ser avaliada a partir de um cálculo orientado à maximização do bem-estar coletivo. Para ele, a ação mais virtuosa seria aquela que promovesse “o maior grau de felicidade para o maior número de pessoas”.

A felicidade, portanto, não era compreendida por Hutcheson como uma questão meramente individual, mas como um fenômeno coletivo, no qual a ação moral e a benevolência desempenham papéis centrais. Buscando conferir maior rigor a essa abordagem, ele chegou a propor uma fórmula matemática para mensurar o valor moral de uma ação. A proposta era avaliar, de forma objetiva, o quanto determinada conduta

contribuía para a felicidade pública, lançando as bases de um cálculo que mais tarde influenciaria pensadores utilitaristas como Jeremy Bentham e John Stuart Mill (MCMAHON, 2007).

O cálculo proposto por Hutcheson seria o seguinte leva em consideração os seguintes fatores: A = Amor-próprio, B = Benevolência, C = Coeficiente de ação ou circunstância, I = Interesse, M = Momento da ação de bem. Levando em conta esses fatores, Hutcheson elabora a seguinte equação:

$$M = (B + A) \times C = BC + AC$$

$$\text{Onde: } BC = M - AC = M - I, \text{ e } B = (M - I) / C$$

$$\text{Desse modo: } M = (B - A) \times C = BC - AC$$

$$\text{Portanto, } BC = M + AC = M + I, \text{ e } B = (M - I)^{33} / C$$

(McMahon, 2007)

A descrição da equação estabelece que o momento do bem (M) é o produto da benevolência (B) somada ao amor-próprio (A), multiplicada por uma constante C (que poderia representar a eficácia da ação ou a circunstância em que a ação ocorre). O resultado da multiplicação é então dividido em duas partes: BC (benevolência multiplicada pela circunstância) e AC (amor-próprio multiplicado pela circunstância).

Na segunda etapa da equação ele sugere que a benevolência pode ser isolada na fórmula, subtraindo-se o produto do amor-próprio e a circunstância (AC) do momento de bem (M). Como I representa o interesse, o filósofo escocês conecta a relação entre bem e interesse, indicando que a benevolência está ligada a esses fatores de forma mútua.

Para encontrar a benevolência (B), ele propõe que se subtraia o interesse (I) do momento de bem (M) e, em seguida, divida o resultado pela constante C. Essa fórmula isolaria a benevolência ao levar em conta a ação e o interesse envolvidos.

Em seguida, reorganiza a equação para dizer que o momento de bem (M) pode ser entendido pela diferença entre benevolência e amor-próprio (B - A), multiplicada pela constante C. Isso implica que o momento de bem é afetado pela diferença entre o desejo de beneficiar os outros e o desejo de beneficiar a si mesmo, com essa diferença sendo amplificada pela constante C.

Novamente, ajusta a relação entre os elementos, agora sugerindo que BC é igual à soma do momento de bem (M) e o produto do amor-próprio e a circunstância (AC), ou do momento de bem e o interesse (I).

Finalmente, Hutcheson sugere uma variação na fórmula para benevolência (B), onde se subtrai o interesse (I) do momento de bem (M) e o resultado é elevado a 33, possivelmente como uma tentativa de ajustar o valor da constante ou ampliar a fórmula. Esse valor seria então dividido pela constante C.

De forma resumida, podemos entender que o esforço de Hutcheson visava a criação de um modelo hipotético de moralidade, no qual os fatores fundamentais para a promoção da felicidade são a benevolência e o amor-próprio. Nesse contexto, a felicidade depende de como esses fatores se combinam e são ajustados conforme o ambiente. Em outras palavras, a felicidade melhora quando a benevolência é priorizada, e o amor-próprio²⁰ é mantido em equilíbrio, ajustado pelas circunstâncias e pelo contexto.

Embora tenha enfrentado críticas severas por sua tentativa de mensurar a felicidade, Hutcheson desempenhou um papel pioneiro nesse campo. Seus esforços, ainda que não tenham alcançado a precisão desejada, representaram uma iniciativa inovadora ao traduzir conceitos abstratos e complexos em termos quantificáveis. Esse trabalho marcou um avanço significativo na aplicação de métodos rigorosos ao estudo das questões humanas, refletindo o espírito analítico e progressista característico do Iluminismo. Como destaca McMahon (2007):

"Quem desdenha completamente o valor dessa tentativa, com uma risada condescendente, corre o risco de esquecer o prestígio crescente dos novos métodos matemáticos e das ciências naturais no século XVIII – e, conseqüentemente, as possibilidades revolucionárias que esses métodos pareciam oferecer para o estudo das questões humanas" (MACMAHON, 2007, p. 226).

O esforço de Hutcheson ao propor uma reflexão sobre a felicidade em termos mensuráveis, fundamentada em princípios como a benevolência e o amor-próprio, não resultou em uma fórmula definitiva, mas abriu caminho para novas abordagens sobre o tema. Essa perspectiva exerceu influência duradoura, especialmente sobre um de seus mais importantes sucessores: Adam Smith (1723–1790).

²⁰ O conceito de *amor-próprio* em Francis Hutcheson não deve ser confundido com o egoísmo. Enquanto Hobbes via o ser humano movido fundamentalmente pela autopreservação e pelo interesse individual, Hutcheson argumenta que o amor-próprio é uma inclinação natural e legítima de busca pelo bem-estar, que precisa ser equilibrada pela benevolência. Essa combinação permite a autorregulação moral e favorece tanto a felicidade individual quanto a coletiva, pois o verdadeiro sentido moral só se realiza quando o cuidado consigo mesmo é moderado pela preocupação com os outros.

3.3

Adam Smith e François de Chastellux: entre o interesse individual e a felicidade pública.

Adam Smith, que estudou na Universidade de Glasgow e foi aluno de Francis Hutcheson, aprofundou e refinou muitas das ideias de seu mestre, tratando de forma mais complexa as noções de amor-próprio e benevolência. Para isso, integrou elementos do pensamento estoico, da tradição empirista britânica, especialmente a de David Hume, e também de autores como Maquiavel, formulando uma visão própria sobre a moralidade e o comportamento humano.

Adam Smith desenvolveu uma teoria que não apenas expandiu as ideias de Hutcheson, mas também estabeleceu um caminho original para pensar a felicidade, ao refletir sobre o equilíbrio entre interesses individuais e coletivos. Sua análise buscava compreender como os sentimentos morais regulam a vida em sociedade e como a busca individual por realização pode, sob certas condições, contribuir para o bem-estar coletivo.

Embora o conceito de amor-próprio apareça em *A Riqueza das Nações* (1776), é em *Teoria dos Sentimentos Morais* (1759) que a influência do pensamento de Francis Hutcheson se torna mais evidente. Publicada dezessete anos antes da obra que consagrou Adam Smith como fundador da economia política, *Teoria dos Sentimentos Morais* oferece a base ética que complementa e, em muitos aspectos, antecede a análise econômica desenvolvida posteriormente.

A leitura de *A Riqueza das Nações* adquire maior profundidade quando é contextualizada pela ética exposta em *Teoria dos Sentimentos Morais*. Enquanto o primeiro texto examina os mecanismos econômicos que regem a busca pelo interesse próprio, o segundo explora as interações morais e sociais que moldam o comportamento humano. Dessa forma, Smith integra as dimensões moral e econômica em uma concepção abrangente e articulada da vida em sociedade (GANEM, 2002).

Na *Teoria dos Sentimentos Morais*, Adam Smith elabora sua teoria moral a partir de diferentes correntes filosóficas. Da tradição estoica, incorpora noções como *officia*, desenvolvida por Cícero, e *convenientia*, proposta por Sêneca, ambas relacionadas à conformidade com as leis da natureza e da razão. Esses conceitos sustentam a moralidade prática do estoicismo, que distingue entre a virtude perfeita, concebida como um ideal elevado e raramente alcançado, e as chamadas virtudes imperfeitas, metas mais realistas que orientam aqueles que desejam se aprimorar moralmente.

Nessa lógica, ainda que o indivíduo não alcance a virtude plena ou a felicidade ideal, ele pode progredir moralmente por meio de ações apropriadas ao seu papel social, guiado pela razão e pela busca por harmonia interior e social. Smith encontra, no estoicismo, um modelo de moralidade que combina autoaperfeiçoamento, moderação dos desejos e adequação à ordem natural. Nas palavras de Smith:

De acordo com Zenão, fundador da doutrina estoica, todo animal seria por natureza recomendado a seus próprios cuidados, e dotado do princípio do amor de si, para que se esforçasse em conservar não apenas a sua existência, como todas as diferentes partes de sua natureza, na melhor e mais perfeita condição de que seria capaz” (...) Portanto, fosse o que fosse que tendesse a manter esse estado de existência, a natureza lhe indicaria como escolha adequada; e o que quer que tendesse a destruí-lo, ser-lhe-ia indicado como adequado para se recusar (...) Virtude e conveniência de conduta consistiriam em escolher e rejeitar todos os diferentes objetos e circunstâncias conforme a natureza os convertesse em objetos de menor ou maior escolha ou rejeição; (...) segundo os Estóicos, a perfeita retidão de conduta que constituiria a essência da virtude. Isso era o que chamavam viver harmoniosamente, viver segundo a natureza, e obedecer às leis e normas que a natureza ou o Autor da natureza prescrevera para nossa conduta. (SMITH, 2015, p. 356, 357).

Apesar de aderir à visão de virtude dos estoicos, Smith introduz uma inovação significativa ao contrastar sua abordagem com o "plano e sistema que a natureza esboçou para nossa conduta" (SMITH, 2015 p. 356, 357). Nesse sentido, ele sugere que a moralidade natural tem uma dimensão colaborativa com o plano da Natureza e com isso, amplia o escopo mais rígido do estoicismo clássico. Essa visão, profundamente influenciada pelo pensamento de David Hume, reforça a importância dos sentimentos na formação das normas éticas e morais. Para Smith, as emoções não apenas complementam a razão, mas também desempenham um papel essencial na condução da vida ética (Ganem, 2002).

Ao combinar visão e estoica empirismo, Smith constrói um sistema que reconhece a ordem subjacente na natureza e na sociedade, mas que também valoriza a observação prática e o comportamento humano concreto. Desse modo, ele evita reducionismos ao propor que a harmonia universal não é apenas uma abstração, mas algo que surge das ações e interações humanas, orientadas por interesses individuais e pela busca de equilíbrio dentro do contexto social.

Nesse aspecto, a influência de Maquiavel também pode ser observada na construção da teoria de Smith, principalmente através do realismo político. Ao adotar o indivíduo como ponto de partida, Smith reflete essa perspectiva ao buscar compreender o homem tal como ele é, em sua complexidade e imperfeição. Essa abordagem ressoa na análise de Ganem (2002), ao destacar o vínculo entre ética e experiência na formulação da verdade social:

“Nada apriorístico, axiomático, hipotético, com ideias inatas ou regras fixas de moralidade e de comportamento. Uma verdade ligada a historicidade, uma verdade não mais no plano puramente logico, mas estabelecida a partir do vínculo ético. Ao trasladar a verdade do plano puramente lógico, racional, para o plano vital, ocorre uma adequação entre verdade e vida mediada pela ética. A verdade passa a ser adequação do pensamento a realidade. Como para o autor não há um sentido moral inato, torna-se impossível definir regras invariáveis para as regras sociais, essas nascidas, portanto, das experiencias privadas”. (GANEM, 2002, p.674)

Após a apresentação das influências do estoicismo, do empirismo de David Hume e do realismo político de Maquiavel, torna-se possível identificar com maior nitidez a contribuição do pensamento de Francis Hutcheson na formação da teoria moral de Adam Smith. Essa influência manifesta-se de modo particular na ampliação de conceitos centrais como simpatia, amor-próprio, benevolência e senso de dever.

Contudo, Smith não se limita a reproduzir os princípios de seu antecessor. Ao contrário, ele refina essas noções para elaborar uma teoria original, que dialoga com o sentimentalismo moral, mas o ultrapassa ao investigar as complexas interações entre as dimensões individuais e coletivas da experiência humana. Em sua proposta, a felicidade não se reduz a um sentimento privado, mas emerge das relações sociais que conferem sentido à vida moral no interior de uma ordem compartilhada.

Para compreender o conceito de amor-próprio em Smith, é essencial examinar os papéis da imaginação e da simpatia, pilares centrais de sua teoria moral e chaves para entender sua divergência em relação à ênfase hutchesoniana na benevolência como fundamento da ação ética.

A imaginação exerce uma função central nesse processo, pois é ela que nos permite ultrapassar os limites de nossos próprios sentidos e acolher as experiências dos outros. Como nossos sentidos captam apenas nossas próprias sensações, é por meio da imaginação que conseguimos nos colocar no lugar do outro, recriando mentalmente suas circunstâncias. Esse exercício nos aproxima de suas emoções, permitindo que sintamos

algo semelhante ao que o outro sente, ainda que de forma atenuada e internalizada. A imaginação, portanto, não replica as experiências alheias com exatidão, mas oferece uma aproximação suficiente para desencadear uma resposta emocional genuína em nós. Adam Smith explica a importância da imaginação da seguinte forma:

“Que essa é a fonte de nossa solidariedade para com a desgraça alheia, que é trocando de lugar, na imaginação, com o sofredor, que podemos ou conceber o que ele sente ou ser afetados por isso, poder-se-ia demonstrar por muitas observações óbvias, caso se julgue que não é bastante evidente por si(...)Pessoas de fibras delicadas e constituição física frágil queixam-se de que, olhando as feridas e úlceras expostas pelos mendigos nas ruas, com facilidade sentem desconforto ou coceira na parte correspondente de seus próprios corpos. O horror que concebem vendo o infortúnio desses desgraçados afeta mais aquela parte específica do que qualquer outra, porque aquele horror se origina de se conceber o que elas próprias sofreriam se realmente fossem os desgraçados a quem contemplam, e se aquela parte específica de seu corpo fosse de fato afetada da mesma forma miserável” (SMITH, 2015, p. 74)

Dessa forma, a imaginação ultrapassa uma função meramente reprodutiva e assume um papel moral e social, permitindo-nos compreender e nos solidarizar com o sofrimento ou a alegria do outro. Em última instância, ela possibilita a simpatia. Como observa Ganem, “o exercício da imaginação, que se traduz em colocar-se no lugar do outro e vivenciar, portanto, uma situação, introduz uma sofisticação na análise da explicação da ordem social” (GANEM, 2002, p. 675).

A simpatia, portanto, é o mecanismo que nos permite acessar os sentimentos alheios. Para Smith, ela se manifesta de modo mais evidente diante do sofrimento, mas também se estende às alegrias, configurando-se como um princípio fundamental da natureza humana. Por isso, a compaixão e a congratulação não são respostas automáticas e naturais dos indivíduos, mas refletem um alinhamento ético que se fundamenta na solidariedade com o próximo. Nas palavras de Smith:

“A palavra simpatia, em seu significado mais apropriado e original, denota nossa solidariedade (*fellowfeeling*) para com os sofrimentos, e não para com as alegrias de outros. Um falecido filósofo, talentoso e sutil, considerou necessário provar por argumentos que sentíamos uma real simpatia para com a alegria, e que a congratulação era um princípio da natureza humana. Ninguém, segundo creio, jamais considerou necessário provar que a compaixão também o era” (SMITH, 2015, p. 112).

A partir deste ponto, surge um novo elemento central na Teoria dos Sentimentos Morais de Adam Smith: o “espectador imparcial”. Esse conceito funciona como elo entre os mecanismos da imaginação e da simpatia, atuando como mediador.

O “espectador imparcial” pode ser compreendido como uma instância interna que atua como uma espécie de bússola moral, julgando as ações do próprio indivíduo e as das outras pessoas. Trata-se de um princípio de autorregulação que combina a reflexão individual com os valores coletivos internalizados, permitindo ao sujeito agir conforme os padrões morais compartilhados pela sociedade.

Com esse conceito, Smith dá um passo além do sentimentalismo de Hutcheson: ao formular um modelo no qual os sentimentos são organizados por meio da reflexão e da observação social, ele constrói uma teoria que evidencia a conexão profunda entre afetos individuais e o tecido moral da sociedade. Suas ideias revelam como as emoções humanas, longe de serem impulsos irracionais, participam de um sistema ético orientado à promoção da harmonia, da justiça e da convivência equilibrada.

Nesse sentido, como observa Dugald Stewart²¹ (2015) é por meio de exemplos claros e cotidianos que Smith demonstra como os sentimentos individuais, quando mediados pela figura do espectador imparcial, produzem o senso de justiça e contribuem para a estabilidade moral da vida em sociedade. Nas palavras de Stewart:

“A origem do nosso senso de justiça, bem como de todos os nossos outros sentimentos morais, é explicada segundo o princípio da simpatia. Se ouço unicamente o sentido dentro do meu peito, a minha felicidade me parece muito mais importante do que a de todos os outros homens. Mas se tenho consciência de que, por causa dessa excessiva preeminência, os outros não podem, de modo algum simpatizar comigo: para eles em contrapartida, pareço apenas um dentre a multidão, por quem não estão mais interessados do que por qualquer outro indivíduo. Se desejar, pois, conquistar sua simpatia e aprovação (o que para o Sr. Smith, constituem os objetos de maior desejo de minha natureza), é preciso considerar minha felicidade não à luz com que se apresenta a mim, mas à luz com que se apresenta à humanidade em geral”. (STEWART, 2015, p.26).

Essa reflexão sobre a relação entre os sentimentos individuais e a origem do senso de justiça abre espaço para compreender a conexão entre a felicidade individual e a

²¹ Dugald Stewart escreveu uma biografia crítica intitulada “Do nascimento à publicação da Teoria dos sentimentos morais”, que se encontra publicada nas páginas iniciais da edição brasileira da obra Teoria dos sentimentos morais, de Adam Smith, lançada em 2015 pela editora WMF Martins Fontes. Nesse texto, Stewart oferece uma leitura contextualizada da formação intelectual e do projeto filosófico de Smith, destacando especialmente a centralidade do princípio da simpatia em sua teoria moral.

coletiva. Para conquistar a simpatia e a aprovação dos outros, é essencial considerar a própria felicidade à luz do bem-estar geral. Esse equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos confere à simpatia um papel central na formação do senso de justiça e na promoção de uma convivência harmônica.

Além disso, o “espectador imparcial” como uma instância moral interna, avaliando nossas ações com base em padrões éticos universais. Esta figura funciona como um juiz que busca equilibrar nossas ações entre o interesse pessoal e o bem coletivo, regulando comportamentos de modo a promover a aceitação social. Para Smith, o desejo de ser reconhecido como moralmente responsável é uma força motriz que guia as ações humanas, mesmo quando o egoísmo ameaça desviar o indivíduo desse ideal.

Desse modo, através da imaginação, o “espectador imparcial” coloca-se no lugar do agente, buscando compreender suas motivações e emoções. Esse processo, como observa Ganem (2002), reforça ao mesmo tempo a natureza dos sentimentos humanos e sua ressonância na sociedade:

"o espectador, através da imaginação, coloca-se na situação do ator, procura uma correspondência de sentimentos, identifica-se com ele. Esse movimento das paixões corrobora a ideia subjacente na obra de Smith de que o homem não vive isolado, o homem vive em sociedade e todas as paixões são causa de novas paixões" (GANEM, 2002, p. 676).

Entretanto, Adam Smith reconhece a dualidade inerente ao conceito de espectador imparcial: embora essa instância interna possa agir com discernimento e coragem, orientando-se por elevados princípios éticos, ela também está sujeita às limitações humanas como a influência de julgamentos superficiais, pressões sociais ou valores frágeis compartilhados pela coletividade. Essa ambivalência reflete a complexidade do papel do “espectador imparcial” na formação da moralidade e na constante busca por equilíbrio entre as exigências do indivíduo e as expectativas do coletivo. Como ele escreve:

“O suposto espectador imparcial de nossa conduta parece dar sua opinião em nosso favor com medo e hesitação, quando a opinião de todos os espectadores reais, a de todos por cujos olhos e de cuja posição esforça-se por considerá-la é unânime e violentamente contrária a nós. [...] Quando seus juízos são firme e constantemente governados pelo senso do que é louvável e do que é censurável, parece agir conforme sua ascendência divina; mas quando se deixa entorpecer e confundir pelos juízos do homem fraco e ignorante, revela seu parentesco com a mortalidade” (SMITH, 2015, p. 201).

O conceito de "espectador imparcial" desempenha um papel fundamental ao equilibrar a autonomia individual com a justiça coletiva. Por meio do estímulo a comportamentos virtuosos e da rejeição de ações prejudiciais ao bem coletivo, ele contribui para a formação de regras morais que orientam as relações humanas. Dessa forma, esse mecanismo atua como um tribunal hipotético dentro da consciência, sendo essencial para o desenvolvimento tanto do amor ao próximo quanto do amor-próprio (GANEM, 2002).

Para Adam Smith, nenhuma justificativa é suficiente para legitimar a violação das regras morais. Por isso, o espectador imparcial deve condenar ações que, ao priorizarem os interesses individuais, causem danos aos outros ou ao bem coletivo. Quando essa instância interna funciona adequadamente, ou seja, quando impede que o indivíduo sobreponha seus desejos à custa do outro, ela atua como um mecanismo de autorregulação moral. Caso contrário, é a própria sociedade que assume essa função, levando o sujeito à correção de seus atos por meio do julgamento externo.

No entanto, o julgamento do espectador imparcial não é infalível. Quando equivocado, pode resultar em injustiças ou no autoengano. Como explica Smith:

Esse auto-engano, essa fatal fraqueza dos homens, é fonte de metade das desordens de nossa vida. Se pudéssemos nos ver como os outros nos vêem, ou como nos veriam se soubessem de tudo, seria inevitável uma reforma geral. De outro modo, não poderíamos mais suportar essa visão. (SMITH, 2015, p.227)

O autoengano, sob essa perspectiva, pode ser compreendido como uma disposição humana à distorção da realidade em favor de si mesmo. Embora os indivíduos tendam a avaliar suas próprias ações com indulgência, desenvolvem, de modo quase instintivo, a capacidade de julgar o comportamento alheio com maior imparcialidade. A reflexão moral, nesse contexto, é constituída pela tensão entre essa inclinação natural à autocomplacência e a exigência constante de observação e regulação das condutas sociais.

Essa capacidade de julgar a conduta alheia funciona como um “remédio” ao autoengano. Como explica Smith:

“a natureza não deixou sem remédio essa fraqueza tão grave; tampouco nos abandonou inteiramente às ilusões do amor de si. Nossa constante observação da conduta alheia imperceptivelmente nos leva a formar para nós próprios certas regras gerais quanto ao que é adequado e apropriado fazer ou evitar. Algumas das ações alheias escandalizam todos os nossos sentimentos naturais. Cuidamos que todos ao nosso redor

manifestam o mesmo horror a tais ações. Isso de novo confirma, e até agrava, nosso natural senso da sua deformidade. Ficamos satisfeitos por tê-las julgado de um modo conveniente quando notamos que outras pessoas as julgam do mesmo modo”. (SMITH, 2015, p.228).

Desse modo, o consenso social em torno da reprovação de determinadas condutas não apenas reforça nossa percepção individual de sua inadequação, como também contribui para a formação das chamadas “regras gerais”. Essas regras não surgem de maneira abstrata, mas são fruto da experiência e da observação contínua sobre como ações semelhantes são avaliadas pela coletividade. Elas orientam a conduta individual, servindo como parâmetro para corrigir os equívocos do amor-próprio e sustentar a ordem moral.

Como resume o próprio Smith:

“a regra geral se forma por se descobrir, a partir da experiência, que se aprovam ou desaprovam todas as ações de determinada espécie, ou circunstanciadas de certa maneira (...) Essas regras gerais de conduta, uma vez fixadas em nosso espírito por uma reflexão habitual, são muito úteis para corrigir os equívocos do amor de si quanto ao que adequada e propriamente se deve fazer em nossa situação particular”. (SMITH, 2015, p.229).

Quando agimos conforme essa “regra geral”, somos guiados por nosso “senso de dever”, que Smith define como “o respeito às regras gerais de conduta, princípio de maior importância na vida humana, e o único pelo qual a maioria da humanidade é capaz de ordenar suas ações” (SMITH, p.231). Esse “senso de dever” reflete uma obrigação moral que supera os interesses imediatos, preservando a autonomia do indivíduo e permitindo-lhe agir de forma justa, mesmo diante dos interesses egoístas.

O resultado do “senso de dever” é o fortalecimento do compromisso, tanto individual quanto coletivo, com a virtude e com a justiça, criando um ciclo contínuo de autorregulação moral. Desse modo, os indivíduos conseguem agir em prol de sua própria felicidade sem comprometer a felicidade dos outros, promovendo um equilíbrio entre os interesses individuais e a harmonia social coletiva.

Podemos, portanto, afirmar que o “senso de dever” funciona como um elo entre a moralidade universal e as ações individuais. Nesse sentido, Adam Smith propõe uma distinção entre dois tipos de homens: o homem prudente e o homem sábio.

O “homem sábio” é um ideal humano que coloca o bem coletivo acima dos interesses pessoais. Inspirado pela “virtude perfeita” dos estoicos, ele sacrifica suas

próprias vontades em nome de uma moralidade universal (GANEM, 2002). Esse ideal também reflete a equação de Hutcheson, ao mostrar um indivíduo que reduz o amor-próprio e age com benevolência em todos os momentos.

Já o homem prudente é a representação mais próxima do ser humano real. Ele encarna a virtude imperfeita dos estoicos, sendo movido principalmente pelo amor-próprio, mas buscando sempre melhorar sua própria condição de maneira moderada e ética.

Nesse ponto, é importante esclarecer que, para Smith, o “amor-próprio”, não deve ser confundido com egoísmo. Longe de ser uma motivação puramente individualista ou altruísta, trata-se de um sentimento que impulsiona o indivíduo a preservar e aperfeiçoar as condições de sua existência. No entanto, esse impulso não se resume a isso: ele também orienta o sujeito a preocupar-se com a validação do “espectador imparcial”, incorporando a necessidade de aprovação social e o respeito às normas morais que regem a convivência coletiva.

Tanto o “homem sábio” quanto o “homem prudente” são impulsionados pelo amor-próprio; contudo, enquanto o “homem sábio” é capaz de sufocar seu amor-próprio em nome da benevolência, o “homem prudente” vê no amor-próprio o impulso para conciliar seu interesse pessoal com as regras gerais. Nesse sentido, em *A riqueza das nações* (2017), Smith ilustra o amor-próprio com o seguinte exemplo: “Não é da benevolência do açougueiro, cervejeiro ou padeiro que esperamos nosso jantar, mas da preocupação com seu interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas ao seu amor-próprio, e nunca lhes falamos de nossas necessidades, mas das vantagens deles” (SMITH, 2017, p. 31)."

Sendo assim, o amor-próprio do “homem prudente”, não é vicioso, mas promotor de felicidade, conforme observa Ganem, “o indivíduo deve ter consideração com seu próprio interesse e felicidade, fundamento sobre o qual se alicerça seu amor a si mesmo” (GANEM, 2002, p. 681).

Seguindo esse raciocínio, podemos entender que o interesse individual, conceito central em *A Riqueza das Nações* não deve ser compreendido como egoísmo, mas como uma manifestação do amor-próprio do “homem prudente”.

Esse “homem prudente” que ao buscar sua felicidade, age em conformidade com as “regras morais”, pois seu “senso de dever” e desejo de adequação à moralidade é tão intenso quanto seu desejo de prosperidade. Nesse sentido, ele não só produz sua felicidade, como também promove a felicidade coletiva. Como observa Ganem, “a mão

invisível se realimenta da moralidade vigente, transformando-se não apenas em um operador técnico, mas também em um operador social" (GANEM, 2002, p. 683).

O amor-próprio pode, assim, ser fonte de felicidade individual e, por consequência, coletiva. Em outras palavras, para alcançar sua própria felicidade, o indivíduo precisa agir em prol de seus interesses, guiado por seu amor-próprio. No entanto, é seu “senso de dever” que o impede de ultrapassar os limites das “regras gerais”, garantindo que suas ações não prejudiquem os outros. Desse modo, ao agir moralmente, ele promove a felicidade coletiva. Esse equilíbrio entre interesse e moralidade fortalece a confiança, a cooperação e a troca, elementos indispensáveis tanto à prosperidade econômica quanto à sociabilidade.

Sendo assim, Adam Smith interpretou a ordem social como uma emergência capaz de harmonizar os potenciais problemas causados pelos interesses individuais, transformando-os em bem-estar coletivo. Como destaca Ganem, “Smith confiou exclusivamente na ação imponderável e complexa dos indivíduos, que, de maneira autônoma, contribuem para a construção de uma ordem social equilibrada e funcional” (GANEM, 2002, p. 671).

Dentro dessa ampla engrenagem moral, que inclui conceitos como imaginação, simpatia, amor-próprio, espectador imparcial, senso de dever e regras gerais, Adam Smith também reconhece o papel fundamental do Estado e das instituições na promoção da justiça.

Enquanto os elementos individuais e morais guiam as ações e escolhas éticas dos indivíduos, cabe às instituições assegurar que as leis da justiça sejam cumpridas e que a harmonia social seja preservada. Nesse sentido, ele afirma: "O mesmo princípio, o mesmo amor ao sistema, a mesma consideração pela beleza da ordem, da arte e da invenção, frequentemente serve para recomendar as instituições que tendem a promover o bem-estar público" (SMITH, 2015, p. 257).

Adam Smith apresenta uma análise detalhada dos motivos e limites da atuação do Estado na promoção da justiça, fundamentando-se em sentimentos morais e na distinção entre benevolência e justiça, que ele considera essencial para compreender o papel das instituições.

Nesse sentido, Smith destaca que, ao avaliar as interações humanas, é crucial diferenciar duas situações: o fato não receber um benefício e o ato sofrer um dano real. Segundo ele, ressentir-se contra alguém por não conceder um benefício é uma resposta

moralmente inadequada, pois tal omissão não representa uma injustiça, mas apenas a ausência de um ato de benevolência.

Por outro lado, o ressentimento direcionado a quem causa um dano concreto, como roubo, agressão ou violação de direitos, é moralmente legítimo, pois reflete a reação apropriada diante de uma injustiça cometida. Essa distinção fundamenta a ideia de que o papel do Estado deve concentrar-se na proteção contra danos reais, garantindo o respeito aos direitos individuais e promovendo um sistema de justiça funcional, enquanto os atos de benevolência devem permanecer na esfera voluntária dos indivíduos.

Desse modo, a benevolência é uma ação altruísta que não exige reciprocidade ou benefício próprio, enquanto a justiça, no sentido da justiça comutativa, refere-se ao dever de “abster-se do que é de outrem” e cumprir voluntariamente o que poderíamos ser obrigados a fazer. Já a justiça distributiva está associada à beneficência, ao uso adequado dos próprios recursos para fins de caridade ou generosidade, abrangendo, portanto, “todas as virtudes sociáveis” (SMITH, 2015, p. 353).

“O primeiro sentido da palavra coincide com o que Aristóteles e os escolásticos chamam justiça comutativa, e com o que Grotius chama de *justitia expletrix*, a qual consiste em abster-se do que é de outrem, e em fazer voluntariamente o que com propriedade podemos ser forçados a fazer. O segundo sentido da palavra coincide com o que alguns chamaram justiça distributiva, e com a *justitia attributrix de Grotius*, a qual consiste em beneficência, adequada, no uso conveniente do que é nosso, e na sua destinação aos propósitos de caridade ou generosidade a que, em nossa situação, é mais adequado destiná-lo. Nesse sentido, justiça compreende todas as virtudes sociáveis” (SMITH, 2015, p. 353)

Smith argumenta que a justiça comutativa é essencial para a convivência em sociedade, pois sua ausência resulta em injustiça e compromete a coexistência pacífica. Por outro lado, embora a justiça distributiva, associada à benevolência, seja desejável, ela não é indispensável para a sobrevivência da coletividade. Assim, uma sociedade sem benevolência pode ser desagradável, mas não injusta; já sem justiça comutativa, a harmonia social se desintegra. Por essa razão, para Smith, a justiça comutativa constitui o fundamento moral indispensável para a organização de uma sociedade funcional.

Nesse contexto, o papel central do governo é assegurar a justiça comutativa, oferecendo regras e mecanismos para protegê-la. Como afirma: “Todas as constituições de governo, entretanto, são valorizadas apenas na proporção em que tendem a promover a felicidade dos que vivem sob elas. Esse é seu único uso e propósito” (SMITH, 2015, p.

257). Além disso, ele acredita que o envolvimento governamental em ações voltadas à justiça distributiva é desnecessário e potencialmente prejudicial, pois poderia desestimular a prática espontânea de virtudes sociáveis, como a caridade e a generosidade.

Pensando nessa questão, de uma possível benevolência praticada pelo Estado, Adam Smith, mais uma vez, formula um modelo para explicar seus conceitos na prática e apresenta o “homem do sistema”.

O “homem sistema” é um idealista que mesmo movido por boas intenções, busca impor uma ordem civil perfeita sem levar em conta a complexidade e a imprevisibilidade da natureza humana. Para ilustrar, Smith utiliza a metáfora do tabuleiro de xadrez: esse planejador central vê a sociedade como um conjunto de peças manipuláveis, ignorando que cada indivíduo possui suas próprias “leis de movimento”, ou seja, motivações e liberdades que não podem ser controladas externamente. Em suas palavras:

“parece imaginar que pode dispor os diferentes membros de uma grande sociedade com a mesma facilidade com que dispõe as diferentes peças sobre um tabuleiro de xadrez; não considera que as peças sobre o tabuleiro não têm outro princípio de movimento senão o que a mão lhes imprime, mas que, no grande tabuleiro de xadrez da sociedade humana, cada peça isolada tem um princípio de movimento próprio, inteiramente diferente do que a legislatura pode escolher imprimir-lhe”. (SMITH, 2015, p.312)

Adam Smith critica severamente o “homem do sistema” porque entende que na verdade ele busca impor reformas autoritárias e com isso acabam enfraquecendo pilares fundamentais da sociedade, tais como a autonomia, a confiança e os laços comunitários. De acordo com ele, confiar no “homem sistema”

Erigir o próprio juízo como critério supremo de certo e errado corresponde, para Adam Smith, à pretensão de atribuir a si mesmo uma sabedoria singular, superior à de seus concidadãos. Trata-se de uma postura que inverte a ordem legítima da convivência política, ao pressupor que os demais membros da sociedade devem conformar-se à vontade de um indivíduo isolado, em vez de este reconhecer sua condição de parte de um todo coletivo. Como observa Smith, ao adotar tal atitude, despreza-se a máxima platônica segundo a qual os indivíduos existem em função da cidade e não o contrário (SMITH, 2015, p. 312).

Nesse sentido, ao criticar a pretensão autoritária do “homem do sistema”, Smith mostra que a felicidade pública não pode ser resultado da imposição de um projeto

individual, mas deve nascer da interação livre e da cooperação entre cidadãos que compartilham um horizonte comum.

A partir dessa crítica, Smith reforça sua defesa da benevolência como uma disposição voluntária e não como um princípio a ser imposto por meios externos. A sociedade civil, portanto, não deve ser fruto de projetos racionais centralizados ou de idealizações abstratas, mas sim resultado de um processo orgânico, fundado na liberdade individual e na interação espontânea entre os membros da coletividade.

Nesse contexto, é a justiça, assegurada por instituições adequadas, que assume o papel de fundamento indispensável para a coesão social. Dessa forma, sua teoria constrói uma espécie de “autorregulação moral”, por meio de uma visão coerente de como o respeito às leis morais construídas pela sociedade e à justiça garantida pelo Estado permite que os indivíduos colaborem (mesmo que indiretamente) para a felicidade coletiva enquanto buscam sua própria felicidade. Nas palavras de Smith: “A preocupação com nossa própria felicidade nos recomenda a virtude da prudência; a preocupação com a de outras pessoas, as virtudes da justiça e da beneficência – uma das quais nos impede de prejudicar, a outra nos leva a promover aquela felicidade” (SMITH, 2015, p.342).

Um dos contemporâneos de Adam Smith, inspirado pelas mesmas correntes intelectuais, questionou a ideia de uma relação direta entre a felicidade individual e a coletiva. Embora compartilhasse a defesa da liberdade como um princípio político e social essencial para o progresso das nações, ele argumentava que eram necessários mecanismos mais concretos para assegurar o que chamava de felicidade pública. Suas reflexões ultrapassaram fronteiras e influenciaram a formulação da Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776), um marco que consagrou a busca pela felicidade como um direito fundamental.

François-Jean de Chastellux, destacado major-general francês, desempenhou um papel fundamental durante a Revolução Americana, mediando com habilidade as relações entre os exércitos francês e americano. Sua competência estratégica e diplomática conquistou a confiança de líderes proeminentes, incluindo George Washington, com quem estabeleceu uma relação de amizade. Além de sua notável trajetória militar, Chastellux se destacou como um importante filósofo do Iluminismo, sendo reconhecido com o título de membro da *Académie Française*. Essa rara combinação de ação militar e reflexão filosófica rendeu-lhe a alcunha de “soldado-filósofo” (RODE, 2024).

A vivência de François-Jean de Chastellux no Reino Unido e nos Estados Unidos influenciou profundamente sua visão de mundo, moldando suas análises sobre tributação,

questões jurídicas e a evolução das instituições francesas. Ele defendia com firmeza a abolição dos privilégios da nobreza e do clero, além de criticar o colonialismo, que utilizava a guerra como instrumento de expansão comercial. Apesar de sua postura progressista, Chastellux acreditava que as reformas democráticas deveriam ocorrer de forma gradual e racional, para evitar rupturas abruptas que pudessem desestabilizar a sociedade e o sistema político (RODE, 2024).

Essas reflexões ganharam corpo em sua obra *De la Félicité Publique, ou Considérations sur le sort des hommes dans les différentes époques de l'histoire* (1772). Nesse trabalho, Chastellux propôs o que pode ser visto como a primeira história da felicidade, argumentando que a felicidade pública deveria ser um objetivo central da política. De acordo com McMahon, essa obra representa "uma primeira tentativa de realizar uma sociologia comparada" (MCMAHON, 2007, p. 227), ao explorar o destino dos homens em diferentes épocas históricas e suas conexões com as condições sociais e políticas.

Chastellux delineia, em seus escritos, os primeiros indícios do que mais tarde poderia ser entendido como uma "sociologia comparada". Ele observa que nenhum governo, ao longo da história, teve uma origem verdadeiramente pacífica. Para o autor, todos os sistemas de governança foram instaurados pela força e pela violência. Essa perspectiva é corroborada por uma análise histórica que evidencia como, no passado, a força frequentemente predominou, sendo equivocadamente confundida com virtude e justiça, conceitos então vinculados ao "direito do mais forte" (CHASTELLUX, 1822, Vol.I, p. 38).

Essa visão reflete uma análise mais ampla da natureza humana feita por Chastellux que se contrapõe a visão de Thomas Hobbes, segundo a qual a natureza humana é essencialmente egoísta e conflituosa, ou Adam Smith, que via no homem uma inclinação natural à ordem e à autoregulação moral. Para Chastellux, a natureza humana é marcada por uma tensão intrínseca: um paradoxo que a posiciona simultaneamente entre o caos e a ordem, a virtude e o egoísmo.

Chastellux observa que os seres humanos, embora condicionados por suas necessidades básicas, são também capazes de moldar seus costumes e instituições de maneira extraordinariamente variada. Esse processo, para ele, revela a essência do paradoxo da natureza humana: um espaço onde a cooperação e o conflito andam lado a lado.

Diante da complexidade paradoxal da natureza humana, Chastellux constrói seu argumento central: o conflito, especialmente as guerras, tem sido o principal motor de avanço e desenvolvimento das sociedades ao longo da história. No entanto, ele questiona se no contexto do século XVIII, marcado por avanços científicos, filosóficos e sociais que buscavam emancipar a humanidade da ignorância e da opressão, não seria possível conceber novos caminhos para o progresso. Esse questionamento é apresentado logo nas primeiras linhas da introdução do volume 1 de sua obra, onde Chastellux expõe o ponto central de sua reflexão:

“Após tantos séculos de luz, nos quais os homens, sucessivamente, em suas buscas mais engenhosas e mais árduas, parecem ter tentado de tudo, examinado tudo, aperfeiçoado tudo, até mesmo a frivolidade, decido me empenhar em fixar sua atenção em objetos novos. E quais são esses objetos? São os mais importantes para sua felicidade; são pesquisas sobre um tema que é horrível ter que discutir; é a solução de uma questão em que a dúvida sozinha já é um opróbrio para a humanidade: os homens serão sempre inimigos dos homens? Os seres mais bem organizados nunca alcançarão a vantagem que as criaturas mais vis possuem: a de viver em paz entre si? No entanto, a sociedade é suscetível, se não à perfeição, ao menos à melhoria.” (CHASTELLUX, 1822, Vol. I, p. 15 – Tradução nossa²²)

O lema central dos filósofos com os quais Chastellux dialogava sustentava que o progresso material conduziria à felicidade do maior número. No entanto, o autor identifica um descompasso entre o crescimento dos ganhos econômicos dos Estados e a efetiva realização da felicidade pública. Tal descompasso reside na inversão de prioridades: os meios, como o acúmulo de riquezas e o exercício do poder, passaram a ser tratados como fins em si mesmos. A finalidade essencial, que seria a promoção da felicidade pública, acaba sendo negligenciada. Conforme observa Chastellux, essa inversão compromete a própria legitimidade do progresso que se pretende alcançar.

“Pedimos apenas ao leitor que observe, a propósito do que foi dito acima, a propensão que os homens têm de substituir os meios pelos fins. É assim que o avarento, que acumula dinheiro para obter prazeres, acaba por se privar de todo prazer para ter

²² No texto original: *Après tant de siècles de lumière pendant lesquels les hommes se succédant les uns aux autres dans les recherches les plus ingénieuses et les plus pénibles, ont paru tout tenter, tout examiner, tout perfectionner, jusqu'à la frivolité même, j'entreprends de fixer leur attention sur des objets nouveaux. Et quels sont ces objets ? Ce sont les plus importants à leur bonheur; ce sont des recherches sur une matière qu'il est affreux d'être obligé de discuter; c'est la solution d'une question où le doute seul est un opprobre pour l'humanité les hommes seront-ils toujours les ennemis des hommes («) ? Les êtres les mieux organisés n'obtiendront-ils jamais l'avantage dont jouissent les plus viles des brutes, celui de vivre en paix entre eux ? la société enfin est-elle susceptible, sinon de perfection, du moins d'amélioration ?.* (CHASTELLUX, 1822, Vol. I, p. 15)

dinheiro. É assim que um advogado, por mais honesto que seja, reluta em resolver um processo onde poderia empregar todas as formas da jurisprudência; e que um entusiasta da medicina não vê sem certo desgosto a natureza operar sozinha uma cura. É ainda por esse mesmo princípio que um Carlos XII marcha de botas e esporas em plena paz, etc., etc. Talvez se me responda que essas exagerações se devem a gostos ou paixões, e que o avarento, por exemplo, é feliz ao acumular. Mas eu perguntarei se todos os gostos e todas as paixões trazem felicidade”. (CHASTELLUX, 1822, Vol.I, p. 45. Tradução nossa²³)

Nesse sentido, ele argumenta que muitas vezes a prosperidade do Estado não corresponde à felicidade de sua população. Governos frequentemente medem seu progresso e sua glória por meio de suas conquistas, mas omitem o elevado custo humano dessas ações. Assim, a riqueza de um Estado pode ser um sinal da pobreza de seu povo. Por isso, entende que o progresso não deve ser avaliado apenas pelos avanços materiais, mas pelo impacto positivo que tem na qualidade de vida das pessoas. A verdadeira glória de uma nação não reside em seus palácios ou em suas vitórias militares, mas na paz que confere felicidade ao seu povo.

Por isso, ele considera infrutífero abordar a felicidade da mesma maneira que muitos de seus contemporâneos, que se dedicavam a ensinar caminhos para alcançar a maior felicidade para o maior número de pessoas. Em vez disso, propõe investigar se o Estado pode, de fato, ser aprimorado e como as estruturas políticas e sociais influenciam esse processo.

Chastelleux destaca a responsabilidade que o avanço das ciências e da razão traz para sua época, especialmente no impacto sobre a felicidade pública. Ele critica como, sob o pretexto do progresso, práticas como a guerra transformam habilidades em ferramentas de opressão, permitindo que alguns povos explorem e subjuguem outros em busca de domínio.

Nesse sentido, Chastelleux propõe um repensar das bases do progresso, defendendo que a moralidade e as leis devem orientar o caminho para um avanço que

²³ No texto original: *Ment le lecteur d'observer, à l'occasion de ce qui a été dit ci-dessus, la propension qu'ont les hommes à substituer les moyens à la fin. C'est ainsi que l'avare qui amasse de l'argent pour avoir des jouissances, finit par se priver de toute jouissance pour avoir de l'argent. C'est ainsi qu'un praticien, quelque honnête qu'il soit, répugne toujours à accommoder un procès où il aurait pu employer toutes les formes de la jurisprudence, et qu'un amateur de médecine ne voit pas sans quelque regret la nature opérer toute seule une guérison c'est encore par le même principe qu'un Charles xii marche botté et éperonné en pleine paix, etc. etc. Peut-être me répondra-t-on que ces exagérations tiennent à des goûts ou à des passions que l'avare, par exemple, est heureux en amassant mais je demanderai si tous les goûts et toutes les passions rendent heureux, et pourquoi, chez les Latins, miser signifiait à la fois avare et malheureux* (CHASTELLUX, 1822, Vol. I, p. 45).

beneficie a humanidade como um todo. Ele argumenta que as guerras devem deixar de ser usadas como instrumentos de dominação e exploração, sugerindo que o verdadeiro progresso reside na construção de sociedades que promovam a cooperação e o bem-estar coletivo, abandonando práticas que perpetuam desigualdades e opressões.

Refletindo sobre o impacto do progresso na felicidade pública, Chastelleux destaca dois cenários distintos. Quando uma nação se desenvolve por meio do avanço natural do conhecimento, todas as áreas que promovem a prosperidade geral, como legislação, comércio, agricultura, milícia e navegação, progridem de forma harmoniosa. Nesse cenário, a felicidade coletiva se fundamenta em bases amplas e duradouras, como exemplificado pela trajetória da Inglaterra nos últimos dois séculos, cuja evolução resultou em um equilíbrio entre suas instituições e práticas.

Por outro lado, o “filósofo soldado” adverte sobre os perigos do progresso descompassado. Quando apenas uma ou poucas áreas específicas proporcionam vantagem marcante a uma nação, ela tende a consolidar sua superioridade exclusivamente pelo uso intensivo dessas habilidades. A excelência na guerra, por exemplo, limita-se à conquista, enquanto a atividade comercial excessiva se restringe ao enriquecimento. Em ambos os casos, tais avanços falham em construir um império verdadeiramente feliz e permanente, pois carecem do equilíbrio necessário para sustentar a felicidade pública de forma duradoura.

Dessa forma, ele reforça que o progresso genuíno deve estar atrelado a uma visão abrangente, na qual todas as forças de uma nação avancem em conjunto, criando os alicerces para uma prosperidade que transcenda os interesses imediatos e contribua para a humanidade como um todo.

O caminho para a felicidade, segundo Chastelleux, passa por etapas interligadas que formam a base de uma sociedade justa e próspera. O primeiro passo é a paz, pois, sem a ausência de guerras e conflitos, qualquer tentativa de progresso estará comprometida. Nesse sentido, a paz não se limita à simples suspensão das hostilidades entre nações, mas implica na criação de um ambiente estável e justo, onde as pessoas não precisem trabalhar arduamente para pagar altos impostos que sustentam os custos e as dívidas da guerra.

Chastelleux observa, ainda, que o impacto das guerras vai além das frentes de batalha e afeta diretamente a economia das nações, pois as despesas militares se traduzem em trabalho estéril, que apenas onera a nação sem gerar benefícios duradouros.

“Supusemos até agora que o estado só pediu empréstimos aos súditos, mas embora a maior parte das riquezas se encontre nas nações que costumam recorrer a esses expedientes, não se pode negar que, no momento em que abrem empréstimos, elas recebem consideráveis somas de países estrangeiros (...) Agora, como já estabelecemos que todo dinheiro circulante é uma dívida sobre o trabalho de outrem, e que toda despesa representa um trabalho, não há dúvida de que o dinheiro exportado todos os anos para o estrangeiro para o pagamento desses juros representa um trabalho anual na nação que empresta, trabalho estéril e tributário da sua parte”. (CHASTELLEUX, 1822, vol.II, p.297, tradução nossa²⁴).

Assim, Chastelleux sugere que os recursos direcionados para sustentar a guerra não só drenam o potencial produtivo de uma nação, mas também criam uma espiral de dependência econômica, comprometendo a possibilidade de um progresso genuíno e coletivo.

O segundo passo para a felicidade pública é a liberdade, entendida não apenas como ausência de opressão, mas como uma condição ativa que permite aos indivíduos expressarem suas ideias, participarem das decisões que moldam suas vidas e buscarem seu bem-estar sem serem tolhidos por interferências arbitrárias. Essa visão de liberdade transcende um simples instinto de preservação, associando-se à convivência harmônica dentro da sociedade. Para Chastellux, a liberdade é indefinida em sua essência, mas deve ser delimitada pelo respeito mútuo entre os indivíduos, de forma que o exercício da liberdade de um não comprometa a de outro.

Ele argumenta que o governo desempenha um papel fundamental nesse equilíbrio, sendo responsável por mediar os esforços e resistências que caracterizam a vida social. Nas palavras de Chastellux:

Dizer que o homem nasceu para a liberdade, que seu primeiro cuidado é preservá-la quando dela goza e recuperá-la quando a perdeu, é atribuir-lhe um sentimento que ele compartilha com todos os animais, e que não pode ser colocado em dúvida se se acrescentar que essa liberdade é indefinida por sua natureza, e que

²⁴ No texto original: *Nous avons supposé jusqu'ici que l'état n'a emprunté que des sujets; mais quoique la plus grande partie des richesses se trouve chez les nations qui ont coutume de recourir à ces expédients, on ne peut disconvenir qu'au moment où elles ouvrent des emprunts, il ne leur vienne des sommes considérables de la part de l'étranger. C'est encore pis si ces nations riches et puissantes ne sont pas toutes en guerre dans le même moment. Car celle qui aura conservé la neutralité aura certainement beaucoup de richesses, et manquera, de débouchés pour en faire usage. Elle versera donc de grandes sommes dans les fonds des nations belligérantes'. Or, comme nous avons déjà établi que tout argent monnayé est une créance sur le travail d'autrui, et que toute dépense représente un travail, il n'est pas douteux que l'argent exporté tous les ans chez l'étranger pour le paiement de ces arrérages, représente un travail annuel dans la nation qui emprunte, travail stérile et tributaire de sa part.* (CHASTELLEUX, 1822, vol.II, p.297)

ela só pode ser limitada em cada indivíduo pela liberdade de outro indivíduo. Isso ainda expressa uma verdade que encontrará poucos contraditores neste século iluminado. Aquele que considerar a sociedade sob seu verdadeiro ponto de vista não verá nela senão esforços e resistências; e quem quiser formar uma ideia justa do governo o considerará como o equilíbrio que deve resultar desses esforços e dessas resistências. (CHASTELLUX, 1822, Vol.I, p. 35, tradução nossa²⁵)

Além disso, a liberdade também está relacionada com a prosperidade do próprio indivíduo. Essa prosperidade permite que indivíduos melhorem suas condições por mérito ou esforço, promovendo esperança, atividade e bem-estar coletivo. Sistemas rígidos, como castas, comprometem essa liberdade e a felicidade pública, enquanto sociedades abertas às mudanças e ao mérito favorecem o progresso e a realização pessoal.

De acordo com Chastellux, a felicidade não é exclusividade de nenhum grupo social, entretanto, a liberdade é importante para mobilizar o desejo que desperta nos indivíduos a vontade de mudar de posição dentro da sociedade. Sem essa motivação, a sociedade corre o risco de cair no marasmo e ao descontentamento. Em suas palavras:

“Não é preciso ser um grande conhecedor de moral para saber que a felicidade é distribuída de forma semelhante nas diferentes classes da sociedade, que os cortesãos e ministros não são mais felizes que os agricultores e artesãos. Mas esses diferentes estados têm ao menos vantagens aparentes, e o desejo, a esperança de passar de um para o outro serve para manter a atividade entre todos os homens, que uma subsistência assegurada logo mergulharia no tédio e no desgosto (CHASTELLUX, 1822, Vol. II, p. 262, tradução nossa²⁶)

O governo, além de desempenhar um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e na redução das desigualdades, deve garantir que as pessoas tenham a liberdade de ascender socialmente. Isso inclui incentivar o mérito, alimentar a

²⁵ Dire que l'homme est né pour la liberté, que son premier soin est de la conserver lorsqu'il en jouit, et de la recouvrer lorsqu'il l'a perdue, c'est lui attribuer un sentiment qu'il partage avec tous les animaux, et qu'on ne peut révoquer en doute si l'on ajoute que cette liberté est indéfinie par sa nature, et qu'elle ne peut être limitée dans chaque individu que par celle d'un autre individu, c'est encore exprimer une vérité qui trouvera peu de contradicteurs dans ce siècle éclairé. Quiconque envisagera la société sous son véritable point de vue, n'y verra donc que des efforts et des résistances; et quiconque voudra se former une idée juste du gouvernement, le considérera comme l'équilibre qui doit résulter de ces efforts et de ces résistances. (CHASTELLUX, 1822, Vol.I, p. 35)

²⁶ No texto original: Il ne faut pas être bien avancé dans la morale pour savoir que le bonheur se compense assez dans les différentes classes de la société que les courtisans, les ministres ne sont pas plus heureux que les cultivateurs et les artisans. Mais ces différents états ont du moins des avantages, apparens, et le désir, l'espérance de passer de l'un à l'autre servent à entretenir l'activité parmi tous les hommes, qu'une subsistance assurée plongerait bientôt dans l'ennui et dans le dégoût. (CHASTELLUX, 1822, Vol. II, p. 262)

esperança para que cada indivíduo possa alcançar seu potencial e contribuir para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Se essas considerações parecerem superficiais ou meramente especulativas, pode-se mostrar de imediato sua importância, dizendo que os governos, depois de fazer todos os esforços para diminuir a disparidade que existe entre as diferentes classes de cidadãos, devem se preocupar em alimentar a emulação e a esperança, facilitando a passagem de uma classe para outra. Para Chastellux, nada é mais contrário à felicidade pública do que essa lei dos hindus, que, separando o povo em várias castas, condena o homem, assim como seus descendentes, a ser sempre o que foi.

Desse modo, a liberdade é um aspecto fundamental para a felicidade pública, visto que a sociedade, sendo um campo imenso onde não apenas as riquezas e os prazeres, mas também os desejos e a esperança devem circular livremente, toda linha de demarcação, toda barreira intransponível torna-se um obstáculo à felicidade pública.

O terceiro passo é a redução das desigualdades, um processo que depende do progresso, não apenas no sentido material, como avanços tecnológicos e econômicos, mas, sobretudo, no progresso das leis e da moralidade. Esse tipo de progresso é fundamental para que os frutos do desenvolvimento sejam distribuídos de forma mais equitativa, garantindo que o bem-estar atinja toda a sociedade.

Ao tratar da questão da desigualdade, Chastellux estabelece um diálogo direto com as ideias de Jean-Jacques Rousseau, particularmente com a concepção de que a origem dos males sociais está nas desigualdades estruturais²⁷. Enquanto Rousseau defende que o retorno a uma condição mais próxima do estado de natureza poderia atenuar os excessos e desequilíbrios provocados pelo processo civilizatório, Chastellux segue em sentido oposto, apostando na aceleração do progresso como caminho para a transformação social.

Para o filósofo-soldado, o progresso é condição necessária para a superação das desigualdades e para a promoção do bem-estar coletivo. Embora reconheça a desigualdade como um dos principais fatores de injustiça e sofrimento nas sociedades, ele a compreende como resultado de instituições mal configuradas, suscetíveis de aperfeiçoamento pela razão. Nesse horizonte, o avanço das luzes, articulado ao desenvolvimento técnico e ao aperfeiçoamento das legislações, representa um

²⁷ É na obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755) que Jean-Jacques Rousseau desenvolve de modo sistemático essa reflexão, analisando como as desigualdades sociais se enraízam nas transformações históricas da vida em sociedade.

instrumento fundamental na construção de uma ordem social mais justa e equilibrada, comprometida com os ideais de equidade.

A paz, a liberdade e a redução das desigualdades, orientadas pelo espírito das luzes que inspira tanto a elaboração de normas mais justas quanto o progresso técnico-científico, constituem, portanto, fundamentos essenciais para a realização da felicidade pública.

Embora tenha sido criticado por não oferecer um caminho claro para alcançar a felicidade pública, Chastellux se defende em um capítulo adicional da segunda edição de sua obra, publicada em 1776. Nele, o “filósofo soldado” explica que seu objetivo não era apenas identificar as causas da felicidade pública, mas também destacar os fatores que nos afastam dela. Como ele mesmo afirma:

“Depois de terem me acompanhado ao longo de tantos séculos e de terem visto minhas reflexões perseguirem as rápidas e sucessivas revoluções pelas quais o mundo passou, os leitores desejaram que eu ampliasse o horizonte das minhas ideias, adicionando algumas visões gerais às observações específicas distribuídas ao longo da obra. Com efeito, ocupar-se das desgraças da humanidade e limitar-se a analisar suas causas e progressos não seria como imitar médicos que descrevem minuciosamente doenças sem definir o estado de saúde?” (CHASTELLUX, 1822, Vol,II p. 236-237 – Tradução nossa²⁸)

Chastellux argumenta que o progresso das leis e da ciência, quando sustentado por condições como a paz, a liberdade e a redução das desigualdades, representa um caminho possível para a construção da felicidade pública. Embora reconheça que essa trajetória não é garantida nem linear, ele enfatiza que, mesmo que lenta, ela é necessária. Seu propósito, portanto, é reafirmar que a felicidade pública ainda não foi plenamente alcançada, e que apenas o esforço coletivo pode nos manter orientados nessa direção.

Para ilustrar esse processo, Chastellux recorre à poderosa metáfora do viajante perdido em uma floresta densa. De acordo com ele, inicialmente, o viajante caminha com lentidão e incerteza, temendo cada passo em um terreno desconhecido. Contudo, ao encontrar o caminho que o leva de volta para casa, seu ânimo se renova, seu passo se acelera e a esperança o fortalece. Da mesma forma, o progresso filosófico deve ser

²⁸ No texto original: *Après m'avoir vu parcourir tant de siècles, et poursuivre, pour ainsi dire, avec mes réflexions, les révolutions rapides et successives que le monde a éprouvées, ils ont désiré que j'étendisse l'horizon de mes idées, et que j'ajoutasse Quelques vues générales aux observations particulières répandues dans mon ouvrage. En effet, s'occuper des malheurs de l'humanité et se contenter d'en développer les causes et les progrès, n'est-ce pas imiter les médecins qui décrivent soigneusement les maladies, sans définir l'état de santé?* (CHASTELLUX, 1822, Vol,II p. 236-237)

compreendido como um processo contínuo, marcado por avanços graduais e, também, por momentos de clareza e esperança que impulsionam a humanidade adiante.

Para Chastellux, o progresso filosófico não é apenas um legado para os contemporâneos, mas um compromisso com as gerações futuras. Nós, os modernos, que já colhemos os frutos dessa caminhada, não devemos invejar os bens preciosos reservados aos nossos descendentes. Em vez disso, devemos prever, anunciar e celebrar as possibilidades que estão por vir, ao mesmo tempo em que desfrutamos das conquistas presentes e nos permitimos sonhar com os avanços futuros. Em suas próprias palavras:

"Que nossas reflexões convençam nossos semelhantes, não de que chegaram ao fim para o qual devem tender, mas pelo menos de que estão no caminho certo. O viajante que se perdeu em uma densa floresta anda com lentidão e incerteza, mas, se reconhecer a estrada que o leva para casa, apressa o passo e recobra suas forças com a esperança. Assim deve ser agora o progresso da filosofia. Que ela feche os ouvidos à voz imprudente ou pífida que lhe pergunta para onde vai e grita para ela voltar atrás; mas também que não pare no caminho, que se guarde especialmente de se desviar, e nós, modernos, que já desfrutamos dos benefícios que ela espalhou, não invejemos aos nossos descendentes os bens mais preciosos que lhes estão reservados. Contentemo-nos em prever e anunciar isso, desfrutemos do que temos e sonhemos com o resto". (CHASTELLUX, 1822, Vol. II, p. 240 – Tradução nossa²⁹).

A reflexão de Chastellux aponta, portanto, para uma compreensão da felicidade pública como um ideal coletivo que exige esforço constante e comprometimento com o progresso. Assim como o viajante que encontra esperança ao reconhecer o caminho certo, uma sociedade que avança em direção à igualdade, liberdade e paz experimenta uma renovação contínua de forças e expectativas. A felicidade pública não é um estado fixo ou definitivo, mas um processo dinâmico sustentado pela busca incessante de melhorias nas condições de vida, nos direitos e nas oportunidades de seus membros.

²⁹ No texto original: *Puissent nos réflexions persuader à nos semblables, non qu'ils sont arrivés au terme où ils doivent tendre, mais du moins qu'ils sont dans le bon chemin. Le voyageur qui s'est égaré dans une épaisse forêt ne marche qu'avec lenteur et incertitude mais s'il vient à reconnaître la route qui le conduit à ses foyers, il double le pas, et retrouve ses forces avec l'espérance. Tel doit être maintenant le progrès de la philosophie. Qu'elle ferme l'oreille à la voix imprudente ou perfide qui lui demande où elle va, et lui crie de retourner sur ses pas; mais aussi qu'elle ne s'arrête pas en chemin, qu'elle se garde surtout de se détourner et nous s autres modernes, qui jouissons déjà des bienfaits qu'elle a répandus, n'envions pas à nos neveux les biens plus précieux qui leur sont réservés. Contens de les prévoir et de les annoncer, jouissons de ce que nous avons, et rêvons le reste.* (CHASTELLUX, 1822, Vol. II, p. 240)

Em última instância, a felicidade pública, segundo essa visão, reside na esperança ativa de que, por meio de um progresso sustentado, a humanidade possa se aproximar cada vez mais de uma vida em comum marcada pela dignidade, liberdade e justiça. Não é apenas a chegada ao destino que importa, mas o ato de caminhar juntos na direção certa, alimentando a confiança de que o futuro pode ser mais promissor para todos.

Tanto Chastellux quanto Adam Smith concordam que o caminho para a felicidade começa no indivíduo e, a partir dele, pode alcançar a felicidade coletiva. No entanto, suas perspectivas divergem. Smith acredita em um fluxo natural, sustentado por uma espécie de "autorregulação moral", na qual as ações individuais, guiadas pelo interesse próprio, promoveriam automaticamente a felicidade coletiva. Para ele, esse equilíbrio seria inerente à dinâmica social e econômica.

Chastellux, por outro lado, questiona essa confiança no equilíbrio natural. Ele alerta para os riscos de se confiar unicamente na "autorregulação moral", argumentando que “os meios podem se tornar os fins”, levando as pessoas a buscarem exclusivamente seus interesses, sem considerar os impactos no bem-estar coletivo. Por isso, ele enfatiza a necessidade de uma ação contínua, sustentada por um esforço conjunto, para que o caminho da felicidade não se perca.

Esse esforço, que impede a predominância dos interesses individuais ao enfatizar a necessidade de uma ação contínua em direção à felicidade coletiva, pode ser compreendido como uma “busca” constante. Essa ideia de “busca” está presente em um dos documentos políticos mais relevantes do século XVIII: a Declaração de Independência dos Estados Unidos. Redigida por Thomas Jefferson em 1776, a declaração estabelece a “busca pela felicidade” como um direito inalienável. O trecho a seguir reproduz o trecho da Declaração: “Consideramos estas verdades como auto evidentes: que todos os homens são criados iguais, que são dotados pelo seu Criador com certos Direitos inalienáveis, entre os quais estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade”.

Essa ação de “busca” pela felicidade enquanto um direito inalienável será discutido pela filósofa Hannah Arendt que em seu texto “Ação e a busca da felicidade” (2018). Nele, Arendt se opõe à ideia de felicidade puramente individual ou privada e ao explorar a relação entre ação e felicidade sustenta a ideia de que a felicidade autêntica é a felicidade coletiva que ao encontrar sua expressão na esfera pública será denominada de felicidade pública.

3.4

Hannah Arendt e Alexis de Tocqueville: a felicidade entre o público e o privado

Hannah Arendt ressalta que as palavras "busca" e "felicidade", presentes na Declaração de Independência dos Estados Unidos, não foram escolhidas ao acaso. Esses termos carregam um significado profundo e deliberado, refletindo a visão histórica do período em que foram concebidos. Antes, porém, de abordar a utilização dessas palavras, a partir de um panorama histórico detalhado, a filósofa deixa claro que pretende adotar uma abordagem mais objetiva sobre esses termos. Em suas palavras: “Meu objetivo é muito mais modesto. Ele consiste em levantar a questão de uma possível relação entre a ação e a felicidade, em um esforço para descobrir o contexto autêntico e não ideológico da experiência por trás dessa busca desconcertante” (ARENDT, 2018, p. 116).

Dentro dessa proposta, Arendt observa que a inclusão da palavra "felicidade" na Declaração de Independência não causou estranheza na época, principalmente por dois motivos principais: Primeiramente, porque "felicidade" era uma expressão amplamente utilizada no contexto político do século XVIII. Proclamações reais, por exemplo, frequentemente mencionavam “o bem-estar e a felicidade de nosso povo” para se referir aos direitos privados dos súditos (ARENDT, 2018, p. 139). Em segundo lugar, porque o termo já havia aparecido dois anos antes, em um artigo preparado para a Convenção da Virgínia.

Nesse texto, Jefferson afirmava que “nossos ancestrais, ao deixarem os domínios britânicos na Europa, exerceram um direito que a natureza conferiu a todos os homens (...) de estabelecer novas sociedades, sob tais leis e regulações que lhes parecessem mais apropriadas para promover a felicidade pública.” (ARENDT, 2018, p. 140).

Na interpretação de Arendt, a ênfase no termo “felicidade pública” no artigo da Convenção da Virgínia sugere que, desde o início, as colônias americanas já vivenciavam um certo grau de liberdade pública. Nesse contexto, Arendt faz um contraponto com a Revolução Francesa, diferenciando felicidade pública de liberdade pública, conceitos que, embora distintos, compartilham semelhanças significativas. Os franceses falavam mais em "liberdade pública" do que em "felicidade pública", pois ainda não haviam conquistado plenamente a primeira, que seria uma condição necessária para o desenvolvimento de uma esfera pública ativa e autônoma.

Enquanto isso, “Os americanos podiam falar em felicidade pública porque haviam experimentado, antes da revolução, a liberdade pública nas assembleias de cidades e distritos, onde deliberavam sobre questões públicas.” Desse modo, “eles sabiam que as

atividades ligadas a esses afazeres não constituíam um fardo, mas conferiam àqueles que as realizavam em público um sentimento de felicidade que não poderia ser obtido em nenhum outro lugar” (ARENDT, 2018, p.143).

Hannah Arendt observa que as revoluções americana e francesa reintroduziram a ação política como prática central na busca tanto pela liberdade quanto pela felicidade pública. Esses acontecimentos não apenas reativaram o ideal clássico de participação, mas também o ressignificaram ao destacar a ação como um processo ativo, inerente à esfera pública, e concretizado por meio da participação cidadã.

Como afirma a autora, o impulso que guiou esses movimentos não foi a procura da verdade abstrata, mas a aspiração por formas compartilhadas de liberdade e bem-estar coletivo: “Na França do século XVIII, assim como na América oitocentista, foi a busca da liberdade pública e da felicidade pública, e não a procura da verdade, que guiou os homens de volta à Antiguidade” (ARENDT, 2018, p. 146). A felicidade, nesse contexto, está vinculada à experiência da ação política fundada na liberdade de agir coletivamente no espaço público (MÜLLER; TURATTO, 2021). Para Arendt, a ação política não se limita a um instrumento de transformação social. Trata-se, sobretudo, de uma forma de vivenciar a liberdade como experiência concreta, compartilhada entre iguais, o que configura uma das expressões mais intensas da felicidade pública.

O *locus* privilegiado para essa felicidade pública, eram, segundo Arendt, as assembleias ou conselhos, onde, nas palavras de Jefferson “todo homem seria capaz de sentir que ele é participante de um governo comum”. Para Jefferson, essa participação ativa dos cidadãos era essencial para preservar a liberdade e o compromisso com a coletividade. Em tom contundente, ele afirmava: “Quando não houver um só homem no Estado que não for membro de algum de seus conselhos, grande ou pequeno, ele preferirá ter seu coração arrancado de seu próprio corpo do que ter seu poder arrebatado por um César ou Bonaparte” (JEFFERSON, 1816 apud ARENDT, 2018, p. 134). Essa declaração ilustra a profundidade com que a participação política era valorizada no contexto norte-americano.

Alexis de Tocqueville em sua obra clássica “A democracia na América” (1835-1840), oferece uma contribuição fundamental para compreendermos a ligação entre democracia e felicidade pública nos Estados Unidos. Tocqueville, descendente de aristocratas franceses que foram guilhotinados na Revolução, viajou à América em 1831 e observou a força dos costumes e da participação cívica na construção da democracia americana.

Para Tocqueville, ao contrário da Revolução Francesa, marcada por traumas e violência, os americanos consolidaram seus princípios democráticos de forma mais equilibrada, graças aos hábitos, aos costumes e à prática cotidiana da vida política. Como ele observa,

“se não consegui fazer o leitor sentir, ao longo desta obra, a importância que atribuo à experiência prática dos americanos, a seus hábitos, a suas opiniões, numa palavra, a seus costumes, para a manutenção de suas leis, falhei no objetivo principal a que me propus ao escrevê-la” (TOCQUEVILLE, 1998, p. 410).

A partir desse ponto, torna-se evidente a convergência entre Tocqueville e Arendt: a felicidade pública só é possível onde há participação ativa na esfera pública, onde os costumes fortalecem a democracia e onde a liberdade se realiza na ação compartilhada.

Ao incorporar a noção de costume (*more*), Tocqueville redefine a dimensão da virtude, estabelecendo o conceito de “virtude cívica”. A virtude cívica para Tocqueville corresponde a um conjunto de hábitos, atitudes e comportamentos que são essenciais para a manutenção de uma sociedade democrática e para o fortalecimento das instituições.

Diferentemente da virtude moral clássica, voltada ao aperfeiçoamento individual, conforme sustentavam os *hommes de lettres* do Iluminismo francês, a virtude cívica, segundo Tocqueville, não se funda em uma razão ideal ou abstrata. Ela emerge da interação entre os costumes e a tradição democrática, constituindo-se a partir das práticas sociais concretas. Os hábitos cotidianos dos norte-americanos, como a participação em associações voluntárias, o respeito mútuo e a valorização da igualdade, representam, para Tocqueville, o fundamento dessa virtude. Longe de ser imposta pelo Estado, a virtude cívica desenvolve-se de maneira orgânica no interior da sociedade, enraizando-se nas relações sociais e sustentando-se na cultura política compartilhada.

Em outras palavras, a virtude cívica, para Tocqueville, consiste em um conjunto de hábitos e atitudes que garantam o funcionamento eficaz da democracia, assegurando o equilíbrio entre igualdade e liberdade. Ele enfatiza que, embora fatores geográficos e leis desempenhem um papel relevante, são os costumes que exercem a influência mais decisiva na sustentação das instituições democráticas norte-americanas. Como ele afirma: "Estou convencido de que a situação mais feliz e que as melhores leis não podem sustentar uma constituição, a despeito dos costumes, enquanto estes podem tirar partido das posições mais desfavoráveis e das piores leis" (Tocqueville, 1998, p. 410).

No entanto, esses costumes não surgiram espontaneamente, mas são resultado de um longo processo histórico. Essa construção histórica da virtude cívica, segundo

Tocqueville, tem três pilares: a oposição ao absolutismo monárquico de Carlos I, o processo de colonização da Nova Inglaterra e a influência do puritanismo.

A resistência ao poder monárquico da Inglaterra do século XVII, especialmente durante a Guerra Civil inglesa (1642-1651), fortaleceu ideais de autonomia e igualdade, que foram transportados pelos colonos puritanos para a Nova Inglaterra. Enquanto a sociedade inglesa ainda mantinha rígidas hierarquias, na colônia desenvolveu-se um ambiente social menos hierárquico, propício ao surgimento de uma democracia sem precedentes. Esse contexto histórico permitiu que os colonos estabelecessem práticas políticas baseadas na rejeição das estruturas aristocráticas e no gosto pela igualdade. Na descrição de Tocqueville:

“A população da Nova Inglaterra crescia rapidamente e, enquanto a hierarquia das posições ainda classificava despoticamente os homens na pátria-mãe, a colônia apresentava cada vez mais o novo espetáculo de uma sociedade homogênea em todas as suas partes. A democracia, tal como a Antiguidade não havia ousado sonhar, emanava grande e armada do meio da velha sociedade feudal”. (TOCQUEVILLE, 1998, livro I, p. 42).

O processo de colonização também foi determinante para a consolidação dos costumes democráticos. Diferentemente das colônias espanholas, portuguesas e francesas, que permaneceram sob forte controle metropolitano, as colônias inglesas gozavam de significativa autonomia. O governo britânico, ao permitir a autogestão local, possibilitou que os colonos criassem suas próprias instituições políticas e sociais, estruturando aquilo que Hannah Arendt (2018) chamou de “liberdade pública”.

Tocqueville observa que essa autonomia concedida às colônias não foi resultado de um projeto deliberado para fomentar a democracia, mas sim uma consequência da própria estratégia britânica de lidar com dissidentes políticos e religiosos. Como ele destaca: “Contente de afastar de si germes de perturbações e elementos de novas revoluções, o governo inglês via sem queixas essa numerosa emigração. Favorecia-a inclusive com todo o seu poder e mal parecia preocupar-se com o destino dos que vinham ao solo americano buscar asilo contra a dureza de suas leis.” (Tocqueville, 1998, livro I, p. 43).

Além disso, a influência do puritanismo desempenhou um papel central na formação dos costumes democráticos americanos, uma vez que, para Tocqueville, a religião, longe de ser um fator secundário, esteve no cerne da construção da sociedade nos Estados Unidos. Para os puritanos, a vida pública e moralidade religiosa eram

indissociáveis, de modo que sua doutrina não se limitava à esfera espiritual, mas também moldava profundamente a organização política e social. Como ele observa:

"O puritanismo não era apenas uma doutrina religiosa; ele se confundia em vários pontos com as teorias democráticas e republicanas mais absolutas. Disso lhe vieram seus mais perigosos adversários. Perseguidos pelo governo da pátria-mãe, feridos no rigor de seus princípios pelo funcionamento cotidiano da sociedade no seio da qual viviam, os puritanos buscaram uma terra tão bárbara e tão abandonada do mundo que nela ainda fosse permitido viver à sua maneira e rezar a Deus em liberdade. [...] Não se deve acreditar que a devoção dos puritanos fosse apenas especulativa, nem que se mostrasse alheia à marcha das coisas humanas. O puritanismo, como disse acima, era quase tanto uma teoria política quanto uma doutrina religiosa." (Tocqueville, 1998, Livro I, p. 40-42)

Essa interpenetração entre religião e política pode ser observada no Código de Leis de Connecticut, de 1650, que exemplifica a fusão entre princípios bíblicos e normas civis. Inspirado em textos sagrados como o Deuteronômio, o Êxodo e o Levítico, o código evidenciava a interdependência entre as leis religiosas e a organização social. "Nada mais singular e ao mesmo tempo mais instrutivo que a legislação dessa época; é sobretudo nela que se encontra o resumo do grande enigma social que os Estados Unidos constituem ao mundo de nossos dias". (TOCQUEVILLE, 1998, Livro I, p.44).

Como Tocqueville ressalta, essa ideia "singular" demonstra como o puritanismo permeava todos os aspectos da vida cotidiana, estabelecendo punições severas para delitos considerados atentatórios à ordem moral, como adultério, estupro e relações entre pessoas não casadas. As sanções variavam de multas e chicotadas até o casamento imposto, reforçando a centralidade da moralidade pública na sociedade puritana.

Para Tocqueville, a força do puritanismo não residia apenas em sua doutrina religiosa, mas na coesão social que ajudou a construir. Ao impor uma moralidade pública rigorosa e uma disciplina coletiva, os puritanos fomentaram um senso de responsabilidade cívica e autogoverno. Esse modelo de organização social teve um impacto direto na consolidação da democracia, pois o compromisso com a virtude e a ordem moral incentivava o engajamento político e fortalecia a igualdade dentro das comunidades.

Sendo assim, fica claro que, para Tocqueville, a democracia americana não foi erguida a partir de ideias abstratas, mas foi moldada gradualmente pelos hábitos, tradições e práticas sociais. Para ele, esse processo é irreversível, visto que, ainda que enfrente desafios, a continuidade da democracia depende da preservação desses costumes. Como

destaca: “Não devemos tender a nos tornar semelhantes a nossos pais, mas esforçar-nos por alcançar a espécie de grandeza e felicidade que nos é própria” (TOCQUEVILLE, 1998, p. 488).

Tocqueville é identificado por Marcelo Jasmin como um pensador que vive uma “espécie de suspensão entre os dois tempos, na qual o desaparecimento do mundo de seus pais já era visível sem que a futura sociedade estivesse formada em seus traços fundamentais” (JASMIN, 1997, p. 41). Sua reflexão é atravessada por esse intervalo histórico, marcado simultaneamente pelo declínio de antigas formas de autoridade e pela indefinição do horizonte democrático. Nesse contexto, sua concepção de felicidade adquire um sentido particular. Para Tocqueville, a felicidade é uma experiência própria da modernidade democrática, pois não se ancora em ideais utópicos ou modelos transcendentais, mas se constrói na prática cotidiana da participação política e nos costumes que sustentam a vida comum. É nesse engajamento concreto, e não na adesão a princípios abstratos, que se forma a virtude cívica, entendida como uma disposição coletiva fundamental à preservação da liberdade e da igualdade.

Nesse sentido, Hannah Arendt destaca a relação entre ação e felicidade no pensamento de Jefferson, enfatizando como sua concepção política ia além de generalidades abstratas, assim como Tocqueville havia observado. Nas palavras de Arendt: “Era quando Jefferson deixava de falar em generalidades, quando falava ou escrevia em termos de ação passada ou futura, que ele chegava o mais perto de apreciar, em seu real valor, a relação peculiar entre a ação e a felicidade” (ARENDT, 2018, p.133).

Essa consciência sobre a conexão entre participação e felicidade levou Jefferson a conceber seu grande e posteriormente esquecido plano de dividir e subdividir as repúblicas da União em repúblicas elementares dos distritos, nas quais cada indivíduo pudesse sentir-se parte do governo comum. Como ele próprio afirmava, esse modelo permitiria que cada cidadão vivesse em um Congresso próprio (ARENDT, 2018, p. 133–134). Dessa forma, Arendt reforça que é a ação o elemento central da virtude cívica, e podemos com isso inferir que é ela quem pavimenta o caminho para a felicidade pública.

No pensamento de Tocqueville, a noção de "ação", como desenvolvida por Hannah Arendt, está intrinsecamente ligada à ideia de "arte", entendida como um processo humano de construção e reflexão, em oposição a uma tendência natural. Para Tocqueville, são os próprios homens os responsáveis por criar as condições necessárias para a realização da igual liberdade dos cidadãos.

Por isso, ele emprega o termo "arte" não apenas em seu sentido estético ou criativo, mas em sua acepção etimológica, que remete a "modo de fazer" ou "técnica". Esse uso indica que a organização da vida política e social não ocorre espontaneamente, mas exige um aprendizado e um esforço contínuos. (SOROMENHO, 2012, p. 53).

Essa concepção aparece em diversos trechos de *A Democracia na América*, nos quais Tocqueville utiliza o termo "arte" para enfatizar aspectos da vida pública que precisam ser cultivados pelos próprios cidadãos. Ele menciona, por exemplo, "a arte de conduzir os negócios privados" (p. 247), "a arte de administrar" (p. 296), "a arte de fazer convergir" (p. 323), "a arte de ser livre" (p. 332), "a arte de combater as paixões mais tirânicas do coração humano" (p. 313), "a arte de bastar a si mesmo" (p. 144) e "a arte de se unir aos seus semelhantes" (p. 132). De maneira central, ele destaca "a arte de se associar" (p. 136), reforçando que a participação ativa dos cidadãos é um elemento fundamental da democracia (TOCQUEVILLE, 1998).

O que se pretende demonstrar é que, ao descrever a democracia na América, Tocqueville identifica uma nova forma de virtude: a virtude cívica, forjada nos costumes e por meio da qual se delineia um caminho autêntico para a felicidade concreta, ou seja, para a felicidade pública. Nas palavras de Tocqueville:

“O homem do povo, nos Estados Unidos, compreendeu a influência que a prosperidade geral exerce sobre sua felicidade, ideia tão simples e, no entanto, tão pouco conhecida do povo. Ademais, ele se acostumou a olhar para essa prosperidade como obra sua. Ele vê na fortuna pública a sua, portanto, e trabalha para o bem do Estado não apenas por dever ou por orgulho, mas, eu quase ousaria dizer, por cupidez”. (TOCQUEVILLE, 1998, p. 329).

Essa relação entre a virtude cívica e a felicidade pública encontra respaldo na análise de Hannah Arendt, que ao examinar a correspondência entre Thomas Jefferson e John Adams, destaca um trecho no qual Jefferson reflete sobre a felicidade ao admitir que: “as alegrias do discurso, da legislação, dos negócios elevados, de persuadir e ser persuadido – era uma antecipação da felicidade eterna por vir.” (JEFFERSON Apud: ARENDT, 2018, p. 128).

Tanto Hannah Arendt quanto Tocqueville alertam para os riscos inerentes às sociedades democráticas. Embora liberdade e igualdade devam coexistir em equilíbrio nesse regime, certas tendências podem levar à sua desfiguração.

Se, por um lado, a felicidade pública aparece como fruto da participação e do exercício da virtude cívica, por outro, não se pode ignorar que esse mesmo ideal convive

com tensões e fragilidades. É nesse ponto que Arendt e Tocqueville chamam atenção para os riscos internos às sociedades democráticas.

Para Tocqueville, um dos principais perigos reside no avanço do igualitarismo a ponto de comprometer a liberdade pública por meio do materialismo e do individualismo. Em sua análise da democracia nos Estados Unidos, ele observa que, à medida que a igualdade se expande, cresce também a busca por satisfações materiais. Esse traço, já presente desde a colonização da Nova Inglaterra, impulsiona o progresso econômico, mas também gera desafios profundos.

O materialismo, segundo Tocqueville, constitui uma "doença perigosa do espírito humano". Embora presente em todas as sociedades, sua influência se intensifica nas democracias, onde a igualdade social, ao eliminar barreiras de classe, tende a nivelar também as aspirações individuais. Nesse contexto, o desejo por bens e prazeres tangíveis torna-se central, instaurando um ciclo vicioso: quanto mais os indivíduos buscam conforto e riqueza, mais se fecham em suas esferas privadas, distanciando-se da vida pública e cívica. Esse fenômeno, por sua vez, fortalece o individualismo e enfraquece os laços comunitários.

A consequência desse processo é a abertura de espaço para um novo tipo de despotismo. Diferente das tiranias tradicionais, esse despotismo assume uma forma suave e paternalista: à medida que os cidadãos se tornam cada vez mais voltados para suas vidas privadas, delegam ao Estado a responsabilidade por todas as decisões fundamentais, tornando-se passivos diante do poder central. Para Tocqueville, esse quadro representa um dos grandes desafios das democracias modernas, pois a liberdade, se não for constantemente cultivada por meio da participação ativa, corre o risco de se diluir sob a tutela de um governo centralizador.

O novo despotismo, conhecido como “despotismo democrático”, assume contornos mais sutis e sofisticados em comparação aos regimes absolutistas tradicionais. Diferentemente do poder arbitrário e da ferocidade com que os monarcas governavam, esse despotismo não se impõe pelo temor imediato, mas sim pela erosão gradual da autonomia dos cidadãos.

Trata-se de uma forma de dominação suave e insidiosa, que se infiltra na vida cotidiana dos indivíduos, orientando-os em suas dificuldades e oferecendo soluções que, embora confortáveis, limitam sua liberdade (TELLES, 2018, p. 532). Nesse contexto, a opressão não se manifesta por meio da coerção direta, mas sim pelo paternalismo estatal, que, ao garantir segurança e bem-estar, enfraquece a participação ativa na esfera pública.

Esse cenário de crescimento do materialismo e de retração da participação cívica leva Tocqueville a destacar a lógica do “interesse bem compreendido” como um possível antídoto ao despotismo democrático. Para ele, essa ideia não se fundamenta em um altruísmo desinteressado, mas no reconhecimento racional de que o interesse individual depende da preservação do bem comum. Tocqueville define esse princípio da seguinte maneira:

“A doutrina do interesse bem compreendido não produz grandes devoções, mas sugere todos os dias pequenos sacrifícios; ela sozinha não seria capaz de tornar virtuoso um homem, mas forma uma multidão de cidadãos regrados, temperantes, moderados, providentes, senhores de si; e, se não leva diretamente à virtude pela vontade, aproxima insensivelmente dela pelos hábitos” (TOCQUEVILLE, 2005, p.162).

Em outras palavras, o cidadão percebe que zelar pelos interesses coletivos, significa, em última instância, proteger também seus próprios interesses. Trata-se, portanto de uma pragmática da virtude cívica, que estimula a participação na vida pública não apenas como dever moral abstrato, mas pela compreensão de que a liberdade e a prosperidade individual só podem se manter em uma sociedade em que os indivíduos participam dos processos de debate e de tomada de decisões na esfera pública.

Para reforçar essa ideia, Tocqueville recorre a Montaigne, citando-o para ilustrar que a “retidão” não precisa nascer do dever ou da obrigação, mas pode ser resultado da consciência de que ela traz benefícios concretos que é própria vida feliz. Em suas palavras: “Faz muito tempo que Montaigne disse: ‘Se, por sua retidão, eu não seguisse o caminho reto, segui-lo-ia por ter descoberto, por experiência, que, no final das contas, é comumente o mais feliz e o mais útil’” (TOCQUEVILLE, 1998, p.148).

Desse modo, Tocqueville defende que é na moderação, e não na busca de ideais heroicos ou no abandono total dos interesses pessoais, que reside a possibilidade de preservar o espírito democrático, evitando tanto o egoísmo extremo quanto o coletivismo autoritário.

Ainda assim, ele reconhece os limites dessa doutrina e alerta para os desafios que ela impõe:

“Não creio que a doutrina do interesse, tal como é pregada na América, seja evidente em todas as suas partes; mas ela encerra um grande número de verdades tão evidentes que basta esclarecer os homens para que eles as enxerguem. Cumpre, pois, esclarecê-los a qualquer preço, porque a época das devoções cegas e das virtudes instintivas já vai longe de nós, e vejo chegar o tempo em

que a liberdade, a paz pública e a ordem social mesma não poderão prescindir das luzes” (TOCQUEVILLE, 1998, p. 150).

Hannah Arendt reforça essa perspectiva ao citar Tocqueville, destacando que “de todas as ideias e sentimentos que prepararam a Revolução, a noção e o gosto pela liberdade pública foram os primeiros a desaparecer”. Analogamente, a ideia de felicidade pública nos Estados Unidos sofreu um esvaziamento semelhante. Segundo a autora, a “busca da felicidade”, que originalmente carregava uma dimensão coletiva, “foi quase que imediatamente usada e compreendida sem seu adjetivo qualificativo” (ARENDT, 2018, p.147).

Diante desse risco de esvaziamento, Arendt adverte que, para que a felicidade pública não perca seu adjetivo qualificativo [pública], é necessária uma vigilância constante contra os perigos que a reduzem ao individualismo. Para ela, essa felicidade se concretizava nos conselhos, pois “a reunião, o discurso e a possibilidade de persuadir e ser persuadido são elementos essenciais dessa experiência” (TURATTO, 2021, p.3). Essa concepção ressoa na visão de Jefferson, que, em suas cartas, declarou que a felicidade estava na participação dos homens nos conselhos, nas “alegrias do discurso, da legislação, dos negócios elevados, de persuadir e ser persuadido – era uma antecipação da felicidade eterna por vir” (JEFFERSON, Apud, ARENDT, 2018, p.126).

Desse modo, a felicidade pública está intrinsicamente ligada à liberdade pública e se manifesta plenamente no agir em conjunto dos cidadãos, que não enxergam os assuntos públicos como um fardo, e sim como parte fundamental da realização humana (TURATTO, 2021).

A felicidade pública se enraizava na participação e no compromisso coletivo, o que podemos entender como virtude cívica. Mas o que aconteceria se ela perdesse esse caráter, como advertiu Arendt?

Para a filósofa, quando a felicidade perde seu adjetivo qualificativo, ela toma um rumo distinto, atrelando-se à fruição material e à busca incessante da satisfação individual (ARENDT, 2018). Essa reflexão também encontra eco em Tocqueville, que percebe um efeito semelhante e observa que a felicidade individual, ao contrário da felicidade pública que se concretiza no encontro e na ação compartilhada, quando reduzida ao âmbito privado, torna-se inalcançável. Trata-se, segundo ele, de uma felicidade que sempre lhe foge (p. 166), uma inquietação perpétua, uma paixão inquieta e ardente que cresce ao ser satisfeita (p. 379), resultando, por fim, na inquietude do espírito (p. 167) (TOCQUEVILLE, 2005).

Contudo, apesar das advertências de Hannah Arendt e do diagnóstico de Tocqueville, McMahon (2007) identifica que para a corrente de pensamento iluminista não havia qualquer contradição entre felicidade pública e privada, pelo contrário, era perfeitamente cabível a coexistência entre elas. De acordo com ele, o Iluminismo:

“foi um movimento deflagrado em direções divergentes e potencialmente conflitantes desde o começo, com o prazer privado e o bem-estar público coexistindo numa mesma frase. Para Jefferson, a este respeito um homem essencialmente representante do Iluminismo, essa coexistência não representa qualquer problema, pois refletia um pressuposto e artigo de fé mais amplo do século XVIII: o interesse individual e o bem maior, a felicidade pública e privada, poderiam se reconciliar. Essa fé não era cega de modo algum, pois se baseava numa avaliação realista das paixões e desejos que inspiravam a mente das pessoas. Mas, para ser sustentada, dependia extensamente da autocontenção de cada um, que deveria controlar excessos e entusiasmos” (MCMAHON, 2007, p.344)

Dessa forma, a possibilidade de conciliar felicidade individual e coletiva dependeria do uso da razão para moderar paixões e desejos, garantindo o equilíbrio entre interesse e bem comum. Esse princípio, que conciliava razão e moderação das paixões, encontrou eco no pensamento utilitarista de Jeremy Bentham (1748-1832), que buscou traduzir essa harmonia em termos de cálculo racional e mensurável: a maximização da felicidade.

3.5

Jeremy Bentham e Stuart Mill: a maior felicidade para o maior número de pessoas

Inspirado pelo iluminismo e pelo empirismo, Bentham desenvolveu uma teoria ética que buscava estabelecer critérios objetivos para orientar as ações e políticas. Nascia assim o utilitarismo, baseado no princípio de que útil é aquilo que produz o máximo de felicidade para o maior número de pessoas possível. De acordo com ele:

“Por princípio de utilidade entende-se aquele princípio que aprova ou desaprova qualquer ação, segundo a tendência que tem a aumentar ou a diminuir a felicidade da pessoa cujo interesse está em jogo, ou, o que é a mesma coisa em outros termos, segundo a tendência a promover ou a comprometer a referida felicidade. Digo qualquer ação, com o que tenciono dizer que isto vale não somente para qualquer ação de um indivíduo particular, mas

também de qualquer ato ou medida de governo.” (BENTHAM, 1974, p.10).

Para Bentham, dor e prazer são princípios soberanos que determinam as ações e as decisões dos indivíduos. O certo e o errado são definidos com base nos critérios, o que significa que a utilidade de algo está diretamente ligada à sua capacidade de gerar prazer ou minimizar a dor. Assim, uma ação é considerada útil quando contribui para a felicidade, seja em nível individual ou coletivo.

Sendo assim, o interesse da comunidade é a soma dos interesses individuais e para entender o interesse da comunidade, é preciso entender o interesse dos indivíduos. Nas palavras de Bentham:

O interesse da comunidade, eis uma das expressões mais comuns que pode ocorrer na terminologia e na fraseologia moral. Em consequência, não é de estranhar que muitas vezes se perca de vista o seu significado exato. Se a palavra tiver um sentido, será o seguinte. A comunidade constitui um corpo fictício, composto de pessoas individuais que se consideram como constituindo os seus membros. Qual é, neste caso, o interesse da comunidade? A soma dos interesses dos diversos membros que integram a referida comunidade. (BENTHAM, 1974, p.10)

Nesse sentido, “Bentham, ao formular sua teoria, tinha como objetivo fornecer base sólida, calcada em princípios do funcionamento do indivíduo, para a construção de uma ciência jurídica e moral capaz de avaliar, de maneira consistente e justa, as ações dentro de uma sociedade” (DIAS, 2012, p.7).

Por isso, governos devem fundamentar suas decisões no impacto sobre a felicidade coletiva, pois é a utilidade que define se uma ação é permitida, proibida, correta ou incorreta.

Pode-se afirmar que uma medida de governo, a qual constitui apenas uma espécie particular de ação praticada por uma pessoa ou por um grupo de pessoas, está em conformidade com o princípio da utilidade ou é ditada por ele quando a tendência que tem a aumentar a felicidade da comunidade for maior do que qualquer tendência que tenha a diminuí-la (BENTHAM, 1974, p. 10).

Bentham argumenta que, se o princípio da utilidade for o correto, qualquer outro princípio será, por consequência, equivocado. Entre os princípios que considera contrários à utilidade, destaca o princípio da simpatia e da antipatia, já discutido anteriormente neste trabalho. Para Bentham, esse princípio leva a julgamentos arbitrários

e punições desproporcionais, pois se baseia em critérios subjetivos, fundados em sentimentos individuais, e não em parâmetros objetivos de avaliação.

Essa crítica reforça a necessidade de critérios objetivos para julgar ações e decisões políticas, evitando que fatores subjetivos como simpatia ou antipatia influenciem a justiça e a moralidade.

Outro princípio que Bentham aponta como contrário ao utilitarismo e por isso equivocado, é o princípio do ascetismo. De acordo com ele:

“Por princípio do asceticismo designo aquele princípio que, como o da utilidade, aprova ou desaprova qualquer ação de acordo com a tendência que tem a aumentar ou a diminuir a felicidade da parte cujo interesse está em jogo; isto, contudo, de maneira inversa ao que ocorre no princípio da utilidade, pois o do asceticismo aprova as ações na medida em que estas tendem a diminuir a felicidade da parte em questão, desaprovando-as na medida em que tendem a aumentá-la”. (BENTHAM, 1974, p. 14).

Essa crítica que Bentham faz ao asceticismo não é nova, e já havia sido feita pelos filósofos iluministas que questionavam o valor da mortificação e da privação como caminho para a virtude. Bentham ironiza essa lógica, expondo seu aparente paradoxo: para agradar a Deus, um ser de infinita benevolência, os ascetas acreditavam que precisavam ser os mais infelizes na vida terrena.

Desse modo, Bentham desenvolveu uma ética consequencialista, na qual a moralidade de uma ação deve ser avaliada com base em suas consequências. Em outras palavras, uma ação é considerada moralmente correta se produzir os melhores resultados possíveis, priorizando a maximização do prazer e a minimização do sofrimento. Para Bentham, a felicidade poderia ser mensurada de forma objetiva, por meio do hedonismo quantitativo, que avalia o prazer e a dor como critérios fundamentais (SANDEL, 2015).

Com o propósito de definir de forma precisa os critérios que orientam o princípio da utilidade, Jeremy Bentham desenvolveu o que denominou de “cálculo da felicidade”, um método voltado à quantificação dos efeitos de uma ação com base no prazer e na dor que ela provoca. Esse cálculo se apoia em parâmetros específicos, como a intensidade e a duração do prazer ou da dor, a probabilidade de sua ocorrência, sua fecundidade, entendida como a capacidade de gerar prazeres futuros, e sua pureza, isto é, o grau em que não é acompanhada de sofrimento.

A partir desses elementos, Bentham propõe um modelo analítico que permite comparar diferentes ações e identificar aquelas que produzem o maior bem-estar geral. O cálculo da felicidade, portanto, não se restringe à orientação das decisões individuais, mas

oferece também um fundamento normativo para os julgamentos morais, legislativos e judiciais, servindo de base racional para a elaboração de leis e políticas públicas comprometidas com a maximização da utilidade coletiva.

Seu objetivo era estabelecer critérios racionais para medir o impacto das ações no bem-estar individual e coletivo, tornando a felicidade um parâmetro passível de análise sistemática e aplicável às políticas públicas (GODOI, 2017). Como afirma Sandel (2015), “Bentham achava que seu princípio da utilidade era uma ciência da moral que poderia servir como base para a reforma política” (SANDEL, 2015, p. 49).

Desse modo, Bentham defendia a formulação das leis deveria ser baseada em critérios objetivos, garantindo decisões mais justas e racionais. Para ele, os legisladores não deveriam fundamentar suas escolhas em dogmas religiosos ou juízos subjetivos, mas na utilidade da norma para o bem-estar coletivo. Compreender a intensidade e a duração dos prazeres e das dores permitiria minimizar a arbitrariedade na legislação e tornar as punições mais proporcionais aos impactos gerados. Como explica Sandel:

“Ao determinar as leis ou diretrizes a serem seguidas, um governo deve fazer o possível para maximizar a felicidade da comunidade em geral. O que, afinal, é uma comunidade? Segundo Bentham, é ‘um corpo fictício’, formado pela soma dos indivíduos que abrange. Cidadãos e legisladores devem, assim, fazer a si mesmos a seguinte pergunta: Se somarmos todos os benefícios dessa diretriz e subtrairmos todos os custos, ela produzirá mais felicidade do que uma decisão alternativa?” (SANDEL, 2015, p.48).

No entanto, apesar de sua preocupação com a felicidade coletiva, o utilitarismo não está isento de críticas. Uma das principais objeções, apontada por Sandel (2015), é que, ao definir a utilidade como um cálculo entre dor e prazer, Bentham acaba relativizando a validade dos direitos individuais, o que pode levar a injustiças, especialmente quando os direitos individuais são sacrificados pelo bem-estar coletivo.

Para ilustrar os dilemas morais do utilitarismo, Sandel recorre ao conto *The Ones Who Walk Away from Omelas*. Na narrativa, Omelas é uma cidade ideal, onde tudo funciona perfeitamente, justificando sua alcunha de “Cidade da Felicidade”. No entanto, essa harmonia tem um preço: no subsolo do prédio mais importante da cidade, uma criança com um comprometimento neurológico vive em condições deploráveis, trancada em um quarto sem janelas. Todos os habitantes sabem de sua existência, mas ninguém interfere, pois acreditam que a felicidade coletiva depende diretamente de seu sofrimento. Como se lê no conto: “A própria felicidade, a beleza da cidade, a ternura de suas

amizades, a saúde de seus filhos (...) até mesmo a abundância de suas colheitas e o clima agradável de seus céus dependem inteiramente do sofrimento abominável da criança (...) São essas as condições” (SANDEL, 2015, p.48).

Diante desse cenário, Sandel questiona a lógica utilitarista de Bentham: seria moralmente aceitável que toda a felicidade de Omelas estivesse baseada no sofrimento de um único indivíduo? No cálculo utilitarista, a soma dos prazeres da população justificaria a dor daquela criança? Esse dilema ilustra um problema central do utilitarismo: até que ponto é aceitável sacrificar um indivíduo pelo bem-estar da maioria?

O utilitarismo de Bentham propõe um critério claro para definir a moralidade das ações: maximizar a utilidade, ou seja, promover o prazer e reduzir o sofrimento. Como explica Sandel, “a coisa certa a fazer é aquela que maximizará a utilidade. Como ‘utilidade’ ele define qualquer coisa que produza prazer ou felicidade e que evite a dor ou o sofrimento” (SANDEL, 2015, p.48).

No entanto, essa lógica levanta um dilema central: se toda decisão deve ser avaliada com base em seu impacto sobre o bem-estar coletivo, o que acontece com os direitos individuais? Bentham rejeitava a ideia de direitos naturais, considerando-os um absurdo sem fundamento racional. Para ele, não existiam direitos inerentes ao ser humano, apenas aqueles instituídos pelo Estado: “Ele desprezava profundamente a ideia dos direitos naturais, considerando-os um absurdo total” (SANDEL, 2015, p.48).

Essa perspectiva utilitarista gera questionamentos sobre os limites da quantificação moral: seria possível medir e comparar objetivamente todas as consequências das ações? E, mais importante, o bem-estar coletivo pode justificar o sacrifício de indivíduos em determinadas circunstâncias?

Ainda assim, o projeto de Bentham representou um esforço inovador para tornar a ética e a política mais objetivas. Seu cálculo da felicidade forneceu um guia prático para avaliar decisões tanto no âmbito individual quanto governamental. Como aponta Sandel, “maximizar a ‘utilidade’ é um princípio não apenas para o cidadão comum, mas também para os legisladores” (SANDEL, 2015, p. 48). Dessa forma, Bentham propunha que o Estado deveria agir como promotor da felicidade coletiva, guiando suas políticas públicas com base na razão e na experiência, e não em dogmas religiosos ou tradições.

Porém, como alerta Sandel, essa abordagem também apresenta riscos: “Ele [Bentham] não atribuiu o devido valor à dignidade humana e aos direitos individuais e reduziu equivocadamente tudo que tem importância moral a uma única escala de prazer e dor” (SANDEL, 2015, p.63). Esse é um dos pontos mais controversos do utilitarismo:

ao reduzir todas as questões éticas a um cálculo de custos e benefícios, corre-se o risco de justificar práticas moralmente problemáticas em nome da felicidade da maioria.

Apesar das críticas à abordagem de Bentham, o utilitarismo não permaneceu estático. A busca pela felicidade racional, concreta e obtida por meio de leis justas e de políticas públicas levou John Stuart Mill, influenciado por Bentham, a expandir essa corrente filosófica ao incorporar princípios como justiça, dignidade e liberdade.

Crítico à ideia de que o cálculo utilitarista deveria considerar prazeres e dores apenas de modo quantitativo, Mill defendeu que era fundamental avaliar também a qualidade das experiências e os impactos das ações na sociedade como um todo. Dessa forma, propôs uma distinção entre prazeres superiores, como os intelectuais e morais, e os inferiores, como os sensoriais, argumentando que o verdadeiro bem-estar não pode ser reduzido à simples sensação de prazer.

Assim, embora mantenha o princípio fundamental da utilidade, Mill amplia seu escopo, defendendo que qualquer ação, seja individual ou governamental, deve ser avaliada não apenas com base no prazer e na dor que gera, mas também pelos valores éticos e sociais que promove. Sua visão ultrapassa, portanto, o simples cálculo quantitativo, propondo uma reflexão mais ampla sobre as implicações morais das escolhas individuais e coletivas. Como destaca Sandel: “Os trabalhos de Mill são uma árdua tentativa de conciliar os direitos do indivíduo com a filosofia utilitarista que herdara do pai³⁰ e adotara de Bentham” (SANDEL, 2015, p. 64).

Mill também defende que a avaliação das ações deve considerar os efeitos de longo prazo, e não apenas benefícios imediatos. Por isso, acreditava que a liberdade individual é essencial para garantir a felicidade coletiva. Ele argumenta que censurar livres-pensadores e impor restrições baseadas na vontade da maioria poderia gerar vantagens momentâneas, como ordem e tranquilidade, mas, com o tempo, enfraqueceria a liberdade e, conseqüentemente, reduziria a felicidade coletiva. Como explica Sandel:

“Mill acredita que devemos maximizar a utilidade em longo prazo, e não caso a caso. Com o tempo, argumenta, o respeito à liberdade individual levará à máxima felicidade humana. Permitir que a maioria se imponha aos dissidentes ou censure os livres-pensadores pode maximizar a utilidade hoje, porém tornará a sociedade pior e menos feliz – no longo prazo.” (SANDEL, 2015, p.65).

³⁰ Sandel (2015) explica essa herança ao lembrar que John Stuart Mill (1806-1873) era filho de James Mill (1773-1836), filósofo escocês e um dos principais expoentes do utilitarismo clássico, discípulo e colaborador próximo de Jeremy Bentham. Educado desde cedo sob a disciplina intelectual do pai, John Stuart assimilou a estrutura fundamental do utilitarismo

John Stuart Mill insere a liberdade individual no cerne de sua proposta moral, conferindo-lhe um papel central na construção de uma vida ética e socialmente valiosa. Em sua perspectiva, submeter os indivíduos às convenções sociais ou à opinião predominante representa uma forma de opressão que compromete o pleno desenvolvimento de suas capacidades. A conformidade, ao inibir a expressão singular de cada sujeito, não apenas limita o crescimento individual, mas também empobrece a sociedade como um todo, ao restringir a diversidade de experiências e formas de vida. Como observa Sandel (2015, p. 65–66), Mill argumenta que forçar alguém a viver segundo normas impostas impede a realização do propósito fundamental da existência humana: o desenvolvimento completo e livre das faculdades individuais. Nesse horizonte, a autonomia deixa de ser apenas um direito individual e passa a ser condição para o florescimento coletivo.

Mill também introduziu uma inovação significativa em relação ao utilitarismo de Bentham ao estabelecer uma hierarquia dos prazeres. Enquanto Bentham tratava todos os prazeres como equivalentes, Mill argumenta que alguns são intrinsecamente superiores a outros. Segundo ele, os prazeres ligados às capacidades intelectuais, morais e espirituais são superiores aos prazeres meramente físicos e sensoriais. Por isso, ele afirma “É melhor ser um ser humano insatisfeito do que um porco satisfeito; é melhor ser Sócrates insatisfeito do que um tolo satisfeito” (MILL, 1974, p.51).

Para determinar quais são os prazeres superiores e quais são os inferiores, Mill propõe um critério baseado na preferência daqueles que já experimentaram ambos os tipos de prazer: o juízo daqueles que estão qualificados pelo conhecimento de ambos (ou, se estiverem em desacordo, do da sua maioria) tem de ser admitido como final. E esse juízo relativo à qualidade dos prazeres tem de ser aceite sem a menor hesitação, pois não há qualquer outro tribunal a que recorrer mesmo na questão da quantidade (MILL, 1974, p.52).

Essa hierarquização dos prazeres confere ao utilitarismo de Mill uma dimensão mais sofisticada, pois permite que as escolhas humanas sejam avaliadas não apenas pela soma do prazer gerado, mas também pela qualidade desse prazer. Além disso, reforça a importância da liberdade individual, pois é somente por meio dela que os indivíduos podem exercer sua capacidade de escolha entre prazeres superiores e inferiores.

Por isso, Mill introduz o conceito de “sentido de dignidade”, como um elemento essencial da natureza humana, diretamente relacionado à nossa capacidade de valorizar

os prazeres superiores. É essa dignidade que impede o ser humano de desejar rebaixar-se a uma condição inferior mesmo diante da promessa de satisfação plena dos prazeres mais simples. Sobre isso, Mill esclarece que:

“Podemos explicar esta recusa como nos apetecer - podemos atribuí-la ao orgulho, um nome que é dado indiscriminadamente a alguns dos mais e a alguns dos menos estimáveis sentimentos de que os seres humanos são capazes; podemos referi-la ao amor à liberdade e à independência pessoal, ao qual os estoicos recorreram, fazendo dele um dos meios mais eficazes para a inculcar; ao amor ao poder ou ao amor à excitação, que realmente participam e contribuem para ela. No entanto, a maneira mais apropriada de entender esta recusa é como um sentido de dignidade que, de uma forma ou de outra, todos os seres humanos possuem em proporção (embora de modo nenhum exata) às suas faculdades superiores - este sentido é uma parte tão essencial da felicidade daqueles em que é forte que tudo o que se lhe oponha só momentaneamente poderá ser objeto de desejo. Quem supõe que esta preferência implica um sacrifício de felicidade - que, em igualdade de circunstâncias, o ser superior não é mais feliz do que o inferior - confunde as ideias muito diferentes de felicidade e de contentamento”. (MILL, 1974, p. 50-51).

Nesse ponto, Mill traz uma questão fundamental: a diferença entre felicidade. A felicidade, para ele, está relacionada aos prazeres superiores, ao bem-estar coletivo e ao senso de dignidade. Por isso, é perfeitamente possível que um indivíduo preserve sua felicidade, mesmo ao optar por uma ação que lhe proporcione menos contentamento imediato, justamente porque age de acordo com valores mais elevados e não apenas em busca da satisfação momentânea.

Dessa forma, Mill amplia o utilitarismo ao conectar felicidade, liberdade e progresso social. A verdadeira realização humana, segundo ele, só pode ser alcançada quando os indivíduos têm autonomia para buscar prazeres mais elevados e, assim, contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, a liberdade individual, torna-se um princípio central em sua teoria.

Sandel, também reconhece essa centralidade da liberdade no pensamento de Mill e acrescenta que, por essa lógica, os indivíduos devem ser livres para agir como quiserem, desde que suas ações não causem dano aos outros. Como ele explica:

“Os únicos atos pelos quais uma pessoa deve explicar-se à sociedade, segundo Mill, são aqueles que atingem os demais. Desde que eu não esteja prejudicando o próximo, minha independência é, por direito, absoluta. No que diz respeito a si mesmo, ao próprio corpo e à própria mente, o indivíduo é soberano” (SANDEL, 2015, p.64).

Conforme apontamos anteriormente, essa defesa da liberdade individual está diretamente ligada à busca da máxima felicidade a longo prazo, visto que, para Mill, uma sociedade que respeita a autonomia dos indivíduos, tende a ser mais feliz a longo prazo, pois permite a divergência de opiniões que é um elemento fundamental para o progresso.

Assim, ao incorporar a moralidade e a liberdade como pilares centrais do utilitarismo, Mill reformula a teoria, buscando equilibrar a maximização da felicidade com o respeito às liberdades individuais e aos princípios éticos da sociedade.

Dessa forma, o caminho da felicidade no utilitarismo passa pelo uso da razão e pelo reconhecimento da liberdade como pilares essenciais. Se, para Bentham, a felicidade se consolidava no cálculo das consequências das ações, Mill aprofunda essa visão ao incorporar a dignidade e a liberdade como condições fundamentais para que a felicidade não seja apenas quantitativa, mas também qualitativa. O utilitarismo, assim reformulado, aponta para uma ética orientada não apenas para o prazer imediato, mas para a garantia das liberdades individuais baseadas no sentido de dignidade. É nesse sentido que permite aos indivíduos distinguir entre contentamento e felicidade e compreender que essa última só se realiza coletivamente.

Assim, em Mill, a felicidade só se realiza plenamente quando o indivíduo escolhe, a partir de sua liberdade e senso de dignidade, os prazeres superiores que contribuem para o bem-estar coletivo. A felicidade, portanto, não é um mero contentamento individual, mas um ideal que se constrói socialmente, exigindo escolhas que, muitas vezes, colocam o interesse coletivo acima do prazer imediato.

Esse debate sobre a felicidade como escolha racional e coletiva em Mill, a liberdade e o senso de dignidade garantem essa ponte, a modernidade marcada pela racionalização crescente, impõe novos desafios a essa conciliação. É justamente esse deslocamento que Max Weber nos ajuda a compreender ao analisar como a “ética protestante e o espírito do capitalismo” transformaram a dimensão da felicidade na vida moderna.

Embora o sociólogo alemão não trate diretamente da felicidade, sua reflexão sobre a ascese protestante e a estruturação do capitalismo nos ajuda a compreender como a busca pela felicidade se transformou na modernidade.

Desse modo, se, no pensamento iluminista, a felicidade se afirmou como um horizonte legítimo da razão política e moral, os dilemas da modernidade revelariam os limites e as contradições dessa promessa. A confiança no progresso, na liberdade e na

justiça, que animava os filósofos do século XVIII, entra em tensão com os novos modos de organização social, com a racionalização das instituições e com a constituição de sujeitos moldados por obrigações morais mais exigentes do que libertadoras. É nesse ponto que a sociologia moderna emerge, não apenas como ciência da sociedade, mas como crítica da modernidade. Ao deslocar o olhar do ideal normativo para os efeitos sociais concretos, autores como Max Weber e Émile Durkheim oferecem diagnósticos potentes sobre o mal-estar de uma época que prometeu felicidade, mas produziu sofrimento, fragmentação e vazio moral. É esse movimento que orienta as reflexões desenvolvidas no próximo capítulo.

4.

A felicidade e modernidade: aportes da sociologia nascente

Neste capítulo, investigamos como a modernidade alterou profundamente o lugar da felicidade nas reflexões filosóficas e sociológicas. A promessa iluminista de conciliar razão, liberdade e bem-estar coletivo cede espaço a um cenário marcado pela racionalização da vida social e pelo enfraquecimento dos vínculos comunitários.

Max Weber é quem melhor expressa essa inflexão racionalista e centrada no indivíduo ao descrever o desencantamento do mundo, processo no qual a ciência, a burocracia e a ética da responsabilidade substituem as finalidades substantivas por uma racionalidade instrumental. Nesse contexto, a felicidade deixa de ser um objetivo legítimo da vida pública e torna-se uma questão privada, subjetiva e, muitas vezes, irrelevante para a ciência social moderna.

Na segunda parte, recorremos a Émile Durkheim para mostrar que, apesar da racionalização crescente, a sociologia ainda pode oferecer caminhos para pensar a felicidade coletiva. Em sua análise sobre coesão social, moralidade e educação, Durkheim reconhece que a felicidade não pode ser alcançada isoladamente, mas depende da integração do indivíduo ao grupo e da existência de um ideal comum que oriente a ação. A vida social, para ele, só se realiza plenamente quando há sentido, pertencimento e partilha.

Por fim, na terceira parte, propomos um diálogo entre Durkheim e Hannah Arendt para problematizar se ainda é possível falar em *felicidade pública* nas sociedades contemporâneas. Arendt nos convida a resgatar o espaço da ação, da liberdade e da pluralidade como condições para uma vida feliz em comum. Ao colocarmos Durkheim e Arendt em conversa, buscamos compreender os limites e as possibilidades de se reconstruir, hoje, um horizonte de felicidade que não seja apenas individual, mas que tenha raiz na experiência coletiva e na participação política.

4.1

A racionalização do mundo e os limites da felicidade em Max Weber

No texto *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1905), Weber analisa a sociedade norte-americana e identifica que entre os protestantes, sobretudo entre os calvinistas, existe uma “afinidade eletiva” entre sua ascese religiosa e o desenvolvimento

do capitalismo moderno. Segundo ele, o modo de vida desses grupos, ou seja, a ética protestante, por ser pautada no autocontrole e no trabalho contínuo, pode não ter sido a causa direta do capitalismo, mas criou as condições ideais para uma nova ética econômica, ao demandar disciplina e racionalidade que impulsionava a produtividade (PAIVA, 2021)

Jessé Souza (1994), ao interpretar Weber identifica que, do mesmo modo, a ética protestante impulsionou o surgimento do capitalismo, ela também promoveu um fenômeno interessante ao qual nomeou de “redefinição radical do sujeito moral”.

Essa redefinição radical do sujeito moral se deu a partir do momento em que o indivíduo passou a desenvolver uma consciência moral baseada mais em reflexões internas do que pelo condicionamento de regras impostas por fatores externos. Em outras palavras, podemos dizer que a ética protestante também promoveu uma mudança na moralidade que foi se tornando cada vez mais subjetiva e individualizada.

De acordo com Souza (1994), essa mudança ocorreu graças a um “longo processo de aprendizado no sentido de uma crescente reflexividade e autoconsciência das aporias da vida prática” (SOUZA, 1994, p.135).

Essa mudança pode ser observada quando comparamos as sociedades tradicionais com as sociedades modernas. Nas sociedades tradicionais, os valores morais eram amplamente determinados por normas coletivas e crenças religiosas. Por outro lado, nas sociedades modernas os indivíduos passaram a ter uma postura mais autônoma, reflexiva e individualista.

Diante desse contexto de mudança, no qual a modernidade conduz os indivíduos a uma postura mais subjetiva e individualizada, surge um dilema próprio da modernidade. Segundo Souza, esse dilema consiste na dificuldade do indivíduo em equilibrar valores coletivos, tais como justiça e liberdade com seus desejos oriundos da esfera pessoal. Em suas palavras:

“Sustento que Weber não só tinha presente essa distinção como encarava a relação entre essas duas instâncias valorativas do dilema ético por excelência do indivíduo moderno: qual seja, o estabelecimento de alguma forma de vínculo ou de comunicação entre a expressão pública da individualidade, consubstanciada na persecução dos valores da justiça e da liberdade política, com o seu contraponto na esfera íntima e privada, que é o anseio pelo valor **felicidade** ou boa vida” (SOUZA, 1994, p.135 – Grifo nosso).

Desse modo, podemos compreender que a ética protestante não impactou apenas o modo de produção capitalista moderno, mas também a redefinição dos sujeitos, que passaram a adotar uma postura mais autônoma e baseada em aspectos subjetivos. Com isso, gerou-se uma tensão, ou melhor, uma falta de vínculo entre o dever cívico e a realização pessoal. De acordo com Souza, esse é o “dilema ético por excelência do indivíduo moderno”.

Nesse ponto, para não perdermos o fio da meada sobre a felicidade, é interessante observar que o próprio Souza, no fragmento acima, vincula a noção de felicidade à “esfera íntima e privada”. Ou seja, na modernidade, diante do processo de “redefinição radical do sujeito moral”, em que subjetividade e individualização vão ganhando mais espaço, a felicidade passa a ser concebida como uma experiência pessoal, de foro íntimo e privado.

Essa mudança reflete o que Souza descreve como uma verdadeira “revolução da consciência” na cultura ocidental, marcada pelo rompimento com uma visão de mundo anterior. Para ilustrar esse processo, Souza faz uma distinção entre o cidadão e o homem. O cidadão seria definido pela relação com seus semelhantes e com a vida institucional, inserindo-se na esfera política e social. Já o homem pertenceria à esfera íntima e privada, ligada à subjetividade e à busca de sentido, expressa no anseio pela felicidade e pela vida boa.

Dessa forma, ao adotarmos as nomenclaturas de “homem e cidadão” na perspectiva de Souza, podemos dizer que o homem está relacionado a felicidade privada, enquanto o cidadão pertence à felicidade pública. Resta, então, a pergunta: como será resolvido o dilema ético central da modernidade, ou melhor, como será resolvida a tensão entre a felicidade pública e a felicidade privada na modernidade?

Anteriormente, dissemos que, para os pensadores iluministas, haveria uma possibilidade de coexistência entre as duas formas de felicidade graças ao uso da razão. Mas será que isso realmente se sustenta diante desse cenário da modernidade? Se fizéssemos essa pergunta para Weber, sua resposta certamente seria negativa. Para ele, a modernidade não favorece a síntese entre felicidade pública e privada, mas acentua sua cisão. O processo de racionalização conduz ao desencantamento do mundo e à autonomização das esferas de valor, o que fragmenta a experiência humana. Nesse cenário, a felicidade deixa de ser um horizonte compartilhado e passa a se restringir à esfera íntima, enquanto a vida coletiva é regida por regras impessoais, burocráticas e instrumentais, ou seja, aquilo que Weber chamou de “jaula de ferro”.

Diante disso, nos deteremos agora em compreender o que aconteceu com a felicidade na modernidade, tomando como ponto de partida a perspectiva de Weber. Esse será, também, o início do nosso esforço de trazer o debate sobre a felicidade para o campo da Sociologia.

O processo de redefinição radical do sujeito moral, descrito por Souza, a partir da análise das consequências da ética protestante, resultou em uma postura cada vez mais subjetiva e individualizada. Esse movimento levou ao dilema ético central da modernidade: a tensão entre homem e cidadão, que, para os fins deste trabalho, também compreendemos como a tensão entre felicidade pública e privada. De acordo com Weber, esse processo teve início na evolução das formas de consciência religiosa.

Para Max Weber, a evolução das formas de consciência religiosa está diretamente relacionada ao processo que ele denomina de racionalização da esfera religiosa. Esse processo encontra uma de suas expressões mais marcantes na teodiceia do protestantismo ascético, cuja lógica interna articula-se à chamada “ética da convicção” ou “ética dos princípios” (WEBER, 2004).

Inicialmente, a teodiceia do protestantismo ascético, que tem raízes na teodiceia do judaísmo antigo, teve um papel crucial na transformação da moralidade e na redefinição do sujeito moderno. Isso ocorreu porque, enquanto no judaísmo antigo a salvação era concebida de forma coletiva, como uma promessa destinada ao povo judeu em sua totalidade, no protestantismo ascético ela passou a ser entendida como uma questão individual. Essa mudança redefiniu a relação do crente com a religião, deslocando o foco da coletividade para a responsabilidade pessoal.

Nesse sentido, com o passar do tempo, a teodiceia do protestantismo ascético foi responsável pela construção da chamada “ética da convicção” ou “ética dos princípios”. Nessa ética, o indivíduo passa a pensar a moral de uma maneira mais reflexiva e independente e não apenas como um reflexo de rituais e mandamentos exteriores. Souza explica essa noção da seguinte forma:

“A ética da convicção significa que, pela primeira vez na história, os homens libertam-se do "jardim mágico" em que viviam. Uma nova forma de consciência é engendrada na medida em que um mínimo de convencimento íntimo é demandado ao fiel para a obediência às regras religiosas, levando ao advento de uma primeira forma de consciência moral em sentido estrito. Essa "revolução da consciência" instaura uma incipiente autonomia da esfera moral, livrando-a da dependência irrestrita aos imperativos das esferas mundanas, especialmente de ordem econômica, como ocorria no contexto da ética mágica”. (SOUZA, 1994, p.136).

Dessa forma, podemos entender que, nesse contexto, a moral deixa de estar exclusivamente atrelada às necessidades da sociedade e passa a ter um valor próprio. Ou seja, o agir moral torna-se, assim, uma questão de consciência individual, e não apenas um reflexo da organização social.

Como consequência desse processo, a noção de culpa e responsabilidade individual se intensifica. Além disso, “esse é o reino da moralidade em sentido estrito que, radicalizada na teodiceia do protestantismo ascético, irá levar às últimas consequências a oposição entre uma ética religiosa automatizada e as demais esferas mundanas” (SOUZA, 1994, p. 136). Nessa mesma linha, Paiva (2018) destaca que “essa nova teodiceia da salvação vai ser fundamental para a nova visão de mundo que guarda afinidade eletiva com a realidade econômica em desenvolvimento” (p. 104).

Desse modo, os indivíduos introjetaram um comportamento ético austero, rejeitando os prazeres mundanos em favor de uma conduta disciplinada. No âmbito econômico, essa moralidade redefiniu o trabalho e o acúmulo de riqueza, que deixaram de ser meros meios de subsistência para se tornarem sinais de salvação.

Ao deslocar a salvação para a esfera individual, a ética protestante conferiu ao trabalho um novo estatuto moral, transformando-o na expressão concreta da “ética da convicção”. Por meio da disciplina, do esforço contínuo e da acumulação de riqueza, o indivíduo buscava os sinais de que sua conduta no mundo estaria em conformidade com a graça divina. Nesse horizonte, o trabalho deixava de ser apenas uma necessidade material e passava a ser vivenciado como um dever ético, orientado por valores interiores que expressavam a relação entre fé e ação.

Diferentemente das sociedades aristocráticas ou tradicionais, onde a busca pelo dinheiro estava associada ao luxo e ao prazer, a modernidade, sob influência da ética protestante, passou a enxergar a acumulação de riquezas como um dever moral. Tanto os prazeres mundanos (hedonismo), quanto a realização plena (eudaimonismo) eram vistos como sinais de pecado ou falta de disciplina, que reforçava a necessidade de um comportamento econômico e disciplinado austero.

Contudo, Weber identifica que com o passar do tempo esse chamado moral da acumulação de riqueza, passou a ser um fim em si mesmo, desvinculado de qualquer propósito coletivo e até mesmo de satisfação pessoal, como afirma Weber:

“Acima de tudo, este é o *summum bonum* dessa ‘ética’: ganhar dinheiro e sempre mais dinheiro, no mais rigoroso resguardo de todo gozo imediato do dinheiro ganho, algo tão completamente

despido de todos os pontos de vista eudemonistas ou mesmo hedonistas e pensado tão exclusivamente como fim em si mesmo, que, em comparação com a ‘felicidade’ do indivíduo ou sua ‘utilidade’, aparece em todo caso como inteiramente transcendente e simplesmente irracional” (WEBER, 2004, p.40).

Esse processo do ganho material como um fim em si mesmo está diretamente ligado à secularização que é uma característica fundamental da modernidade e que se caracteriza por uma racionalização crescente da vida social como um todo e que reduz o papel da religião na explicação do mundo e na organização da sociedade. Para Weber, esse processo não significa o fim da religião, mas sim sua transformação em um fenômeno mais subjetivo e menos dominante na estrutura social. Paiva (2010) nos ajuda a entender melhor esse processo da seguinte forma:

“Secularização deve ser entendida aqui como a passagem da religião para o mundo subjetivo, quando a religião passa a ser uma das diversas interpretações de vida que o indivíduo tem a seu dispor. É, assim, a passagem da religião para a esfera privada, o que vai imprimir padrões distintos na sua relação com o espaço.” (PAIVA, 2010, p. 24).

Diante do exposto, podemos afirmar que a secularização, enquanto resultado da teodiceia do protestantismo ascético, promoveu a autonomia moral do indivíduo e desenvolveu a ética da convicção, resultando na redefinição radical do sujeito moral. Essa transformação levou ao dilema ético por excelência do indivíduo moderno: o desafio de estabelecer um vínculo de comunicação entre a expressão pública da individualidade e a esfera íntima e privada. Sendo que na dimensão pública, encontra-se o cidadão, orientado por valores fundamentais como a justiça e a liberdade. Já na privada, encontra-se o homem movido pelo anseio pela felicidade ou “vida boa” (SOUZA, 1994).

Embora Weber não tenha se aprofundado diretamente no tema da felicidade, o processo de secularização por ele analisado oferece pistas sobre o lugar que a felicidade ocupa na modernidade. O dilema ético central do indivíduo moderno, que envolve a tentativa de articular a dimensão do cidadão com a do homem, evidencia de que modo os valores como justiça e liberdade permaneceram na esfera pública, enquanto a felicidade e a vida boa foram gradualmente deslocadas para o âmbito privado, tornando-se parte do universo subjetivo e abertas a múltiplas interpretações.

Nesse contexto, os indivíduos passaram a definir e interpretar a própria felicidade com base em critérios subjetivos. Ela se desvincula da esfera pública, da noção de prazer e da visão católica que a associava à recompensa no céu após uma vida de sofrimento. Na

modernidade, influenciada pelo processo de secularização, a felicidade é levada para o campo da subjetividade e da esfera privada.

As pistas que Weber nos oferece sobre o caminho que a felicidade tomou na modernidade tornam-se mais nítidas quando aprofundamos a análise do tema da racionalização. Segundo Souza, a ética protestante não apenas transformou a maneira como a sociedade ocidental estruturou suas instituições e seus valores, mas também promoveu uma racionalização abrangente da vida social. Ele explica:

“De fato, a vinculação do absolutismo ético protestante (no sentido da subordinação de todo o componente afetivo e sentimental do homem à realização metódica, disciplinada e racional do mandamento religioso) com o conteúdo peculiar da sua mensagem religiosa, (que implica a entronização de uma ética da não-fraternidade com ênfase no princípio da competição e do desempenho diferencial) leva não só a uma nova ética no mundo do trabalho - como a interpretação dominante desse livro tão lido e tão pouco compreendido o entende - mas sim a uma redefinição radical da racionalidade ocidental em todos os seus níveis”. (SOUZA, 1994, p. 137).

Desse modo, a racionalização do mundo moderno, impulsionada pelo ascetismo protestante, gradualmente se desvinculou de suas raízes religiosas e se transformou em um sistema impessoal baseado na lógica da razão instrumental. Esse processo levou à consolidação de uma sociedade regida por estruturas sociais rígidas e competitivas, nas quais os princípios de fraternidade foram sendo substituídos pelo desempenho e pela eficiência. Como destaca Souza, “essa ética da não-fraternidade redefiniu profundamente a racionalidade ocidental, promovendo uma ordem social marcada pela impessoalidade e pelo cálculo” (SOUZA, 1994, p. 137). Nesse contexto, Weber identifica esse fenômeno como o “desencantamento do mundo” (*Entzauberung*), em que as crenças e os significados subjetivos perdem espaço diante da objetividade fria das instituições e das regras sociais.

Essa perda do elemento mágico e religioso da vida social, conforme nos fala Weber, faz parte de um processo histórico amplo. Ele explica que o desencantamento começou com as profecias do judaísmo antigo e atingiu seu ápice no ascetismo protestante. Para ilustrar essa transformação, Weber menciona o exemplo do puritano genuíno, que “ia ao ponto de condenar até mesmo todo vestígio de cerimônias religiosas fúnebres e enterrava os seus sem canto nem música, só para não dar trela ao aparecimento da *superstition*, isto é, da confiança em efeitos salvíficos à maneira mágico-sacramental.” (WEBER, 2004, p. 83)

Essa postura do puritanismo ascético leva o indivíduo a deixar de recorrer a crenças sobrenaturais e a basear-se, cada vez mais no cálculo, na eficiência e na previsibilidade. A racionalização extrema da fé puritana não apenas transformou as relações dos indivíduos com a religião, mas também impactou profundamente a cultura e as interações sociais. Nas palavras de Weber:

Em conjunto com a peremptória doutrina da incondicional distância de Deus e da falta de valor de tudo quanto não passa de criatura, esse isolamento íntimo do ser humano explica a posição absolutamente negativa do puritanismo perante todos os elementos de ordem sensorial e sentimental na cultura e na religiosidade subjetiva — pelo fato de serem inúteis à salvação e fomentarem as ilusões do sentimento e a superstição divinizadora da criatura — e com isso fica explicada a recusa em princípio de toda cultura dos sentidos em geral (WEBER, 2004, p.84)

Para compreender melhor a radicalidade dessa racionalização, Weber contrasta a religiosidade puritana com o catolicismo. Enquanto a tradição católica oferecia certos alívios emocionais e espirituais, permitindo ao fiel recorrer aos sacramentos e à mediação sacerdotal, o calvinismo impôs uma ética rigorosa, sem concessões, levando a um modo de vida disciplinado e altamente racionalizado. Nas palavras de Weber:

O desencantamento do mundo: a eliminação da magia como meio de salvação, não foi realizado na piedade católica com as mesmas consequências que na religiosidade puritana (e, antes dela, somente na judaica). O católico tinha à sua disposição a graça sacramental de sua Igreja como meio de compensar a própria insuficiência: o padre era um mago que operava o milagre da transubstanciação e em cujas mãos estava depositado o poder das chaves. Podia-se recorrer a ele em arrependimento e penitência, que ele ministrava expiação, esperança da graça, certeza do perdão e dessa forma ensejava a descarga daquela tensão enorme, na qual era destino inescapável e implacável do calvinista viver. Para este não havia consolações amigáveis e humanas, nem lhe era dado esperar reparar momentos de fraqueza e leviandade. O Deus do calvinismo exigia dos seus, não “boas obras” isoladas, mas uma santificação pelas obras erigida em sistema. (WEBER, 2004, p. 93).

Essa distinção entre as duas tradições religiosas tem implicações diretas na forma como cada uma delas encara a relação entre fé e vida cotidiana. Enquanto o catolicismo permite uma separação entre a prática religiosa e os desafios do mundo secular, o puritanismo dissolve essa fronteira ao exigir que a conduta diária esteja totalmente subordinada à moral religiosa. Como aponta Paiva (2010), “este é um forte contraste com

a isenção de responsabilidade do católico: sua salvação estará sempre garantida na sacristia e sua prática religiosa é uma prática formal e descolada da realidade, duas características que o levam ao distanciamento das “coisas do mundo” e à dissociação entre valores e práticas religiosas” (PAIVA, 2010, p.52).

Além disso, a diferença na forma como cada tradição lida com o sofrimento repercute diretamente na experiência social dos fiéis. No “tipo ideal católico”, explica Paiva (2010, p. 110), o sofrimento cristão enfatiza valores que se traduzem na conformidade com as condições sociais, ainda que adversas, pois a felicidade é vista como um objetivo a ser alcançado apenas na vida futura. Esse contraste reforça a tese de Weber de que a ética puritana, ao abolir os mecanismos tradicionais de compensação emocional e espiritual, não apenas intensificou o desencantamento do mundo, mas também impulsionou a racionalização extrema da vida social.

Como consequência desse processo, Souza destaca que os indivíduos são reduzidos a meros instrumentos dentro de engrenagens sociais e econômicas, cujo funcionamento muitas vezes lhes escapa à compreensão. A busca pela eficiência e pelo sucesso absoluto se sobrepõe a qualquer outra dimensão da vida, fazendo com que as pessoas se tornem agentes inconscientes de fins que não controlam. Nas palavras do autor:

O mundo moderno é o mundo do pragmatismo da eficiência instrumental, do sucesso como valor absoluto. Por outro lado, implica a radicalização do dilema ético, na medida em que, no mundo coisificado onde os homens se tornam instrumentos inconscientes de fins que lhes escapam ao entendimento. (SOUZA, 1994, p. 138).

Esse mundo “coisificado”, em que a busca pela fruição material se dissocia do sentido ascético original, dialoga diretamente com a análise do teólogo Richard Baxter, a quem Weber cita para mostrar como o ideal protestante sobre os bens materiais, foi progressivamente distorcido, dando origem a uma estrutura rígida e opressora, comparável a uma “crosta de aço” ou a uma “jaula de ferro”³¹:

Na opinião de Baxter, o cuidado com os bens exteriores devia pesar sobre os ombros de seu santo apenas “qual leve manto de que se pudesse despir a qualquer momento”. Quis o destino,

³¹ A “jaula de ferro” ou na expressão original em alemão “*stahlhartes Gehäuse*” É a metáfora usada por Weber para falar do domínio da racionalidade instrumental e burocrática que passa a reger todas as esferas da vida social, do Estado à economia, da ciência à vida cotidiana. Essa racionalidade visa à eficiência, ao controle e à previsibilidade, mas restringe a liberdade, a espontaneidade e os valores subjetivos. Para mais ver em WEBER (2004), p. 148/149)

porém, que o manto virasse uma rija crosta de aço {na célebre tradução de Parsons: *iron cage* = jaula de ferro}. No que a ascese se pôs a transformar o mundo e a produzir no mundo os seus efeitos, os bens exteriores deste mundo ganharam poder crescente e por fim irresistível sobre os seres humanos como nunca antes na história. (WEBER, 2004, p. 149).

Dessa forma, Weber sugere que, ao invés de servirem apenas como meios para a salvação, os bens materiais e a racionalização econômica acabaram se tornando um fim em si mesmos, aprisionando os indivíduos em um sistema burocrático e desumanizante.

A consequência final desse processo, segundo Weber, pode ser entendida a partir da tipologia dos “últimos homens³²”, cunhada por Nietzsche. Ele utiliza esse conceito para descrever os indivíduos que emergem desse mundo desencantado e coisificado, onde os bens materiais ganharam um poder crescente e irresistível que os prendeu em uma “jaula de ferro”. Nas palavras de Weber: “Então, para os ‘últimos homens’ desse desenvolvimento cultural, bem poderiam tornar-se verdade as palavras: Especialistas sem espírito, gozadores sem coração: esse Nada imagina ter chegado a um grau de humanidade nunca antes alcançado.” (WEBER, 1994, p.149).

A referência a Nietzsche reaparece na sua palestra “Ciência como Vocação”, proferida em 1917, em meio às tribulações da Primeira Guerra Mundial. Nesse momento, Weber não apenas reforça sua análise crítica sobre a modernidade e seus efeitos, mas também denuncia a ausência de saída para essa condição.

Ao longo das páginas anteriores, Weber nos ofereceu análise sobre o impacto da racionalização e do desencantamento do mundo e, nesse momento, ele relaciona essas questões mencionando *ibis littris* o que estamos nos esforçando por mapear até aqui nesse trabalho que é um “caminho da felicidade”. Nas suas palavras:

“Depois da devastadora crítica feita por Nietzsche aos ‘últimos homens’ que ‘inventaram a felicidade’, posso deixar totalmente de lado o otimismo ingênuo no qual a ciência – isto é, a técnica de dominar a vida que depende da ciência – foi celebrada como o caminho para a felicidade. Quem acredita nisso? - à parte algumas poucas crianças grandes que ocupam cátedras universitárias ou escrevem editoriais.” (WEBER, 1982, p. 169).

³² A expressão “últimos homens” foi cunhada por Friedrich Nietzsche em *Assim falou Zaratustra* (1883-1885) para designar indivíduos conformistas, satisfeitos apenas com o conforto material e a ausência de riscos, mas incapazes de aspirações elevadas ou de criar novos valores. Em oposição a essa figura medíocre, Nietzsche apresenta o ideal do *Übermensch* (super-homem), aquele que rompe com o niilismo e assume a tarefa de afirmar a vida e instituir novos horizontes de sentido.

Dessa forma, Weber explicita seu ceticismo em relação à modernidade como um caminho para a felicidade, sugerindo que o avanço técnico e científico não garantiram suas promessas de realização pessoal, pelo contrário, aprofundaram o desencantamento do mundo.

De acordo com Weber, a ciência deveria servir como instrumento racional capaz de dar respostas sobre o funcionamento do mundo e, por meio da técnica, impulsionar o progresso. No entanto, ele observa que esse progresso não garantiu um sentido de direção para a humanidade. Com tom irônico, afirma que apenas “poucas crianças grandes” ainda acreditam que a ciência poderia, por si só, apontar o caminho da felicidade.

Mais adiante, no mesmo texto, ele cita Tolstói e destaca: “A ciência não tem sentido porque não responde à nossa pergunta, a única pergunta importante para nós: o que devemos fazer e como devemos viver?” (WEBER, 1982, p.169). Para ele, “é inegável que a ciência dá resposta”, mas a questão que permanece é se “ela ainda poderá ou não ter alguma utilidade para quem formule corretamente a indagação” (WEBER, 1982, p. 170).

Miranda corrobora com essa leitura ao afirmar:

“Weber expôs sua compreensão de que a ciência é uma técnica que auxilia o homem a se movimentar no mundo objetivo, mas não lhe possibilita sentido, não lhe cria senso ético, isto é característico do político e do religioso. O primeiro está em crise com a ética, pois seu campo de ação nega qualquer certeza de que fazer o melhor para a nação é fazer o bem, o belo; o segundo, carece nos dias atuais de força exemplar ou missionária de antes. Ele ainda arremata com sua ideia de que a ciência não pode promover felicidade. (MIRANDA. 2009, p.169).

As reflexões de Weber nos ajudam a compreender o percurso que a felicidade tomou na modernidade. Com o avanço da racionalização e da secularização, a felicidade passou a ser confinada ao campo do subjetivo e da esfera privada. Ao mesmo tempo, o desencantamento do mundo esvaziou as grandes narrativas religiosas e metafísicas que antes ofereciam respostas sobre o sentido da vida. Nesse cenário, nem mesmo a ciência consegue preencher essa lacuna, pois, como o próprio Weber aponta, ela pode fornecer explicações sobre os meios, mas não sobre os fins últimos da existência.

Essa perspectiva crítica e, em certa medida, pessimista sobre a modernidade leva Minois (2011) a questionar uma possível omissão na análise de Weber sobre o capitalismo. Segundo ele, apesar de todo o desencantamento e da racionalização extrema, a busca pela felicidade continua sendo um dos principais motores da economia moderna.

Como afirma: “Weber não quer ver que o verdadeiro motor da economia capitalista continua a ser, apesar de tudo, a procura da felicidade. Não quer ver por que, para ele, isso é uma falsa direção.” (MINOIS, 2011, p. 330).

Nesse sentido, podemos interpretar que essa “falsa direção” não representa uma lacuna na análise de Weber, mas sim uma crítica do sociólogo alemão ao caminho que a felicidade tomou na modernidade. Em vez de permanecer vinculada a valores morais e ao bem comum, a felicidade foi capturada pela lógica do capitalismo e transformada em uma busca individualista e subjetiva. Cada indivíduo tornou-se responsável por definir e perseguir sua própria felicidade, agora desvinculada de um sentido coletivo ou transcendente. Nesse processo, a felicidade foi esvaziada de sua essência, assim como “os últimos homens” são esvaziados de espírito e de coração, e assim como a vida moderna perdeu seu sentido profundo.

Essa “falsa direção” não é um equívoco analítico, mas a própria consequência do desencantamento do mundo. A modernidade dissolveu os antigos referenciais de sentido, apostou na ciência como instrumento de progresso, mas deixou o indivíduo sem respostas para as questões fundamentais da existência. Nesse contexto, Weber questiona: “Sob essas pressuposições interiores, qual o significado da ciência como vocação, depois de desaparecidas todas as ilusões antigas, o ‘caminho para o verdadeiro Deus’, o ‘caminho para a verdadeira felicidade’?”

O avanço da racionalização e do progresso técnico culminou na Primeira Guerra Mundial, escancarando a contradição de um mundo que se desenvolveu tecnologicamente, mas negligenciou a reflexão sobre a condição humana e o verdadeiro sentido da existência. Diante desse cenário, Weber nos instiga a questionar se a felicidade prometida pela modernidade é, de fato, uma felicidade coletiva e sustentada socialmente ou apenas um ideal esvaziado de significado.

Dessa forma, a modernidade nos legou um mundo em que a busca pela felicidade se tornou uma questão subjetiva e individualizada, enquanto as antigas certezas foram dissolvidas. No entanto, mesmo sem as justificativas religiosas que antes davam sentido ao trabalho e à vida cotidiana, a ética do trabalho acabou permanecendo como uma obrigação estrutural da sociedade moderna. Sobre isso, McMahon (2007) destaca a crítica de Weber à persistência dessa ética, mesmo após a perda de seu fundamento religioso:

“A ideia do dever no apelo do trabalho ‘espreita em nossas vidas como o fantasma de crenças religiosas mortas’ (...), e onde a realização desse apelo pode ser diretamente relacionada aos

valores culturais e espirituais mais elevados, a pessoa geralmente abandona por completo a tentativa de justificá-lo.” (MCMAHON, 2007, p. 373).

Assim, Weber nos leva a refletir sobre como seguimos trabalhando como almas desencantadas em um mundo desencantado, obedecendo cegamente a uma ética e a um credo esvaziados de sentido, mas que ainda operam como forças estruturantes da vida social.

Esse desencantamento da modernidade, como observa Weber, acabou por aprofundar o racionalismo e nos conduzir a uma "jaula de ferro", onde a liberdade e a felicidade pública foram sacrificadas em nome da eficiência e da produtividade.

Nesse sentido, o ascetismo protestante, que antes dava sentido religioso ao trabalho e à disciplina, sobreviveu como um imperativo vazio, reforçando uma ética que não mais conduz à felicidade, mas à “coisificação”.

Com isso, a modernidade acabou trilhando um caminho oposto ao que pensadores como Bentham e Mill vislumbravam: em vez de utilizar a liberdade para desenvolver o sentido de dignidade e buscar a felicidade pública, a sociedade moderna se prendeu a uma racionalidade instrumental, que submete o indivíduo à lógica do dever e da acumulação. Nem mesmo o "interesse bem compreendido", como apontava Tocqueville, foi capaz de impedir esse processo, já que o avanço do individualismo e da busca incessante pelo bem-estar material acabaram por esvaziar o ideal de virtude cívica e de felicidade coletiva.

Desse modo, quando a Sociologia e a felicidade se encontram na modernidade, a Sociologia faz o diagnóstico de que a felicidade foi progressivamente deslocada da esfera pública para a esfera privada. Longe de representar um ideal coletivo ou uma expressão da virtude cívica, a felicidade passou a ser concebida como experiência subjetiva, individualizada e desvinculada de um horizonte comum.

Nesse cenário, a ciência não oferece respostas sobre os fins últimos da existência, limitando-se à dominação técnica do mundo. O desencantamento do mundo, portanto, não é apenas a perda da magia ou do sagrado, mas a dissolução das referências coletivas de sentido, incluindo a própria ideia de felicidade como horizonte público e comum.

Nesse momento do percurso, permanece o desafio central da modernidade: como manter a felicidade como horizonte público e comum em um mundo cada vez mais marcado pela privatização dos interesses, pela burocratização da vida social e pela dissolução das antigas virtudes coletivas?

4.2

Felicidade e coesão social em Émile Durkheim

A tensão entre o ideal de felicidade pública e as dinâmicas desagregadoras da modernidade nos convida a olhar para outra vertente da tradição sociológica, igualmente preocupada com os efeitos desse processo sobre o trabalho e a vida coletiva. Enquanto Weber evidencia como a racionalização progressiva esvazia o agir humano de sentido, aprisionando o indivíduo em estruturas impessoais, Durkheim se volta para a dimensão moral do trabalho, interrogando sua capacidade de sustentar a coesão social em contextos cada vez mais fragmentados. Em suas análises, destaca-se a constatação de que, nas sociedades modernas, o trabalho raramente é vivido como fonte de prazer. Essa observação o leva a estabelecer uma relação entre trabalho e felicidade, não para celebrá-lo como via de redenção espiritual, como na tradição protestante, nem como meio de satisfação utilitária, mas para refletir criticamente sobre seus limites e sobre a necessidade de uma reorganização que restabeleça vínculos sociais e referências comuns.

Para Durkheim, o trabalho configura-se, para a maioria das pessoas, como uma exigência social, muitas vezes penosa, imposta pela necessidade de sobrevivência. Ele próprio reconhece essa tensão ao afirmar:

“No estado atual de nossas sociedades, o trabalho não é apenas útil, é necessário; todo mundo o sente bem, e já faz muito tempo que essa necessidade é sentida. No entanto, ainda são relativamente raros os que encontram seu prazer num trabalho regular e persistente” (DURKHEIM, 2003, p. 233).

Essa constatação não leva Durkheim a rejeitar o trabalho, mas a aprofundar sua análise sobre os mecanismos sociais que o sustentam. A divisão do trabalho é um fato social, e como tal, não pode ser simplesmente rejeitada ou revertida. O que se coloca, então, é o desafio de organizá-la de forma que promova não apenas eficiência econômica, mas sobretudo coesão moral e solidariedade entre os indivíduos. Só assim ela poderá contribuir efetivamente para a construção da felicidade coletiva.

Durkheim mostra que, nas sociedades modernas, a especialização do trabalho não visa exatamente à criação de novos prazeres, mas à preservação dos já conquistados diante do desgaste provocado pelo tempo e pela repetição. “Se nos especializamos, não é para adquirir novos prazeres, mas para reparar [...] a influência corrosiva que o tempo exerce sobre os prazeres adquiridos” (DURKHEIM, 2003, p. 247). O progresso, portanto, não é automaticamente emancipador; ele é ambivalente. Ao mesmo tempo que aumenta

a complexidade das interações sociais e promove a interdependência entre indivíduos, também pode fragilizar os vínculos morais e afetivos que sustentam a coesão social, condição fundamental para o bem-estar coletivo.

Esse diagnóstico está profundamente vinculado à crítica que Durkheim dirige às concepções modernas de felicidade, sobretudo às de orientação utilitarista. Contra a crença de que a multiplicação de bens, serviços ou prazeres leva necessariamente à realização humana, ele sustenta que há limites fisiológicos e sociais para o prazer.

“Portanto, se, como se supõe, a felicidade crescesse regularmente com ela, também seria necessário que pudesse aumentar indefinidamente ou que, pelo menos, os aumentos de que é capaz fossem proporcionais aos precedentes. Se a felicidade aumentasse à medida que os estímulos agradáveis se tornassem mais numerosos e intensos, seria natural que o homem procurasse produzir mais para gozar ainda mais. Porém, na realidade, nossa força de felicidade é muito restrita” (DURKHEIM, 2003, p. 225).

Nesse exercício argumentativo, Durkheim simula o raciocínio utilitarista para, em seguida, desarmá-lo. Segundo seu argumento, se a felicidade aumentasse na mesma proporção em que crescem os estímulos agradáveis, seria natural que os indivíduos se empenhassem continuamente em produzir mais, a fim de desfrutar ainda mais. No entanto, a experiência mostra justamente o contrário. Nossa capacidade de fruir o prazer é finita, limitada tanto por nossa constituição física quanto pelos marcos simbólicos que estruturam a vida social. lembrando que o prazer é episódico, localizado e transitório. A felicidade, ao contrário, requer um estado duradouro de equilíbrio e coesão, tanto interna quanto social.

É a partir dessa concepção de felicidade como algo duradouro, enraizado no equilíbrio e na integração social, que Durkheim propõe a noção de “felicidade média”, um conceito que busca traduzir sociologicamente a qualidade da vida coletiva. Para ele, trata-se de uma medida abstrata, mas objetiva, que expressa o grau de bem-estar compartilhado pelos membros de uma sociedade. Como explica o próprio autor:

“Com efeito, quando se diz que uma sociedade é mais ou menos feliz que outra, é da felicidade média que se pretende falar, isto é, a felicidade de que a média dos membros dessa sociedade desfruta. Como são colocados em condições de existência similares, na medida em que são submetidos à ação de um mesmo meio físico e social, há necessariamente uma certa maneira de ser e, por conseguinte, uma certa maneira de ser feliz que lhes é comum. Se retirarmos da felicidade dos indivíduos tudo o que é devido a causas individuais ou locais, para reter apenas o produto

das causas gerais e comuns, o resíduo assim obtido constitui precisamente aquilo que chamamos de felicidade média.” (DURKHEIM, 2003, p. 242)

Essa concepção revela que a felicidade média não é uma soma caótica de experiências individuais, mas uma medida abstrata, construída a partir das condições gerais que moldam o modo de vida de uma sociedade. Por isso mesmo, ela possui consistência e unidade, não podendo apresentar variações contraditórias em um mesmo momento histórico. Como afirma Durkheim:

“É, portanto, uma grandeza abstrata, mas absolutamente una e que não pode variar em dois sentidos contrários ao mesmo tempo. Ela pode crescer ou decrescer, mas é impossível que cresça e decresça simultaneamente. Ela possui a mesma unidade e a mesma realidade do tipo médio da sociedade, do homem médio de Quételet, pois representa a felicidade que se presume seja desfrutada por esse ser ideal. Por conseguinte, do mesmo modo que ele não pode se tomar no mesmo momento maior e menor, mais moral e mais imoral, tampouco pode se tomar ao mesmo tempo mais feliz e mais infeliz.” (DURKHEIM, 2003, p. 242)

Essa felicidade média³³ não depende da acumulação de riquezas ou da ampliação dos desejos individuais, mas da capacidade da sociedade de oferecer aos seus membros um sentimento de pertencimento, estabilidade e sentido. Quando esses vínculos se enfraquecem, como frequentemente ocorre nas sociedades modernas, marcadas pela fragmentação moral e pelo individualismo exacerbado, o sofrimento psíquico tende a se intensificar. O índice mais evidente desse mal-estar, para Durkheim, é o aumento do suicídio³⁴. Em suas palavras:

“Isso significa que a felicidade cuja regressão o desenvolvimento do suicídio atesta é a felicidade média. O que a maré montante das mortes voluntárias prova não é apenas que há um número maior de indivíduos demasiado infelizes para suportar a vida o que não prejudicaria nada quanto aos outros, que, no entanto, são maioria, mas que a felicidade geral da sociedade diminui”. (DURKHEIM, 2003, p.243)

³³ Em outro trecho do livro, Durkheim também denomina a “felicidade média” como “felicidade social”: “Sem dúvida, pode acontecer por combinações particulares de circunstâncias que, em certos casos, sua ação seja neutralizada de maneira a tornar possível até mesmo um aumento da felicidade; mas essas variações acidentais e privadas não têm efeito sobre a **felicidade social**. Aliás, que estatístico hesitaria em ver nos progressos da mortalidade geral no seio de uma sociedade determinada um sintoma seguro da debilitação da saúde pública?” (DURKHEIM, 2003, P. 243 – Grifo nosso).

³⁴ A noção de suicídio anômico, formulada por Durkheim, revela como o enfraquecimento das normas sociais e a desregulação dos vínculos coletivos podem gerar sentimentos de desorientação e frustração, especialmente em contextos de crise ou mudança social acelerada. Essa forma de suicídio é analisada em profundidade na obra *O Suicídio*, em que Durkheim investiga os vínculos entre a coesão social e o sofrimento individual. DURKHEIM, Émile. *O suicídio*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

No entanto, esse fenômeno extremo revela apenas a face mais visível de uma crise mais profunda. As mesmas forças sociais que empurram alguns indivíduos ao rompimento total com a vida afetam também a coletividade como um todo. Mesmo aqueles que seguem vivos podem ver sua relação com a existência corroída pela angústia ou por um sentimento de vazio. O suicídio, nesse contexto, é a manifestação mais extrema de um mal-estar social generalizado. Seu aumento aponta não apenas para o colapso individual de alguns, mas para a crescente falência da sociedade em oferecer vínculos estáveis, sentido e equilíbrio moral. Assim a alta nos suicídios indica uma queda na felicidade média, revelando que as dores se intensificam à medida que os laços sociais se enfraquecem.

Diante dos riscos de desintegração moral nas sociedades modernas, Durkheim propõe como resposta a construção de uma moral laica, racional e pública. Essa moral não se apoia em dogmas religiosos nem em mandamentos exteriores à razão coletiva, mas em princípios partilhados que expressam a consciência comum e permitem a manutenção da solidariedade social. Trata-se de uma moral que une, em vez de dividir; que sustenta o pertencimento sem recorrer à homogeneidade forçada. Para ele, somente uma moral construída coletivamente é capaz de oferecer aos indivíduos um horizonte comum de sentido e responsabilidade.

Nesse processo, o trabalho e a educação ocupam um lugar estratégico. Primeiramente, o trabalho, ou melhor, a divisão do trabalho social, representa, para Durkheim, muito mais do que um arranjo técnico ou econômico. Ela expressa uma forma de solidariedade típica das sociedades modernas que é a solidariedade orgânica. Nesse tipo de solidariedade, a coesão não depende mais da semelhança entre os indivíduos, mas da interdependência entre funções diversas. Quando bem regulada, essa divisão cria vínculos morais, desperta o sentimento de utilidade social e reforça a ideia de que cada um contribui, a seu modo, para o bem coletivo. Nesse sentido, o trabalho deixa de ser apenas um meio de sobrevivência e passa a se configurar como um espaço de integração moral.

Além do trabalho, a educação também tem um papel fundamental na promoção da moral que sustenta a coesão social e, por consequência, favorece um estado mais estável de felicidade. Cabe à escola pública o papel de transmitir esses valores comuns de forma racional e reflexiva, promovendo a autonomia moral dos sujeitos e fortalecendo sua ligação com o coletivo. Como destaca Weiss (2007, p. 25), interpretando Durkheim,

“a verdadeira moral não pode ser imposta como um ideal exterior, mas deve ser compreendida e transmitida de forma empírica”. A formação moral, portanto, não se reduz a um pensamento dogmático, mas envolve a capacidade de compreender as normas sociais como fundamento do convívio e da justiça. A moral e a educação, nesse sentido, caminham juntas na construção de uma sociedade coesa, e, por isso mesmo, mais próxima de um estado durável de felicidade.

Nesse sentido, a reflexão durkheimiana sobre a felicidade, revela uma concepção profundamente sociológica. Longe de reduzi-la a uma experiência subjetiva ou ao acúmulo de prazeres individuais, Durkheim compreende a felicidade como um efeito coletivo, sustentado por laços sociais estáveis, normas compartilhadas e instituições capazes de integrar os indivíduos à vida comum. Em um mundo marcado pela especialização produtiva, pelo progresso técnico e pela fragilidade das antigas formas de solidariedade (solidariedade mecânica), sua proposta de uma moral laica e de uma educação voltada para o bem comum aparece como uma tentativa de reconstruir as bases da coesão social.

Nesse horizonte, Durkheim, atento às transformações da modernidade, atribui à solidariedade orgânica e à escola pública um papel essencial que é mais do que instruir, é preciso formar sujeitos capazes de sustentar a coesão moral em tempos modernos, ou seja, em tempos de fragmentação. Sua concepção de moral como fato social oferece uma resposta à crise de sentido identificada por Weber, ao propor uma alternativa racional e coletiva ao desencantamento do mundo. Em vez de recorrer à tradição religiosa ou ao individualismo ético, Durkheim aposta na construção de normas partilhadas que possam orientar a vida comum.

Essa proposta também antecipa algumas das preocupações centrais de Hannah Arendt, especialmente no que diz respeito ao papel da escola como espaço de mediação entre gerações e como guardião do mundo comum. Ao preservar o passado e preparar os jovens para o futuro, a escola se torna, para Arendt, um lugar de responsabilidade compartilhada diante do mundo. É nesse ponto que as reflexões desses autores convergem, abrindo caminho para pensar os desafios contemporâneos da autoridade, da vida pública e da possibilidade de uma felicidade verdadeiramente coletiva, ou seja, uma felicidade pública.

4.3

Felicidade pública, educação e a reconstrução do comum em Émile Durkheim e Hannah Arendt

Durkheim atribui à educação pública um papel central na construção de uma sociedade coesa e moralmente orientada. A escola pública, em sua concepção, não se limita à transmissão de conteúdos técnicos ou científicos, mas desempenha uma função formadora no sentido mais profundo do termo, visto que ela integra os indivíduos à moralidade coletiva, promovendo a interiorização de valores e normas comuns a todos os membros da sociedade. Essa moralidade deve ser laica, desvinculada de fundamentos religiosos, e orientada pelo bem comum, o que permite sua aplicação universal, independentemente das crenças pessoais de cada indivíduo (DURKHEIM, 2012).

Ao garantir o acesso igualitário à formação moral, a escola pública contribui para a redução das desigualdades sociais e para o fortalecimento dos vínculos de solidariedade entre os diferentes grupos. Nesse sentido, ela constitui um espaço privilegiado para a construção de uma cultura cívica baseada em princípios racionais, na qual a igualdade de oportunidades educativas favorece a coesão social. Para Durkheim, essa função é essencial à estabilidade das sociedades modernas, que têm como característica o modelo de “solidariedade orgânica”, forma de integração social própria das sociedades complexas, nas quais os indivíduos são interdependentes e desempenham funções diferenciadas. Nesse tipo de solidariedade, a coesão não decorre da semelhança entre as pessoas, como acontecia nas sociedades pré-industriais caracterizadas pelo modelo de “solidariedade mecânica”, mas da consciência de que cada um depende do outro para que o conjunto social funcione de maneira equilibrada. Assim, a escola torna-se o espaço por excelência de formação dessa consciência coletiva, preparando os indivíduos para viver em sociedade de modo cooperativo (DURKHEIM, 2012).

A educação pública, portanto, oferece um caminho duplo: promove a autonomia moral individual e, ao mesmo tempo, reforça o sentido coletivo da vida social. Em vez de conduzir a um mundo totalmente desencantado, como descreve Weber, a proposta durkheimiana sugere que a racionalidade pode fortalecer a coesão social, desde que articulada a uma formação ética voltada para o bem comum. Nessa perspectiva, a nosso ver, a escola pública constitui uma resposta sociológica ao desencantamento moderno: ela fornece não apenas o conhecimento técnico necessário à vida, mas também os valores

e a consciência moral indispensáveis para que os indivíduos compreendam o mundo e nele atuem de forma responsável, no plano pessoal e coletivo (DURKHEIM, 2012).

A partir desse ponto, podemos ampliar a reflexão incorporando a perspectiva de Hannah Arendt sobre a educação. A escola pública, em sua visão, também se apresenta como uma resposta à crise da modernidade. É nesse espaço que o conhecimento se articula à responsabilidade ética, permitindo que os indivíduos experimentem a dimensão pública da existência, pois para Arendt, é justamente essa relação entre ação e pertencimento que define a felicidade pública, ou seja, a alegria de agir em conjunto e de estar entre iguais no espaço comum (ARENDT, 2016).

Hannah Arendt afirma que a autoridade desapareceu do mundo moderno e, com ela, a própria compreensão do que esse conceito significa. Antes, a autoridade era uma experiência concreta e amplamente reconhecida, sustentando as relações políticas, sociais e educativas. Com a modernidade, porém, as formas tradicionais de autoridade, como as da Igreja, do Estado e da própria família, se enfraqueceram, gerando uma crise de continuidade entre as gerações. Essa crise, de origem política, aprofundou-se a ponto de atingir as esferas mais elementares da vida, como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade sempre fora vista como uma necessidade natural. Para Arendt, a perda dessa referência rompeu o elo entre o passado e o futuro, tornando incerta a transmissão do mundo às novas gerações e comprometendo a própria possibilidade de formação e de permanência de uma vida comum.

Na perspectiva de Hannah Arendt, a perda da autoridade representa a etapa final de um processo histórico mais amplo, iniciado com o enfraquecimento da religião e da tradição no Ocidente. Esses três elementos estiveram interligados por séculos e garantiram à vida humana um sentido de continuidade. A tradição funcionava como o elo entre passado e futuro, a religião legitimava crenças e valores, e a autoridade assegurava a permanência do mundo comum. Com o colapso dessas bases, a modernidade rompeu o fio que unia as gerações e mergulhou em um estado de constante mutação, em que tudo pode ser transformado sem referência a um princípio estável. Arendt observa que essa ruptura ameaçou a profundidade da experiência humana, já que memória e tradição são condições da nossa capacidade de compreender e cuidar do mundo.

A crise da autoridade, portanto, é também uma crise de linguagem³⁵ e de sentido, pois quando se perde a referência comum que orienta as palavras e os valores, restam

³⁵ Nesse ponto é importante ressaltar que Hannah Arendt faz uma crítica à tendência das ciências sociais modernas de reduzir os conceitos políticos e éticos à sua função social, ignorando suas distinções essenciais.

apenas opiniões isoladas e concepções particulares, incapazes de sustentar um mundo compartilhado.

Diante dessa perda de fundamento, Hannah Arendt propõe retornar às origens históricas do conceito de autoridade para compreender como ele surgiu e o que se perdeu com o advento da modernidade. Seu objetivo é identificar quais experiências políticas deram forma à autoridade e porque ela desapareceu do horizonte contemporâneo.

Ao retomar Platão e Aristóteles, Hannah Arendt mostra que a tradição política ocidental nasce de uma confusão entre filosofia e política. Sem um modelo político adequado, os filósofos recorreram ao exemplo doméstico do déspota e ao governo racional das leis, convertendo a política em uma extensão do lar ou em um regime da razão coercitiva. Em Platão, por exemplo, a razão, originalmente voltada à contemplação da verdade, transformou-se em princípio de governo, convertendo o espaço do diálogo entre iguais em um domínio regulado pela coerção racional personificada na figura do “rei filósofo”. Aristóteles, ao justificar o governo como expressão de uma ordem natural em que os sábios orientam os inexperientes, recorre a exemplos da vida doméstica, como a relação entre pai e filho ou senhor e escravo. Assim, tanto Platão quanto Aristóteles, acabam por fundamentar o político em modelos hierárquicos próprios da esfera privada, nos quais a obediência substitui a deliberação.

Na concepção de Arendt, a autoridade pressupõe obediência sem coerção e liberdade sem igualdade plena, o que se realizou historicamente na experiência romana da *auctoritas*. Enraizada no ato sagrado de fundação da cidade, a autoridade mantinha-se viva pela tradição, entendida como o elo que unia as gerações ao passado comum. Os *patres*, membros do Senado, não exerciam poder coercitivo, mas representavam a continuidade da obra dos antepassados, legitimando as decisões públicas e garantindo estabilidade à vida política. Assim, a autoridade romana não se impunha pela força, mas pela legitimidade herdada da fundação e pelo reconhecimento coletivo de um passado que conferia sentido e durabilidade ao mundo comum.

A consolidação do cristianismo marcou um novo capítulo na história da autoridade, ao fundir a herança política romana com o pensamento platônico. A tradição da *auctoritas*, fundada no passado e na continuidade do mundo comum, uniu-se à ideia

Ao analisar os fenômenos apenas pelo papel que desempenham e não por sua natureza, o pensamento funcionalista acabou confundindo categorias distintas, como religião e ideologia, autoridade e violência. Para a autora, essa confusão conceitual empobrece a compreensão do mundo político e legitima substitutos artificiais, nos quais a violência é tomada como forma de autoridade e o vazio espiritual é preenchido por pseudoreligiões desprovidas de sentido transcendental.

grega de uma medida transcendente, introduzindo na política o princípio de uma autoridade derivada de uma fonte espiritual e não apenas humana. A Igreja, ao transformar o testemunho da vida e ressurreição de Cristo em fundamento institucional, assumiu o papel de portadora dessa nova autoridade, herdando de Roma a estrutura e a linguagem da fundação e da tradição. A partir daí, religião, autoridade e tradição formaram uma tríade indissociável, sustentando por séculos a estabilidade do mundo ocidental.

Com o declínio dessa tríade, sobretudo a partir do Renascimento, Arendt aponta Maquiavel como o primeiro pensador moderno a resgatar a verdadeira noção de autoridade. Em suas reflexões sobre o poder e a *virtù*, ele identifica na ação humana, e não mais na tradição ou na vontade divina, a possibilidade de instaurar uma nova ordem. Ao reinterpretar a experiência romana da fundação em termos de criação política e não de continuidade sagrada, Maquiavel antecipa o espírito das revoluções modernas como a tentativa de reconstruir o mundo comum a partir da ação humana.

Entretanto, nem mesmo as revoluções foram capazes de religar o elo entre passado e futuro. A Revolução Francesa e a Revolução Americana, embora inspiradas no ideal de um novo começo, revelaram destinos opostos. Na França, o impulso inicial de liberdade degenerou em violência e terror, dissolvendo o espírito de fundação sob o peso das urgências sociais. Já nos Estados Unidos, a experiência dos pais fundadores conseguiu preservar algo do sentido romano da *auctoritas*, transformando o ato revolucionário em um pacto duradouro de instituição e permanência por meio das associações. Ainda assim, como observa Arendt, esse impulso fundador não foi suficiente para restabelecer a autoridade em sentido pleno. Em suas palavras:

O fato de não apenas as várias revoluções do século XX, mas de todas as revoluções desde a Francesa terem malogrado, terminando ou em restauração ou em tirania, parece indicar que mesmo estes últimos meios de salvação proporcionados pela tradição se tornaram inapropriados. A autoridade tal como a conhecemos outrora, e que se desenvolveu a partir da experiência romana e foi entendida à luz da Filosofia Política grega, não se restabeleceu em lugar nenhum, quer por meio de revoluções ou pelos meios ainda menos promissores da restauração, e muito menos através do clima e tendências conservadores que vez por outra se apossam da opinião pública. Pois viver em uma esfera política sem autoridade nem a consciência concomitante de que a fonte desta transcende o poder e os que o detêm, significa ser confrontado de novo, sem a confiança religiosa em um começo sagrado e sem a proteção de padrões de conduta tradicionais e

portanto autoevidentes, com os problemas elementares da convivência humana. (ARENDT, 2016, p.111).

Essa perda da autoridade na modernidade não se limita só à esfera política, Para Arendt, ela alcança também o campo da educação, onde a ruptura entre as gerações reflete a incapacidade do mundo moderno de transmitir sua herança. A escola, que deveria mediar a relação entre o novo e o velho, torna-se o espelho da crise da autoridade. Sem o vínculo com a tradição e sem a responsabilidade dos adultos em apresentar o mundo às novas gerações, a educação perde seu sentido político mais profundo que é o de renovar o mundo comum por meio da natalidade. É nesse contexto que Arendt identifica na crise educacional americana a expressão mais clara do esgotamento da autoridade moderna, onde a promessa de um “novo mundo”, inscrita no lema absorvido pelos norteamericanos *novus ordo seclorum*³⁶, já não se sustenta sobre um fundamento compartilhado, mas sobre a permanente tentativa de começar de novo sem uma tradição que o legitime.

Nessa sociedade que já não reconhece o passado como fonte de orientação, a educação passa a valorizar o novo por si mesmo, convertendo a liberdade em espontaneidade e a ação em mera adaptação social. Ao invés de introduzir os recém-chegados em um mundo preexistente, o sistema educacional moderno tende a moldá-los para o presente imediato, negando-lhes o contato com aquilo que veio antes e, portanto, a possibilidade de julgar e transformar o que existe. Para Arendt, essa inversão revela uma profunda despolitização da educação: ao abdicar da autoridade e da responsabilidade de apresentar o mundo às crianças, os adultos renunciam também à tarefa de preservar o próprio mundo. Assim, a crise educacional manifesta o mesmo sintoma da crise moderna da autoridade, que é a perda da capacidade de reconciliar o novo com o antigo e de dar continuidade à experiência humana no tempo.

Para Arendt, a única resposta possível à crise da educação e, em última instância, à crise da autoridade, está no reconhecimento da natalidade como categoria central da existência humana. Educar é acolher o novo que chega ao mundo e assumir a responsabilidade por ele. Cada nascimento representa a possibilidade de um novo começo, e é precisamente essa capacidade de iniciar algo que confere sentido à ação e à

³⁶ A expressão *Novus Ordo Seclorum*, que significa “Uma nova ordem dos séculos”, foi adotada pelos Estados Unidos em 1782 e está impressa nas notas de dólar. Inspirada em Virgílio, simboliza o nascimento de um novo mundo baseado na liberdade e na superação da opressão. Para Arendt, esse lema expressa o ideal americano de fundação contínua, em que cada imigrante renova o sentido original de um começo sempre aberto ao novo.

política. A educação, portanto, não deve moldar as crianças à imagem do presente, mas preservá-las para que possam renovar o mundo quando chegar sua vez de agir. Nas palavras de Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 2016, p.146).

Para Arendt, a única resposta possível à crise da educação e, em última instância, à crise da autoridade, está no reconhecimento da natalidade como categoria central da existência humana. Educar é acolher o novo que chega ao mundo e assumir a responsabilidade por ele. Cada nascimento representa a possibilidade de um novo começo, e é precisamente essa capacidade de iniciar algo que confere sentido à ação e à política. A educação, portanto, não deve moldar as crianças à imagem do presente, mas preservá-las para que possam renovar o mundo quando chegar sua vez de agir. Amar o mundo o bastante para apresentá-lo às novas gerações e, ao mesmo tempo, amar as crianças o bastante para não abandoná-las nem lhes roubar a oportunidade de criar algo novo é o duplo gesto ético que funda o sentido político da educação. Nesse horizonte, a autoridade do educador não se impõe pela coerção, mas pela responsabilidade: ele é o guardião de um mundo comum que, sem essa mediação, corre o risco de desaparecer.

Nesse sentido, ao assumirem responsabilidade política e iniciativa coletiva, os homens revelam a dimensão mais profunda da natalidade: a capacidade de fundar e preservar um mundo comum. No texto *Sobre a Revolução*, Arendt nomeia explicitamente o “tesouro perdido” que essas experiências haviam revelado. Ela escreve que “o nome, na América, foi ‘felicidade pública’, que com suas conotações de ‘virtude’ e ‘glória’ entendemos tão pouco como a sua contrapartida francesa, ‘liberdade pública’: a dificuldade para nós está em que, em ambos os casos, a ênfase recaía sobre ‘público’” (ARENDT, 2001, p. 12). Ao recuperar essa formulação, Arendt chama atenção para o esquecimento de um legado político fundamental, centrado na ação conjunta, na responsabilidade compartilhada e na fundação de um mundo comum. A autora lamenta que essa experiência de liberdade política não tenha sido preservada nem transmitida

como uma tradição viva. Sem a autoridade necessária para sustentá-la ao longo do tempo, esse tesouro, que aqui compreendemos como *felicidade pública*, tornou-se um espectro que assombra a modernidade. Trata-se de uma experiência que se dissipou não por falta de sentido, mas pela ausência de instituições e práticas capazes de mantê-la viva e de transmiti-la às gerações futuras (ARENDT, 2001).

Diante da perda da experiência da felicidade pública, surge uma pergunta urgente: como recuperar essa dimensão fundamental da política? É a partir dessa indagação que se delineia o caminho para refletir sobre a relação entre juventude, escola, direitos e felicidade pública. Recuperar a felicidade pública significa restaurar as condições que permitem aos sujeitos agir em conjunto, participar da vida coletiva e assumir responsabilidade pelo mundo que compartilham.

Essa forma de felicidade, que emerge da ação coletiva e do engajamento no espaço comum, só pode ser vivida por indivíduos preparados para a vida pública. Por essa razão, a educação ocupa um lugar central na perspectiva de Hannah Arendt. Ela compreende a escola como o espaço de transição entre o mundo privado da infância e o mundo público da política, no qual os jovens são introduzidos a um legado comum e se tornam capazes de participar ativamente da construção do mundo.

Essa conexão entre educação, autoridade e a responsabilidade dos adultos diante dos mais jovens, compreendida como a tarefa de introduzi-los no mundo e prepará-los para a vida em comum, conduz Hannah Arendt a uma de suas mais significativas formulações sobre o sentido da educação. A importância da educação, portanto, não reside apenas na transmissão de conteúdo ou na formação de habilidades técnicas, mas na mediação cuidadosa entre a novidade que chega com cada criança e o mundo preexistente que ela irá herdar. Arendt enfatiza que a escola ocupa um lugar específico nesse processo. Como ela afirma,

“Normalmente é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola é, de modo algum, não o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade”. (ARENDT, 1957, p.10)

Nesse sentido, a educação se configura como a ponte necessária entre o domínio privado do lar e o mundo público, assim como entre o passado da tradição e o futuro da renovação. Essa posição intermediária da escola é o que permite que o presente seja

vivido como um espaço de preparação para a liberdade, para a responsabilidade e para a felicidade pública. A escola, ao mediar esses dois âmbitos da vida, torna-se o lugar onde se decide se haverá continuidade ou ruptura na transmissão do mundo, e onde se formam os sujeitos capazes de agir e conviver na esfera pública.

A educação, portanto, só pode cumprir sua função política se preservar esse duplo movimento: o respeito pelo passado e a abertura ao novo. É nesse espaço de tensão entre continuidade e renovação que se forma a base para a felicidade pública, compreendida como a experiência coletiva de fundação, pertencimento e responsabilidade partilhada.

Em outras palavras, a verdadeira responsabilidade da educação está em manter viva a tensão entre conservar e renovar: respeitar o passado sem sufocar o novo, preservar o mundo sem impedir sua transformação. É nesse delicado equilíbrio que se inscreve o desafio político e pedagógico de uma educação comprometida com a formação de sujeitos capazes de participar da vida pública e de contribuir para a construção da felicidade pública.

A educação, concebida como ponte entre gerações, deve ao mesmo tempo ensinar e educar. Ensinar, como lembra Hannah Arendt, significa transmitir saberes e conteúdos que estruturam a compreensão do mundo, oferecendo aos mais jovens os marcos de referência legados pela cultura. Educar, por sua vez, implica introduzir o novo no mundo comum com responsabilidade e cuidado, reconhecendo o potencial transformador de cada geração que chega. Uma dimensão não pode existir plenamente sem a outra. Quando se tenta educar sem ensinar, corre-se o risco de esvaziar a experiência educativa, reduzindo-a a uma retórica emocional ou moralizante, desconectada da realidade concreta que constitui o mundo compartilhado.

Por outro lado, também é possível ensinar sem educar. Essa dissociação pode resultar na formação de indivíduos tecnicamente competentes, mas incapazes de agir com juízo, sensibilidade e compromisso diante do mundo que recebem. Hannah Arendt é incisiva ao apontar os riscos dessa separação entre ensino e educação. Como afirma

“Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado.” (ARENDT, 2016, p.146)

Em Arendt, ensinar e educar não são sinônimos. Ensinar diz respeito à transmissão de conhecimentos sobre o mundo, apresentando às crianças o que já existe, o legado do passado. Educar, por sua vez, implica assumir responsabilidade pelo mundo e pelas novas

gerações, introduzindo-as nesse mundo comum e preparando-as para renová-lo. Assim, todo ato de educação envolve ensino, mas nem todo ensino é educativo: só há educação quando o saber se articula à tarefa ética e política de formar sujeitos capazes de agir e cuidar do mundo.

Nesse sentido, recuperar o valor político da educação não é um gesto nostálgico, mas um imperativo democrático. É por meio da educação que o mundo é transmitido às novas gerações e, ao mesmo tempo, renovado por elas. O verdadeiro desafio consiste em promover uma educação que articule conteúdo e sentido, capaz de formar os indivíduos não apenas no plano intelectual, mas também no plano ético. Mais do que dominar saberes, os jovens precisam ser preparados para participar da vida pública, renovar o mundo comum e assumir a responsabilidade por sua preservação e transformação.

Nesse horizonte, juventude, escola e direitos aparecem como dimensões profundamente entrelaçadas com a possibilidade de realização da felicidade pública. Essa forma de felicidade, compreendida como a experiência da liberdade vivida coletivamente no espaço público, só pode emergir quando a escola assume com responsabilidade sua função formadora e quando os direitos deixam de ser apenas promessas formais para se tornarem realidade concreta na vida cotidiana. É nesse ponto de encontro entre educação, cidadania e ação política que se torna possível reconstruir as condições para uma vida pública mais justa, solidária e significativa.

Contudo, na modernidade, a educação parece ter trilhado o mesmo caminho da felicidade: ambas foram progressivamente deslocadas para a esfera privada. Abandonou-se a concepção de educação como um processo de formação de sujeitos públicos, conscientes e deliberativos, para privilegiar um ensino de caráter técnico e funcional, voltado à adaptação ao mercado e à lógica da produtividade. Com esse redirecionamento, perde-se a dimensão política da educação, e a escola deixa de ser um espaço de formação para a liberdade, passando a operar como uma instância de preparação para o desempenho individual e para a competitividade.

Esse deslocamento da função educativa está inscrito em um processo mais amplo, marcado pelo esvaziamento do espaço público, característica central da modernidade. Aquilo que, em outros contextos históricos, constituía o lugar da ação, do discurso e da deliberação, espaço no qual os indivíduos apareciam uns aos outros como iguais e partilhavam a responsabilidade pelo mundo comum, foi progressivamente substituído por uma esfera regida por critérios de produção, desempenho e consumo. O resultado é a colonização do público pela lógica do privado, em que valores como eficiência, utilidade

e necessidade passam a reger a vida coletiva, obscurecendo os princípios da liberdade, da pluralidade e do juízo crítico.

Nesse cenário, a crise da educação à qual Hannah Arendt se refere não é apenas pedagógica. Trata-se, fundamentalmente, de uma crise política. Essa crise se expressa na recusa das gerações adultas em assumir a responsabilidade de apresentar o mundo às novas gerações, rompendo o elo de continuidade entre o passado herdado e o futuro por vir. A escola, que deveria funcionar como espaço de mediação entre o lar e a vida pública, é reconfigurada como um ambiente de adaptação funcional, voltado à preparação técnica e à inserção produtiva, e não à formação política dos sujeitos.

Em *A condição humana* (2007), Arendt observa que, ao se afastar da vida pública, o homem moderno transforma o espaço comum em uma extensão da esfera doméstica, administrada não pelo debate, pela pluralidade e pelo juízo, mas por normas orientadas à preservação da vida e à eficiência. Essa inversão repercute diretamente sobre o campo da educação, esvaziando sua dimensão política e seu potencial formador. Como ela afirma, “nenhuma atividade pode tornar-se excelente se o mundo não proporciona um espaço adequado para o seu exercício. Nem a educação, nem a engenhosidade, nem o talento podem substituir os elementos constitutivos do domínio público, que fazem dele o local adequado para a excelência humana” (Arendt, 2016, p. 100).

Para Hannah Arendt, a excelência humana não é uma realização íntima ou subjetiva, mas um acontecimento político. Ela só pode emergir em um espaço público autêntico, no qual os indivíduos atuam em liberdade, entre iguais, sendo reconhecidos por suas palavras e ações. A modernidade, ao suprimir esse espaço em favor da técnica, do trabalho e do consumo, compromete não apenas a esfera política, mas também as condições necessárias à manifestação da virtude e da responsabilidade humana.

Quando submetida a uma pedagogia de orientação pragmática e utilitarista, a educação moderna passa a oferecer às crianças uma visão fragmentada e instrumental do mundo, desprovida de qualquer horizonte comum. Nesse contexto, desaparece o espaço para a experiência da totalidade e para a construção de vínculos duradouros ou responsabilidades compartilhadas. A escola, que deveria constituir uma via de entrada para o mundo comum, é reduzida a uma etapa preparatória para o desempenho individual no mercado. Como observa Arendt, “enquanto tal, ela não aspira já a introduzir o jovem no mundo como um todo, mas apenas num setor particular e limitado do mundo” (ARENDT, 2016, p. 146).

Essa limitação do mundo, na perspectiva de Hannah Arendt, pode ser compreendida como a vitória do labor e do trabalho sobre a ação. O labor, associado à manutenção da vida biológica, e o trabalho, voltado à produção de objetos úteis e duráveis, pertencem à esfera da necessidade. A ação, por sua vez, constitui a atividade propriamente política. Ela ocorre entre os seres humanos em condição de igualdade e é nesse espaço de interação que a liberdade se manifesta. Quando o labor e o trabalho passam a ocupar o centro da vida pública e, por extensão, da escola, a política é substituída pela administração da vida, e a educação perde seu sentido público, reduzindo-se a uma engrenagem funcional no interior de um sistema orientado pela lógica da produtividade.

A partir das contribuições de Émile Durkheim e Hannah Arendt, torna-se possível compreender a educação como um espaço fundamental para a formação moral e política dos sujeitos, condição indispensável para a realização da felicidade pública. Para Durkheim, a educação moral é o instrumento por meio do qual a sociedade transmite às novas gerações os valores coletivos que sustentam a coesão social. Ao interiorizar normas comuns, os indivíduos se tornam capazes de agir em nome de algo que ultrapassa seus próprios interesses, construindo vínculos de solidariedade que tornam possível uma vida social equilibrada, estável e significativa.

Arendt, por sua vez, oferece uma perspectiva, a nosso ver, complementar e igualmente crítica. Para ela, a educação não se limita à socialização ou à transmissão de saberes. Seu papel é introduzir os recém-chegados em um mundo comum, preservando a continuidade com o passado e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para a renovação e a liberdade. A crise da autoridade e o esvaziamento do espaço público, característicos da modernidade, comprometem essa função essencial da escola. Quando a educação se reduz a um treinamento técnico, voltado apenas à eficiência ou à adaptação, perde-se a dimensão política do ato educativo. Os jovens deixam de ser preparados para a ação e para a participação pública e passam a ser moldados por uma lógica funcional, voltada ao desempenho individual.

Tanto Durkheim quanto Arendt indicam que a felicidade não é uma experiência privada nem uma mera sensação subjetiva de bem-estar. Ela se realiza no espaço coletivo, na medida em que os sujeitos se reconhecem como participantes ativos de um mundo que os precede e que também lhes pertence. Nesse sentido, a educação, ao formar sujeitos moralmente responsáveis e politicamente conscientes, torna-se uma das principais vias para a construção dessa forma de felicidade, que se ancora na liberdade, na participação e no reconhecimento mútuo. Recolocar a educação no centro da vida pública e reconectar

os jovens ao mundo comum não é apenas um ideal pedagógico, mas uma exigência democrática e uma condição para a reconstrução do sentido na modernidade.

Por isso, a importância da sociologia neste momento está em sua capacidade de ampliar o entendimento sobre a felicidade, afastando-a de concepções puramente individuais e subjetivistas. A sociologia permite compreender que as condições para a felicidade são também sociais e políticas, pois dependem de laços de pertencimento, justiça, reconhecimento e participação. Ao concebê-la como uma experiência situada e relacional, é possível recolocar a questão da felicidade no centro do debate sobre cidadania e cultura cívica, não como um ideal privado, mas como um horizonte coletivo e compartilhável.

Essa articulação entre felicidade e cidadania retoma um ponto central discutido no capítulo anterior: a formação moral e política como base da vida em comum. Para Durkheim, a escola é o espaço em que se aprende a viver com os outros e a reconhecer a autoridade moral que sustenta o vínculo social; para Arendt, é o lugar onde os adultos introduzem as novas gerações no mundo comum, assumindo a responsabilidade por sua continuidade. Quando essa formação é esvaziada, seja pela tecnicização da educação, seja pela perda de sua dimensão pública, o que se rompe é a possibilidade de preparar os jovens para a ação coletiva e, portanto, de preservar o horizonte de uma verdadeira felicidade pública.

A trajetória teórica desenvolvida até aqui buscou reconstruir aquilo que denominamos de “caminho da felicidade”: um percurso pelos principais períodos históricos do pensamento ocidental, que revela como a ideia de felicidade foi sendo deslocada entre o individual e o coletivo, o ético e o político, o público e o privado, em diferentes contextos culturais e filosóficos.

Ao chegarmos ao final desse percurso, torna-se possível visualizar como a felicidade atravessa séculos e assume múltiplos significados, mas sempre em diálogo com as dimensões morais, sociais e políticas da vida humana.

O quadro a seguir sintetiza os principais momentos dessa trajetória, destacando três aspectos fundamentais para justificarmos a escolha desse enfoque: a natureza da felicidade, o tipo de agência, e a dimensão ético-política.

Em primeiro lugar, a natureza da felicidade diz respeito à forma como esse conceito foi concebido ao longo da história do pensamento ocidental. Trata-se de compreender o que se entende por “ser feliz” em diferentes contextos filosóficos, investigando se a felicidade é vista como um estado emocional, uma condição moral, uma

realização racional ou ainda um bem supremo alcançado pela virtude. Essa dimensão revela que a noção de felicidade não é fixa, mas se transforma conforme os diferentes contextos e as diferentes concepções de vida boa e de realização humana predominantes em cada época.

O tipo de agência, por sua vez, refere-se ao modo como o sujeito é compreendido em relação à busca pela felicidade. No caso da Antiguidade Clássica, por exemplo, a felicidade dependia da ação deliberada do indivíduo, por meio da razão e da virtude que orientava sua vida para o bem comum. Já na modernidade essa agência é tensionada pelas condições sociais, econômicas e políticas que delimitam as possibilidades de realização pessoal. Desse modo, sobre esse aspecto da agência buscamos identificar em que medida a felicidade é resultado da autodeterminação do sujeito ou das circunstâncias externas que moldam a sua existência.

Por fim, a dimensão ético-política que completa nosso quadro analítico sobre o “caminho da felicidade”, aborda o vínculo entre a felicidade e a vida em sociedade. Essa perspectiva sustenta uma importante tese de que a felicidade não pode ser reduzida à experiência individual, pois está intrinsecamente relacionada à vida coletiva, à justiça e ao bem comum. Desde a concepção de uma vida virtuosa na *pólis*, até as reflexões na modernidade sobre coesão social, a felicidade é um ideal que atravessa tanto os aspectos morais quanto os políticos. Desse modo, é nesse cruzamento entre indivíduo e o coletivo que a ideia de felicidade pública se concretiza, como expressão da efetivação de condições éticas e institucionais que permitam aos sujeitos viverem uma vida boa e comum.

Quadro 1– Síntese histórica e conceitual das concepções de felicidade

Etapa histórica	Autores principais	Natureza da felicidade	Tipo de agência	Dimensão ético-política
Antiguidade Clássica	Sócrates, Platão, Aristóteles	Virtude e razão.	Ação racional orientada pela busca do bem e da justiça.	Bem comum, vida virtuosa.
Antiguidade Clássica – Sofistas (crise da pólis)	Protágoras, Górgias (entre outros)	Doxa (opinião) e eficácia do discurso.	Retórica e persuasão (competência discursiva).	Deslocamento do ideal comum para a disputa de discursos na ágora; prevalece a eficácia sobre a verdade.
Helenismo	Epicuristas e Estoicos	Serenidade interior (ataraxia) e liberdade em relação às paixões.	Autodomínio racional e conformidade com a natureza (logos).	Autossuficiência moral do sábio; afastamento da vida pública como condição para a paz interior.
Idade Média	Santo Agostinho, Tomás de Aquino	União com Deus; bem-aventurança.	Fé iluminada pela razão e guiada pelo livre-arbítrio sob a graça divina.	Obediência à ordem divina e transcendência do mundo terreno; subordinação da vida política à lei de Deus.
Renascimento	Maquiavel, Thomas More	Realização humana e política; valorização da “vida ativa” e racional.	Ação guiada pela razão; O homem como artífice do próprio destino.	Liberdade e virtude pública; afirmação da autonomia política e do ideal humanista de bem comum.
Iluminismo	Helvétius, Hutcheson, Smith, Chastellux, Bentham, Mill	Direito natural e bem-estar coletivo, fundamento da moral e da política.	Uso da razão e transformação social	Felicidade como objetivo político.
Modernidade I	Max Weber	Racionalização e secularização da vida moral; autonomia ética do sujeito.	Ação racional orientada por valores e fins; ética da convicção e disciplina do trabalho.	Dilema ético moderno entre o cidadão (esfera pública) e o homem (esfera privada); racionalidade instrumental e individualização (jaula de ferro).
Modernidade II	E. Durkheim, H. Arendt	Coesão social e ação pública significativa.	Solidariedade, autoridade legítima e participação ativa na esfera pública.	Felicidade pública, bem comum e renovação democrática.

Fonte: Elaboração própria

A leitura do quadro permite compreender que a felicidade, em sua trajetória histórica, assume múltiplos significados que variam conforme as formas de ação, os contextos e as estruturas políticas de cada época. É nesse ponto que a tese se desloca do plano teórico para o empírico.

Desse modo, cumpre-se o primeiro objetivo deste trabalho: demonstrar que a noção de felicidade não se reduz a uma abstração subjetiva, mas adquire um sentido ético-político. Isso significa que a felicidade se concretiza na ação e na esfera pública, como expressão da vida em comum. Diversos pensadores, entre eles Émile Durkheim, um dos fundadores da Sociologia, evidenciam que a felicidade é reflexo da coesão social e do sentimento de pertencimento coletivo. Quando, ao contrário, a felicidade é confinada à dimensão subjetiva, tornando-se um ideal de realização pessoal, emerge o dilema ético da modernidade descrito por Max Weber: o impasse entre a autonomia moral e a racionalidade instrumental, no qual o sujeito passa a buscar a própria felicidade em um horizonte privado, desvinculado do bem comum.

Defendemos, portanto, que a felicidade é um tema legítimo da Sociologia, pois envolve dimensões éticas, políticas e coletivas da vida em sociedade. Longe de ser apenas

um estado emocional ou uma experiência individual, a felicidade expressa as condições sociais que permitem aos sujeitos participar, agir e sentir-se parte do mundo comum. Assim, compreender a felicidade implica compreender também a cidadania e a cultura cívica, uma vez que ambas dizem respeito à forma como os indivíduos se reconhecem como membros de uma comunidade política e como se relacionam com as instituições e valores que sustentam a vida democrática.

Defendemos, portanto, que a felicidade é um tema da Sociologia, pois se inscreve nas dimensões éticas, políticas e sociais da vida coletiva. Nessa perspectiva, está intrinsecamente vinculada aos conceitos de cidadania e cultura cívica, que revelam como os sujeitos participam da vida pública e produzem sentidos de pertencimento e reconhecimento.

Nesse sentido, torna-se necessário revisitar os fundamentos da cidadania e compreender os sentidos da cultura cívica. Afinal, é no modo como os indivíduos se percebem como parte do mundo comum que se revela a distância entre a promessa democrática e a experiência concreta da vida social. O que está em jogo não é apenas o acesso a direitos formais, mas a vivência cotidiana da cidadania como pertencimento, acesso a direitos e participação efetiva. O próximo capítulo, portanto, busca aprofundar essa discussão, articulando os debates clássicos sobre cidadania e cultura cívica às formas contemporâneas de sua realização ou de sua negação no Brasil.

5.

Fundamentação teórica: os eixos estruturantes da pesquisa

A cidadania constitui um dos pilares da experiência moderna, articulando o pertencimento a uma coletividade política com o reconhecimento de direitos e deveres. No entanto, longe de ser uma condição estável ou universal, ela é atravessada por disputas históricas, desigualdades estruturais e formas desiguais de acesso à participação pública. A promessa democrática de inclusão e igualdade nem sempre se cumpre, sobretudo em contextos como o brasileiro, marcados por profundas assimetrias sociais e institucionais. Compreender a cidadania apenas como um status jurídico ou uma concessão do Estado seria, portanto, insuficiente para captar a complexidade de sua realização concreta.

É nesse ponto que a noção de cultura cívica adquire relevância enquanto expressão dos vínculos que sustentam a vida democrática, como a confiança mútua, o engajamento público e o sentimento de pertencimento à coletividade. Quando esses elementos estão fragilizados, a cidadania torna-se incompleta, e o ideal de felicidade pública se distancia da vida vivida.

Partindo dessa perspectiva, organizamos a estrutura do capítulo com o objetivo de explorar, de forma articulada, os conceitos de cidadania e cultura cívica. A proposta é construir uma base teórica sólida que nos permita, em seguida, estabelecer conexões entre esses referenciais e a noção de felicidade pública. Essa articulação será realizada com base nos critérios adotados pelo Relatório Mundial de Felicidade (*World Happiness Report*) para medir a felicidade, permitindo analisar como dimensões como apoio social, liberdade de escolha, generosidade e confiança institucional se relacionam com a cidadania e a cultura cívica.

O capítulo está organizado em quatro partes. Na primeira, fazemos uma breve exposição sobre o conceito de cidadania, destacando suas dimensões histórico-sociais, bem como os desafios impostos pelas assimetrias sociais que atravessam sua realização efetiva. Em seguida, na segunda parte, discutimos o conceito de cultura cívica, entendida como o conjunto de atitudes, valores e disposições subjetivas que sustentam o funcionamento da vida democrática. A terceira parte propõe um diálogo entre esses conceitos e os indicadores utilizados pelo *World Happiness Report*, mostrando como variáveis como apoio social, liberdade de escolha, generosidade e percepção da corrupção se conectam à experiência da cidadania e à densidade da cultura cívica.

Por fim, na quarta parte, apresentamos o repertório sociológico de Ruut Veenhoven, referência central nos estudos sobre felicidade, para mostrar como esse campo tem sido incorporado à sociologia contemporânea. Ao articular essas quatro dimensões, o capítulo busca unir as bases conceituais e empíricas para nossa discussão.

5.1

A cidadania como primeiro eixo estruturante

Em sua obra clássica *Cidadania, Classe Social e Status* (1967), Thomas Humphrey Marshall analisa as transformações sociais que moldaram o conceito de cidadania a partir do contexto histórico inglês, identificando que, em cada século, ocorreram mudanças significativas na relação entre o Estado e a sociedade. Com base nessa leitura, o autor propõe uma tipologia célebre que divide a cidadania em três estágios históricos distintos, cada um associado à consolidação de um conjunto específico de direitos: os direitos civis, no século XVIII, ligados às liberdades individuais e ao acesso à justiça; os direitos políticos, no século XIX, relacionados à participação no governo e ao sufrágio; e os direitos sociais, no século XX, voltados ao bem-estar coletivo, como educação, saúde e seguridade social.

Essa periodização permitiu a Marshall construir uma das mais influentes interpretações sobre o desenvolvimento da cidadania no interior do Estado-nação, articulando direitos, classes sociais e processos de transformação histórica. No entanto, sua proposta também foi objeto de críticas substanciais. Diversos autores apontaram que o modelo de Marshall tende a reforçar uma visão linear, eurocêntrica e centrada em regimes democráticos consolidados, desconsiderando trajetórias alternativas de construção da cidadania em contextos coloniais, periféricos ou autoritários, onde os direitos nem sempre avançaram de forma progressiva ou harmônica.

Ainda assim, a tipologia marshalliana mantém sua relevância como ferramenta analítica, sobretudo por iluminar a complexa articulação entre direitos, conflitos sociais e transformações institucionais ao longo do tempo. Como o próprio autor observa:

“Quando os três elementos da cidadania se distanciam uns dos outros, logo passam a perceber elementos estranhos entre si. O divórcio entre eles era tão completo que é possível, sem distorcer os fatos históricos, atribuir o período de formação da vida de cada um a um século diferente — os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX” (MARSHALL, 1967, p. 66).

Observa-se que, para T. H. Marshall (1967), a cidadania fundamenta-se em um conjunto de ideais, crenças e valores compartilhados, nos quais se reconhece que todos os membros de uma comunidade política devem ter acesso igualitário aos direitos e cumprir, em condições de equidade, os deveres que lhes são atribuídos. A cidadania, portanto, não é concebida como uma estrutura fixa, universal ou atemporal, mas como uma construção histórica, atravessada por lutas sociais, disputas políticas e formas diversas de participação coletiva. Os direitos e deveres que a compõem não emergem de forma homogênea ou linear; ao contrário, são produtos de contextos específicos e respondem às dinâmicas sociais que configuram cada sociedade.

Nesse sentido, cada formação social desenvolve um padrão próprio de cidadania, cujo alcance é determinado pela amplitude da participação e pela efetividade do princípio de igualdade. Para Marshall, a cidadania deve ter como horizonte normativo a ampliação do número de indivíduos que realmente usufruem da condição de cidadãos, e não sua restrição. A igualdade, entendida não como uniformidade, mas como acesso equitativo aos direitos fundamentais, e a participação ativa na vida pública constituem os pilares sobre os quais se assenta sua concepção de cidadania democrática.

Ao afirmar que a cidadania é historicamente situada, Marshall introduz uma contribuição metodológica relevante para a análise sociológica: a necessidade de contextualizar os processos de constituição e expansão dos direitos. No caso inglês, por exemplo, ele identifica uma equação histórica central na relação entre cidadania e desigualdade. Em um primeiro momento, a valorização da liberdade individual favoreceu a consolidação do capitalismo industrial, ao possibilitar a organização de um mercado de trabalho baseado na livre contratação da força de trabalho. Contudo, as desigualdades geradas por esse mesmo modelo econômico impulsionaram, em seguida, a organização de lutas sociais em torno dos direitos civis, políticos e, posteriormente, sociais. Esse movimento evidencia uma tensão constitutiva da modernidade: a dialética entre exclusão e inclusão que perpassa o processo histórico de construção da cidadania.

Nesse contexto, T. H. Marshall (1967) identifica que os direitos civis constituíram o primeiro conjunto de direitos formalmente assegurados por lei, a partir do século XVIII, com destaque para a consolidação da liberdade individual como valor central. Para o autor, essa liberdade, garantida juridicamente, representa o alicerce sobre o qual se apoiam os demais direitos que viriam a ser conquistados nos séculos seguintes. Como ele afirma, “a história dos direitos civis em seu período de formação é caracterizada pela adição gradativa de novos direitos a um status já existente e que pertencia a todos os

membros adultos da comunidade” (MARSHALL, 1967, p. 68). Os direitos civis englobam liberdades fundamentais como o direito à propriedade, à livre expressão, à igualdade perante a lei e ao acesso à justiça, elementos considerados imprescindíveis à constituição do indivíduo como sujeito jurídico autônomo.

A partir do século XIX, com o reconhecimento progressivo desses direitos civis, emerge uma nova reivindicação: a ampliação dos direitos políticos. Embora Marshall reconheça que esses direitos já existiam antes do século XIX, ele observa que seu alcance era extremamente limitado, restrito a uma elite proprietária. O que caracteriza o século XIX, portanto, é o processo de democratização do acesso ao voto e à participação política, à medida que parcelas cada vez maiores da população passam a reivindicar o direito de eleger e ser eleito, transformando a política em um campo de pertencimento coletivo mais amplo.

Os direitos sociais, por sua vez, são os últimos a emergirem no processo histórico descrito por Marshall. Seu surgimento está diretamente relacionado à intensificação da ação estatal na regulação das desigualdades sociais, especialmente com a consolidação do Estado de bem-estar social no século XX. Entre as medidas que compõem esse novo conjunto de direitos estão os programas de redistribuição de renda, os sistemas tributários progressivos, as políticas públicas de saúde, educação e previdência, bem como o fortalecimento do mercado interno, todas voltadas à proteção das classes menos favorecidas. Para Marshall, esses direitos são fundamentais para reduzir a distância entre capitalistas e trabalhadores, promovendo uma forma mais substantiva de igualdade social.

É especialmente significativo que os direitos sociais passem a ser vistos, nesse contexto, não como concessões assistencialistas ou estigmas de vulnerabilidade, mas como expressões legítimas de pertencimento e dignidade. A igualdade, nesse novo patamar, deixa de ser pensada apenas como igualdade formal ou participação política, e passa a incluir a garantia de condições materiais mínimas de existência. Como argumenta Marshall, os direitos sociais expressam um avanço civilizatório no sentido de integrar todos os indivíduos à herança cultural da sociedade, reconhecendo-os como partícipes legítimos do bem comum.

Nesse sentido, os direitos sociais não apenas complementam os direitos civis e políticos, mas os reconfiguram, ampliando o escopo da cidadania e aproximando-a de uma concepção mais robusta de justiça social.

Além da tipologia dos direitos civis, políticos e sociais, T. H. Marshall dedica atenção especial ao papel desempenhado pela educação no processo de constituição da

cidadania. Para o autor, a educação ocupa uma posição singular entre os direitos sociais, uma vez que não se limita a uma fase etária específica, mas atravessa todas as etapas da vida, constituindo-se como condição fundamental para a formação plena do cidadão. Em sua análise da relação entre Estado, educação e cidadania, Marshall argumenta que:

“A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado” (MARSHALL, 1967, p. 73).

Com isso, Marshall amplia o significado do direito à educação, que deixa de ser concebido apenas como o acesso escolar na infância e passa a ser entendido como um processo contínuo de formação cidadã. Essa abordagem reforça a centralidade da educação como um dos pilares estruturantes da cidadania social, na medida em que vincula o desenvolvimento pessoal ao compromisso coletivo com a democracia e a igualdade.

Na mesma direção, Reinhard Bendix, em sua obra *Cidadania e Construção Nacional* (1964), adota uma perspectiva histórico-comparativa para investigar a formação da cidadania em diferentes contextos nacionais. Também ele reconhece a educação como elemento fundamental para a consolidação dos direitos sociais, mas amplia seu escopo analítico ao dialogar com autores como Alexis de Tocqueville e Max Weber.

Na esteira do debate sobre cidadania, Reinhard Bendix contribui com uma perspectiva que desloca o foco da análise para os dilemas que emergem da coexistência entre as promessas democráticas de igualdade e liberdade e a persistência das desigualdades estruturais nas sociedades capitalistas. Sua reflexão destaca a tensão permanente entre o avanço institucional dos direitos e sua realização efetiva, especialmente nos contextos em que a ampliação da participação política não é acompanhada por transformações sociais mais profundas.

Para Bendix, é um equívoco vincular de forma mecânica o progresso econômico-industrial à expansão dos direitos de cidadania. Embora reconheça que, em países como a Inglaterra, a industrialização tenha ocorrido de maneira relativamente paralela ao

desenvolvimento dos direitos civis e políticos, o autor enfatiza que tais processos não são equivalentes nem necessariamente complementares.

Sua principal crítica dirige-se às concepções deterministas que entendem o desenvolvimento da cidadania como consequência inevitável do avanço econômico. Para Bendix, o motor das transformações sociais reside nas estruturas políticas, nas disputas entre grupos sociais e na atuação das instituições. O desenvolvimento da cidadania é, portanto, um campo de embates e negociações, e não o resultado automático da modernização econômica.

Nesse sentido, Bendix propõe que cada país constrói um modelo específico de cidadania, moldado por suas particularidades históricas, culturais e institucionais. O ponto central da análise, segundo ele, está em observar como cada sociedade conduz o processo de extensão dos direitos às camadas populares, pois é nesse movimento que se revelam as contradições e singularidades de cada projeto nacional. Como afirma o autor:

“A extensão de vários direitos às classes baixas constitui o desenvolvimento característico de cada país (...) Uma consideração detalhada de cada um desses desenvolvimentos notaria o considerável grau com que os decretos-lei são negados ou violados na prática. Ela sublinharia, portanto, como a questão da posição cívica das classes baixas era enfrentada ou burlada em cada país, quais alternativas políticas estavam em estudo, e quais os passos sucessivos que conduziram finalmente à extensão dos direitos de cidadania” (BENDIX, 1964, p. 114).

A forma como se estabelece a relação entre o Estado e as classes populares é determinante para a configuração da cidadania em cada sociedade. Por essa razão, Reinhard Bendix dedica-se a identificar e descrever os processos de mobilização dessas camadas sociais, mapeando o percurso histórico da conquista dos direitos.

Em sua análise sobre a transição da sociedade estamental para a sociedade moderna, Reinhard Bendix evidencia como as classes dominantes passaram progressivamente a se desvincular das responsabilidades tradicionais que mantinham em relação às camadas populares. Esse afastamento das elites em relação às obrigações assistenciais, antes justificadas por vínculos religiosos, morais ou paternalistas, intensifica-se com o avanço da industrialização. Nesse novo contexto, consolida-se uma ideologia que deslegitima a caridade e desloca para o indivíduo a responsabilidade por sua própria condição social.

Segundo Bendix, essa concepção foi sustentada por três argumentos complementares amplamente difundidos no início da era industrial. O primeiro argumentava que a caridade agravava a pobreza ao enfraquecer a disposição para o trabalho. A ajuda aos pobres, longe de promover sua autonomia, seria um incentivo à ociosidade e à dependência. Assim, ainda que os ricos desejassem ajudar, deveriam se abster, sob o risco de perpetuar o que era visto como um “desvio moral”.

O segundo argumento fundamentava-se na lógica do mercado. O trabalhador passava a ser concebido como mais uma engrenagem da economia, uma mercadoria submetida às leis da oferta e da demanda. A fome, nesse modelo, era tratada como um estímulo à produtividade: para evitar a miséria, o indivíduo deveria dedicar-se intensamente ao trabalho. O sofrimento deixava de ser visto como um problema social e passava a ser naturalizado como parte funcional da engrenagem econômica.

O terceiro argumento, fortemente influenciado pelas ideias de Thomas Malthus, articulava a teoria do mercado à teoria da população. Segundo essa perspectiva, o crescimento populacional tenderia a superar a capacidade de produção de alimentos e recursos, tornando a pobreza uma consequência inevitável da superpopulação. Nesse cenário, caberia aos pobres controlar sua própria fecundidade e, novamente, não às elites intervir.

Essas concepções não apenas reforçaram o distanciamento das elites em relação às classes trabalhadoras, mas também consolidaram um modelo de cidadania profundamente excludente, baseado na meritocracia e na ideia de que os direitos são conquistas individuais, e não garantias coletivas asseguradas pelo Estado. Todas essas teorias convergiam para uma crença comum: o esforço individual como único meio legítimo de alcançar reconhecimento social. Contudo, como adverte Bendix, essa visão ignora o fato de que os indivíduos das camadas populares não dispõem, em regra, das condições mínimas necessárias para transformar autonomamente sua realidade socioeconômica.

Diante desse impasse, surge a ideia de criar uma base comum que garanta igualdade de oportunidades: a educação. Nesse contexto, a escolarização passa a ser compreendida como o instrumento por excelência para promover a mobilidade social. Acreditava-se que, uma vez assegurado o acesso à educação para todos, o sucesso ou o fracasso de cada indivíduo passaria a depender exclusivamente de seu esforço e mérito pessoal. Como observa Bendix: “A educação passou a ser considerada a única forma de

combater a imprevidência e a ignorância que resultavam em falta de restrição moral” (BENDIX, 1964, p. 95).

A partir desse momento, a educação passa a ocupar o centro dos debates sobre cidadania e justiça social. Mais do que um direito coletivo, ela é progressivamente concebida como uma oportunidade individual, a ser devidamente aproveitada por cada sujeito. O desempenho escolar, a inserção no mercado de trabalho e a chamada ascensão social tornam-se, nesse modelo, indicadores do mérito e da disciplina pessoal de cada um. O resultado é a consolidação de uma lógica que opõe os chamados “pobres diligentes”, aqueles que, com esforço e educação, conseguem superar sua condição, aos “pobres imprevidentes”, que seriam responsabilizados pela própria miséria.

Bendix argumenta que essa ideologia meritocrática tem efeitos profundos sobre a consciência social e política dos trabalhadores. Ao transferir para o indivíduo a responsabilidade pelas desigualdades estruturais, esse modelo contribui para naturalizar a pobreza e dificulta o reconhecimento das injustiças sociais como produto das relações econômicas. Nesse sentido, ele afirma:

“O elogio a bons hábitos e ao trabalho árduo conduz por si mesmo a julgamentos hostis de um teor muito provocativo. O trabalhador bom e honesto é um modelo a ser seguido como distinto do trabalhador preguiçoso e imprevidente, cujas eficiências são difundidas pelo rádio, em benefício de todos os que ouvirem e como um aviso que provoca desprezo e condenação. A maneira pública pela qual esses ‘atributos coletivos’ são discutidos transforma-os em questão política” (BENDIX, 1964, p. 97).

A concepção individualista que associa dignidade à capacidade de esforço e disciplina ganha força sobretudo durante o processo de industrialização, momento em que o trabalho assalariado se consolida como fundamento da organização econômica e social. Contudo, como observa Reinhard Bendix, essa promessa de mobilidade ascendente sustentada pelo mérito não se concretiza na prática. O sistema capitalista, mesmo em sua fase de expansão, não oferece condições materiais suficientes para que a maioria dos trabalhadores consiga romper com as limitações impostas por sua origem social. Assim, mesmo os mais diligentes permanecem presos à lógica da desigualdade estrutural, revelando a distância entre o ideal meritocrático e a realidade social.

Nessa perspectiva, Bendix destaca que:

“A interpretação individualista das relações de autoridade na indústria aparece, deste ponto de vista, como um esforço para negar os direitos de cidadania àqueles que são malsucedidos economicamente, uma abordagem que pode despertar um novo sentido do direito por parte das classes inferiores e conduzir a esforços tateantes para definir a posição dessas classes na comunidade política nacional” (BENDIX, 1964, p. 97).

Apesar desse contexto marcado por privações materiais e por uma ideologia que culpabiliza o indivíduo por sua condição, os trabalhadores acabam por reunir condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para o engajamento em lutas por reconhecimento e direitos.

Essa “tomada de consciência”, segundo Bendix, não ocorre de forma espontânea, mas é impulsionada por uma confluência de fatores históricos e sociais, como a ampliação da alfabetização, a difusão de materiais impressos, a concentração física dos trabalhadores nos centros urbanos, o aumento da mobilidade geográfica e a crescente despersonalização das relações de trabalho. Como ele destaca: “(...) a alfabetização dos trabalhadores, a divulgação do material impresso entre eles, a concentração física dos trabalhadores, a maior mobilidade geográfica e a despersonalização do relacionamento no emprego” (BENDIX, 1964, p. 99).

Recorrendo à teoria de Karl Mannheim, Bendix conclui que a sociedade industrial moderna, ao mobilizar física e intelectualmente os trabalhadores, os incita à ação política. Grupos que historicamente desempenhavam um papel passivo passam a reivindicar voz ativa no espaço público. Como afirma: “A sociedade industrial moderna, por mobilizar física e intelectualmente o povo, incita à ação as classes que antigamente só desempenhavam um papel passivo na vida política” (BENDIX, 1964, p. 99).

Esse movimento de mobilização marca o início de um esforço coletivo por reconhecimento, dignidade e pertencimento. Os trabalhadores passam a lutar por uma posição legítima dentro do Estado-nação, buscando reconhecimento não apenas como força produtiva, mas como parte integrante da comunidade política. Segundo Bendix, essa busca por cidadania resulta de múltiplas frustrações acumuladas, como o sentimento de injustiça, a perda do autorrespeito e os abusos simbólicos e institucionais vividos no cotidiano. Essa tensão se expressa em movimentos como o cartismo, que representa a indignação popular diante da negação de seus direitos civis. Nas palavras do autor:

“(...) o sentimento de injustiça entre os trabalhadores, sua perda do autorrespeito, o abuso pessoal que os dirigentes da sociedade acumulam sobre eles, o movimento cartista como expressão do ultraje da gente do povo à negação de seus direitos civis, e o entendimento dos trabalhadores de serem uma classe proscrita em seu próprio país”, tudo isso sustentado pela convicção de que “o trabalho é a pedra angular sobre a qual a sociedade civilizada é construída” (BENDIX, 1964, p. 102).

A análise de Bendix evidencia que a cidadania não é concedida de forma natural ou linear, mas conquistada por meio de disputas que revelam as tensões entre desigualdade social, reconhecimento político e identidade coletiva. Ao colocar o trabalho como fundamento da sociedade civilizada, os trabalhadores reivindicam mais do que direitos econômicos. Eles exigem respeito, visibilidade e representação como sujeitos plenos na esfera pública.

A partir da mobilização das classes trabalhadoras, coloca-se um problema central para as sociedades modernas: como integrar o protesto social ao projeto de cidadania? Em outras palavras, como transformar as expectativas, demandas e lutas dos setores populares em direitos efetivos e práticas institucionais consolidadas no interior do Estado-nação? Para Reinhard Bendix, esse processo não se caracteriza necessariamente como uma ruptura com a ordem social vigente, mas como uma disputa por inclusão e reconhecimento dentro dela. Como destaca o autor: “Mais do que comprometer-se com a busca de uma nova ordem social, as massas recentemente politizadas protestam contra sua cidadania de segunda classe, exigindo o direito de participação em termos de igualdade na comunidade política do Estado-Nação” (BENDIX, 1964, p. 109).

Essa reivindicação por participação em termos de igualdade expressa o desejo de integração plena à comunidade política nacional, e não sua negação. O objetivo das classes mobilizadas não era abolir as estruturas do Estado moderno, mas conquistar a possibilidade de estabelecer contratos em condições equitativas, adquirir e manter propriedade e exercer participação ativa na vida pública, independentemente da origem social ou da posição econômica. Tratava-se, portanto, de romper com a cidadania subordinada e exigir a realização do princípio da igualdade não apenas no plano jurídico, mas também na prática social.

A partir dessa perspectiva, Bendix identifica que as transformações sociais e políticas ocorridas ao longo do processo de modernização culminaram na universalização formal da cidadania. Todos os indivíduos passaram a ser, ao menos em termos legais, orientados pelas mesmas normas e leis. Contudo, o autor adverte que essa universalização

não implicava, automaticamente, condições reais de igualdade na fruição dos direitos. O que se consolida é uma igualdade formal perante a lei, mas não uma igualdade substantiva no acesso aos direitos, evidenciando a persistência de barreiras materiais, institucionais e simbólicas que limitam a cidadania plena das classes populares.

A contribuição de Bendix, nesse sentido, é fundamental para a compreensão crítica da cidadania moderna. Sua análise permite reconhecer que os processos de conquista de direitos, embora representem avanços importantes no campo da igualdade, são também acompanhados por novas formas de exclusão e diferenciação. Isso impõe às sociedades modernas o desafio permanente de criar mecanismos capazes de corrigir essas distorções. Entre tais mecanismos, a educação ocupa um lugar central, não apenas como meio de acesso formal à cidadania, mas como condição para o exercício consciente e participativo dos direitos. A educação torna-se, portanto, um instrumento fundamental de integração social e de ampliação da capacidade de intervenção política dos sujeitos.

Diante disso, após a análise das formas históricas de constituição da cidadania nos contextos europeu e norte-americano, torna-se necessário deslocar o olhar para o caso brasileiro. Trata-se agora de examinar as especificidades do processo de formação da cidadania no Brasil, considerando suas heranças coloniais, autoritárias e escravocratas, bem como os principais marcos e contradições que configuram o lugar da cidadania em nosso contexto histórico-social.

A partir das contribuições de Marshall e Bendix, é possível compreender que a cidadania moderna não se constitui de maneira linear ou automática, mas por meio de disputas históricas atravessadas por desigualdades, resistências e contradições. Ao reconhecer a tensão permanente entre igualdade formal e desigualdade real, esses autores nos ajudam a refletir sobre os limites das promessas democráticas nas sociedades contemporâneas.

Nesse cenário, a educação se destaca como um dos poucos mecanismos capazes de mediar essa tensão, oferecendo não apenas acesso formal a direitos, mas também condições para sua apropriação crítica e efetiva. Essa reflexão se torna ainda mais relevante quando voltamos o olhar para o Brasil, onde as marcas da exclusão histórica impõem desafios específicos à construção de uma cidadania substantiva. É nesse contexto que se inscreve a próxima etapa desta análise: compreender como a cidadania se configura no caso brasileiro, à luz de suas singularidades políticas e sociais.

5.1.1

A cidadania no Brasil: terias e dilemas

A análise da formação da cidadania no Brasil será organizada em três momentos históricos centrais. O primeiro abrange o período que vai do Império à Primeira República, com base nas reflexões de Roberto Schwarz (1992), Sérgio Buarque de Holanda (1982) e José Murilo de Carvalho (1987), abordando os impactos do passado colonial e escravocrata na estruturação de uma cidadania excludente e patrimonialista.

O segundo recorte corresponde ao intervalo que vai do final da Primeira República à Ditadura Militar, quando se intensificam as complexificações das relações sociais e políticas, ampliando-se o debate sobre cidadania a partir das contribuições de Elisa Reis (1998), Wanderley Guilherme dos Santos (1979) e novamente José Murilo de Carvalho (1991).

O terceiro momento trata do processo de redemocratização e do agravamento das desigualdades sociais, analisado com base nos trabalhos de Maria Alice Rezende de Carvalho, Vera da Silva Telles (1994) e Evelina Dagnino (1994), que evidenciam os desafios contemporâneos para a efetivação da cidadania em contextos marcados pela fragmentação e seletividade dos direitos.

No primeiro recorte, compreende-se que a cidadania no Brasil foi profundamente moldada pelas marcas de origem herdadas do período colonial. Sérgio Buarque de Holanda, ao tratar da formação da sociedade brasileira, aponta para aquilo que denomina herança rural, expressão que sintetiza o peso da estrutura econômica baseada no latifúndio, no trabalho escravo e na monocultura de exportação. Segundo o autor, a riqueza que sustentava o Brasil colônia “se funda no emprego do braço escravo e na exploração intensiva e perdulária das terras da lavoura” (HOLANDA, 1995, p. 74). Essa herança não apenas estruturou os padrões econômicos da colônia, mas também delineou uma lógica de dominação patriarcal, autoritária e personalista que se estenderia por séculos, dificultando a constituição de uma ordem fundada na igualdade jurídica e na universalidade dos direitos.

O engenho, nesse contexto, pode ser interpretado como o primeiro “microcosmo” da sociedade brasileira. Em torno da casa-grande, da lavoura de açúcar, da capela e da senzala, formava-se uma unidade social quase autônoma, cujo funcionamento expressava a centralidade da figura do senhor de terras como detentor de poder político, econômico e simbólico. Como observa Holanda: “o engenho constituía um organismo completo e que, tanto quanto possível, se bastava por si mesmo” (HOLANDA, 1992, p. 80). Mesmo

após a independência em 1822, essa estrutura de base pouco se alterou: a manutenção da monocultura voltada para o mercado externo, do latifúndio e do trabalho escravo até 1888 revelou a permanência de formas arcaicas de organização social, incompatíveis com os ideais de cidadania moderna.

Roberto Schwarz reforça essa perspectiva ao afirmar que o Brasil do século XIX era, simultaneamente, um país independente e agrário, mas dividido em latifúndios cuja produção dependia do trabalho escravo, por um lado, e do mercado externo, por outro (SCHWARZ, 1992, p. 14). Ou seja, a independência política não representou uma ruptura com a estrutura social colonial, mas sim a sua continuidade, agora com nova roupagem. A ordem que se consolida nesse período permanece baseada na exclusão, na desigualdade e na concentração de poder nas mãos das elites agrárias.

Esses “microcosmos sociais”, estruturados a partir do modelo dos engenhos, inviabilizavam o surgimento de uma cidadania moderna fundada na noção de indivíduo como portador universal de direitos. Todas as relações sociais, políticas e econômicas estavam submetidas ao arbítrio do senhor de terras, que acumulava funções de chefe de família, proprietário, juiz, provedor e legislador local. Como observa Schwarz, qualquer tentativa de construção de um sistema democrático era constrangida por essa lógica de mando pessoal, na qual “tudo orbitava em torno da pessoa do senhor, desde medidas sociais, como a construção de escolas, até ao julgamento dos direitos e determinação de penas e castigos” (SCHWARZ, 1992).

Assim, a gênese da cidadania brasileira está profundamente marcada por uma racionalidade excludente e seletiva, na qual os direitos nunca foram concebidos como universais, mas como privilégios concedidos de forma desigual, mediada por relações de dependência pessoal e pelos interesses das elites agrárias. Essa herança histórica constitui um dos principais entraves à consolidação de uma cidadania plena e democrática no Brasil contemporâneo, revelando a persistência de padrões coloniais em estruturas institucionais modernas.

Embora os ideais do liberalismo europeu tenham começado a circular no país, especialmente a partir do século XIX, promovendo certa abertura para a crítica ao poder imperial e à proposta de um modelo republicano, sua recepção foi marcada por ambiguidades e contradições. Como adverte Roberto Schwarz, a adesão a esses ideais deu-se por vias tortuosas e paradoxais, num contexto social profundamente enraizado em práticas coloniais.

É nesse sentido que o autor cunha a expressão “comédia ideológica” para descrever o descompasso entre o discurso liberal moderno e a realidade oligárquica e patrimonialista brasileira. Em suas palavras, a incorporação dos valores do liberalismo burguês deu-se de forma plástica e superficial, sem alterar as estruturas fundamentais de poder, que continuaram concentradas nas mãos das elites agrárias (SCHWARZ, 1995).

Essa tensão entre modernidade ideológica e arcaísmo estrutural é também observada por José Murilo de Carvalho, ao referir-se ironicamente ao ambiente político da transição republicana como um verdadeiro “porre ideológico”, citando Evaristo de Moraes, ou, ainda, como o “maxixe do republicano doido”, em referência à caricatura proposta por Sérgio Porto (CARVALHO, 1991, p. 24). A crítica se intensifica com Sérgio Buarque de Holanda, que questiona as possibilidades de transformação real em um país onde os fundamentos coloniais permaneciam intocados:

“Como esperar transformações profundas em um país onde eram mantidos os fundamentos tradicionais da situação que se pretendia ultrapassar? Enquanto perdurassem intactos e, apesar de tudo, poderosos os padrões econômicos e sociais herdados da era colonial e expressos principalmente na grande lavoura servida pelo braço escravo, as transformações mais ousadas teriam de ser superficiais e artificiosas” (HOLANDA, 1992, p. 78).

A modernização brasileira, portanto, foi marcada por um processo de sobreposição e acomodação de lógicas incompatíveis. As ideias liberais foram se assentando sobre a velha ordem senhorial sem a romper de fato, gerando uma forma específica de modernidade periférica. A burguesia urbana que emerge nesse contexto tenta se dissociar da herança rural, mas não consegue romper com os mecanismos de poder herdados.

Como afirma José Murilo de Carvalho, trata-se de uma “vitória do espírito do capitalismo desacompanhado da ética protestante” (CARVALHO, 1991, p. 26). Ou seja, o capitalismo que se consolidou no Brasil foi do tipo predatório, orientado para o enriquecimento pessoal e a manutenção de privilégios, sem que isso fosse acompanhado pela valorização da racionalidade institucional, da disciplina cidadã ou do espírito público, como ocorreu nas colônias do norte, onde o capitalismo caminhou lado a lado com o associativismo e a cultura dos direitos.

Nesse cenário, Roberto Schwarz identifica a persistência de uma lógica estrutural profundamente marcada pela personalidade: a cultura do favor. Segundo o autor, essa

prática operava como mecanismo difuso de mediação social, infiltrando-se nas esferas mais diversas da vida pública e privada:

“Assim, com mil formas e nomes, o favor atravessou e afetou no conjunto a existência nacional (...) Esteve presente por toda parte, combinando-se às mais variadas atividades, mais e menos afins dele, como administração, política, indústria, comércio, vida urbana, Corte etc. E assim o profissional dependia do favor para o exercício de sua profissão, o pequeno proprietário dependia dele para a segurança de sua propriedade, e o funcionário para seu posto. O favor é a nossa mediação quase universal” (SCHWARZ, 1995, p. 16).

Mesmo com o surgimento da vida urbana e a institucionalização de formas mais impessoais de relação, a cultura do favor não desapareceu. Ao contrário, observou-se uma espécie de convivência estabilizada entre valores modernos e práticas tradicionais. Nas palavras de Schwarz: “Além dos naturais debates, este antagonismo produziu, portanto, uma coexistência estabilizada”, concluindo que: “sem prejuízo de existir, o antagonismo se desfaz em fumaça e os incompatíveis saem de mãos dadas” (SCHWARZ, 2007, p. 17).

Essa convivência entre o arcaico e o moderno, entre a pessoalidade e a legalidade, marca profundamente a trajetória da cidadania brasileira. O resultado é uma ordem política e social em que a universalidade dos direitos é proclamada, mas constantemente filtrada por relações de poder personalistas e seletivas. Essa dualidade permanece como uma das principais características da experiência brasileira de construção da cidadania.

A ausência de igualdade na participação da vida pública marcou profundamente a transição entre o Império e a Primeira República no Brasil. Como observa Sérgio Buarque de Holanda, muitos habitantes das cidades, especialmente comerciantes e profissionais urbanos, manifestavam descontentamento com o monopólio exercido pelos senhores de terra sobre as atividades políticas e administrativas. No entanto, essas queixas se mostravam inócuas diante do prestígio social e da autoridade simbólica que os latifundiários ainda detinham, comparáveis, segundo o autor, aos títulos de nobreza dos grandes do reino de Portugal (HOLANDA, 1995, p. 89). A cidade brasileira era, então, um espaço esvaziado de vida pública, onde predominavam apenas alguns funcionários, mecânicos e mercadores, compondo uma estrutura urbana débil e subordinada ao mundo rural (HOLANDA, 1995, p. 90).

Com a abolição da escravidão em 1888 e a instauração da República no ano seguinte, esse cenário começou a se transformar. As cidades brasileiras, especialmente o Rio de Janeiro, que havia sido a capital imperial e se tornava sede da nova ordem

republicana, passaram a receber contingentes crescentes de trabalhadores livres, entre ex-escravizados e imigrantes europeus. No entanto, esse processo de urbanização não foi acompanhado por políticas públicas capazes de garantir a integração social dessa nova população urbana. Ausente de infraestrutura e de direitos básicos como moradia, saneamento e saúde, o ambiente urbano revelou, desde os primórdios da República, o abismo entre a formalização jurídica da liberdade e a efetivação concreta da cidadania social.

Nesse contexto, José Murilo de Carvalho aponta para uma mudança importante: o que antes era um espaço urbano “vazio e inerte” torna-se “dinâmico e precário” (CARVALHO, 1991). Essa transformação da vida urbana não se deu apenas no plano físico; ela foi acompanhada por uma intensificação dos fluxos de ideias. O Rio de Janeiro torna-se o centro de difusão de correntes ideológicas que misturavam o liberalismo e o positivismo herdados do Império com ideias socialistas e anarquistas trazidas pelos imigrantes europeus. Como observa o autor, a Primeira República não gerou correntes ideológicas próprias, mas permitiu, por um breve momento, “um abrir de janelas por onde circulavam mais livremente ideias que antes se continham no recatado mundo imperial” (CARVALHO, 1991, p. 24).

Esse cenário de transição ideológica e urbana produziu novas tensões sociais. De um lado estavam os defensores da República, em sua maioria filhos das elites agrárias instruídos na Europa, comerciantes e profissionais liberais, que buscavam consolidar um novo modelo político. De outro, os chamados órfãos do Império, geralmente oriundos das camadas populares, mantinham uma relação de lealdade simbólica com a Coroa. Segundo José Murilo de Carvalho, essa tensão foi central para o processo de construção da relação entre Estado e sociedade no Brasil republicano.

A formação do novo regime excluiu da participação política ativa grande parte da população, sobretudo os negros e pobres recém-libertos, aprofundando o abismo entre as elites dirigentes e o povo. Nas palavras do autor, “esta extraordinária revelação confirma o abismo existente entre os pobres e a República e abre fecundas pistas de investigação sobre um mundo de valores e ideias radicalmente distintos do mundo das elites e do mundo dos setores intermediários” (CARVALHO, 1991, p. 31).

Esse abismo foi agravado pela ausência de políticas públicas para integrar a população negra, majoritária e recém-liberta, ao novo regime. Como alerta Florestan Fernandes, o Estado brasileiro não assumiu nenhuma responsabilidade institucional em reparar ou compensar os danos da escravidão. Pelo contrário, a abolição foi sucedida por

uma exigência simbólica de autotransformação: os indivíduos negros deveriam, por seus próprios esforços, corresponder aos novos padrões ideais do “cidadão livre”. Como ele afirma: “deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões ideais do ser humano” (FERNANDES, 1964, p. 29).

A ausência de inclusão efetiva levou à intensificação das agitações populares, tornando instável a consolidação do novo regime. A ampliação do processo eleitoral era vista como uma possível saída para superar o distanciamento entre Estado e sociedade. No entanto, como observa José Murilo de Carvalho, o processo eleitoral da Primeira República foi amplamente falseado: o número de eleitores era mantido artificialmente baixo e as eleições eram marcadas por fraudes, intimidações e violência (CARVALHO, 1991, p. 35). Esse cenário gerou frustração, desconfiança e afastamento das massas populares da vida política.

Esse afastamento teve ao menos duas consequências significativas. A primeira foi a formação de uma representação municipal desconectada da população, o que favoreceu práticas clientelistas, barganhas pessoais e corrupção. Como observa José Murilo de Carvalho, tratava-se de “uma representação municipal solta, sem ter que prestar contas a um eleitorado autêntico (...) abrindo campo para os arranjos particularistas, para as barganhas pessoais, para o tribofe e para a corrupção” (CARVALHO, 1991, p. 37).

A segunda, e talvez mais perversa, foi o surgimento do fenômeno que o autor denomina estadania, uma forma de cidadania seletiva, condicionada e mediada por favores públicos. Nessa lógica, os direitos não eram acessados por meio da participação política autônoma, mas por arranjos pessoais, vínculos clientelistas e concessões estatais pontuais.

A Revolução de 1930 surge como um marco na tentativa de reconfiguração dessa relação entre Estado e sociedade. Diferentemente da Proclamação da República, que excluiu completamente a participação popular, a Revolução de 1930 contou com o engajamento de setores populares. Como destaca Carvalho: “O povo não esteve ausente como em 1889, não assistiu bestializado ao desenrolar dos acontecimentos. Foi ator no drama, posto que coadjuvante” (CARVALHO, 2001, p. 96). Ainda que o povo não tenha alcançado o protagonismo político, sua presença simbolizou uma mudança importante no cenário político brasileiro.

Contudo, essa posição de “coadjuvante” era conveniente para as elites reformistas, que desejavam promover a modernização sem abrir mão do controle social. A repressão violenta das manifestações populares, a censura à imprensa e a intervenção estatal nos

sindicatos revelam o receio das elites em relação à participação autônoma das massas. Esse momento, de centralização autoritária do poder e regulamentação da cidadania, é interpretado por Wanderley Guilherme dos Santos como o período da cidadania regulada. Segundo o autor:

“A regulamentação das profissões, a carteira profissional e o sindicato público definem, assim, os três parâmetros no interior dos quais passa a definir-se a cidadania. Os direitos dos cidadãos são decorrência dos direitos das profissões e as profissões só existem via regulamentação estatal. O instrumento jurídico comprovante do contrato entre Estado e cidadania regulada é a carteira profissional que se torna, em realidade, mais que uma evidência trabalhista, uma certidão de nascimento cívico” (SANTOS, 1979, p. 76).

A cidadania, nesse contexto, passa a ser concedida de maneira condicionada e seletiva, vinculada à inserção regulada no mercado de trabalho e à mediação do Estado sobre os canais de organização popular. Longe de significar uma inclusão plena, esse modelo consolidou novas formas de exclusão institucionalizada, ao mesmo tempo em que desestimulava ou neutralizava a mobilização autônoma das classes populares.

Durante o Estado Novo e, posteriormente, sob o regime militar, o Estado brasileiro consolidou uma estratégia de relação com a sociedade marcada pela combinação entre controle, cooptação e concessão seletiva de direitos. Como observa José Murilo de Carvalho, tratava-se de impedir o conflito político aberto por meio da regulação autoritária das formas de participação social. Nesse modelo, “empregados e patrões eram obrigados a filiar-se a sindicatos colocados sob o controle do governo” (CARVALHO, 2001, p. 109), e os benefícios sociais eram distribuídos exclusivamente aos trabalhadores sindicalizados. Assim, o Estado criava uma dependência estrutural: os indivíduos ficavam entre “liberdade sem proteção ou proteção sem liberdade” (CARVALHO, 2001, p. 122).

Essa lógica constitui o núcleo da chamada cidadania regulada, conceito proposto por Wanderley Guilherme dos Santos para descrever um regime em que os direitos civis e políticos são restringidos em nome da concessão de direitos sociais. No entanto, essa “troca” não resultou de uma negociação com a sociedade, tampouco de uma mobilização popular; ao contrário, os direitos sociais foram oferecidos preventivamente, antes mesmo de se configurarem como reivindicações efetivas. O objetivo não era a ampliação da cidadania, mas o controle de sua possível expansão.

O efeito mais perverso desse modelo residia justamente em sua seletividade. Muitos trabalhadores urbanos, como empregados domésticos, ambulantes e trabalhadores informais, foram excluídos da estrutura sindical e, portanto, privados do acesso aos direitos sociais. O mesmo ocorreu com os trabalhadores rurais, que representavam a maioria da população brasileira à época e que só seriam parcialmente incorporados ao sistema durante o regime militar. Ao negar a universalidade no acesso aos direitos, princípio fundamental dos direitos humanos, o Estado brasileiro desqualificava a própria noção de cidadania.

Para José Murilo de Carvalho, esse processo gerou uma forma específica de subjetivação política: a do cidadão passivo. Trata-se de um sujeito que não reivindica, mas espera; que não atua politicamente, mas aguarda medidas estatais. Em suas palavras, trata-se de “uma cidadania passiva e receptiva, o oposto de uma cidadania ativa e reivindicatória” (CARVALHO, 1987, p. 127).

Até esse ponto, observamos como a estrutura autoritária do Estado brasileiro restringiu a experiência dos indivíduos na esfera pública, ora por meio do que Carvalho denomina estadania, ora pela cidadania regulada proposta por Santos, duas formas distintas de institucionalização da desigualdade política.

Com o golpe militar de 1964, a possibilidade de uma cidadania ativa que começava a despontar foi rapidamente interrompida. O regime militar retomou e aprofundou as estratégias autoritárias de controle social, restringindo liberdades civis e políticas, ao mesmo tempo em que ampliava a concessão de direitos sociais de forma seletiva. A novidade, como analisa José Murilo de Carvalho, foi o uso articulado de duas frentes: o *paternalismo social* e a *ideologia do desenvolvimento* (CARVALHO, 2001, p. 190).

De um lado, o paternalismo visava compensar a ausência de liberdade por meio da ampliação de benefícios sociais, como a criação do Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL), que estendeu certos direitos aos trabalhadores do campo. De outro, a ideologia desenvolvimentista seduziu a classe média urbana, garantindo-lhe mobilidade e consumo, e, com isso, a desmobilização política.

Essa relação entre Estado e sociedade parecia encontrar certo equilíbrio até que a promessa do chamado “milagre econômico” começou a ruir. O esgotamento do modelo desenvolvimentista evidenciou suas contradições: de um lado, as classes populares e operárias foram esmagadas pelo arrocho salarial e pela intensificação das desigualdades; de outro, a classe média passou a demonstrar insatisfação diante da perda de liberdades e

da estagnação econômica. A conjunção desses fatores gerou uma reativação do espaço público como arena de reivindicação. Manifestações populares e mobilizações cívicas começaram a ressurgir, culminando no movimento pelas Diretas Já.

Segundo José Murilo de Carvalho, esse momento representou um divisor de águas na história política brasileira, marcando o retorno da população à cena pública com um novo sentimento de pertencimento. Como ele observa, “os brasileiros iniciaram o que se chamou de Nova República com o sentimento de terem participado de uma grande transformação nacional, de terem colaborado na criação de um país novo” (CARVALHO, 2001, p. 193). A redemocratização não apenas restabeleceu o direito ao voto e à participação política, mas também abriu caminho para a emergência de novos sujeitos políticos, especialmente entre os setores historicamente excluídos. Essa ampliação do campo democrático será aprofundada nas próximas seções, ao analisarmos os desafios contemporâneos para a efetivação de uma cidadania ampliada, plural e substantiva.

O movimento pelas Diretas Já, a queda do regime militar, a instalação da Assembleia Constituinte e a promulgação da Constituição de 1988, que ficou conhecida como Constituição Cidadã, representam marcos fundamentais na reconfiguração da relação entre Estado e sociedade no Brasil. Nesse novo ciclo histórico, a sociedade brasileira reencontra, por meio da mobilização popular, o caminho da participação política e da reivindicação coletiva. Esse processo abre espaço para a consolidação de uma cidadania mais inclusiva, democrática e sensível às demandas dos grupos historicamente excluídos.

A Constituição de 1988 é concebida como uma resposta à longa trajetória de autoritarismo, exclusão e desigualdade que marcou a história política do país. Conforme aponta Vera da Silva Telles (2001), esse novo pacto institucional busca enfrentar as *incompletudes* históricas do Brasil, ampliando os canais de participação e fortalecendo os espaços de atuação da sociedade civil. Em suas palavras: “Os anos 80, revisitando sua história, instituições e tradições, por referência o que parecia como mais um momento na sempre difícil e ambivalente formação do país, na sempre adiada superação das várias incompletudes de sua história” (TELLES, 2001, p. 9).

No entanto, a consolidação dessa nova configuração democrática não ocorre sem tensões. Elisa Reis (1995), em uma leitura crítica e prudente, chama atenção para os “perigos da sociedade civil”. Para a autora, não se pode delegar exclusivamente à sociedade civil a responsabilidade pela mediação entre o Estado e os cidadãos, uma vez

que ela não é homogênea nem imune à captura por interesses corporativos, clientelistas ou sectários.

A crítica de Reis alerta para o risco de que certos segmentos sociais, quando não veem suas demandas atendidas, abandonem a esfera pública e optem por formas de ação isoladas ou excludentes, como ocorre em comunidades autorreferidas ou movimentos baseados em identidades fechadas. Esse esvaziamento da solidariedade social, segundo ela, compromete a própria ideia de *virtude cívica*, enfraquecendo a dimensão coletiva da cidadania.

Por outro lado, Evelina Dagnino (1994) oferece uma leitura mais afirmativa do papel da sociedade civil no processo de democratização. Com base em experiências concretas de participação popular, como o orçamento participativo implementado no Rio Grande do Sul, a autora argumenta que a sociedade civil organizada tem capacidade de animar a esfera pública e promover formas inovadoras de cidadania ativa. Para Dagnino, práticas como essas reconfiguram o espaço político ao articular demandas sociais com a ampliação de direitos e a construção de mecanismos efetivos de participação.

Ainda que marcada por ambivalências e contradições, a sociedade civil brasileira tem demonstrado potencial para organizar interesses coletivos e atuar como força propulsora de democratização. Sua atuação é especialmente relevante em um país historicamente atravessado por desigualdades estruturais e por uma tradição de cidadania seletiva. A capacidade de mobilização e organização social torna-se, portanto, um elemento indispensável para que o Brasil supere os entraves herdados do passado e avance em direção a uma modernidade política e social que seja inclusiva, plural e efetivamente republicana.

Contudo, apesar do protagonismo exercido pela sociedade civil no processo constituinte, a efetivação dos direitos consagrados na Constituição de 1988 encontrou limites significativos. Como assinala Vera Telles, os dilemas da cidadania no Brasil contemporâneo residem justamente na distância entre os avanços normativos e a realidade social concreta. Em sua análise:

“Na conjugação entre os legados da história e os processos em curso explicitam-se as difíceis e dilemáticas relações sociais entre o mundo social e o universo público dos direitos. E se essa questão importa, é porque é nesse lapso entre o mundo social e o universo público (...) que se inscrevem os dilemas de uma cidadania ainda a ser conquistada e reinventada nos termos que o mundo contemporâneo está a exigir” (TELLES, 2001, p. 11).

Esse lapso entre o reconhecimento jurídico dos direitos e sua materialização cotidiana permanece como um dos principais desafios da democracia brasileira. A cidadania, nesse sentido, é um projeto em aberto, um campo de disputas que exige constante reinvenção e vigilância social para que os direitos não sejam apenas promessas inscritas no papel, mas realidades vividas por todos.

A permanência dos elementos estruturantes das desigualdades sociais ao longo da história brasileira produziu uma sociedade profundamente segmentada, marcada por realidades sociais radicalmente distintas. Em uma das extremidades, encontram-se os excluídos, sujeitos cujo acesso aos direitos é sistematicamente dificultado. As razões para esse bloqueio são múltiplas, variando desde uma concepção tradicionalista de mundo, que Paiva (2003) identifica como católica pré-conciliar, na qual “cada coisa estava em seu devido lugar, mesmo que desigual”, até o desconhecimento generalizado dos próprios direitos. Na outra extremidade, situa-se a parcela da população para a qual o acesso aos direitos se dá de maneira fluida, integrada e naturalizada.

Essa assimetria no acesso à cidadania não apenas gera uma sociedade desigual, como também contribui para a consolidação de uma esfera relacional fundada na hierarquia, na seletividade e na aversão à igualdade.

Conforme descreve Roberto DaMatta (1984), trata-se de um sistema social em que uns são mais cidadãos que outros, graças à mediação de mecanismos distintivos como o famoso jeitinho brasileiro. Para o autor, o jeitinho funciona como um dispositivo que articula dois registros distintos de pertencimento: o do indivíduo, sujeito das leis universais e do espaço público, e o da pessoa, situada no domínio das relações sociais pessoais, afetivas e hierarquizadas.

Esses registros se expressam nos espaços da rua e da casa. Na rua, prevalece a impessoalidade e a igualdade formal. Na casa, a familiaridade e a desigualdade consentida. O jeitinho, portanto, é um recurso híbrido que busca contornar os obstáculos impostos pelas normas da rua com base nos vínculos da casa, produzindo um modo relacional de operar a cidadania que reforça a pessoalização do acesso aos direitos (DAMATTA, 1984, pp. 96–107).

Essa forma particular de sociabilidade tem efeitos perversos na estruturação da cidadania. Como observa Paiva (2011), em uma sociedade onde a afirmação das diferenças não serve à reparação de desigualdades, mas à sua naturalização e aprofundamento, cria-se um ambiente social em que os modos de vida dos distintos grupos se tornam não apenas diferentes, mas incomensuráveis. Em suas palavras:

“As distâncias sociais são tão grandes que parece não ser plausível uma medida comum que permita que a questão da justiça se coloque como problema e critério de julgamento nas relações sociais; o fosso social é imenso, e parece mesmo obstruir a possibilidade mesma de uma linguagem comum e, portanto, do convívio social, interlocução e debate comum em torno de questões pertinentes. Isto é propriamente o apartheid social” (PAIVA, 2011, p. 95).

Desse modo, compreende-se que a formação histórico-social do Brasil produziu um modelo específico de relação entre Estado e sociedade, baseado na pessoalidade, na seletividade e na descontinuidade no acesso aos direitos. Desde a redemocratização, o maior desafio tem sido justamente o de assegurar uma igualdade mínima entre os indivíduos, condição indispensável para que todos possam experimentar aquilo que Hannah Arendt (1993), em *A condição humana*, chamou de segundo nascimento: o ingresso do indivíduo na esfera pública com vistas à ação, assegurando, assim, o “direito a ter direitos”.

É importante lembrar que o conceito de cidadania é dinâmico, historicamente situado e permanentemente em disputa. Ele se expande à medida que sujeitos sociais, organizados em movimentos, associações e coletivos, reivindicam novos direitos, desafiam limites institucionais e ressignificam a esfera pública. Nesse processo, os jovens têm desempenhado historicamente um papel central como agentes catalisadores de transformação, mobilizando o debate público, denunciando desigualdades e ampliando os horizontes da participação democrática.

Para compreender como esses processos se articulam com questões como participação política, engajamento social e confiança nas instituições, é necessário explorar um conceito fundamental: o de cultura cívica. Na próxima seção, abordaremos esse conceito a partir do diálogo com dois autores clássicos que contribuíram decisivamente para sua formulação, Alexis de Tocqueville e Robert Putnam, para em seguida refletir sobre sua pertinência no contexto brasileiro e nas percepções dos jovens entrevistados em nossa pesquisa.

5.2

A cultura cívica como segundo eixo estruturante da pesquisa

Alexis de Tocqueville é amplamente reconhecido como um dos primeiros pensadores a identificar elementos fundamentais que viriam a compor a noção

contemporânea de cultura cívica. Em sua obra clássica *A Democracia na América* (1835), Tocqueville analisa a sociedade norte-americana do século XIX, destacando o que denomina de marcha irresistível da democracia, um processo marcado pela crescente igualdade de condições entre os indivíduos e pelo surgimento de novas formas de organização política e social. Como aponta Marcelo Jasmin (1997), essa percepção nasce da posição histórica ocupada por Tocqueville. Ele vivencia o declínio do Antigo Regime, experimentado por seus pais, e observa a ascensão da sociedade burguesa, já sob o signo da democracia e da cidadania (JASMIN, 1997, p. 21).

Ao contrastar a realidade aristocrática da França com a experiência democrática dos Estados Unidos, Tocqueville identifica que, no contexto norte-americano, igualdade social, liberdade política e dinamismo econômico estão interligados de forma sinérgica. Enquanto a França permanecia marcada pela hereditariedade e pela subordinação política, os Estados Unidos já apresentavam um cenário em que os indivíduos exigiam limites ao poder estatal e participavam ativamente da vida pública. Esse processo marca uma inflexão decisiva: a passagem do súdito, que apenas obedece, para o cidadão, que reivindica direitos e atua na esfera pública.

Contudo, Tocqueville também alerta para os perigos que acompanham a expansão da igualdade. Em sua análise, o desejo por igualdade pode produzir efeitos paradoxais. Ao se concentrarem excessivamente em seus interesses privados, os indivíduos tenderiam ao isolamento e à indiferença em relação aos assuntos públicos. Esse retraimento do cidadão abriria espaço para a expansão de um Estado centralizador e autoritário, colocando em risco justamente a liberdade que a igualdade deveria promover.

O antídoto para esse risco, segundo Tocqueville, está nas chamadas instituições livres, com destaque para as associações civis. Essas instituições intermediárias entre o indivíduo e o Estado teriam um papel fundamental na sustentação da democracia: nelas, os cidadãos exercitariam a participação política, desenvolveriam laços de solidariedade e aprenderiam a deliberar coletivamente. Como observa o autor: “Nos Estados Unidos, as pessoas se associam com fins de segurança pública, de comércio, de indústria, de moral e de religião” (TOCQUEVILLE, 1998, p. 406).

Tais associações cumprem dupla função: preenchem o espaço público com iniciativas autônomas e, ao mesmo tempo, funcionam como escolas de cidadania, ensinando os indivíduos a agir em nome do bem comum, a respeitar regras coletivas e a combater o individualismo excessivo. Dessa forma, Tocqueville antecipa, já no século

XIX, uma dimensão central da cultura cívica moderna: a articulação entre igualdade, participação e associativismo como base para a vitalidade democrática.

As associações civis, segundo Tocqueville, cumprem um papel fundamental ao atenuar os efeitos do individualismo gerado pela equalização das condições sociais. Ao se associarem, os indivíduos são incentivados a participar da esfera pública, não por altruísmo ou espírito de sacrifício, mas com base em um cálculo racional de benefícios mútuos, o que Tocqueville denomina interesse bem compreendido. Essa motivação pragmática, longe de enfraquecer a democracia, é justamente o que torna possível a convivência entre liberdade e igualdade em sociedades modernas.

Nesse sentido, as associações civis tornam-se pilares da liberdade democrática, pois impedem a privatização absoluta das relações sociais e a consequente indiferença cívica. Contudo, mesmo elas enfrentam desafios. Tocqueville adverte que o próprio governo representativo, ainda que democrático, pode se tornar um “veneno” para a liberdade. Ao transferir para representantes a responsabilidade pelas decisões públicas, os cidadãos correm o risco de recuar para a vida privada, desmobilizando-se politicamente. Além disso, o sistema representativo pode favorecer o surgimento de um “império moral da maioria”, no qual a vontade da maioria se impõe de forma opressiva sobre as minorias, gerando conformismo e censura.

A solução para esses dois riscos, o retraimento da participação e a tirania da maioria, também está, paradoxalmente, nas próprias associações civis. Por meio delas, os cidadãos podem eleger representantes mais atentos às suas demandas e organizar-se em defesa de direitos e interesses, inclusive formando minorias ativas capazes de contestar hegemonias e equilibrar o jogo democrático. Como sintetiza Tocqueville, o problema está menos na forma de governo que no espírito do homem democrático (JASMIN, 1997, p. 73). É a partir dessa chave interpretativa que se revela a importância do associativismo como expressão da cidadania ativa.

Se o “homem democrático” mantiver vivo seu “interesse bem compreendido” e sua disposição para participar das “instituições livres”, a democracia poderá, de fato, sustentar sua marcha irresistível.

Podemos concluir que a cultura cívica é a base para a democracia. Base para a democracia, porque é por meio dos valores e práticas que habilitam a participação na esfera pública que os indivíduos constroem os sistemas democráticos. E base da democracia, porque é justamente essa participação ativa e contínua que sustenta o funcionamento das instituições democráticas ao longo do tempo.

Assim como Alexis de Tocqueville, Robert Putnam também se dedicou ao estudo da cultura cívica por meio de uma abordagem comparativa. No entanto, pode-se dizer que Putnam é, em certo sentido, um Tocqueville ao contrário. Enquanto o pensador francês partiu da Europa em direção aos Estados Unidos para investigar as raízes da democracia moderna, Putnam realiza o caminho inverso, saindo dos Estados Unidos para compreender o desempenho democrático na Europa, mais especificamente na Itália.

Seu estudo tem início nos anos 1970, em meio ao processo de descentralização administrativa promovido pelo Estado italiano. Até então, as decisões políticas e administrativas estavam fortemente concentradas em Roma, favorecendo práticas clientelistas, redes de privilégio e corrupção endêmica. Com a descentralização, abria-se a possibilidade de transformar essa lógica, mas também surgiam resistências, especialmente por parte das elites locais que se viam ameaçadas pela redistribuição do poder.

Foi nesse contexto que Robert Putnam desenvolveu uma extensa pesquisa longitudinal, realizada ao longo de duas décadas, em vinte regiões italianas. Seu objetivo era compreender por que algumas dessas regiões apresentavam desempenho institucional significativamente superior a outras, tanto em termos de eficácia governamental quanto de qualidade democrática. A investigação foi guiada por duas perguntas centrais: (i) quais são as condições necessárias para criar instituições governamentais fortes, eficazes e responsáveis? (ii) por que algumas regiões são mais cívicas do que outras?

A análise revelou uma correlação robusta entre desempenho institucional e o enraizamento histórico de práticas associativas e participativas. Nas regiões com melhores resultados, verificava-se a presença de uma tradição cívica consolidada desde o século XIX, influenciada pelos ideais de liberdade e igualdade herdados da Revolução Francesa. Nesses territórios, a formação de associações civis, cooperativas e sindicatos havia fortalecido a coesão social, a confiança interpessoal e a responsabilidade coletiva, pilares fundamentais para a consolidação democrática.

Em contrapartida, as regiões com baixo desempenho institucional eram caracterizadas por estruturas sociais verticalizadas, marcadas por relações clientelistas, baixa confiança mútua e escassa solidariedade social. Nessas áreas, a ação pública era frequentemente capturada por interesses privados, o que dificultava a formação de uma esfera pública democrática e transparente.

A originalidade da abordagem de Putnam reside em sua leitura dialética das instituições políticas. Para ele, as instituições não são apenas produtos passivos de

contextos históricos e culturais, como variáveis dependentes, mas também atuam como agentes ativos de transformação, influenciando o comportamento político e social dos indivíduos, como variáveis independentes. Assim, as instituições são simultaneamente moldadas por heranças históricas e moldadoras do presente e do futuro da vida democrática.

Ao introduzir o conceito de capital social, entendido como o conjunto de normas de reciprocidade, redes de confiança e práticas de participação associativa, Putnam atualiza e amplia a noção de cultura cívica para o século XX. Sua principal contribuição está em demonstrar que a qualidade da democracia está diretamente vinculada à densidade e vitalidade das práticas sociais que sustentam a participação cidadã.

Retomando Tocqueville, Putnam identifica nas associações civis um elemento central para o fortalecimento do civismo em uma comunidade. Em suas palavras, a *virtude cívica* cultivada coletivamente constitui a base de uma democracia robusta. Mais do que instrumentos de agregação de interesses, as associações funcionam como espaços de aprendizagem política e construção de vínculos comunitários duradouros. Como afirma o autor: “Existe uma forte correlação entre associações cívicas e instituições públicas eficazes” (PUTNAM, 2000, p. 186).

Além disso, sua análise empírica revela que não há necessariamente uma correspondência direta entre desempenho econômico e qualidade institucional. Ao contrário, os dados quantitativos demonstram que as regiões com maior densidade associativa apresentam, ao longo do tempo, não apenas governos mais eficazes, mas também melhores indicadores de desenvolvimento econômico. Isso sugere que o capital social cívico atua como fundamento para ambas as esferas.

Em síntese, a conclusão de Putnam é clara e contundente: a qualidade da democracia e o desempenho das instituições públicas não decorrem de fatores econômicos ou estruturais isolados. São, antes, o resultado histórico da acumulação de práticas cívicas e da construção coletiva de uma cultura de participação. É essa perspectiva que orienta, agora, nossa análise sobre o caso brasileiro e as percepções das juventudes entrevistadas, buscando compreender como essas dimensões se articulam em contextos de profunda desigualdade e fragmentação social.

Para conceituar os fundamentos do desempenho institucional observado em sua pesquisa, Robert Putnam mobiliza o conceito de capital social, originalmente desenvolvido por James Coleman. A resposta às perguntas norteadoras de seu estudo está, portanto, na ideia de cultura cívica como expressão de um capital social historicamente

acumulado. Putnam compreende a cultura cívica como um conjunto de práticas sociais sustentadas por cooperação, confiança mútua, reciprocidade, engajamento comunitário e senso de responsabilidade coletiva. Esses elementos, ao se entrelaçarem, dão forma a comunidades mais democráticas, coesas e eficazes.

A partir dessa perspectiva, Putnam conclui que o bom desempenho institucional está diretamente relacionado ao nível de participação cívica dos indivíduos. Formam-se, assim, círculos virtuosos em que práticas associativas e redes de confiança não apenas reforçam a coesão social, mas também impulsionam a eficácia das instituições públicas. Por sua vez, essas instituições eficazes favorecem o desenvolvimento de políticas públicas de qualidade, o fortalecimento da democracia e, inclusive, o crescimento econômico sustentável. Como resume o autor, o capital social corporificado em sistemas horizontais de participação cívica favorece o desempenho do governo e da economia, e não o oposto: economia forte, sociedade forte, Estado forte (PUTNAM, 2000, p. 186).

O diferencial entre as regiões Norte e Sul da Itália, observado ao longo da pesquisa, não se explicava pela estrutura formal das instituições, que eram em grande parte idênticas, mas sim pelo contexto social e pelos padrões de relação que sustentavam ou fragilizavam essas instituições. Em outras palavras, o funcionamento da democracia não depende apenas das normas legais ou do desenho institucional, mas de condições externas a essas estruturas, como a densidade do capital social e a qualidade da cultura cívica de uma determinada comunidade.

Putnam define o capital social como as redes sociais, normas de cooperação e confiança que possibilitam a ação coletiva. Sua ausência, ou seja, a escassez de vínculos associativos, a fragmentação social e o predomínio de relações verticalizadas, compromete severamente a estabilidade e a legitimidade democrática. Nesses contextos, o espaço público tende a ser capturado por interesses privados, e a desconfiança entre os cidadãos torna-se um obstáculo para a construção de agendas comuns.

Ademais, Putnam evidencia que as trajetórias históricas e os arranjos sociais das comunidades locais desempenham papel decisivo na formação (ou na erosão) do capital social. Assim, a democracia bem-sucedida não pode ser explicada apenas por fatores econômicos ou institucionais: ela depende de práticas sociais acumuladas, de experiências associativas reiteradas e da promoção de laços de confiança que sustentem o compromisso cívico entre os cidadãos.

Embora a obra de Putnam tenha sido alvo de críticas, sobretudo quanto à idealização da cultura do Norte italiano e à simplificação de dinâmicas regionais

complexas, sua contribuição permanece fundamental para a compreensão da relação entre cultura política e desempenho institucional. Para os objetivos deste trabalho, interessa especialmente a potência interpretativa de seu argumento: não é possível compreender plenamente o funcionamento da democracia sem considerar o papel estruturante da cultura cívica. Assim como o associativismo não pode ser discutido sem Tocqueville, a cultura cívica contemporânea não pode ser analisada à margem das contribuições de Putnam.

Na próxima seção, abordaremos como essas ideias dialogam com a realidade brasileira. Em um país marcado por desigualdades históricas e profundas assimetrias no acesso à cidadania, é necessário refletir sobre os limites e as possibilidades da cultura cívica no Brasil contemporâneo, especialmente à luz das percepções e experiências das juventudes pesquisadas.

5.2.1

Cultura cívica no Brasil: teorias e dilemas

Desse modo, compreende-se que a cultura cívica, conforme delineada por autores como Tocqueville e Putnam, se estrutura a partir da associação entre indivíduos, da confiança nas instituições e da expectativa de que estas respondam às demandas sociais de forma eficaz e justa. Trata-se, portanto, de um modelo de cidadania ativa sustentado por normas de reciprocidade e pela noção de interesse bem compreendido, em que a participação coletiva reforça os vínculos sociais e o compromisso com o bem comum. No entanto, cabe questionar a validade heurística da transposição direta desse referencial teórico para o contexto brasileiro, marcado estruturalmente por desigualdades sociais profundas e persistentes (PAIVA, 2011).

De fato, a desigualdade constitui um dos principais obstáculos ao florescimento de uma cultura cívica no Brasil. Elisa Reis (1998), ao retomar o conceito de familismo amoral proposto por Edward Banfield, argumenta que a combinação entre pobreza avassaladora e desigualdade excessiva produz, nas sociedades latino-americanas, um *ethos* marcado mais pelo clientelismo do que pelo associativismo. Nessas condições, a solidariedade social tende a se expressar de modo fragmentado, restrito às redes familiares ou locais, e não como compromisso cívico universal. Como observa a autora:

“Quando a pobreza é avassaladora e a desigualdade excessiva, a solidariedade social necessariamente se exprimirá de modos diversos, pois os valores e cognições compartilhados, que mantêm as pessoas unidas, certamente revelarão diferenças pronunciadas entre os grupos e setores” (REIS, 1998, p. 131).

Nessa perspectiva, o familismo amoral surge como uma expressão concreta da ausência de solidariedade horizontal em contextos de desigualdade estrutural, indicando os limites para a constituição de uma cultura cívica baseada em confiança mútua e cooperação ampla.

Além disso, os processos históricos de modernização brasileira se distanciam dos modelos analisados por Putnam. Enquanto em alguns contextos, como os Estados Unidos ou o norte da Itália, a modernização esteve ligada à difusão de valores cívicos e à organização autônoma da sociedade civil, no Brasil ela se deu majoritariamente por via estatal, em um processo descrito por Carvalho e Vianna (2000) como modernização pelo alto. Esse modelo foi marcado pela centralidade do Estado tanto no desenvolvimento econômico quanto na promoção de projetos simbólicos de unificação nacional, sustentados pelo discurso da harmonia entre as classes sociais (CARVALHO e VIANNA, 2000, p. 147).

Contudo, é preciso cautela para que a crítica à ausência de um capital social consolidado no Brasil não se transforme em um pessimismo sociológico paralisante. Como alerta José Murilo de Carvalho (2002, apud PAIVA, 2011), há riscos metodológicos em importar modelos analíticos estrangeiros sem considerar as especificidades da trajetória histórica brasileira. Apesar de o processo de modernização nacional ter sido conduzido pelo topo da estrutura social, a Constituição de 1988 representou um momento de inclusão por baixo. Trata-se de um processo em que setores populares, movimentos sociais e grupos historicamente marginalizados protagonizaram a ampliação do debate público e a formulação de direitos.

Essa “inclusão por baixo”, forjada nos debates da Assembleia Constituinte e consagrada na chamada Constituição Cidadã, constitui um marco de inflexão: ainda que o país não contasse com um estoque histórico consolidado de capital social, a sociedade brasileira demonstrou capacidade de organização autônoma e de mobilização em torno de um projeto democrático. Como afirma José Murilo de Carvalho:

“A democracia não se resume à institucionalidade do governo, mas demanda um Estado democrático de direito, sustentador das normas legais que correspondam à permanência e exigência do

regime democrático, bem como que esse sistema legal seja válido, ou seja, capaz de ordenar, de fato, as relações sociais, de utilidade reconhecida por todos” (CARVALHO, 2002, p. 309–310).

Em outras palavras, a cultura cívica no Brasil não deve ser analisada apenas a partir da ausência de um modelo idealizado de capital social, mas também por meio de suas formas específicas de participação, organização e resistência, ainda que marcadas pela desigualdade e pela fragmentação social. É nessa chave interpretativa que se insere a escuta das juventudes no campo empírico desta pesquisa. Compreender como os jovens percebem as instituições, constroem vínculos sociais e exercem, ou não, sua participação na vida pública é fundamental para reconhecer os limites e as possibilidades da cultura cívica no Brasil contemporâneo.

Embora a Constituição de 1988 tenha inaugurado novos horizontes para o exercício da cidadania e a ampliação dos canais participativos, a desigualdade social permanece como um entrave central. O acesso aos direitos ainda é seletivo, dificultando a construção de uma esfera pública inclusiva. Como aponta José Álvaro Moisés:

“Passada a fase da festa da democracia, os verdadeiros problemas aparecem. Por mais desejáveis que sejam, as novas democracias revelam-se profundamente marcadas por uma distribuição desigual, não só dos bens materiais, mas também dos bens simbólicos e dos recursos de poder através dos quais elas enfrentam os conflitos societários fundamentais. [...] Elas convivem, no entanto, com enormes desigualdades sociais, sexuais, raciais, etc., e com a não menos importante divisão entre governados e governantes” (MOISÉS, 1992, p. 6).

A crítica de Moisés aponta para um risco latente nas democracias desiguais: o desencantamento, a apatia e, em casos mais graves, a hostilidade em relação às instituições democráticas. No entanto, em pesquisas posteriores, o autor identifica um padrão ambivalente que parece caracterizar o comportamento político de grande parte da população brasileira. Mesmo diante da insatisfação com o desempenho institucional e da baixa confiança nas instituições públicas, permanece um apoio normativo significativo à democracia como regime político. Em suas palavras, há uma convivência contraditória entre desconfiança institucional e adesão ao ideal democrático (MOISÉS, 2010).

Entre os jovens participantes desta pesquisa, também se observa esse padrão. Ao serem questionados sobre a democracia, a maioria a reconhece como o “melhor regime para viver em sociedade”. No entanto, essa valorização convive com críticas, frustrações e um sentimento de distanciamento em relação ao funcionamento concreto das

instituições. Essa ambivalência revela, por um lado, o desalento diante da realidade política e, por outro, a persistência de um ideal democrático que, mesmo fragilizado, continua a inspirar o desejo de transformação. Essa questão será retomada no último capítulo.

Agora, aprofundaremos a articulação entre os conceitos de cidadania e cultura cívica e os critérios que compõem o índice de felicidade do Relatório Mundial de Felicidade (*World Happiness Report*). Essa análise contribui para esclarecer os vínculos entre felicidade, cidadania e cultura cívica. Ao integrar esses conceitos às variáveis utilizadas na construção dos dados empíricos, buscamos evidenciar como a felicidade pública se enraíza em experiências concretas de pertencimento, garantia de direitos e participação democrática.

5.3

A correlação entre os eixos estruturantes da pesquisa e o Relatório Mundial de Felicidade (*World Happiness Report*)

Ao estabelecer um diálogo entre os referenciais analíticos do Relatório Mundial de Felicidade (*World Happiness Report*) e a pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*, é possível identificar convergências relevantes que ampliam a compreensão sobre felicidade pública entre os jovens participantes da pesquisa.

Embora a felicidade não tenha sido formulada como categoria central nos delineamentos iniciais da investigação, os dados coletados ao longo de suas diferentes fases oferecem subsídios significativos para refletir sobre esse tema à luz das dimensões reconhecidas internacionalmente como determinantes para a felicidade. Desde a etapa inaugural da pesquisa, realizada em 2004, o questionário incluía perguntas que guardam afinidade com as variáveis utilizadas nos relatórios globais, o que permite uma aproximação interpretativa entre as duas abordagens.

Nesta seção, examinaremos como esses indicadores se relacionam com as dimensões da cultura cívica. O primeiro deles, o apoio social, está diretamente ligado a um dos elementos centrais desse conceito: a confiança mútua. A percepção de que se pode contar com outras pessoas em momentos difíceis revela a força dos vínculos comunitários e da coesão social, fundamentos essenciais para a vivência democrática. Sociedades com altos níveis de apoio social tendem a ter indivíduos menos isolados e mais inseridos em redes de suporte. Essas redes fortalecem a confiança interpessoal e criam um ambiente

propício ao desenvolvimento de atitudes cívicas, como a participação em associações, a cobrança de autoridades e a colaboração em iniciativas coletivas. Por isso, o apoio social pode ser entendido como um elemento fundamental que sustenta e fortalece a cultura cívica.

O apoio social, nesse contexto, não se limita a uma rede de proteção individual. Trata-se também de um indicador da qualidade das relações sociais e da densidade dos laços comunitários, condições indispensáveis para a construção da felicidade pública.

No contexto brasileiro, José Álvaro Moisés (2010) também enfatiza que a cultura cívica se expressa em atitudes de confiança interpessoal, ou seja, pela percepção de que as pessoas podem confiar umas nas outras em suas interações cotidianas. Essa confiança, tende a se expandir para além do âmbito privado, alcançando a esfera pública. Assim, ela favorece maior interesse e participação dos cidadãos na vida coletiva. De modo convergente, Robert Putnam (2015) argumenta que a confiança interpessoal, de modo geral, está diretamente relacionada à densidade do capital social, entendido como o conjunto de práticas associativas, normas de cooperação e confiança mútua que sustentam o engajamento cívico. Como prática social reiterada, esse engajamento alimenta o capital social, fortalece os vínculos de solidariedade horizontal e amplia o senso de responsabilidade coletiva³⁷.

No Relatório Mundial de Felicidade, o apoio social é medido a partir da resposta dos entrevistados à pergunta sobre a existência de pessoas próximas em quem possam confiar nos momentos de dificuldade. Essa variável busca capturar a densidade das redes interpessoais, o sentimento de pertencimento e a qualidade das relações de apoio mútuo. Ao ser incorporada ao modelo estatístico do relatório, ela aparece como uma das dimensões que mais influenciam positivamente os níveis médios de felicidade percebida entre os países³⁸. Isso reforça a ideia de que a coesão social e a confiança interpessoal não

³⁷ No livro “Jogando boliche sozinho”, Putnam escreve no capítulo 20 intitulado “Saúde e Felicidade” que existe, inclusive, uma relação entre capital social e saúde. Em suas palavras: “Um estudo recente realizado por pesquisadores da *Harvard School of Public Health* fornece uma excelente visão geral entre capital social e saúde física através dos Estados Unidos. Usando dados de pesquisa de cerca de 170 mil indivíduos em todos os 50 estados, esses pesquisadores descobriram, como esperado, que as pessoas que são afro-americanas, não têm seguro de saúde, estão acima do peso, fuma, tem rendimento baixo, ou falta de educação universitária estão em maior risco de doenças do que aqueles que são mais favorecidos socioeconomicamente. Mas esses pesquisadores também descobriram uma relação surpreendentemente forte entre saúde precária e baixo capital social. Estados cujos moradores estavam mais propensos a relatar saúde regular ou ruim foram os mesmos estados em que os moradores estavam mais propensos a desconfiar uns dos outros (...) De fato, os pesquisadores concluíram que, se alguém quisesse melhorar de saúde, a mudança para um estado com alto capital social faria quase tão bem quanto parar de fumar. (2015, p.383).

³⁸ No Relatório mundial de felicidade (*World Happiness Report*), a pergunta sobre a confiança interpessoal é a seguinte: “De modo geral, você diria que a maioria das pessoas é confiável ou que todo cuidado é pouco ao lidar com os outros?” (*In general, would you say that most people can be trusted or*

são apenas aspectos afetivos da vida comunitária, mas fundamentos estruturais do bem-estar coletivo e da vitalidade democrática³⁹.

Por meio dos dados pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*, a dimensão do apoio social foi explorada a partir de duas questões centrais do questionário. A primeira dizia respeito ao nível de confiança interpessoal e foi formulada da seguinte maneira: “Seu nível de confiança nas pessoas pode ser definido como:”, com quatro alternativas de resposta. Os jovens podiam escolher entre: (a) “Até provar o contrário, acho que todas as pessoas são honestas”; (b) “Só confio nos meus amigos”; (c) “Hoje em dia, a gente deve estar sempre com um pé atrás”; e (d) “Não dá para confiar nas pessoas da minha convivência”. A distribuição dessas respostas permite mapear percepções de abertura, prudência ou desconfiança nas relações cotidianas.

A segunda questão avaliava a confiança em instituições próximas, como família, igreja e escola. Os participantes foram convidados a indicar seu nível de confiança em cada uma dessas instituições com base em uma escala de quatro níveis: muita confiança, alguma confiança, pouca confiança e nenhuma confiança. Juntas, essas duas variáveis oferecem importantes indícios sobre o grau de apoio percebido pelos jovens em seu entorno social imediato, revelando os vínculos de pertencimento e as fragilidades que atravessam sua experiência relacional.

Além da qualidade das relações sociais, outra dimensão central para a consolidação da cidadania diz respeito à autonomia individual. A liberdade para fazer escolhas de vida traduz o quanto os indivíduos se sentem capazes de exercer sua autonomia, aspecto intrinsecamente ligado ao pleno exercício da cidadania. Como demonstrou T. H. Marshall (1967), a cidadania moderna pressupõe o acesso efetivo a direitos civis, políticos e sociais, permitindo que essa liberdade se manifeste não apenas como um ideal abstrato, mas como uma prática cotidiana.

that one can never be too careful when dealing with others?)” (WHR, 2025, p.200) Disponível em: https://files.worldhappiness.report/WHR25_Ch07.pdf?_gl=1*1g1m17n*_gcl_au*MTY0NzM5Mjc2OS4xNzUxNTc3NDY4 Acesso em: 24/06/2025

³⁹ No capítulo 7 do Relatório Mundial de Felicidade de 2025, o artigo intitulado “Confiando nos outros: como a infelicidade e a desconfiança social explicam o populismo” (*Trusting others: How unhappiness and social distrust explain populism*) apresenta dados interessantes que corroboram a relação entre confiança interpessoal e vitalidade democrática. De acordo com o artigo, as condições econômicas já não explicam plenamente por que as pessoas optam por candidatos “antissistema”. Por outro lado, os dados sobre níveis de confiança interpessoal mostram que, quanto mais uma pessoa confia nas outras, maior é a tendência de apoiar políticas de redistribuição de renda, acolhimento de imigrantes e garantia de direitos a minorias. Já aqueles que confiam menos nas pessoas tendem a rejeitar essas políticas e, dessa forma, acabam se identificando mais com a extrema direita. Disponível em: <https://www.worldhappiness.report/ed/2025/trusting-others-how-unhappiness-and-social-distrust-explain-populism/> Acesso em: 24/06/2025

Hannah Arendt (2007), por sua vez, afirma que a liberdade se realiza no espaço público, no agir com os outros, e não apenas na esfera da autonomia privada. Já Émile Durkheim (2003) destaca que o pertencimento social é condição fundamental para que os indivíduos reconheçam sua posição no mundo e possam exercer sua vontade de forma legítima.

No contexto brasileiro, como observa José Murilo de Carvalho (1987), as profundas assimetrias entre a lei e a realidade evidenciam o quanto a liberdade ainda é desigualmente distribuída, o que compromete tanto o sentimento de pertencimento à esfera pública quanto o reconhecimento de si como cidadão. Essa limitação da autonomia individual e da cidadania efetiva também afeta o modo como os vínculos sociais se constroem e se sustentam no cotidiano.

No Relatório mundial de felicidade, a variável “liberdade para fazer escolhas” diz respeito ao grau de autonomia que as pessoas percebem ter em relação às decisões fundamentais de suas trajetórias. Trata-se de avaliar até que ponto os indivíduos sentem que podem conduzir suas próprias vidas, tomar decisões importantes sobre seu futuro e agir de acordo com seus valores e desejos. Essa percepção de liberdade não é apenas uma dimensão subjetiva isolada; ela está profundamente condicionada por fatores estruturais, como desigualdades econômicas, sociais e educacionais, que podem ampliar ou restringir as oportunidades reais de escolha.

Quando os indivíduos percebem que têm liberdade para decidir e agir de acordo com seus próprios valores, interesses e aspirações, tende a haver um aumento significativo na motivação pessoal e no engajamento com a comunidade em que se está inserido. Em contraste, quando as pessoas vivem em contextos marcados por restrições impostas por desigualdades sociais, barreiras econômicas ou pelo controle excessivo de sistemas políticos, religiosos ou militares, a percepção de liberdade se reduz. Nesses cenários, as oportunidades reais de decisão e ação são limitadas, o que impacta negativamente e, em última instância, diminui os níveis gerais de felicidade.

Na tentativa de dialogar com a variável “liberdade para fazer escolhas de vida⁴⁰” do Relatório Mundial de Felicidade, nosso questionário incorporou um conjunto de questões que, embora não tenham sido formuladas originalmente com esse objetivo,

⁴⁰ No Relatório mundial de felicidade (*World Happiness Report*), a pergunta sobre liberdade para fazer escolhas é a seguinte: “Você está satisfeito ou insatisfeito com a sua liberdade para escolher o que fazer com a sua vida?” (“*Are you satisfied or dissatisfied with your freedom to choose what you do with your life?*”). WHR, 2025, p. 24. Disponível em: <https://doi.org/10.18724/whr-31zp-ga37> Acesso em: 24/06/2025.

permitem captar a autonomia percebida pelos jovens em relação ao seu futuro e os fatores que influenciam sua capacidade de definir metas pessoais e alcançar os objetivos que projetam para suas vidas.

Uma primeira dimensão analisada foi a expectativa de acesso ao ensino superior. Os jovens foram convidados a responder se gostariam de ingressar em uma universidade, o que permite avaliar seus projetos educacionais e aspirações futuras. Em complemento, foi investigado o grau de confiança na instituição universitária, por meio de uma escala com quatro níveis: muita confiança, alguma confiança, pouca confiança e nenhuma confiança. Essa variável ajuda a compreender o quanto os jovens confiam no ensino superior como uma via legítima e acessível para o progresso pessoal.

Outra questão abordou os critérios de escolha profissional. Os participantes indicaram suas motivações para a escolha de uma futura profissão, entre as quais estavam: a) retorno financeiro, b) realização pessoal mesmo sem garantia de retorno, c) perspectiva de sucesso e d) utilidade social. Essa pergunta permite captar os valores que orientam suas decisões, revelando os sentidos atribuídos ao trabalho e à vida adulta.

Também foi explorada a disposição para migrar, por meio de uma pergunta sobre o desejo de viver fora do país. As opções de resposta incluíram: nunca, definitivamente, temporariamente para estudo ou trabalho. Essa dimensão indica tanto a percepção de possibilidades (ou limitações) no país de origem quanto o grau de abertura à mobilidade internacional. Para os que consideraram a possibilidade de migrar, investigamos ainda os principais motivos associados a essa decisão, como maior respeito às pessoas, mais oportunidades de trabalho e mais segurança. Essas respostas ajudam a mapear os fatores que comprometem a liberdade percebida no contexto nacional.

Por fim, foi incluída uma questão sobre como os jovens avaliam a experiência de ser jovem no Brasil. As opções variavam entre: a) é mais difícil que em um país desenvolvido, b) apesar de tudo, é bom, porque as coisas ainda estão por fazer, c) igual a ser jovem em qualquer lugar e d) dá muita insegurança. Essa percepção oferece uma chave importante para compreender como os jovens situam suas vidas no contexto social mais amplo, iluminando os sentidos que atribuem à sua condição de jovens no contexto em que estão inseridos.

No Relatório Mundial da Felicidade, a generosidade⁴¹ não é tratada apenas como uma virtude moral abstrata, mas como um indicador empírico, mensurável com base em

⁴¹ No Relatório mundial de felicidade (*World Happiness Report*), a pergunta sobre generosidade é a seguinte: “Você fez alguma doação para instituições de caridade no último mês?” (*Have you donated money*

comportamentos concretos. Especificamente, o relatório utiliza dados do *Gallup World Poll*⁴² sobre a frequência de doações a instituições de caridade feitas pelos respondentes em cada país.

Para tornar esse dado comparável entre países com diferentes níveis de riqueza, aplica-se um ajuste estatístico. Isso é feito por meio de uma regressão entre a média nacional das respostas sobre doações e o PIB per capita do país. O que se considera como indicador de generosidade, portanto, é o resíduo dessa regressão, ou seja, o quanto um país doa mais ou menos do que seria esperado, dado o seu nível de riqueza.

Esse procedimento permite avaliar a generosidade de forma mais justa, destacando a disposição para doar independentemente da riqueza nacional. Assim, o relatório considera a generosidade como um sinal concreto de preocupação com o bem comum, refletindo práticas espontâneas de cooperação e responsabilidade.

Essa disposição ética pode ser compreendida a partir das reflexões de Adam Smith (2015) sobre os fundamentos morais da vida em sociedade: justiça e benevolência.

Para Adam Smith, justiça e benevolência cumprem papéis distintos na vida em sociedade. A justiça representa o mínimo necessário para garantir a ordem social, pois impede que os indivíduos causem danos uns aos outros e assegura a possibilidade de convivência. A benevolência, por sua vez, é uma virtude voluntária que não pode ser exigida ou imposta, estando ligada a gestos de atenção ao próximo.

Ao aproximarmos a noção de benevolência da ideia de generosidade, podemos compreendê-la como uma disposição livre de oferecer algo ao outro, sem imposição externa ou obrigação moral formal.

A ênfase na espontaneidade da generosidade, presente em Smith, é retomada por François-Jean de Chastellux, mas sob uma perspectiva distinta. Enquanto Smith valoriza sobretudo o caráter voluntário das virtudes individuais, tal como a generosidade, Chastellux⁴³ defende que o governo deve ter um papel ativo na criação de condições que favoreçam a generosidade e o bem-estar coletivo. Para ele, a verdadeira glória de uma

to a charity in the past month?") WHR, 2025, p. 24. Disponível em: <https://doi.org/10.18724/whr-31zpa37> Acesso em: 24/06/2025.

⁴² O Relatório Mundial da Felicidade utiliza dados do *Gallup World Poll* como base empírica para seus indicadores. O Gallup World Poll é uma pesquisa global contínua que coleta informações sobre diversos aspectos da vida das pessoas, como satisfação com a vida, apoio social, liberdade de escolha e generosidade. Esses dados são padronizados e comparados entre países, servindo de fundamento para as análises e rankings apresentados no relatório. Para mais informações ver em: HELLOWELL, John F.; LAYARD, Richard; SACHS, Jeffrey D. (eds.). *World Happiness Report 2024* (12. ed.). Oxford: Wellbeing Research Centre – University of Oxford, Sustainable Development Solutions Network, Gallup; 2024. 366 p. Disponível em: <https://www.worldhappiness.report/data-sharing/> Acesso em: 24/06/2025

⁴³ Essa discussão entre Adam Smith e François Chastellux foi apresentada no Capítulo 3

nação não está na acumulação de poder ou riqueza, mas na sua capacidade de promover a maior felicidade possível ao maior número de pessoas.

Em ambos os casos, a generosidade integra a cultura cívica, compreendida como o terreno onde se cultivam confiança, cooperação e solidariedade, dimensões indispensáveis para que a cidadania se realize plenamente e a felicidade ultrapasse os limites do âmbito privado, projetando-se na esfera pública.

Nesse sentido, a correlação do item generosidade do Relatório mundial de felicidade com os dados da pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*, foi feita por meio de duas perguntas. Na primeira, perguntamos se o jovem participa de alguma atividade extracurricular no colégio com as seguintes opções de resposta: a) sim, b) às vezes, c) raramente, d) nunca. Caso, o respondente escolhesse alguma opção positiva, ou seja, caso participasse de alguma atividade, pedíamos que especificasse qual. Para isso eram oferecidas as seguintes opções: a) grêmio, b) esporte, c) ação social, d) cultural, e) outros (especifique).

Na segunda pergunta, buscamos identificar a participação dos jovens em atividades fora da escola, tais como associações, coletivos, movimentos sociais. Para isso, perguntamos se o jovem participava da vida associativa do país e apresentamos as seguintes opções de resposta: a) sim e b) não. Caso, o respondente marcasse o “sim”, solicitávamos que indicasse o tipo de participação: a) partidos, b) movimentos sociais, c) Associações, Ongs e d) outros (especifique).

No entanto, assim como a generosidade fortalece os vínculos sociais e a cultura democrática, existem fatores que operam no sentido oposto, minando esses laços e corroendo a confiança mútua. É nesse ponto que a percepção sobre a corrupção se apresenta não apenas como um problema moral ou jurídico, mas como um fator decisivo na fragilização da cidadania e no esvaziamento da cultura cívica.

José Murilo de Carvalho (1987), ao analisar a formação da cidadania no Brasil⁴⁴, observa que durante a Primeira República, de 1889 a 1930, a participação política era limitada e marcada por clientelismo. Direitos e benefícios não eram garantidos universalmente, mas condicionados à lealdade a grupos ou lideranças, o que comprometeu a construção de uma cidadania autônoma e favoreceu práticas de corrupção ao legitimar trocas de favores e o uso patrimonialista do Estado.

⁴⁴ Essa discussão sobre a cidadania no Brasil foi vista no item 5.1.1.

Elisa Reis (2000) destaca que, em contextos de grande desigualdade, os vínculos de solidariedade tendem a se restringir à família ou a redes pessoais próximas. Essa limitação enfraquece a noção de bem comum e ajuda a explicar a persistência de práticas corruptas, já que prevalece a prioridade aos interesses privados em detrimento do coletivo. Esse padrão de sociabilidade dificulta o desenvolvimento de cooperação ampla e de uma cultura cívica capaz de sustentar a cidadania plena.

A percepção sobre corrupção⁴⁵ é aferida no Relatório Mundial de Felicidade por meio das respostas dos participantes sobre a percepção da presença de práticas corruptas no governo e no setor empresarial. Trata-se de um indicador sensível ao grau de confiança institucional e à legitimidade percebida das estruturas de poder. Quando a corrupção é percebida como elevada, isso tende a gerar descrença, desconfiança e distanciamento em relação às instituições públicas e privadas. Em contraste, contextos em que o sistema político e as instituições privadas são vistos como justos, transparentes e responsáveis favorecem maior participação cívica, confiança coletiva e coesão social, elementos indispensáveis para o florescimento da felicidade em sociedades democráticas.

Na nossa pesquisa, a percepção sobre a corrupção foi abordada por meio de um conjunto de quatro questões. A primeira trata da avaliação sobre o papel das instituições políticas, cujas opções de resposta incluíam: a) não me representam, b) são importantes para a democracia e c) são um mal necessário. A segunda questão investigava a percepção dos jovens sobre o desempenho dos políticos, com as seguintes alternativas de resposta: a) os políticos só entram na política para obter benefícios próprios, b) embora se diga o contrário, a maioria cumpre com eficiência seu papel, c) em geral, são demagogos e d) cada sociedade tem o político que merece. A terceira pergunta avaliava o nível de confiança nos partidos políticos, com distinções entre avaliações positivas e negativas. Por fim, a quarta questão examinava o grau de confiança no Senado e na Câmara, também distinguindo entre avaliações positivas e negativas.

Dessa forma, ao relacionarmos os indicadores do Relatório Mundial de Felicidade (*World Happiness Report*) com os conceitos de cidadania e cultura cívica, nosso objetivo

⁴⁵ No Relatório mundial de felicidade (*World Happiness Report*), a pergunta sobre percepção de corrupção é dividida em duas. A primeira pergunta é: “A corrupção é generalizada no governo ou não?” (“*Is corruption widespread throughout the government or not?*”) e a segunda pergunta é: “a corrupção é generalizada nas empresas, ou não?” (“*Is corruption widespread within businesses or not?*”). Desse modo, a percepção de corrupção é calculada a partir da média das respostas. É importante ressaltar que essas perguntas não medem a corrupção real ou comprovada, mas se as pessoas percebem a corrupção no governo e nas empresas. WHR, 2025, p. 24. Disponível em: <https://doi.org/10.18724/whr-31zp-ga37> Acesso em: 24/06/2025.

é demonstrar que a felicidade pode e deve ser compreendida como um fenômeno socialmente construído, atravessado por condições objetivas de vida.

O Quadro 1 apresenta, de modo sucinto, a correspondência que construímos entre as variáveis utilizadas pelo Relatório Mundial da Felicidade e as questões da pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*.

Quadro 2 - Correlação entre as variáveis da pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* e o Relatório Mundial da Felicidade

Variáveis do Relatório Mundial de Felicidade	Variáveis da pesquisa "Juventude Cultura Cívica e Cidadania"
Apoio social	Nível de confiança interpessoal Nível de confiança nas instituições próximas (Família, igreja, escola)
Liberdade para fazer escolhas	Expectativa de acesso ao ensino superior e confiança na universidade Critério de escolha profissional Disposição para migrar Motivos para viver em outro país Percepção sobre ser jovem no Brasil
Generosidade	Participação em atividades extracurriculares Participação em associações e grupos
Percepção de corrupção	Percepção sobre a contribuição das instituições políticas Avaliação da motivação e desempenho dos políticos Percepção sobre a representatividade dos políticos

Fonte: Elaboração própria.

Nesse momento, é importante dizer que essa comparação não tem o intuito de construir um índice de felicidade juvenil, mas sim de estabelecer uma lógica interpretativa que permita compreender como as percepções dos jovens se articulam com os fatores reconhecidos internacionalmente como determinantes de felicidade. Trata-se, portanto, de uma estratégia metodológica que fortalece o diálogo entre dados globais e contextos locais, contribuindo para aprofundar o debate sobre felicidade pública, escola e juventude no Brasil contemporâneo.

Ao enfatizar essas conexões, a pesquisa reafirma as percepções dos jovens estudantes de escolas públicas e particulares como uma dimensão central nas discussões sobre cidadania e cultura cívica, reconhecendo a felicidade pública como uma experiência construída nas relações interpessoais, institucionais e coletivas.

Além dos dados quantitativos, a pesquisa também incorporou informações qualitativas obtidas por meio de perguntas abertas nos grupos focais. Essa estratégia buscou captar não apenas as percepções atuais dos jovens sobre a felicidade, mas também os fatores que a influenciam e suas expectativas em relação ao futuro. Para orientar essa articulação entre dimensões quantitativas e qualitativas, adotamos uma abordagem metodológica que entende a felicidade como um fenômeno empiricamente observável e socialmente condicionado.

5.3.1

Discussão sobre paradigmas de avaliação de desenvolvimento e a contribuição de Ruut Veenhoven para medir felicidade

A contribuição metodológica deste trabalho insere-se no campo da sociologia contemporânea ao retomar a perspectiva de Ruut Veenhoven, para quem a felicidade é um objeto legítimo das Ciências Sociais e deve ser investigada empiricamente. Em *Conditions of Happiness* (1984), o autor propõe uma inflexão decisiva ao deslocar a análise da felicidade de um ideal normativo, de uma abstração filosófica ou de uma experiência puramente psicológica para um julgamento avaliativo concreto, enraizado nas vivências cotidianas e nas condições sociais em que os indivíduos estão inseridos. Ao articular dimensões qualitativas e quantitativas, esse enquadramento metodológico possibilita compreender a felicidade como experiência situada, atravessada por relações interpessoais, institucionais e coletivas.

O autor observa que, historicamente, a felicidade recebeu pouca atenção no campo das Ciências Sociais, pois era frequentemente considerada frívola ou excessivamente subjetiva. Por essa razão, acabou sendo vista como um tema inadequado para uma análise sociológica mais rigorosa. Veenhoven argumenta que o desinteresse das Ciências Sociais pelo tema da felicidade não se deve, necessariamente, a impedimentos técnicos ou epistemológicos, mas reflete as preferências pessoais dos pesquisadores. Ele acrescenta que a ausência de uma tradição consolidada nessa área está ligada, sobretudo, a resistências culturais e morais que historicamente limitaram sua legitimação acadêmica. Para ilustrar essa perspectiva, o autor afirma:

“Primeiramente, devo dizer algumas palavras sobre porque as ciências sociais nunca demonstraram maior interesse pela felicidade. Se houvesse objeções sérias a esse respeito, eu não poderia simplesmente ignorá-las. De fato, existem objeções, embora mais tácitas do que explicitamente formuladas. Não encontrei nenhum tratado que explicasse por que os cientistas

sociais não deveriam estudar a felicidade, mas encontrei diversas observações casuais nesse sentido. Parece haver tanto objeções de ordem moral quanto objeções de ordem técnica. (VEENHOVEN, 1984, p.3. Tradução nossa⁴⁶)

A partir dessa reflexão, Veenhoven organiza as objeções ao estudo da felicidade em duas grandes categorias: as objeções avaliativas e as objeções científicas. No primeiro grupo, ele identifica três argumentos principais que contribuíram para a desvalorização do tema da felicidade nas Ciências Sociais: a ideia de que a felicidade não seria um objetivo digno, a crença de que a felicidade não teria impacto social relevante e o receio de que a felicidade pudesse ameaçar outros valores.

No primeiro caso, sustenta-se que a felicidade seria apenas um estado psicológico superficial, incapaz de representar o bem real ou aquilo que realmente importa na vida. Por essa razão, não seria considerada um objetivo digno de investigação científica. No segundo argumento, defende-se que a felicidade não produziria efeitos coletivos significativos, sendo restrita ao prazer individual. Assim, mesmo que alguém estivesse feliz ou infeliz, o impacto seria limitado à sua própria experiência, não afetando a sociedade de forma mais ampla. Já o terceiro argumento expressa o temor de que a busca pela felicidade, sobretudo quando confundida com prazer, possa entrar em conflito com valores tidos como superiores. Nesse sentido, moralistas cristãos viam o prazer como uma distração dos ideais espirituais e, mais recentemente, críticos do utilitarismo argumentaram que a busca pela maior felicidade para o maior número poderia, em certos contextos, legitimar a opressão de minorias.

Veenhoven rebate essas três objeções de forma sistemática. Em relação à primeira, a ideia de que a felicidade não seria um objetivo digno das Ciências Sociais, ele argumenta que essa visão reflete apenas preferências subjetivas dos pesquisadores e não critérios objetivos de relevância científica. Para ele, a busca pela felicidade atravessa diferentes épocas e culturas, constituindo uma aspiração humana fundamental e, portanto, um tema legítimo para investigação sociológica. Quanto ao segundo argumento, de que a felicidade não teria impacto social, Veenhoven recorre a uma ampla base de estudos empíricos que demonstram os efeitos positivos da felicidade sobre a saúde, a longevidade e a coesão social. Assim, a felicidade individual não é um fenômeno isolado, mas

⁴⁶ No texto original: *I must first say a few words about why the social sciences have never taken more interest in happiness. If serious objections were involved I cannot merely ignore these. There are objections indeed, though more tacit ones than outspoken scruples. I did not find any treatise on why social scientists should not study happiness, but I met with various casual remarks in that vein. Both moral and technical objections seem to be involved* (VEENHOVEN, 1984, p.3).

repercute diretamente nas dinâmicas coletivas e no funcionamento do sistema social. Por fim, em resposta à terceira objeção, de que a busca pela felicidade poderia ameaçar outros valores, o autor destaca a importância de distinguir entre felicidade e prazer momentâneo. Ele mostra, com base em dados comparativos, que as sociedades mais felizes tendem a ser justamente aquelas mais livres, democráticas, o que contraria a ideia de que a felicidade estaria associada à repressão de certos valores ou grupos minoritários.

Além das objeções de natureza avaliativa, Veenhoven também identifica um conjunto de objeções ao estudo da felicidade pelas Ciências Sociais de caráter cientificista. Elas se concentram nas supostas dificuldades técnicas e metodológicas de se estudar a felicidade de forma objetiva. Nesse campo, o autor destaca três objeções principais.

A primeira diz respeito à multiplicidade de significados atribuídos ao termo “felicidade”, o que levaria à ideia de que se trata de um conceito vago, ambíguo e, portanto, inadequado para a pesquisa empírica. A segunda objeção aponta que as pessoas utilizam diferentes referências para avaliar a própria felicidade. Isso significaria que, ao responderem a pesquisas, os indivíduos estariam baseando-se em critérios subjetivos e diversos, o que tornaria os dados inconsistentes e de difícil comparação. Por fim, a terceira crítica sustenta que, mesmo que a felicidade possa ser medida com certo grau de confiabilidade, a complexidade de seus determinantes seria tão ampla que dificultaria a formulação de conclusões úteis, sobretudo no que se refere à elaboração de políticas públicas, já que os fatores que a influenciam são numerosos e interdependentes.

Mais uma vez, Veenhoven responde ao conjunto de objeções, desta vez de natureza metodológica. Em relação à primeira crítica, a multiplicidade de sentidos atribuídos ao termo felicidade, ele argumenta que essa diversidade não deve ser vista como um obstáculo, mas como um ponto de partida para a construção de uma definição clara, consistente e passível de ser operacionalizada. Quanto à segunda objeção, de que diferentes indivíduos utilizariam referências subjetivas ao avaliar a própria felicidade, Veenhoven defende que o uso de métricas bem definidas e métodos padronizados de coleta de dados permite reduzir esse tipo de variação e tornar os resultados comparáveis e confiáveis. Por fim, diante da terceira objeção, a suposta complexidade do fenômeno da felicidade, o autor contrapõe com evidências empíricas que revelam padrões relevantes e recorrentes. Esses achados, segundo ele, demonstram a viabilidade do estudo científico da felicidade e oferecem subsídios concretos para a formulação de políticas públicas.

Ao reunir e rebater tanto as objeções de natureza avaliativa quanto as de caráter técnico e metodológico, Veenhoven demonstra que os limites atribuídos ao estudo da felicidade não se sustentam diante de uma análise rigorosa. Sua contribuição evidencia que a felicidade pode, sim, ser tratada como um objeto legítimo de investigação científica, apoiada em conceitos claros, métodos consistentes e evidências empíricas robustas. Dessa forma, ele não apenas amplia o escopo da Sociologia e das Ciências Sociais, como também recupera uma agenda que, embora presente na origem da disciplina, foi progressivamente deixada de lado.

De fato, como o próprio Veenhoven destaca, no século XIX havia um entusiasmo explícito com a possibilidade de que as Ciências Sociais emergentes pudessem oferecer respostas objetivas para questões filosóficas antigas, entre elas a da felicidade. Acreditava-se que os novos métodos de observação sistemática e análise empírica seriam capazes de superar o subjetivismo e as abstrações dos pensadores clássicos, inaugurando uma era de conhecimento baseado em evidências sobre os principais aspectos da vida humana.

Um exemplo disso, é a obra de Herbert Spencer, *Social Statics or the Conditions Essential to Human Happiness* (1850), na qual o autor propõe uma abordagem científica para compreender as condições de felicidade humana. No entanto, como observa Veenhoven, apesar de esforços como esse, a promessa de um estudo sistemático de felicidade não se concretizou:

“Vários dos pais fundadores expressaram uma nota de esperança em relação a essa possibilidade: por exemplo, Spencer [...] em seu livro *Social Statics*.... No entanto, na prática, tudo ficou apenas nessas declarações. Com exceção de algumas tentativas isoladas, o tema foi deixado de lado, e termos como ‘felicidade’ e ‘satisfação com a vida’ não foram incluídos na maioria dos dicionários das ciências do comportamento.” (VEENHOVEN, 1984, p. 2 - tradução nossa⁴⁷)

Esse descompasso entre a intenção inicial e a consolidação de uma abordagem empírica está relacionado ao contexto intelectual da época. Entre os séculos XVIII e XIX, havia um ambiente intelectual muito marcado por projetos e propostas que imaginavam como poderia ser construída uma sociedade mais justa e feliz. Eram visões muitas vezes

⁴⁷ *Several of the founding fathers voiced a hopeful note about this possibility: For instance Spencer (pioneer in both psychology and sociology) in his book 'social Statics or the Conditions Essential to Human Happiness'.... (1850). However, the matter in fact stopped with such declarations. With the exception of a few isolated attempts, the subject was left untouched and terms like 'happiness' and 'life satisfaction' have not been included in most behavioral science dictionaries.* (VEENHOVEN, 1984, p. 2)

inspiradas pelo Iluminismo e por ideais de progresso humano. Pensadores, filósofos e reformadores sociais elaboravam modelos de organização social que prometiam maior igualdade, liberdade e bem-estar. Muitos desses projetos eram de natureza utópica, ou seja, descreviam sociedades ideais, com princípios considerados perfeitos, mas que não necessariamente tinham um caminho claro para serem alcançadas na prática.

Contudo, algumas dessas ideias não ficaram apenas no campo teórico. Elas chegaram a inspirar movimentos sociais, reformas e experiências práticas em diferentes lugares, influenciando debates políticos e impulsionando iniciativas coletivas. Por exemplo, propostas de comunidades autossuficientes, modelos de educação universal, reformas políticas ou econômicas com a promessa de gerar felicidade pública.

Apesar da diversidade de iniciativas, os debates sobre o que seria, de fato, necessário para garantir a felicidade coletiva não chegaram a um consenso. As divergências eram profundas, pois as discussões partiam de bases essencialmente normativa (ou seja, do que *deveria ser*) e ideológica (fundadas em crenças e valores específicos de cada corrente). Para Veenhoven, o motivo do fracasso dessas correntes se deu porque elas não eram fundamentadas em evidências empíricas ou estudos sistemáticos. Ou seja, cada autor ou movimento partia de pressupostos próprios sobre o que significava felicidade e como ela deveria ser alcançada. Faltavam, portanto, provas concretas que demonstrassem que determinada proposta seria mais eficaz do que outra. Por isso, nenhuma dessas propostas conseguiu demonstrar, de forma convincente e baseado em dados, a eficácia de suas soluções.

Esse cenário, segundo o autor, contribuiu diretamente para o desinteresse das ciências sociais pelo tema da felicidade. A ausência de um método empírico consolidado, aliada à dificuldade de consenso entre as abordagens, fez com que o conceito fosse sendo deixado de lado no campo científico. Como ele observa: “Com raras tentativas isoladas, o tema foi deixado de lado, e termos como “felicidade” e “satisfação com a vida” nem sequer aparecem na maioria dos dicionários de ciências do comportamento.” (VEENHOVEN, 1984, p. 2. Tradução nossa⁴⁸)

Essa tendência de afastamento, no entanto, começou a se reverter a partir da década de 1960, quando emergiu um discreto renascimento do interesse científico pelo tema. Nesse contexto, destaca-se o surgimento do chamado “movimento de indicadores

⁴⁸ No original: With the exception of a few isolated attempts, the subject was left untouched and terms like 'happiness' and 'life satisfaction' have not been included in most behavioral science dictionaries. (VEENHOVEN, 1984, p.2).

sociais” (VEENHOVEN, 1984, p. 2). Essa nova abordagem argumentava que, para compreender a qualidade de vida de uma população, não bastava analisar apenas dados objetivos como renda, moradia ou acesso a bens e serviços, mas era igualmente necessário ouvir as próprias pessoas e considerar como elas avaliavam suas vidas.

No começo, muitos cientistas desconfiaram desses dados, achando que seriam instáveis ou pouco confiáveis, já que dependiam de percepções pessoais. Mas, com o tempo, os métodos foram se aprimorando e os resultados começaram a se mostrar consistentes e coerentes, mesmo quando repetidos em diferentes países e momentos.

Essa mudança foi decisiva. A felicidade passou a ser vista como algo que pode ser medido e estudado de forma empírica, com base em dados. A partir daí, ela entrou de vez nas agendas de pesquisa de áreas como psicologia, sociologia e economia, e passou a aparecer até mesmo em relatórios de organizações internacionais que aderiram a esses indicadores para avaliar o desenvolvimento e a qualidade de vida em diferentes países⁴⁹.

Diversos estudos⁵⁰ desenvolvidos nesse contexto, semelhantes às pesquisas de mercado, buscaram avaliar a apreciação da vida a partir da perspectiva dos próprios indivíduos. Esse enfoque representou uma mudança significativa. Em lugar de considerar apenas dados objetivos, como renda, moradia ou acesso a bens e serviços, passaram a ser

⁴⁹ Um exemplo relevante é o livro *The Pattern of Human Concerns* (1965), do psicólogo Hadley Cantril, no qual ele investigou como as pessoas percebiam suas vidas, avaliavam o mundo ao redor e projetavam seus futuros. A obra tornou-se referência na psicologia social por apresentar a chamada “escada de Cantril”, uma ferramenta de dez degraus para medir o bem-estar subjetivo. Anos mais tarde, essa escala foi incorporada pelo Gallup em seus estudos internacionais sobre felicidade. Para mais informações ver: <https://news.gallup.com/poll/122453/understanding-gallup-uses-cantril-scale.aspx> Acesso em 03/07/2025. Outro exemplo importante é o *World Values Survey* (WVS), criado em 1981, é um projeto de pesquisa global realizado em cerca de cem países que investiga valores e crenças das populações, acompanhando como se transformam ao longo do tempo e quais impactos produzem nas dinâmicas sociais e políticas. Para mais informações ver: https://basedosdados.org/dataset/1382cc19-49f1-4150-9f23-7fbf7515b2db?raw_data_source=3cdf9bf5-b1e0-4517-92e6-2089e0ca50cd Acesso em 03/07/2025.

⁵⁰ O instituto de pesquisa francês IPSOS (*Institut Public de Sondage d'Opinion Secteur*) que no Brasil adquiriu o IPEC (Instituto de Pesquisa e Consultoria Estratégica) a partir de 2024 passou a realizar pesquisas sobre felicidade na França. Alguns dos resultados podem ser vistos na reportagem “*French happiness at record low in annual UN wellbeing report*”. Disponível em <https://www.rfi.fr/en/international/20250320-french-happiness-at-record-low-in-annual-un-wellbeing-report>

Estudo publicado na ANPAD (Associação Nacional de Pós Graduação em Administração) em “Orgulho de Ser Brasileiro Impacta o Nível de Felicidade?” utilizando dados obtidos pelo Latinobarômetro entre os anos de 2000 e 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rac/a/YnGnhHKwK9ftzV4tc95GZnM/> Acesso em 03/07/2025.

A organização sem fins lucrativos “Our World in Data” divulga e atualiza anualmente dados sobre felicidade oriundos de diversos institutos de pesquisas. Disponível em: <https://ourworldindata.org/happiness-and-life-satisfaction> Acesso em: 03/07/2025

Em 2019 a FGV social divulgou a pesquisa “Como vai a vida?: Entendendo a economia da felicidade”. Disponível em <https://portal.fgv.br/noticias/estudo-mostra-queda-felicidade-brasileiro> Acesso em: 03/07/2025

incorporados indicadores subjetivos, como a satisfação com a vida, o humor cotidiano e a percepção de bem-estar⁵¹.

Assumir a felicidade como um objeto legítimo de investigação exige, antes de tudo, um esforço conceitual e metodológico. Isso implica formular definições claras, que permitam distinguir entre diferentes formas de bem-estar, e desenvolver indicadores válidos, capazes de captar como os indivíduos percebem e avaliam suas próprias vidas.

Nesse sentido, Veenhoven propõe um deslocamento de perspectiva: em vez de permanecer na esfera da especulação filosófica ou dos juízes normativos, ela sugere que a análise da felicidade deve se basear na experiência vivida. O foco passa a ser a produção de conhecimento sistemático, ancorado em evidências empíricas, que considere tanto as condições objetivas que moldam a vida social quanto as percepções subjetivas que delas resultam.

Mais do que simplesmente medir os recursos materiais ou oportunidades disponíveis, essa abordagem busca compreender como as pessoas interpretam sua existência cotidiana e avaliam o quanto se sentem satisfeitas com ela. A felicidade, assim, deixa de ser uma noção vaga ou idealizada e passa a ser investigada a partir das avaliações concretas feitas a partir da perspectiva dos próprios indivíduos.

Essa perspectiva não ignora os dilemas éticos e políticos associados ao tema. Ao contrário: ela os reposiciona. Em vez de partir de modelos normativos sobre o que deveria ser valorizado, propõe escutar diretamente os sujeitos e entender o que realmente importa para eles. Ao trazer à tona essas avaliações frequentemente negligenciadas, a investigação sobre felicidade revela dimensões fundamentais da vida coletiva, como o grau de coesão social, a percepção de justiça e vitalidade das democracias contemporâneas.

Com base na proposta de Ruut Veenhoven, esta pesquisa adota a premissa de que a forma mais direta e eficaz de avaliar a felicidade consiste em perguntar aos jovens, de modo simples e claro, como avaliam sua vida como um todo. Essa abordagem parte do princípio de que os indivíduos são capazes de formular juízos razoáveis sobre sua própria

⁵¹ Um exemplo importante sobre as novas perspectivas de estudos sobre felicidade é o trabalho do economista Richard Easterlin, que em 1974 publicou o artigo *Does Economic Growth Improve the Human Lot?* no qual formulou o chamado “paradoxo de Easterlin”. Segundo essa hipótese, o crescimento econômico não se traduz, necessariamente, em aumentos proporcionais de felicidade ou satisfação com a vida em uma população. Essa proposição deu origem a um intenso debate em torno da máxima: “dinheiro traz felicidade?”. Além de estimular discussões mais amplas sobre a relação entre renda e bem-estar, incluindo análises, réplicas e revisões posteriores, como as realizadas por Ruut Veenhoven. Para mais informações ver: VEENHOVEN, Ruut; VERGUNST, Floris. *The Easterlin illusion: economic growth does go with greater happiness. International Journal of Happiness and Development*, v. 1, n. 4, p. 311-343, 2014. DOI: 10.1504/IJHD.2014.066115.

condição, articulando expectativas e vivências concretas. Quando agregadas, essas autoavaliações fornecem informações relevantes sobre a forma como a felicidade é percebida em diferentes contextos sociais, contribuindo para uma compreensão empiricamente fundamentada.

Veenhoven defende que, para compreender o que faz as pessoas felizes, é fundamental ouvi-las diretamente, permitindo que cada indivíduo indique o que considera relevante para a própria felicidade. Essa orientação, no entanto, não significa recolher opiniões dispersas sem critérios; ao contrário, está ancorada em uma metodologia rigorosa que busca tornar essas percepções comparáveis e úteis para a pesquisa científica. Para isso, ele parte de uma definição clara de felicidade, entendida como a “apreciação global da vida como um todo”, e desdobra esse conceito em componentes mensuráveis⁵².

Finalmente, podemos dizer que essa perspectiva marca uma reorientação significativa. Por meio dos estudos de Veenhoven, observa-se um deslocamento da abordagem da felicidade, antes pautada por critérios filosófico normativos, para uma base científico empírica, sustentada por dados observáveis extraídos de contextos sociais concretos. Do descrédito como objeto legítimo de investigação acadêmica à consolidação de uma metodologia própria das Ciências Sociais, a felicidade passa a ser tratada como uma variável mensurável e interpretável, capaz de iluminar dimensões centrais da vida coletiva. Ao incorporar essas dimensões subjetivas com metodologias rigorosas, abre-se caminho para análises mais abrangentes e para políticas públicas mais sensíveis às condições concretas dos indivíduos.

Essa ampliação do enfoque dialoga diretamente com as contribuições do economista indiano Amartya Sen. Em “Desenvolvimento como liberdade” (2010a), Sen amplia o debate ao reconhecer que a felicidade é um aspecto relevante, mas não pode constituir o único critério de avaliação do desenvolvimento. É necessário considerar as capacidades efetivas: aquilo que as pessoas são, de fato, livres para fazer e para ser. Assim, evidenciam-se os limites da abordagem da felicidade quando tomada isoladamente. Uma sociedade pode apresentar altos índices de satisfação subjetiva e, ainda assim, negar direitos fundamentais e liberdades substantivas. Nesse sentido, Sen

⁵² Nesse momento, é importante dizer que esses componentes são operacionalizados por meio de instrumentos padronizados, como escalas e questionários validados internacionalmente, aplicados em pesquisas de larga escala. Dessa forma, as respostas individuais são tratadas de modo sistemático, permitindo análises comparativas entre países, grupos sociais e diferentes períodos históricos. Para mais informações sobre como essa metodologia é aplicada verem: Veenhoven, R. (2023). Banco de Dados Mundial da Felicidade. Em: Maggino, F. (orgs.) Enciclopédia de Pesquisa em Qualidade de Vida e Bem-Estar. Springer, Cham.

chama atenção para o fenômeno da “adaptação e condicionamento mental”: pessoas em contextos adversos podem ajustar suas expectativas e relatam estar satisfeitas, mesmo diante de privações significativas⁵³. Em suas palavras:

“Concentrar-se apenas em características mentais (como prazer, felicidade ou desejos) pode ser particularmente restritivo quando são feitas comparações interpessoais de bem-estar e privação. Nossos desejos e habilidades para sentir prazer ajustam-se às circunstâncias, sobretudo para tornar a vida suportável em situações adversas. O cálculo de utilidades pode ser demasiado injusto com aqueles que são persistentemente destituídos: por exemplo, os pobres-diabos usuais em sociedades estratificadas, as minorias perpetuamente oprimidas em comunidades intolerantes, os meeiros em propriedades agrícolas tradicionalmente em situação de trabalho precária, vivendo em um mundo de incerteza —, os empregados exauridos por seu trabalho diário em *sweatshops* as donas de casa submissas ao extremo em culturas dominadas pelo machismo. Os destituídos tendem a conformar-se com sua privação pela pura necessidade de sobrevivência e podem, em consequência, não ter coragem de exigir alguma mudança radical, chegando mesmo a ajustar seus desejos e expectativas àquilo que sem nenhuma ambição consideram exequível. A medida mental do prazer ou do desejo é maleável demais para constituir-se em um guia confiável para a privação e a desvantagem”. (SEN, 2010a, p.80).

Nesse sentido, ele problematiza a centralidade da felicidade ao sustentar que ela deve ser articulada a dimensões estruturais como liberdade, justiça e igualdade de oportunidades. Para ele, é essencial criar condições sociais e econômicas que ampliem as oportunidades reais dos indivíduos, ou seja, suas capacidades efetivas de escolha.

Ao desenvolver esse argumento, o autor destaca que não basta considerar apenas as medidas tradicionais de bem-estar; é necessário observar também as condições que permitem às pessoas avaliar e decidir o tipo de vida que desejam levar. Como afirma o próprio Sen:

“Assim, é importante não só levar em conta o fato de que, na escala de utilidades, a privação dos persistentemente destituídos

⁵³ Um texto interessante sobre essa questão foi publicado em 2021 com o título “*La paradoja latinoamericana de la felicidad. Consideraciones teórico-metodológicas*”. O paradoxo latino-americano da felicidade descreve o fato de que, apesar de desigualdades sociais, instabilidade institucional e carências materiais, países da América Latina apresentam níveis médios de felicidade declarada superiores ao esperado. Pesquisas como o *World Values Survey* e o *Gallup World Poll* apontam que fatores culturais, como vínculos familiares e comunitários, ajudam a explicar essa percepção positiva, ainda que ela possa ocultar privações estruturais persistentes. Para mais informações ver em: BERICAT, Eduardo y ACOSTA, María Julia. *La paradoja latinoamericana de la felicidad. Consideraciones teórico-metodológicas*. Rev. Mex. Sociol [online]. 2021, vol.83, n.3, pp.709-743. Epub 13-Sep-2021. ISSN 2594-0651. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2021.3.60137>.

pode parecer abafada e silenciada, mas também favorecer a criação de condições nas quais as pessoas tenham oportunidades reais de julgar o tipo de vida que gostariam de levar.” (SEN, 2010a, p. 81)

Além disso, elementos como educação básica de qualidade, acesso a serviços de saúde e emprego seguro não são relevantes apenas por seus efeitos imediatos, mas, sobretudo, por ampliarem o leque de opções reais que as pessoas têm para definir e perseguir uma vida que considerem valiosa. Dessa forma, Sen propõe uma base informacional mais ampla para a avaliação do desenvolvimento, não restrita a resultados econômicos ou estados mentais, mas centrada na expansão das liberdades substantivas e na autonomia dos indivíduos para escolher o tipo de vida que, com justiça, valorizam.

A qualidade de vida, nesse contexto, está associada à capacidade de cada pessoa de realizar seus projetos, exercer escolhas significativas e participar de ambientes sociais que respeitem sua dignidade e ampliem suas oportunidades de atuação.

Essa abordagem fortalece a crítica à hegemonia do PIB (Produto Interno Bruto) como principal parâmetro de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que contribui para uma concepção mais abrangente de bem-estar. Ao posicionar a liberdade como elemento estruturante do desenvolvimento, Sen oferece uma visão multidimensional que integra aspectos materiais e simbólicos, como autonomia, reconhecimento e pertencimento.

Um exemplo emblemático dessa tentativa de rever os critérios tradicionais de progresso pode ser encontrado na experiência do Butão no início dos anos 1970. Esse pequeno país localizado no sul da Ásia, entre a China e a Índia, formulou o conceito de Felicidade Interna Bruta (FIB)⁵⁴ como alternativa ao modelo hegemônico centrado no crescimento econômico. A proposta partia do entendimento de que o verdadeiro progresso deveria ser medido não apenas pela acumulação de riqueza, mas pela capacidade de promover o bem-estar coletivo em harmonia com os valores culturais, espirituais e ambientais da população.

As críticas ao Produto Interno Bruto como principal indicador de desenvolvimento foram sistematizadas de maneira incisiva no relatório “*Mismeasuring*

⁵⁴ A Felicidade Interna Bruta foi estruturada com base em quatro pilares: o desenvolvimento socioeconômico sustentável, a preservação e promoção da cultura, a proteção do meio ambiente e a boa governança. Com o tempo, esses pilares foram desdobrados em nove domínios e cerca de 33 indicadores, abrangendo desde saúde, educação e uso do tempo até equilíbrio psicológico e vitalidade comunitária. Ao formalizar esse modelo, o Butão não apenas redefiniu os parâmetros de avaliação do desenvolvimento, como também inspirou debates internacionais sobre a necessidade de incorporar dimensões subjetivas e coletivas no planejamento de políticas públicas. Fonte: <https://bhutanstudies.org.bt/>

*Our Lives: Why GDP Doesn't Add Up*⁵⁵”, elaborado por Joseph Stiglitz, Amartya Sen e Jean-Paul Fitoussi a partir dos trabalhos da Comissão sobre a Medição do Desempenho Econômico e do Progresso Social, criada pelo governo francês em 2008⁵⁶. O relatório questiona a limitação dos indicadores econômicos tradicionais e propõe uma abordagem mais ampla, capaz de incorporar dimensões como qualidade de vida, sustentabilidade ambiental e distribuição das oportunidades. Essa inflexão contribui para reforçar a legitimidade da felicidade como parâmetro analítico e político, ampliando os horizontes do debate sobre desenvolvimento humano.

Publicado em 2010, o livro representa um marco na formulação de um novo paradigma avaliativo, ao reunir argumentos teóricos, diagnósticos técnicos e recomendações concretas sobre como repensar as métricas de desenvolvimento.

Para os autores, o PIB falha ao capturar dimensões essenciais da vida social, como a distribuição de renda, o acesso a bens públicos, o trabalho não remunerado e, sobretudo, o bem-estar percebido pelas pessoas. A proposta não é apenas aperfeiçoar as estatísticas econômicas, mas redefinir os critérios que orientam a ação pública, incorporando dimensões subjetivas, ambientais e sociais à avaliação do progresso.

Ao articular dados objetivos e percepções individuais, o relatório busca construir instrumentos que estejam mais próximos da experiência vivida pelos cidadãos e, ao fazê-lo, antecipa debates que viriam a ganhar força no cenário internacional, como a Resolução 65/309 da Assembleia Geral das Nações Unidas intitulada “*Happiness: towards a holistic approach to development*”⁵⁷.

Logo em sua introdução, o documento das Nações Unidas afirma que a busca da felicidade é um objetivo humano fundamental (presente entre os objetivos do milênio⁵⁸)

⁵⁵ Esse livro não tem versão em português. Em uma tradução livre, o título do livro seria: “Medindo Mal a Nossa Vida: Por Que o PIB Não Dá Conta de Tudo”.

⁵⁶ A criação da Comissão sobre a Medição do Desempenho Econômico e do Progresso Social em 2008 atendeu a uma iniciativa do presidente francês Nicolas Sarkozy, que buscava responder às limitações do PIB como indicador exclusivo de progresso. Em meio à crise financeira global, Sarkozy pretendia reposicionar a França como referência na formulação de políticas sensíveis às dimensões sociais e ambientais do bem-estar. Ao mobilizar economistas de renome internacional, como Stiglitz, Sen e Fitoussi, a comissão conferiu prestígio político e intelectual à sua presidência, além de dialogar com demandas crescentes por métricas que incorporassem qualidade de vida, desigualdade e sustentabilidade.

⁵⁷ Felicidade: para uma abordagem holística do desenvolvimento – tradução nossa. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/715187?v=pdf> Acesso em 24/06/2025

⁵⁸ Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) foram uma agenda global adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano 2000, durante a Cúpula do Milênio, com o compromisso de alcançar oito metas principais até 2015, voltadas à erradicação da pobreza extrema e à promoção do desenvolvimento humano sustentável. Esses objetivos orientaram políticas públicas e cooperação internacional por 15 anos, em um esforço articulado entre países, agências da ONU e sociedade civil. Fonte: <https://www.un.org/millenniumgoals/> Contudo, esses objetivos não foram alcançados e atualmente a ONU

e convoca os Estados-membros a desenvolverem indicadores capazes de refletir, de maneira mais fiel, o propósito último das políticas públicas:

“Consciente de que a busca da felicidade é um objetivo humano fundamental, Ciente de que a felicidade, como meta e aspiração universal, incorpora o espírito dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, Reconhecendo que o indicador do produto interno bruto, por sua natureza, não foi concebido para refletir, nem reflete adequadamente, a felicidade e o bem-estar das pessoas em um país, Consciente de que padrões insustentáveis de produção e consumo podem dificultar o desenvolvimento sustentável, e reconhecendo a necessidade de uma abordagem mais inclusiva, equitativa e equilibrada do crescimento econômico que promova o desenvolvimento sustentável, a erradicação da pobreza, a felicidade e o bem-estar de todos os povos [...]” (ONU, Resolução 65/309/2011).

Ao incorporar a felicidade ao vocabulário político das Nações Unidas⁵⁹, a resolução amplia a responsabilidade da ação estatal e propõe uma redefinição dos parâmetros utilizados para medir o progresso. Trata-se, portanto, de um chamado a repensar a centralidade atribuída ao crescimento econômico e a construir modelos de desenvolvimento mais sensíveis ao que, de fato, importa para as pessoas.

Nesse contexto, em julho de 2011⁶⁰, foi realizada uma reunião internacional de especialistas na cidade de Thimphu, capital do Butão, situada na região do Himalaia. O objetivo do encontro foi definir estratégias para consolidar a felicidade e o bem-estar como orientações legítimas das políticas públicas. Para subsidiar a Reunião de Alto Nível da ONU, marcada para abril de 2012, decidiu-se produzir um relatório com dados internacionais sobre bem-estar subjetivo, reunindo evidências empíricas sobre suas principais determinantes, e assim nasceu o *World Happiness Report*.

estabeleceu como meta “Objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS) cuja meta é em 2023. Fonte: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> Acesso em 24/06/2025

⁵⁹ O Brasil, como signatário de resoluções da ONU que propõem a inclusão do bem-estar como diretriz de desenvolvimento, também ensaiou iniciativas internas nesse sentido. Em 2010, o senador Cristovam Buarque apresentou a Proposta de Emenda à Constituição (PEC nº 19/2010), conhecida como “PEC da Felicidade”, com o objetivo de incluir a busca da felicidade entre os direitos sociais previstos no artigo 6º da Constituição Federal. A proposta dialogava com experiências internacionais, como a do Butão, e refletia a crescente preocupação em articular desenvolvimento econômico à promoção do bem-estar e qualidade de vida da população.

⁶⁰ Os debates sobre a importância da felicidade não ficaram restritos a primeira década dos anos 2000. Atualmente o jornalista britânico e editor sênior do jornal *The Guardian* publicou um artigo afirmando que a felicidade enquanto política pública deve ser levada a sério e que ela é uma ferramenta importante no combate a governos populistas. A reportagem pode ser acessada no endereço: <https://www.theguardian.com/uk-news/2025/mar/22/wellbeing-isnt-a-joke-its-a-tool-for-tackling-populism> Acesso em 24/06/2025

O Relatório Mundial da Felicidade, baseia suas classificações nos valores médios das avaliações de vida⁶¹, complementadas por seis variáveis⁶² que ajudam a explicar por que essas avaliações variam entre os países e ao longo do tempo⁶³. Duas dessas variáveis correspondem a indicadores tradicionais de desenvolvimento: o PIB *per capita* e a expectativa de vida saudável. Embora o relatório utilize esses seis parâmetros (PIB per capita, expectativa de vida saudável, apoio social, liberdade de escolha, generosidade e percepção da corrupção), nossa pesquisa optou por não incorporar os dois primeiros.

Essa decisão está diretamente ligada ao recorte empírico do trabalho, voltado à experiência juvenil e à vida escolar. Os dados analisados foram extraídos do questionário da pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*, que não contempla informações diretas sobre renda agregada ou longevidade. Além disso, tanto o PIB per capita quanto a expectativa de vida saudável são indicadores macroestruturais utilizados principalmente para comparações entre países⁶⁴ e para o *ranking* internacional de felicidade⁶⁵. Como nosso objetivo não é a análise em escala macro, optamos por não utilizá-los.

Em contrapartida, privilegiamos variáveis mais próximas do cotidiano juvenil, como apoio social, liberdade percebida, generosidade e percepção de corrupção, de modo a manter um diálogo crítico com os parâmetros internacionais do *World Happiness Report*, mas adaptado às possibilidades e limites do instrumento de pesquisa disponível.

⁶¹ A pontuação média de felicidade é mensurada com base nas respostas individuais à Escala de Cantril, variando de 0 (pior vida possível) a 10 (melhor vida possível), ponderada pela população de cada país. Esses dados são monitorados ao longo do tempo e comparados internacionalmente para avaliar variações e tendências globais de bem-estar.

⁶² As seis variáveis foram selecionadas com base em sua relevância empírica, por apresentarem correlações consistentes com as avaliações de vida em estudos das ciências sociais, e na disponibilidade de dados internacionais comparáveis, especialmente os fornecidos pelo Gallup World Poll. Fonte: JASWAL, Vidushi; KISHORE, Kamal; MUNIRAJU, M.; JASWAL, Nidhi; KAPOOR, Rakesh. Understanding the determinants of happiness through Gallup World Poll. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, [S.l.], v. 9, n. 9, p. 4826–4832, set. 2020.

⁶³ Embora o Relatório Mundial da Felicidade utilize seis variáveis para explicar as diferenças nas médias de bem-estar entre países, essas variáveis não são combinadas em um índice composto. Em vez disso, são inseridas em um modelo estatístico com o objetivo de esclarecer os fatores que contribuem para as variações observadas nas avaliações subjetivas de vida. As classificações apresentadas no relatório são calculadas exclusivamente com base nas médias nacionais das respostas individuais à escala de avaliação de vida (Cantril Ladder), sem a aplicação de pesos ou fórmulas agregadas envolvendo as variáveis explicativas.

⁶⁴ Essas variáveis são utilizadas para explicar grande parte da diferença entre um cenário hipotético de “país perfeito” (*dystopia*) e os resultados mais baixos possíveis em cada dimensão, permitindo compreender por que alguns países ocupam posições mais altas ou mais baixas no ranking

⁶⁵ A cada edição, o relatório também se dedica a temas específicos, definidos de acordo com os desafios contemporâneos. Entre os assuntos abordados estão a migração e a felicidade (2018), os fundamentos sociais do bem-estar (2017 e 2020), a geografia e a distribuição da felicidade (2015 e 2016), as tendências globais (2019) e os impactos da pandemia de COVID-19 sobre a resiliência emocional e social das populações (2021 a 2023).

6.

Trajetória da pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*: o contexto histórico, os cuidados éticos e a superação das dificuldades

A pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* adota uma perspectiva metodológica que combina dados quantitativos e qualitativos. Com esse desenho buscamos compreender a percepção dos jovens sobre os conceitos cidadania e cultura cívica.

Esse estudo teve início em 2004, no Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio, sob a coordenação da professora Angela Paiva. Seu objetivo inicial era compreender como os jovens nascidos após a promulgação da Constituição de 1988, e que, portanto, não vivenciaram a ditadura militar, percebiam temas fundamentais à democracia, como cidadania e cultura cívica.

A escola foi escolhida, a princípio, como um espaço estratégico para alcançar esses jovens. Além de concentrar um grande número de estudantes em um mesmo local, o ambiente escolar oferecia condições práticas favoráveis à pesquisa, como a possibilidade de aplicar dezenas de questionários em um único turno, contando com a infraestrutura básica de salas organizadas, mesas e cadeiras.

A metodologia da pesquisa foi concebida, desde o início, como uma combinação de instrumentos quantitativos e qualitativos, de modo a captar tanto a frequência de certas percepções quanto os significados atribuídos a elas pelos participantes. O principal instrumento quantitativo foi um questionário estruturado, composto por aproximadamente 50 perguntas, majoritariamente objetivas, distribuídas em três blocos temáticos: i) Informações gerais (idade, sexo, local de nascimento, arranjo familiar, entre outros), ii) percepções sobre cidadania e iii) percepções sobre cultura cívica. As perguntas foram elaboradas com o propósito de identificar como os jovens compreendem conceitos centrais para a vida democrática, como direitos, deveres, participação política, confiança nas instituições e pertencimento social⁶⁶.

Os dados qualitativos foram produzidos por meio da realização de grupos focais⁶⁷ com os estudantes participantes. Embora o principal objetivo desta etapa fosse criar um espaço de escuta que permitisse aos jovens expressar livremente suas opiniões e experiências relacionadas aos temas da pesquisa, foi elaborado um roteiro com tópicos

⁶⁶ O Anexo I apresenta o questionário utilizado.

⁶⁷ O Anexo II apresenta o roteiro utilizado nos grupos focais.

orientadores. Esse roteiro funcionava como guia para o mediador do grupo focal, assegurando que aspectos centrais da investigação não fossem esquecidos ao longo das conversas, sem restringir a espontaneidade das falas ou limitar a diversidade de sentidos atribuídos pelos participantes.

A seleção das escolas participantes da pesquisa obedeceu a alguns critérios previamente estabelecidos. Inicialmente, optou-se por incluir instituições localizadas em duas regiões da cidade do Rio de Janeiro: Zona Sul e Tijuca. A escolha dessas áreas foi justificada pelo fato de apresentarem Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) bastante próximos, o que permitiria controlar parcialmente esse fator no momento da análise comparativa. No entanto, ao longo da definição do campo empírico, surgiu a hipótese de que, incluir escolas da Barra da Tijuca, poderia enriquecer a investigação, especialmente no que se refere ao perfil dos estudantes das instituições particulares. Naquele contexto, a Barra da Tijuca vivia um processo acelerado de expansão urbana, marcado pela proliferação de condomínios fechados e pela concentração de famílias pertencentes às chamadas classes emergentes⁶⁸. Sua inclusão, portanto, buscou captar possíveis singularidades nas percepções desses jovens, permitindo uma comparação mais ampla entre diferentes contextos sociais dentro da mesma rede de ensino.

Outro critério considerado na definição do campo empírico foi a inclusão de escolas confessionais. A decisão teve como base a hipótese de que os estudantes dessas instituições poderiam apresentar percepções específicas sobre os temas da pesquisa, influenciadas pela formação moral e pelos valores transmitidos no ambiente escolar religioso. Assim, o campo da pesquisa se desenhava com as escolas públicas e particulares tanto laicas quanto confessionais. Após a definição das regiões e dos tipos de escolas, estabeleceu-se que, no caso da rede particular, não seriam incluídas instituições com perfil voltado exclusivamente à preparação para concursos militares ou cursinhos pré-vestibulares. O objetivo era garantir que as escolas (privadas) participantes fossem reconhecidas como instituições tradicionais, com proposta pedagógica consolidada e de prestígio no cenário educacional carioca.

Por fim, definiu-se que os estudantes participantes da pesquisa seriam aqueles matriculados no 2º ano do ensino médio. A escolha do critério considerou aspectos tanto práticos quanto pedagógicos. Os alunos do 1º ano, por estarem em fase inicial de

⁶⁸ Para mais detalhes sobre esse processo de *boom* imobiliário da Zona Oeste do Rio de Janeiro, sobretudo da Barra da Tijuca, ver RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. *Rio de Janeiro: transformações na ordem urbana*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

adaptação ao ensino médio, ainda não possuíam a vivência escolar necessária para responder ao questionário com segurança, tampouco o repertório para participar de forma mais aprofundada dos grupos focais. Já os estudantes do 3º ano, às vésperas dos exames vestibulares, poderiam enfrentar restrições impostas pelas coordenações escolares, devido às demandas acadêmicas específicas dessa etapa. Nesse contexto, os alunos do 2º ano, situados no meio do ciclo do ensino médio, foram considerados os mais adequados para os objetivos da pesquisa.

Em 2004, eu ainda era aluna de graduação em Ciências Sociais e vivenciava meu primeiro contato com o trabalho de campo, uma experiência inaugural que marcou o início da minha trajetória como pesquisadora. Naquele mesmo período, o Brasil atravessava um contexto político também inédito: pela primeira vez desde a redemocratização, o país era governado por um presidente oriundo de um partido de esquerda. Luiz Inácio Lula da Silva (PT), eleito em 2002 após disputar o segundo turno com José Serra (PSDB), assumira o governo com uma proposta voltada à redução das desigualdades sociais e à valorização das camadas historicamente marginalizadas da população.

Dados do IBGE e de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), indicavam que o Brasil era um país profundamente marcado por desigualdades sociais, mesmo em um contexto de crescimento econômico no início dos anos 2000⁶⁹. Em 2004, por exemplo, o coeficiente de Gini era de aproximadamente 0,564, o que refletia uma das maiores concentrações de renda do mundo, apesar de uma leve tendência de queda em relação à década anterior.

No plano local, o Rio de Janeiro se preparava para uma nova disputa pelo governo municipal, entre os candidatos César Maia (PFL), que buscava a reeleição, e Marcelo Crivella (PL), então em ascensão como figura pública ligada a movimentos religiosos. Esse pano de fundo político e socioeconômico conferia contornos e urgência à pergunta que mobilizava nossa pesquisa.

⁶⁹ Ver FERREIRA, F. H. G.; LEITE, P. G.; LITCHFIELD, J. A. *The Rise and Fall of Brazilian Inequality: 1981–2004*. World Bank Working Paper No. 3867, mar. 2006. Os autores analisam a evolução da desigualdade de renda no Brasil, evidenciando uma curva em “U invertido” no índice de Gini (0,574 em 1981; 0,625 em 1989; 0,564 em 2004), e discutem os fatores que contribuíram para a redução das desigualdades, como mudanças estruturais, estabilização econômica e políticas sociais. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/curated/en/492991468743710606/pdf/wps3867.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Foi nesse cenário que demos início às primeiras incursões no campo. O processo de entrada nas escolas seguia um roteiro relativamente simples: ligávamos para pedir o e-mail da coordenação pedagógica e, a partir disso, a professora Angela Paiva formalizava o pedido de autorização. Nesta época, ela ocupava o cargo de Coordenadora de Licenciatura do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio. Lembro da cordialidade com que éramos recebidas e não houve uma única recusa. Mesmo nas escolas públicas em que o contato telefônico era difícil, bastava ir pessoalmente. Em alguns casos, conseguimos aplicar os questionários no mesmo dia e deixar o grupo focal já agendado.

O prestígio institucional da PUC-Rio certamente contribuía para a receptividade, mas havia algo mais: uma disposição genuína das escolas em participar de uma iniciativa que se propunha a escutar os jovens. Não enfrentamos resistência quanto ao conteúdo da pesquisa. Ninguém nos pediu os questionários antecipadamente, nem exigiu autorizações extras. O campo era fluido e colaborativo.

A aplicação dos questionários acontecia na sala de aula com todos os alunos do 2º ano do ensino médio. Para esse feito contávamos com o apoio dos professores que nos cediam o tempo de aula. Durante a aplicação dos questionários, era comum observar os alunos tentando consultar os colegas, como se estivessem diante de uma prova. Por isso, nossa presença era essencial. Mais do que orientar, nossa mediação buscava deixar claro que não havia respostas certas. O objetivo era compreender suas percepções, seus posicionamentos, suas experiências.

Esse momento também se revelava etnograficamente relevante, pois trazia à tona reações espontâneas que, por si só, já diziam muito. Os estudantes, por exemplo, costumavam se assustar ao ver o volume do questionário, com cerca de oito páginas, mas logo se tranquilizavam ao perceber que a maior parte das perguntas era de múltipla escolha. Uma dúvida recorrente surgia diante de uma das questões: muitos não sabiam o significado da palavra “demagogo”, o que abria espaço para explicações rápidas e, em alguns casos, para comentários críticos que escapavam do roteiro, mas enriqueciam o sentido daquele campo.

Ao final da aplicação, era frequente que os alunos continuassem debatendo os temas abordados, comparando respostas, trocando impressões entre si e com os professores. A atividade, longe de ser apenas uma coleta de dados, mobilizava reflexões e diálogos.

Para a realização dos grupos focais, voltávamos à escola em data previamente agendada. Seleccionávamos de forma aleatória entre 8 e 12 estudantes da mesma turma,

geralmente usando a chamada do professor como critério de sorteio. A principal exigência era a disponibilidade de um espaço silencioso, já que usávamos gravadores analógicos. Em muitas escolas públicas, esse era o maior desafio. Em uma ocasião, por exemplo, fomos direcionadas à sala dos professores, mas a presença de docentes inibiu os alunos. Optamos por uma parte separada do pátio, o que prejudicou a gravação por causa dos ruídos externos.

Nas escolas particulares, o desafio era diferente: convencer os professores de que a retirada de parte dos alunos da turma não comprometeria o andamento da aula exigia uma negociação cuidadosa. A mediação da coordenação escolar foi essencial para viabilizar a realização da pesquisa com o mínimo de interferência no planejamento das aulas dos professores e, em apenas uma das escolas, foi necessário negociar diretamente com um professor para ajustar o tempo de aula que seria cedido. Nessa mesma escola, vivenciamos um dos episódios mais marcantes do trabalho de campo: durante um grupo focal, o sinal do recreio tocou, mas os alunos optaram por permanecer na discussão. Alguns saíram apenas para buscar um lanche e retornaram logo em seguida. O episódio passou a ser citado em diversas apresentações da pesquisa, tornando-se um símbolo do engajamento que a escuta foi capaz de mobilizar e da vontade dos estudantes em refletir e dialogar sobre os temas propostos.

Foi durante uma apresentação acadêmica, na Semana das Ciências Sociais, em 2005, que surgiu uma pergunta simples, mas provocadora: as escolas públicas contempladas na pesquisa eram apenas as estaduais ou também incluíam as escolas federais e os colégios de aplicação? Sim, porque escolas públicas há nos níveis municipal, estadual e federal da educação básica. Foi aí que, a questão colocada por colegas da universidade nos levou a refletir sobre a diversidade do sistema público de ensino e despertou a necessidade de ampliar o campo da investigação.

Essa provocação nos impulsionou a buscar essas outras instituições, que, embora públicas e localizadas no Município do Rio de Janeiro, apresentavam condições estruturais e pedagógicas bastante distintas da rede estadual. Em 2006, iniciamos o trabalho de campo em escolas federais e colégios de aplicação com mais uma hipótese, partindo do mesmo problema inicial: os estudantes dessas instituições teriam percepções mais próximas às dos jovens da rede particular do que aos da rede estadual de ensino.

Nesse sentido, foi no próprio campo empírico que surgiu uma nomenclatura que passamos a adotar: “escolas públicas de excelência”. A expressão, usada por estudantes e professores para se referirem a suas instituições, foi incorporada ao vocabulário da

pesquisa como um conceito nativo, e, a partir dela, passamos a distinguir, no tratamento analítico: escolas públicas e escolas públicas de excelência.

Os dados confirmaram a hipótese quanto à aproximação nas percepções entre os alunos das escolas públicas de excelência e os da rede particular, sobretudo no que dizia respeito à confiança nas instituições, à valorização da escola e ao sentimento de pertencimento cívico. Em 2009⁷⁰, encerramos a primeira etapa da pesquisa com um total de 24 escolas visitadas: 7 escolas públicas estaduais, 13 escolas particulares e 4 escolas públicas de excelência. Ao todo, foram aplicados 1.120 questionários e realizados 14 grupos focais. Em 2013, os principais resultados dessa fase foram publicados em um livro organizado pela professora Angela Paiva e editado pela Garamond, com artigos produzidos por estudantes de graduação e pós-graduação que participaram da pesquisa.

Considerando os desdobramentos da pesquisa e a minha trajetória profissional, a ideia de revisitar o campo surgiu em 2014, quando a primeira etapa da pesquisa completava dez anos. Naquele momento, já atuando em sala de aula como professora da rede pública e da rede particular⁷¹, eu observava os estudantes e me perguntava se, diante das transformações sociais e políticas em curso, suas percepções sobre cidadania, escola e futuro também haviam se modificado. Era um desejo antigo, motivado pela curiosidade de saber o que teria mudado e o que teria permanecido ao longo daquela década.

Contextualizando aquele momento, a academia, a mídia e a sociedade, de modo geral, ainda buscavam compreender o impacto das chamadas Jornadas de Junho de 2013⁷². Naquele mês, grandes manifestações tomaram as ruas das principais cidades brasileiras. Como observa Ismael,

⁷⁰ No ano de encerramento do trabalho de campo, fui aprovada em concurso público para o cargo de professora da rede estadual de ensino. Desde 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692, as disciplinas de Sociologia e Filosofia haviam sido suprimidas do currículo, substituídas por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Após a redemocratização, e especialmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), passou-se a orientar, em seu artigo 36, §1º, inciso III, que o ensino médio deveria assegurar o domínio de conhecimentos em Filosofia e Sociologia, considerados necessários ao exercício da cidadania. No entanto, foi apenas com a promulgação da Lei nº 11.684/2008 que essas disciplinas tornaram-se obrigatórias em todos os anos do ensino médio. Para uma análise aprofundada sobre o tema, ver a tese de doutorado *Dez anos de Sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro: um olhar a partir do pacto federativo*, de Gustavo Cravo Azevedo. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/58063/58063.PDF>. Acesso em: 24/06/2025

⁷¹ A época, eu já lecionava na rede estadual, na Escola Estadual Prefeito Mendes de Moraes, e também em duas instituições da rede particular: o Colégio Edel e o Modelar Cambaúba. Em 2025, enquanto escrevo esta tese, sigo atuando nas mesmas escolas. São 16 anos como professora da rede pública e 15 anos na rede privada, uma trajetória que evidencia a continuidade do meu vínculo com o cotidiano escolar e fortalece meu olhar de pesquisadora construído ao longo da pesquisa.

⁷² Sugiro a leitura do artigo GOMES, Walter Bruno Azevedo. *Mapeando as Jornadas de Junho de 2013: uma revisão do campo de produção acadêmica*. Psicologia USP, São Paulo, v. 35, e230114, 2024, para um compêndio de bibliografias sobre as “Jornadas de Junho de 2013”. Disponível em:

“No início, pequenos grupos de estudantes lutavam contra o aumento nas passagens de ônibus, aprovado pelos prefeitos das capitais. Com a repressão policial em alguns estados, os protestos explodiram e ganharam uma dinâmica semelhante à de eventos políticos ocorridos em outros lugares do mundo”. (2018, p.127).

De fato, as manifestações foram marcadas pelo protagonismo juvenil, pela ocupação massiva dos espaços urbanos e por críticas incisivas aos elevados investimentos destinados aos megaeventos, especialmente no Rio de Janeiro, que se preparava para sediar a Copa do Mundo em 2014 e os Jogos Olímpicos em 2016.

A cidade vivia um ciclo de reformas urbanas que prometiam modernização e projeção internacional. Contudo, esse cenário também escancarava as contradições, em muitos casos, aprofundava-as diante das promessas e os problemas estruturais persistentes, sobretudo no que diz respeito aos serviços públicos, que seguiam precarizados e impactavam diretamente o cotidiano da população.

As frases “Não vai ter Copa”, “Queremos saúde e educação padrão FIFA”, “Não é apenas 0,20”, “O gigante acordou” e “Vem pra rua!”⁷³ ainda podiam ser lidas nas paredes e nas carteiras da escola, como marcas de uma memória recente de mobilização. Era nesse cenário de efervescência política que minha inquietação se intensificava: como os jovens, sujeitos centrais daqueles protestos, estavam elaborando suas experiências escolares e suas expectativas em relação ao futuro? A ideia de revisitar o campo de pesquisa ganhava força, mas logo esbarrou nas exigências concretas da docência, que impunham limites de tempo e energia à realização de um novo trabalho empírico.

Naquela época, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) optou por manter as disciplinas de Sociologia e Filosofia com carga horária semanal de apenas um tempo de aula, ou seja, cada aula teria apenas 50 minutos por semana para cada turma. Eu, com duas matrículas de 16 horas⁷⁴ semanais na rede estadual, uma no

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/TgbFfRKz58QcrDhvM5Dvp8G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24/06/2025. Para uma análise mais aprofundada sobre o que foram as Jornadas, com uma revisão 10 anos depois, sugiro os artigos publicados na *Revista Diversidade e Desigualdade*, Ano 2023.2 – n° 24. Disponível em:

https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_DeD.php?strSecao=fasciculo&fas=66125&NrSecao=11.

⁷³ Essas frases marcaram as manifestações, conforme pode ser visto na reportagem da Agência Brasil (EBC) da época. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-06/junho-de-2013-entenda-o-cenario-de-insatisfacao-que-levou-a-protestos>. Acesso em 24/06/2025

⁷⁴ Dezesseis horas semanais, para um professor da rede estadual do Rio de Janeiro, correspondiam a 12 tempos de 50 minutos em sala de aula e 4 tempos de 50 minutos (cada) destinadas ao planejamento. Posteriormente, houve uma mudança na jornada de trabalho, que passou de 16 para 18 horas semanais, aumentando para 6 tempos de planejamento. Desde a aprovação da Lei 6.153/2022, de autoria do Poder Executivo, regulamentada pelo Decreto 48.206/2022, passou a ser garantido o cumprimento efetivo da

Rio de Janeiro, na área da Metropolitana III, e outra em Duque de Caxias, na Metropolitana V, estava dividida entre 24 turmas, distribuídas por 6 escolas. A rotina era exaustiva. Não havia tempo, nem fôlego, para dar início ao mestrado. E a pesquisa, mais uma vez, precisaria esperar.

Em 2016, o Rio de Janeiro ganhou os holofotes da imprensa internacional ao se tornar a primeira cidade da América do Sul a sediar os Jogos Olímpicos. No entanto, o evento aconteceu em meio a uma grave crise fiscal no Estado, que enfrentava atrasos salariais, cortes de investimentos e colapso nos serviços públicos essenciais, como saúde, educação e segurança.

A precariedade das condições de trabalho dos servidores gerava um clima de insatisfação crescente. Policiais militares, civis e bombeiros protestaram nos aeroportos com faixas que diziam “*Welcome to Hell*”⁷⁵ (bem-vindo ao inferno), chamando atenção da mídia internacional justamente no momento da chegada de turistas e delegações.

Em junho daquele ano, o estado decretou calamidade pública⁷⁶, uma medida que permitia o acesso a recursos emergenciais do governo federal. A crise, resultado de má gestão fiscal, queda nos *royalties* do petróleo e da recessão econômica nacional, evidenciava não apenas problemas conjunturais, mas também uma sucessão de decisões políticas mal planejadas.

A educação também foi duramente atingida. Os profissionais da área enfrentavam a desvalorização salarial, a precariedade da infraestrutura escolar e a sobrecarga de trabalho, o que alimentava uma intensa sensação de abandono entre professores e alunos da rede pública. Naquele ano, os docentes da rede estadual estavam em greve. Além da recomposição salarial, reivindicavam a retomada dos dois tempos de aula para as disciplinas de Sociologia e Filosofia, a fixação de cada professor em uma única escola, bem como a suspensão do fechamento de unidades escolares, da redução de

reserva de um terço da carga horária para atividades de planejamento, conforme já estabelecido pela Lei estadual 9.761/2022.

⁷⁵ A faixa “*Welcome to Hell*” que em tradução literal significa “bem-vindo ao inferno”, tornou-se um dos símbolos mais impactantes dos protestos dos servidores em 2016. A reportagem sobre esse episódio pode ser lida no jornal Extra à época com o título: “Protesto de servidores do Rio com ‘bem-vindo ao inferno’ repercute pelo mundo”. Disponível em: <https://extra.globo.com/economia-e-financas/servidor-publico/protesto-de-servidores-do-rio-com-bem-vindo-ao-inferno-repercute-pelo-mundo-19598167.html>. Acesso em 24/06/2025

⁷⁶ Em junho de 2016 o então governador Francisco Dorneles (PP) (que assumiu o governo depois que o então governador Luiz Fernando Pezão (PMDB) precisou se afastar para realizar um tratamento de saúde) decretou estado de calamidade pública, conforme pode ser lido na reportagem da BBC Brasil à época com o título: 4 motivos que levaram o Rio a decretar estado de calamidade pública. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36566996> Acesso em 24/06/2024

turnos e da diminuição no número de turmas, medidas que a Secretaria de Educação justificava com base na lógica de “otimização”⁷⁷ da rede.

Para os professores, essa “otimização” significava deslocamentos constantes entre diferentes unidades escolares, aumento dos gastos com deslocamento e alimentação, além de cobranças por resultados em contextos muito adversos. Para os estudantes, representava o risco de evasão escolar, percursos mais longos até a escola e a percepção de que sua formação era tratada com descaso pelas autoridades educacionais.

Foi nesse contexto que decidi aceitar o convite para assumir o cargo de coordenadora pedagógica no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, onde já atuava como docente. Naquele momento, eu enfrentava dificuldades para alocar minha carga horária em diferentes unidades escolares. Os custos com transporte, alimentação e, sobretudo, o desgaste físico causados pelos longos deslocamentos pesaram na decisão. No entanto, não cheguei a exercer a função de coordenadora nem por um dia. No dia 21 de março de 2016, quando deveria me apresentar oficialmente na escola, encontrei o portão fechado. Uma barricada improvisada feita com cadeiras bloqueava a entrada: os estudantes haviam ocupado a escola⁷⁸.

O Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes foi a primeira escola do Rio de Janeiro a ser ocupada pelos estudantes, seguindo uma estratégia de mobilização estudantil que já vinha se consolidando em outros estados, como São Paulo. Inspirados por essas experiências anteriores e articulados em redes virtuais e presenciais, esses jovens questionavam medidas como o fechamento de escolas, a redução de turnos e a precarização do ensino público. Como observa Regina Novaes (2017), mais do que protesto, a ocupação se configurava como espaço de reinvenção da experiência escolar, onde os estudantes passavam a experimentar, na prática, modos alternativos de viver a cidadania e disputar os sentidos da educação pública⁷⁹.

⁷⁷ Durante todo ano de 2016, o sindicato dos professores e a secretaria de educação discutiram sobre a questão das políticas de “otimização”, como pode ser lido na reportagem da EBC à época com o título: Audiência na Alerj debate fechamento de escolas da rede estadual no Rio. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/audiencia-na-alerj-debate-fechamento-de-escolas-da-rede-estadual-no-rio> Acesso em: 24/06/2024

⁷⁸ A primeira reportagem sobre a ocupação dos estudantes do Colégio Mendes de Moraes foi transmitida no jornal “RJ TV 1ª edição” no dia seguinte da ocupação (22/03/2016) e está disponível na plataforma do Globo Play: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/rj1/video/alunos-de-um-colegio-estadual-na-ilha-do-governador-estao-ocupando-a-unidade-4901709.ghtml> Acesso em: 24/06/2025

⁷⁹ Regina Novaes faz uma análise sobre as ocupações das escolas em um artigo publicado na Revista “Teoria e Debate” da Fundação Perseu Abramo - EDIÇÃO 148 - 25/05/2016. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2016/05/25/%EF%BB%BFocupaescola-a-renovacao-da-participacao-juvenil/> Acesso em 24/06/2025

Esse contexto, somado às experiências que vivenciei de perto, reforçou ainda mais meu desejo de retomar a pesquisa. No entanto, foi só em 2018, já em outra configuração de vida e trabalho, que consegui reunir tempo e energia para uma nova empreitada. O plano inicial de revisitar o campo “dez anos depois” deu lugar à proposta de retorno “quinze anos depois”. O desafio, agora, era compreender não apenas o que havia mudado, mas também o que havia resistido ao tempo.

Essa segunda etapa da pesquisa manteve os critérios metodológicos adotados na fase original, com a aplicação de questionários e a realização de grupos focais, considerando as mesmas escolas, localizadas nas mesmas regiões do Município do Rio de Janeiro, e os estudantes da mesma série, o 2º ano do Ensino Médio. Contudo, algumas mudanças no cenário educacional, tecnológico e sociopolítico precisavam ser consideradas. Entre elas, destaca-se o contexto dos trinta anos de consolidação democrática no Brasil, ainda marcado por desigualdades persistentes⁸⁰. Além disso, a presença cada vez mais estruturante da internet, especialmente das redes sociais, nas formas contemporâneas de socialização juvenil⁸¹. Por fim, a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, em vigor desde 2008, que passou a redefinir os espaços de debate e a estimular reflexões políticas no ambiente escolar.

Foi a partir desses problemas advindos do novo contexto histórico e institucional que se ampliou o horizonte da pesquisa, exigindo a reformulação de suas hipóteses. A hipótese de permanência se ancorava justamente na constatação de que, apesar dos avanços institucionais e democráticos, as desigualdades sociais continuavam a moldar de forma contundente as experiências juvenis. Já as hipóteses de mudança estavam relacionadas ao impacto das redes digitais na produção de sentido e ao potencial formativo da Sociologia como componente curricular obrigatório, visto como um espaço possível de ampliação do repertório crítico dos jovens.

⁸⁰ O termo “desigualdades persistentes” adotado aqui corresponde ao termo presente no livro ARRETCHÉ, Marta (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

⁸¹ Para uma discussão aprofundada sobre as relações entre juventude, sociabilidade e tecnologia, ver o livro *Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens*, organizado por Carlos Ângelo de Meneses Sousa et al. A obra reúne estudos desenvolvidos no âmbito da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, abordando como os jovens constroem vínculos e aprendizados em contextos mediados pelas tecnologias digitais. Disponível em: https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2016/03/juventudes-e-tecnologias-_site.pdf Acesso em 24/06/2025

Diante desse novo contexto, tornou-se necessário introduzir alguns ajustes metodológicos que permitissem captar com maior precisão as nuances emergentes dessas transformações observadas.

Para preservar a comparabilidade com a etapa anterior, mas também contemplar mudanças relevantes, realizamos ajustes pontuais no questionário original.

Retiramos as opções “revistas” e “jornais” da pergunta sobre fontes de informação, substituindo-as por “sites”, em um reflexo direto da mudança nos hábitos de consumo informacional. Também decidimos desagregar o item “grau de instrução dos pais” em duas variáveis distintas: “grau de instrução da mãe” e “grau de instrução do pai”, com o objetivo de captar possíveis assimetrias de gênero na formação educacional familiar. Por fim, acrescentamos ao final do questionário um bloco de perguntas sobre o comportamento dos jovens nas redes sociais e sobre suas percepções em relação ao ensino de Sociologia.

Contudo, logo nas primeiras aplicações dos questionários, percebemos a necessidade de revisar também a pergunta sobre gênero. No questionário original, constava apenas a palavra “sexo”, seguida de um espaço em branco para preenchimento. A forma como os jovens reagiam a essa questão logo nos chamou atenção. Muitos a interpretavam como uma provocação ou como uma oportunidade de subverter a linguagem adotada, utilizando o espaço para expressar ironias como “gosto”, “faço” ou “quero”. Outros iam além, rasurando a palavra “sexo” e propondo novas nomenclaturas, como “gênero biológico” ou “identidade de gênero”, numa tentativa clara de nos convidar à reflexão sobre a formulação da pergunta.

Diante dessas respostas e do incômodo que expressavam, decidimos reformular a questão. A partir dessa nova etapa, passamos a adotar o termo “gênero” no questionário, deixando claro, no momento da aplicação, que cada estudante poderia responder de acordo com a forma como se identificava. Embora aparentemente simples, esse ajuste traduzia um gesto de escuta e reconhecimento. Ele respondia a um deslocamento geracional significativo, no qual os próprios sujeitos da pesquisa questionavam os sentidos das categorias utilizadas e, ao fazê-lo, nos indicavam caminhos para reformulá-las.

6.1

A pesquisa e os desafios no decorrer dos diferentes contextos

Logo nas primeiras atividades de campo, em 2018, ficou evidente que o cenário institucional havia se transformado. Algumas das escolas com as quais havíamos trabalhado anteriormente já não existiam. Duas delas haviam sido incorporadas por sistemas de ensino^{82 83} e, com isso, o processo de autorização para a pesquisa havia deixado de ser intermediado apenas pela direção escolar.

Agora, era preciso submeter documentos a sedes administrativas localizadas, geralmente, em São Paulo, aguardar a análise por comissões internas e esperar por pareceres que, na prática, nunca chegavam. Diante da urgência imposta pelo calendário do mestrado, optamos por substituir essas instituições por outras com perfil semelhante, localizadas na mesma região ou bairro.

Mas não foram apenas as instituições que mudaram. O próprio campo se apresentava agora mais difícil, mais fechado, mais burocrático e, sobretudo, mais desconfiado. Na etapa anterior da pesquisa, o contato inicial com as escolas era feito por telefone e rapidamente formalizado por e-mail, com um agendamento direto para a aplicação dos questionários. Desta vez, a realidade era outra. A pesquisa precisava, antes de tudo, ser aprovada pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq/PUC-Rio), o que, embora absolutamente necessário, introduzia uma nova camada de complexidade ao trabalho de campo.

Esse protocolo ético cumpre uma função fundamental. Ele protege a instituição, os pesquisadores e, especialmente, os participantes, pois a pesquisa de campo envolve adolescentes em ambiente escolar. Confere legitimidade à pesquisa, garante a confidencialidade das informações e reforça a segurança de todos os envolvidos. Ao mesmo tempo, impõe exigências que transformam profundamente a dinâmica do campo. Se antes a escola funcionava como uma aliada metodológica, oferecendo um espaço no

⁸² Sobre o processo de aquisição de escolas particulares por grupos empresariais na educação básica, ver reportagem publicada na *Revista Educação* (2021), que analisa como redes privadas vêm consolidando sua presença no setor por meio da compra de instituições de ensino, em um movimento de expansão de alcance nacional e internacional. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/07/26/compra-e-venda-de-escolas-movimentam>. Acesso em: 25/06/2025.

⁸³ O artigo “Impactos da financeirização da educação brasileira: do Ensino Superior ao ciclo básico” também traz informações importantes sobre essa questão. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000401848. Acesso em: 25/06/2025.

qual podíamos encontrar, de uma só vez, trinta ou quarenta alunos dispostos a responder ao questionário, agora cada uma dessas presenças exigia um termo de autorização assinado pelos responsáveis dos estudantes (Termo de Livre Consentimento Esclarecido - TCLE), e de uma autorização deles próprios (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE). Na prática, isso significava imprimir dezenas de formulários de autorização por turma e garantir que eles circulassem entre casa e escola com retorno assegurado.

Esse novo arranjo nos levou a incluir mais uma etapa no processo de campo. Após o telefonema inicial e o envio da documentação por e-mail para autorização da própria escola, tornava-se necessário comparecer à escola pessoalmente para entregar os termos impressos. Os alunos os levavam para casa e, somente após o retorno dos formulários assinados, era possível agendar uma nova visita para a aplicação dos questionários. Em geral, essa etapa era seguida por outra rodada de contatos, voltada à organização dos grupos focais.

Mesmo com toda organização prévia e preenchimento das exigências formais, não havia garantias de que as entrevistas aconteceriam conforme o planejando. Especialmente nas escolas particulares, o clima amistoso que havíamos experimentado na primeira etapa parecia agora distante. Muitos coordenadores recusavam a proposta já no primeiro contato. Outros sequer respondiam. Quando aceitavam, exigiam o conteúdo integral dos questionários, o roteiro completo dos grupos focais e, em alguns casos, a presença de um professor da própria escola durante todas as atividades da pesquisa.

Nas reuniões com as equipes pedagógicas, uma inquietação pairava no ar. E ela tinha nome: o medo dos pais. A preocupação de que a pesquisa pudesse ser interpretada como política surgia com frequência, mesmo diante de materiais que evidenciavam o rigor científico e a neutralidade metodológica do projeto. Em uma escola confessional da Tijuca, por exemplo, mesmo após duas reuniões presenciais com toda a equipe pedagógica, a autorização para a realização da pesquisa foi negada. O diretor, cuidadoso nas palavras, foi direto no diagnóstico. A pesquisa era excelente, mas poderia gerar um ruído desnecessário dentro da escola naquele momento.

Esse ruído, essa tensão latente em torno do debate público e da escuta ativa, dizia muito sobre o novo campo que se desenhava. Era como se um silêncio preventivo pairasse sobre os corredores escolares. Um pacto não declarado parecia orientar o cotidiano: evitar o conflito, preservar a rotina, blindar os alunos e a instituição de qualquer vestígio de controvérsia. A escola, que deveria, por uma condição que lhe é própria, acolher o debate

político, agora se mostrava hesitante. E essa hesitação parecia ter uma origem bastante nítida. Tratava-se da ressaca das eleições nacionais de 2018⁸⁴.

O termo polarização havia se tornado onipresente. Aparecia nos jornais, nas conversas informais, nos grupos de *WhatsApp*, nas salas dos professores. Nas escolas, os efeitos eram perceptíveis. O ambiente tornara-se mais vigilante, mais contido, menos disposto ao dissenso. Nos grupos focais, que serão analisados mais adiante, essa atmosfera se expressava em gestos cautelosos e palavras medidas. Era notável o cuidado dos alunos ao evitarem, deliberadamente, mencionar nomes de candidatos ou manifestar qualquer preferência política. Mesmo quando o tema surgia de maneira lateral, havia um desvio rápido, um olhar cúmplice, um silêncio estratégico⁸⁵.

Em vários grupos focais, os jovens relatavam como a polarização havia atravessado suas casas. Dividia famílias, provocava discussões acaloradas nos almoços de domingo e, sobretudo, inflamava trocas de mensagens nos grupos de *WhatsApp* da família.

Por isso, nesse momento da pesquisa de campo, a imagem da ressaca parece tão precisa. Era como se todos estivessem tentando evitar a “dor de cabeça” provocada pelas discussões do passado recente. Como se a prudência ao evitar tocar no assunto, fosse uma forma de garantir um bom convívio. E, nesse contexto, realizar uma pesquisa sobre juventude, cidadania e cultura cívica demandava mais do que planejamento metodológico. Exigia sensibilidade para perceber os sinais de tensão e cautela que atravessavam o cotidiano escolar.

Foi no percurso das visitas às escolas particulares que uma questão começou a se confirmar. Havia, ali, um temor velado, mas persistente, por parte dos coordenadores, quanto à reação dos pais diante de qualquer iniciativa que evocasse temas políticos dentro da escola. A simples presença de uma pesquisa acadêmica, mesmo respaldada por documentação formal e aprovada institucionalmente, era percebida como um risco.

⁸⁴ Aqui cabe ressaltar que nosso contato com as escolas teve início no segundo semestre de 2018, mas só conseguimos autorização para entrar na primeira escola em novembro, ou seja, logo após as eleições federais e estaduais que aconteceram em outubro.

⁸⁵ A reportagem do *UOL Vestibular* (2021) evidencia os desdobramentos da polarização política em torno do movimento Escola Sem Partido, destacando casos emblemáticos, como o de uma deputada federal que sugeriu que professores fossem filmados em sala de aula. O episódio gerou intensos debates sobre liberdade de cátedra, censura e vigilância no ambiente escolar. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/escola-sem-partido-polemica-entre-doutrina-e-a-liberdade-de-expressao.htm>. Acesso em: 25/06/2025

O eco do clima instaurado nos anos que antecederam a eleição de 2018, especialmente alimentado pelos discursos de movimentos como o “Escola sem Partido”⁸⁶, reverberava ainda com mais força nas campanhas dos candidatos a cargos políticos. Essa atmosfera se fazia presente nas falas reservadas de professores e coordenadores que, mesmo sem declarar explicitamente, deixavam entrever a sensação de estarem sendo constantemente vigiados. Qualquer tema com potencial para suscitar interpretações políticas parecia demandar cautela redobrada, como se pairasse o risco de romper um pacto já frágil entre escola e família. Era como se todo e qualquer diálogo com potencial formativo, sobretudo os de natureza política, precisasse ser silenciado para não despertar a desconfiança dos pais. Embora ausentes da sala de aula, sua presença simbólica se fazia sentir como uma força reguladora contínua e silenciosa.

Nesse cenário, uma das perguntas que guiavam nossa pesquisa voltou com nova urgência. Os jovens ainda confiam nas escolas e nas universidades? Como os temores e as visões dos pais sobre a escola se infiltram na percepção que esses jovens constroem da instituição escolar? E, ainda mais, o que acontece com o próprio papel da escola quando até seus gestores passam a temê-la como espaço de formação crítica e cidadã?

Nas escolas particulares o campo parecia mais difícil, a cada negativa ou demonstração de desconfiança, uma nova interrogação surgia. E, curiosamente, a cada obstáculo, nossa disposição crescia. A juventude que queríamos escutar estava ali. Viva, inquieta, disponível. Mas os muros que a cercavam, simbólicos e institucionais, haviam se tornado mais difíceis de transpor. Em 2004, era possível entrar na escola apenas com uma carta de apresentação e o desejo genuíno de ouvir. Agora, o acesso exigia senhas, protocolos, justificativas detalhadas e, por vezes, vigilância constante. Era preciso negociar cada passo. Conquistar o campo não apenas como método, mas como vínculo. Estávamos diante de um território sensível, onde a confiança pesava tanto quanto as próprias questões sobre níveis de confiança que fazíamos nos questionários.

⁸⁶ O movimento Escola Sem Partido surgiu com a proposta de restringir a abordagem de conteúdos considerados político-ideológicos nas escolas, defendendo a neutralidade docente e a preservação de valores familiares. Inspirados por esse discurso, diversos projetos de lei foram apresentados nas esferas federal, estadual e municipal, propondo, entre outras medidas, a proibição de temas relacionados à diversidade sexual, aos direitos humanos e à crítica social. A proposta tem sido amplamente criticada por especialistas, educadores e instituições acadêmicas, que alertam para os riscos que representa à liberdade de cátedra, ao pluralismo de ideias e à função formativa e crítica da educação em uma sociedade democrática. Em 2017, professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) produziram uma série de vídeos em que analisam os fundamentos e implicações do movimento. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/escola-sem-partido>. Acesso em: 25/06/2025

Nas escolas públicas, o cenário era significativamente distinto. Isso se devia, em parte, ao fato de que a relação entre família e escola se configurava de maneira menos tensa, com menor pressão direta por parte dos pais sobre os conteúdos debatidos em sala de aula. Além disso, minha trajetória de mais de dez anos como professora da rede pública havia me permitido construir vínculos com colegas docentes e coordenadores, o que foi decisivo para a realização da pesquisa. Foram esses vínculos que abriram caminhos, facilitaram os acessos e acolheram a proposta com empatia. A escuta dos jovens, ali, era também um gesto coletivo. Ao ouvi-los, era como se todos nós estivéssemos escutando um pouco de nós mesmos e das urgências que atravessam o cotidiano escolar.

Mas essa dimensão afetiva do acolhimento frequentemente contrastava com a precariedade material do espaço escolar. Em uma escola pública da Zona Sul, por exemplo, tivemos que adiar o grupo focal porque a chave da biblioteca, o único local que oferecia um mínimo de silêncio, havia desaparecido. Quando finalmente conseguimos usar o espaço, na semana seguinte, os sons da rua invadiam as gravações com insistência. Ônibus, buzinas e vendedores se misturavam às falas dos estudantes. O barulho tornava-se parte do cenário, atravessando cada depoimento. A biblioteca, tradicionalmente associada à concentração e ao silêncio, revelava-se permeável, vulnerável, ruidosa.

Ao transcrever os áudios, essa realidade ganhava uma nova espessura. Os ruídos externos, as reverberações das salas amplas e as janelas sem vedação sonora revelavam, de forma concreta, algo que eu, enquanto professora de escola pública, já havia percebido há tempos. Falar em uma escola pública exige um esforço físico diário, muitas vezes invisibilizado. A arquitetura desses espaços não foi pensada para favorecer a escuta, nem do professor, nem dos alunos.

Ao fazer a transcrição dos áudios, com os fones de ouvido, tentando decifrar falas abafadas e entrecortadas por sons da rua e do entorno escolar, compreendi de maneira mais profunda o custo de ser escutado nesse ambiente. Ser ouvido, ali, não é algo dado. É conquistado a cada dia. O corpo docente resiste todos os dias, não apenas com sua voz, mas com sua presença corporal inteira, sustentando a palavra em meio ao barulho e à precariedade.

Essa escuta ampliada me levou a reler gestos e situações com outros olhos. Em uma escola particular localizada na Barra da Tijuca, por exemplo, pude caminhar tranquilamente pelos corredores ao lado de uma coordenadora, enquanto conversávamos em tom de voz natural. Dias depois, ao repetir esse gesto em uma escola pública da Tijuca, percebi que, para nos fazermos ouvir, era preciso quase gritar. A diferença não estava no

número de alunos nem em seu comportamento, mas na estrutura física das instituições. A escola particular silenciava o mundo de fora. A pública era atravessada por ele.

Outro detalhe, aparentemente banal, também me chamou atenção: a iluminação. Em uma escola pública de excelência localizada na Lagoa⁸⁷ (Zona Sul), metade das lâmpadas estava queimada. Em outras salas, fios expostos, bocalis pendurados e trilhos de luz incompletos compunham o cenário. A precariedade estava inscrita nas paredes, nas gambiarras elétricas, nos tetos escurecidos. Era uma escola vibrante em termos de projeto pedagógico e engajamento discente, mas também era um corpo institucional marcado por negligência crônica.

Elementos como o barulho, a iluminação, os fios aparentes e a disposição dos corredores revelam muito sobre o que se ensina e o que se aprende nas escolas. Como destacou Paulo Freire (1999), há uma pedagogia do espaço. Ainda que esse conceito seja retomado mais adiante com maior profundidade, já é possível reconhecer aqui sua relevância: o ambiente escolar comunica, de forma silenciosa, os limites, as expectativas e os valores de um sistema educacional.

Quando a escola é escura, barulhenta e desorganizada, ela transmite a ideia de que o conhecimento não exige conforto, que o silêncio não é necessário para pensar e que o professor pode não ser escutado. Em contrapartida, um espaço limpo, iluminado, seguro e silencioso atribui importância ao que ali acontece. Nesses ambientes, a própria estrutura física passa a ensinar: ela reconhece o valor do educador, favorece a escuta e dignifica o ato de aprender.

Ao me mover entre essas escolas, entre suas luzes e seus ruídos, entre o afeto e a vigilância, compreendi que o campo da pesquisa é também o lugar da denúncia. Cada lâmpada apagada, cada barulho que atravessa a escuta, cada janela que não protege comunica algo. Tudo isso ensina aos jovens o que o Estado espera deles. E é nesse espaço, e apesar dele, que eles constroem seus sentidos de cidadania e de vida pública.

Diante do aumento da burocracia para realizar a pesquisa e das dificuldades que extrapolavam o campo acadêmico, atravessadas por disputas políticas, receios institucionais e obstáculos silenciosos, solicitamos a extensão do prazo do mestrado por mais seis meses. No entanto, em março de 2020, fomos abruptamente surpreendidas pela

⁸⁷ Enquanto escrevo esta tese, acompanho o noticiário com a informação de que um muro inteiro desta escola desabou. A notícia pode ser lida no jornal “O Globo”. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2025/06/22/muro-desaba-no-cap-ufri-na-lagoa-e-suspende-aulas-pais-relatam-medo-com-estrutura-antiga-da-escola.ghtml> Acesso em: 24/06/2025

chegada da pandemia de Covid-19, que suspendeu imediatamente todos os contatos presenciais, inclusive com as escolas. O campo, naquele momento, foi interrompido. Mas não o olhar da pesquisa.

As notícias, os relatos de colegas e, sobretudo, a minha vivência cotidiana como professora da rede pública e da rede particular mostravam que os dados que vínhamos construindo ganhariam, dali em diante, ainda mais densidade e valor. O que se anunciava era um novo tempo, e ele colocaria à prova, mais uma vez, a relação entre juventude, escola, cidadania e confiança institucional.

Enquanto as escolas particulares rapidamente se reorganizaram, adquirindo equipamentos, promovendo formações emergenciais para os professores e estabelecendo, em pouco tempo, uma rotina de aulas online, a escola pública mergulhou em um silêncio incômodo. As férias de julho foram antecipadas na tentativa de ganhar tempo para que as secretarias de educação elaborassem estratégias de enfrentamento. Na prática, no entanto, o que se consolidou foi o que muitos passaram a chamar de um apagão da educação.

Segundo dados do INEP⁸⁸, cerca de 64% das escolas públicas brasileiras conseguiram oferecer aulas remotas, fossem elas ao vivo ou gravadas, ao longo do ano letivo de 2020. Isso inclui atividades realizadas por meio da internet, do rádio ou da televisão. Por outro lado, cerca de um terço das escolas públicas não realizou qualquer tipo de atividade pedagógica mediada por tecnologia no primeiro ano da pandemia. Além disso, o fato de a escola conseguir mobilizar meios para realizar as aulas à distância não garantiam que os alunos tivessem meios para acessá-las. Segundo dados da *Síntese de Indicadores Sociais 2021* do IBGE⁸⁹, cerca de 55% dos alunos de 15 a 17 anos da rede pública não tinham acesso à internet ou equipamentos adequados para acompanhar as aulas remotas durante a pandemia.

Nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, a principal estratégia adotada durante a suspensão das aulas presenciais foi a criação de um repositório de aulas na plataforma *Google Classroom*⁹⁰. Em seguida, também foram distribuídos materiais impressos

⁸⁸INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Pesquisa revela resposta educacional à pandemia em 2021*. Portal Gov.br, 18 jul. 2022 (atualizado em 30 jun. 2025). Disponível em: gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021. Acesso em: 01/07/2025

⁸⁹Esses dados estão disponíveis em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/736783717803cba71ec0b3a6e77fc7e9.pdf Acessado em: 01/07/2025

⁹⁰O *Google Classroom* é uma plataforma educacional gratuita desenvolvida pelo Google, voltada para a gestão de aulas e conteúdos no ambiente digital. Permite que professores organizem tarefas, compartilhem materiais, realizem avaliações e interajam com os estudantes de forma remota e integrada com outras ferramentas do Google, como *Drive*, *Docs* e *Meet*.

diretamente nas unidades escolares. Nesse contexto, as políticas de ensino remoto, ainda que bem-intencionadas, não apenas reproduziram como, em diversos casos, aprofundaram as desigualdades educacionais históricas entre as redes pública e privada.

A pandemia, portanto, não apenas interrompeu o calendário escolar. Ela tornou ainda mais visível a desigualdade estrutural que atravessa a educação brasileira e explicitou as diferenças de resposta entre os setores público e privado diante de uma crise comum⁹¹.

6.2

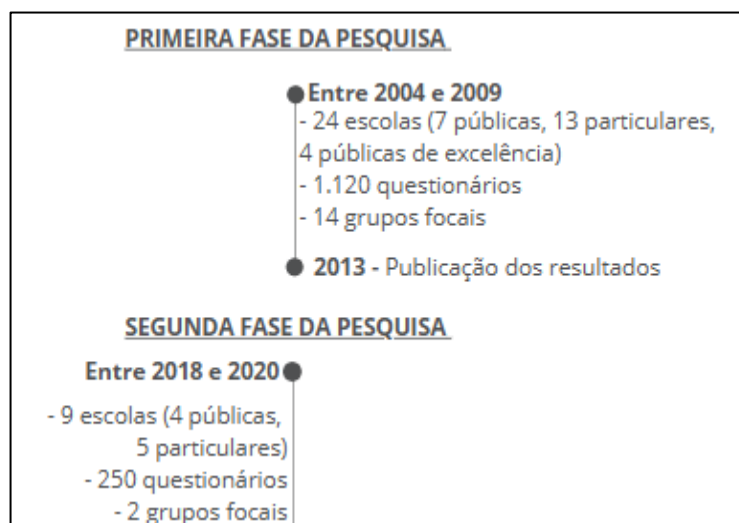
A pesquisa “Juventude, Cultura Cívica e Cidadania e os 15 anos depois: mudanças e permanências

Em setembro de 2020, os primeiros resultados da pesquisa foram apresentados na dissertação de mestrado⁹². Apesar das dificuldades enfrentadas no trabalho de campo entre 2018 e 2019 e da suspensão das atividades em março de 2020 devido ao *lockdown*, foi possível reunir dados consistentes e identificar uma série de *insights* relevantes. A linha do tempo a seguir apresenta, de forma visual, o número de escolas visitadas, os tipos de instituição, a quantidade de questionários aplicados e os grupos focais realizados.

⁹¹ Sobre os impactos da Pandemia na educação ver UNICEF Brasil; CENPEC Educação. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. São Paulo: UNICEF Brasil & CENPEC Educação, abr. 2021.

⁹² Serão abordados apenas os aspectos que sobressaíram na dissertação de mestrado, para acessar os dados completos do resultado da pesquisa, consultar nosso trabalho: “Juventude, cultura cívica e cidadania: 15 anos depois”. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6955>. Acesso em 20/08/2025

Quadro 3 - Linha do tempo da pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* – 2004 a 2020



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar a percepção dos jovens 15 anos depois, foi possível identificar tanto mudanças, quanto permanências. Entre as permanências observadas, destacou-se a continuidade da confiança dos jovens em instituições como a família, a escola e a universidade. Por outro lado, a desconfiança em relação a figuras e estruturas tradicionais do campo político permaneceu evidente. Políticos, partidos e o sistema judiciário ainda são percebidos com ceticismo. A democracia, no entanto, continua sendo vista como o melhor regime para a vida em sociedade, o que revela certo alinhamento com valores democráticos fundamentais.

Com relação aos novos dados captados pela pesquisa, destacou-se a percepção crítica dos jovens em relação às redes sociais. Muitos relataram sentir-se capazes de distinguir entre notícias verdadeiras e *fake news*, o que sugere, ao menos no plano do discurso, a presença de uma postura vigilante diante dos conteúdos que circulam nessas plataformas.

As mudanças mais significativas, no entanto, apontam para um aumento generalizado da desconfiança. Ainda que instituições como a família, a escola e a universidade continuem figurando entre aquelas nas quais os jovens mais confiam, essa confiança apresentou uma leve, porém perceptível, redução em comparação com os dados da pesquisa anterior. Nos grupos focais, essa mudança apareceu com mais nitidez. Os jovens passaram a fazer distinções internas dentro do próprio conceito de família. Ao se referirem ao termo de forma mais ampla, incluindo tios, avós e primos, expressavam

dúvidas e distanciamentos. Já o núcleo familiar mais próximo, composto por pais e irmãos, ainda era associado a uma confiança mais sólida, embora também marcada por tensões e ambivalências.

Além disso, tanto a escola quanto a universidade passaram a ser vistas com certa desconfiança por parte dos jovens, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de promover mobilidade social e oferecer melhores oportunidades de vida. Nos relatos coletados, era comum a menção a casos de pessoas próximas, como familiares, vizinhos e conhecidos, que concluíram o ensino superior, mas não conseguiram inserção profissional na área de formação. Muitos desses casos envolviam empregos precarizados ou muito abaixo das expectativas. Essa percepção reforçava uma sensação de frustração com o percurso educacional formal, que, embora ainda valorizado simbolicamente, já não carregava a mesma promessa de futuro garantido. A escola e a universidade, nesse contexto, deixavam de ser vistas como caminhos certos para uma melhor condição de vida, passando a dar lugar para incertezas ocupar um lugar ambíguo entre o espaço necessário e a desilusão diante da ausência de retorno.

6.3

A situação cotidiana que trouxe a felicidade como objeto de estudo

Assim que concluí minha dissertação, passei a trabalhar, de agosto a dezembro de 2020, na distribuição das apostilas na escola em que atuo. Junto ao material pedagógico, os alunos também recebiam kits de higiene, compostos por sabonete, álcool em gel e máscaras, além de cestas básicas, vouchers de internet pré-paga e, em alguns casos, vales para botijão de gás. Essas ações emergenciais tinham como objetivo mitigar os efeitos da crise sanitária e social, mas evidenciavam, ao mesmo tempo, a vulnerabilidade de muitas famílias.

Embora a Secretaria de Educação (SEEDUC) tenha autorizado e incentivado a retirada dos materiais diretamente nas escolas, o vale-transporte estudantil, o RioCard, permanecia inativo. Isso dificultava enormemente o deslocamento dos estudantes, especialmente daqueles que vinham de bairros mais distantes. Em diversas ocasiões, foram os próprios professores que, envolvidos na logística da distribuição, contribuíram com dinheiro do próprio bolso para que os alunos pudessem retornar para casa.

É difícil descrever a emoção daqueles encontros com os alunos que iam até a escola para receber os kits. Revê-los, mesmo que rapidamente e sob as restrições sanitárias, despertava um misto de sentimentos. Havia alegria por vê-los bem, angústia

diante da precariedade que os cercava e uma apreensão constante sobre como, e quando, aquela situação teria fim. No gesto aparentemente simples da entrega, havia uma reafirmação silenciosa e profunda de vínculo. Os estudantes não apenas recebiam materiais. Eles reencontravam uma presença docente que resistia, que cuidava, que se mantinha viva mesmo em tempos de ausência.

Nessa época, ao final de cada dia, eu caminhava pelos corredores da escola vazia para fechar as portas e verificar se tudo estava em ordem. Havia uma tristeza difícil de nomear naquele cenário silencioso. Os espaços pareciam ter perdido o sentido. As salas, os pátios, os murais pareciam suspensos, como se a ausência dos corpos estudantis tivesse esvaziado também a própria ideia de escola. Lembro-me de passar por um dos murais ainda decorado com cartolinas coloridas e um aviso de “Bem-vindos”, seguido da data: 2020. Aquilo me atravessou. Era como se o ano tivesse começado e congelado ali, interrompido no tempo.

Em um desses dias, fui até a quadra e me lembrei de uma situação vivida no ano anterior que, à época, parecia apenas mais um acontecimento corriqueiro. Hoje compreendo que se tratava de uma daquelas experiências que C. Wright Mills (1959) poderia classificar como uma situação cotidiana, simples em aparência, mas carregada de sentidos sociais mais amplos. Foi a partir dela que comecei a elaborar, ainda que de forma intuitiva, a noção de felicidade pública como tema de investigação.

Em 2019, eu ainda estava cursando o mestrado e dando aula em três escolas, só que, graças a uma habilitação em Filosofia, consegui concentrar minha carga horária da rede estadual em uma única escola. Originalmente, minha matrícula é de professora de Sociologia, mas quando existem carências de profissionais, a Secretaria de Educação (SEEDUC-RJ) avalia o currículo de formação dos professores e autoriza uma habilitação para que esses possam ministrar aulas em matérias afins.

No segundo bimestre o conteúdo a ser ministrado nas aulas de filosofia era “Período Helenístico” e, nesta ocasião, pela primeira vez, me deparei com os “filósofos da felicidade”. Estudei todo o conteúdo, planejei minhas aulas, pesquisei diversos livros, materiais na internet e com a “ajuda” dos algoritmos, passei a receber diariamente no meu celular dezenas de notificações sobre felicidade. A essa altura eu já estava fascinada pelo tema.

Como acontece todos os anos, a escola estadual na qual trabalho começou a organizar a festa junina e, geralmente, os professores são orientados a acompanhar os

alunos durante os ensaios da quadrilha para evitar toda sorte de animosidade e para tomar conta da caixa de som (item precioso e raro nas escolas públicas). Lá fui eu!

Os alunos escolheram para a apresentação de dança um repertório de músicas editadas que misturava músicas tradicionais de festa junina com músicas pop e no meio desse *pout-pourri* uma música chamou minha atenção: o “Rap da felicidade”⁹³.

Durante o ensaio, no momento da sequência de músicas tradicionais, os jovens se mostravam concentrados nos passos e preocupados em orientar os colegas para que não errassem, mas quando o Rap da felicidade iniciava a primeira estrofe com a voz do MC dizendo: “Fé em Deus, DJ! Eu só quero é ser feliz andar tranquilamente na favela onde eu nasci e poder me orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar (...)”⁹⁴ eles gritavam a letra num movimento que se assemelhava uma espécie de catarse, entoando a música com tanta vontade que fazia com que suas vozes superassem o volume da caixa de som.

Aquela cena com os jovens (mais de 50 alunos) de mãos dadas formando o que seria a “grande roda”, levantado e abaixando os braços juntos, aproximando e afastando o corpo do centro da roda e cantando “eu só quero é ser feliz”, me deixou impactada. Sentada no chão empoeirado da quadra eu fiquei imóvel, com a respiração presa e com a mente acelerada buscando conexões entre aquela cena, a letra da música e o conceito de felicidade. Fiquei ali observando até o momento em que o diretor da escola veio avisar que o ensaio precisava ser suspenso e os alunos deveriam ir para casa, pois a escola havia ficado sem água.

Chamei os alunos, avisei sobre a situação da falta de água, mas não consegui ir embora. Comecei a perguntar por que eles escolheram aquela música para colocar no meio das outras, que são mais características de festa junina, e eles me diziam que era “porque sim”, enquanto enxugavam o rosto suado na blusa da escola e se lamentavam pela falta de água no bebedouro.

Fui caminhando com alguns até o ponto do ônibus, insistindo na minha pergunta, comprei algumas garrafas de água para dividirmos, até que uma das alunas que estava à frente da organização da coreografia me disse que a escolha foi porque todos eles gostavam da música e que por ser um funk mais “leve” seria aprovada pela direção.

⁹³ A música completa e o clipe podem ser acessados no seguinte endereço:

<https://www.youtube.com/watch?v=7pD8k2zaLqk>

⁹⁴ Cabe aqui ressaltar que essa música “Rap da felicidade” foi lançada em 1995 pelos Mc’s Cidinho e Doca. No momento em que essa tese é escrita essa música completa 30 anos e sua letra repleta de crítica social ainda mantém sua atualidade.

Depois disso, ela puxou a barra da blusa da escola para baixo evidenciando uma mancha preta feita pela mistura de suor e poeira e me disse: “- Não dá pra ser feliz assim, né, prof?”. Ela fazia uma referência a música e ao conteúdo de filosofia que eu ministrava para aquela turma.

Eu ri e provoquei: “- Mas lá dentro (da escola) vocês pareciam que estavam muito felizes, aproveitando bastante”. E ela me respondeu: “- Mas a felicidade acabou rapidinho! Sem água, toda suja na rua, quero ver qual motorista (de ônibus) vai parar para gente! Vou chegar em casa e ainda vou ter que lavar essa blusa para usar amanhã!”. E junto com outras meninas da turma elas riam e repetiam em voz alta quase gritando em coro: “- não dá para ser feliz assim! Ah! Não dá! Não dá mesmo!”.

Eles conseguiram pegar um ônibus, e eu voltei para casa refletindo sobre como a noção de felicidade pode parecer algo muito distante da realidade quando você é um jovem estudante de escola pública. Listei mentalmente os diversos constrangimentos a que esses jovens estão expostos diariamente e me lembrei da provocação de Mills (1958), que afirma: "Os homens não costumam definir suas ansiedades em termos de transformação histórica e contradição institucional. Raramente têm consciência da complexa ligação entre suas vidas e o curso da história mundial" (MILLS, 1958, p.10). Nesse sentido, surge a questão: será que esses jovens conseguem relacionar as situações cotidianas que os levam a dizer "não dá pra ser feliz" com dimensões mais amplas, como a dificuldade de acesso a direitos básicos? Ou será que assumem essas dificuldades como um problema individual?

E os jovens da rede particular? Será que também acreditam que “não dá pra ser feliz?” Quais seriam as dificuldades que os afastam da felicidade, ou será que por viverem em condições estruturalmente melhores se julgam mais felizes? Será que associam a noção cotidiana de felicidade a uma dimensão mais ampla, como, por exemplo, a garantia de direitos?

Foi a partir dessa situação cotidiana que minha "imaginação sociológica" começou a levantar hipóteses sobre a felicidade na perspectiva dos jovens estudantes. As risadas das minhas alunas, acompanhadas das exclamações "Não dá pra ser feliz assim!", ecoaram em mim por algum tempo, até que, em 2021, decidi seguir a orientação de Wright Mills quando afirma que "Talvez a distinção mais proveitosa utilizada pela imaginação sociológica seja aquela entre as perturbações pessoais, oriundas do meio mais próximo, e as questões públicas da estrutura social" (MILLS, 1958. p.14), o que me levou a trazer o tema da felicidade para a pesquisa "*Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*".

Entretanto, no momento em que essa ampliação teórica começava a se consolidar, o trabalho de campo enfrentava novos desafios. Em 2021, embora as aulas presenciais já tivessem sido retomadas, em sistema de revezamento de grupos de alunos na rede pública e em formato híbrido na rede particular, os protocolos sanitários tornavam inviáveis a entrada de pesquisadores nas escolas. Com calendários desorganizados, horários instáveis e pendências acumuladas do ano anterior, as instituições viviam um período de transição delicado. Diante desse cenário, o trabalho de campo só pôde ser retomado em março de 2022. E, mais uma vez, reencontramos os entraves burocráticos, agora acrescidos pelos protocolos sanitários⁹⁵, e pelas eleições estaduais e federais.

Logo nas primeiras visitas às escolas, tanto públicas quanto particulares, era possível perceber um certo ar de euforia por parte dos estudantes. Estar de volta ao ambiente escolar, rever colegas e professores, retomar, ainda que parcialmente, uma rotina interrompida, era motivo de entusiasmo. Nos grupos focais, muitos comentários faziam referência direta ao período do *lockdown*, que se tornara uma espécie de marco geracional⁹⁶. Os dados quantitativos confirmavam essa percepção⁹⁷. Observou-se um leve aumento na confiança nas escolas e nas universidades, o que pode indicar uma revalorização simbólica dessas instituições diante da crise vivida.

No entanto, junto à euforia, emergiam também os traumas. Muitos jovens, tanto da rede pública quanto da rede privada, relataram ter vivido episódios de depressão e ansiedade durante o período mais severo da pandemia⁹⁸. As desigualdades no enfrentamento do isolamento social apareciam com nitidez nos relatos. Enquanto alguns mencionavam a dificuldade de permanecer em casa, devido à precariedade das moradias

⁹⁵ As diretrizes referentes aos protocolos sanitários obrigatórios durante da Pandemia podem ser vistos em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2022/04/governo-federal-atualiza-medidas-de-prevencao-e-controle-da-covid-19-no-trabalho> Acesso em: 24/06/2025

⁹⁶ MARQUES, Maria de Lourdes Silva. *Uma geração viral? Adolescência e confinamento*. Revista TOMO, n. 38, p. 1–24, 2021. O artigo analisa os impactos do isolamento social da pandemia de COVID-19 sobre os adolescentes, com ênfase na transformação dos espaços de convívio, no uso intensivo das tecnologias digitais e nos desafios para a construção identitária juvenil. A autora argumenta que o confinamento intensificou processos já em curso na hipermodernidade, como a solidão, o hiperindividualismo e a centralidade das telas na vida cotidiana. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/14698/11307>. Acesso em: 24/06/2025

⁹⁷ Como a pesquisa incluiu dados coletados nos anos de 2018 e 2019 (antes da pandemia) e retomou o trabalho de campo em 2022 (pós-pandemia), foi inserida uma coluna no banco de dados com a classificação "AP" (Antes da Pandemia) e "PP" (Pós-Pandemia), com o objetivo de viabilizar comparações entre os dois períodos e identificar possíveis mudanças significativas nas percepções dos jovens ao longo do tempo.

⁹⁸ De acordo com o relatório *The State of the World's Children 2021- On My Mind: Promoting, protecting and caring for children's mental health* produzido pela UNICEF, A pandemia teve um impacto agudo na saúde mental dos jovens com idade entre 10 e 19 anos com elevação de sintomas depressivos e ansiosos, especialmente entre os mais vulneráveis. A pesquisa pode ser acessada no endereço: https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021?utm_source=referral&utm_medium=media&utm_campaign=sowc-web Acesso em 24/06/2025

nas comunidades, outros enfatizavam o sentimento de solidão e o peso do distanciamento prolongado, mesmo em contextos de maior conforto material.

Curiosamente, a vacina surgiu como um elemento de reconfiguração da confiança⁹⁹. As universidades públicas, associadas à produção científica que possibilitou a imunização, passaram a ser citadas positivamente em vários relatos, num gesto de reconhecimento simbólico que contrastava com a desconfiança em relação a outras instituições. A ciência, nesse contexto, reaparecia como horizonte de esperança e como ponto de apoio em meio ao desgaste emocional e à instabilidade social.

Por fim, o tema da política já não parecia tão interditado como em 2018. Em alguns momentos, inclusive, surgiram críticas abertas ao comportamento do presidente da República durante a pandemia, sinalizando que o silêncio em torno da política começava a se romper, ainda que timidamente, nas falas dos jovens.

Essa possível retomada do debate político revelou algo mais profundo: uma necessidade crescente de compreender como os jovens atribuem sentido às suas experiências e às condições em que vivem. A crítica política não surgia isolada, mas vinculada a sentimento de frustração, cansaço ou indignação. Esses sentimentos, por sua vez, não podem ser dissociados das condições objetivas de inserção dos jovens na sociedade. Entre elas, o acesso ao trabalho ocupa um lugar central, já que o desemprego juvenil se apresenta de forma persistente como um dos principais fatores estruturantes das experiências de frustração e esperança.

Nas últimas duas décadas, a taxa de desemprego entre os jovens brasileiros tem refletido diretamente os ciclos da economia nacional. De acordo com dados anuais do Banco Mundial, baseados em estimativas da OIT¹⁰⁰ para a faixa de 15 a 24 anos, o desemprego juvenil já se encontrava em patamares elevados em meados dos anos 2000. Com a melhora do cenário econômico e a expansão do mercado de trabalho, verificou-se uma redução gradual ao longo da segunda metade daquela década, tendência que se manteve até o início dos anos 2010. A recessão de 2015–2016, entretanto, interrompeu

⁹⁹ ANDRADE, Rodrigo de Oliveira; AFFONSO, Alexandre. *Confiança nas vacinas*. Revista Pesquisa FAPESP, ed. 309, nov. 2021. A matéria mostra que a resistência à vacina contra a COVID-19 no Brasil caiu de 20 % em abril para apenas 7 % em outubro de 2021, segundo pesquisa da Morning Consult; antes da vacinação, em janeiro, 89 % dos entrevistados já demonstravam intenção de se imunizar. Identifica fatores como idade, escolaridade e origem do imunizante (notadamente a China) como influenciadores da hesitação, e destaca que a rápida adoção da vacina e a memória das campanhas anteriores no país foram cruciais para a elevada confiança e adesão da população. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/confianca-nas-vacinas/>. Acesso em 24/06/2025

¹⁰⁰Fonte: <https://brasil.un.org/pt-br/55646-desemprego-entre-os-jovens-atinge-n%C3%ADveis-in%C3%A9ditos> Acesso em 15/08/2025

esse movimento, provocando um aumento expressivo do desemprego juvenil, que alcançou alguns dos índices mais altos do período recente.

A série trimestral da PNAD Contínua, divulgada pelo IBGE desde 2012¹⁰¹ para a faixa de 18 a 24 anos, confirma essa trajetória. Os dados evidenciam que, de modo consistente, os jovens enfrentam taxas de desocupação superiores à média nacional, diferença que se amplia em contextos de crise. Durante a pandemia da Covid-19, essa disparidade tornou-se ainda mais evidente: no primeiro trimestre de 2020, a taxa de desocupação entre os jovens alcançou 27,1%, frente a 12,2% da população em geral.

Com a retomada econômica posterior, observaram-se indicativos de redução. Segundo o Banco Mundial, em 2023¹⁰² a taxa de desemprego entre jovens de 15 a 24 anos recuou para aproximadamente 18%. Embora os indicadores do IBGE também apontem uma queda geral do desemprego no país, os jovens continuam sendo o grupo etário mais afetado, apresentando taxas estruturalmente superiores¹⁰³. Esse padrão, reiterado ao longo das últimas duas décadas, demonstra que o desemprego juvenil é não apenas mais elevado, mas também mais sensível às oscilações econômicas: amplia-se de forma acentuada em períodos de crise e tende a recuar de maneira mais lenta nos momentos de recuperação.

Foi nesse horizonte ampliado de análise que o tema da felicidade pública passou a integrar os grupos focais como um dos eixos interpretativos centrais. Esse deslocamento analítico levou à reorganização da metodologia, que passou a articular os dados quantitativos e qualitativos já existentes, preservando a estrutura original do estudo, mas incorporando a felicidade como uma nova camada da investigação.

A incorporação da dimensão da felicidade pública se deu por meio de dois movimentos complementares: (i) a inclusão de uma pergunta aberta sobre felicidade nos grupos focais e (ii) um recorte analítico nos dados quantitativos.

A formulação da pergunta qualitativa foi inspirada nos estudos do sociólogo Ruut Veenhoven, referência na pesquisa empírica sobre felicidade. Buscamos captar o que ele define como “avaliação subjetiva da vida como um todo”, privilegiando a escuta direta dos sujeitos como forma de compreender os significados que os jovens atribuem à

¹⁰¹ Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30785-norte-e-nordeste-puxam-desocupacao-recorde-no-primeiro-trimestre-no-pais> Acesso em 15/08/2025

¹⁰² Fonte: <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/11/22/desemprego-entre-jovens-de-18-a-24-anos-e-mais-de-duas-vezes-superior-a-media-nacional.ghtml> Acesso em 15/08/2025

¹⁰³ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/ibge-taxa-de-desemprego-de-jovens-atinge-271-no-primeiro-trimestre> Acesso em 15/08/2025

felicidade em seus próprios termos. O foco não era obter definições acabadas, mas acompanhar como essa noção emerge nas experiências compartilhadas, nas expectativas e contradições.

Com relação aos dados quantitativos, realizamos um recorte analítico sobre o material coletado por meio dos questionários, buscando aproximações com os critérios propostos pelo *World Happiness Report*¹⁰⁴ (Relatório Mundial de Felicidade). Esse relatório, produzido pela agência internacional de pesquisadores vinculada à *Sustainable Development Solutions Network*¹⁰⁵, propõe uma abordagem empírica da felicidade baseada em seis dimensões: renda, saúde, apoio social, liberdade de escolha, generosidade e percepção sobre a corrupção. Embora sejam concebidas em escala global¹⁰⁶, essas dimensões foram mobilizadas aqui como lentes auxiliares para interpretar as respostas dos jovens, revelando pontos de convergência, distanciamento e singularidade.

Somaram-se a esse percurso metodológico as contribuições teóricas que sustentam a consolidação da noção de felicidade pública como eixo analítico da investigação. Apoiamo-nos, por um lado, nas reflexões de Hannah Arendt, para quem a felicidade pública se realiza no prazer de participar da vida comum e de atuar na construção coletiva do mundo. Por outro, mobilizamos a concepção de Émile Durkheim, que associa a felicidade à coesão social, promovida, sobretudo, por uma das instituições mais emblemáticas da modernidade: a escola.

Nesse estágio da investigação, tornou-se evidente que a pesquisa, mais do que captar as percepções dos jovens sobre felicidade, exigia um esforço analítico voltado à construção de um quadro teórico capaz de situar tais percepções no interior das tradições interpretativas das ciências sociais. Diante disso, identificamos a necessidade de elaborar um referencial sociológico que permitisse localizar criticamente os debates sobre felicidade, articulando distintas perspectivas. Nosso esforço, em linhas gerais, foi o de captar o sentido da noção de felicidade, a partir do trabalho de campo com os jovens estudantes da rede pública e particular de ensino, o que nos levou, como exigência teórica

¹⁰⁴ HELLIWELL, John; LAYARD, Richard; SACHS, Jeffrey (eds.). *World Happiness Report 2012*. New York: Earth Institute, Columbia University, 2012. Disponível em: <https://worldhappiness.report/archive/2012/>. Acesso em: 17 maio 2025.

¹⁰⁵ O Relatório Mundial de Felicidade é produzido por uma rede internacional de pesquisadores vinculada à *Sustainable Development Solutions Network* (SDSN), com apoio da ONU.

¹⁰⁶ Para mais informações sobre essa instituição ver: *Sustainable Development SolutionS Network* (SDSN). Disponível em: <https://www.unsdsn.org>. Acesso em: 17 maio 2025.

e metodológica, à reconstrução do conceito de felicidade a partir de um grupo de autores que se dedicaram ao estudo deste campo temático, derivando daí a descoberta da felicidade como uma noção eminentemente pública e, por isso diretamente relacionada com a Sociologia.

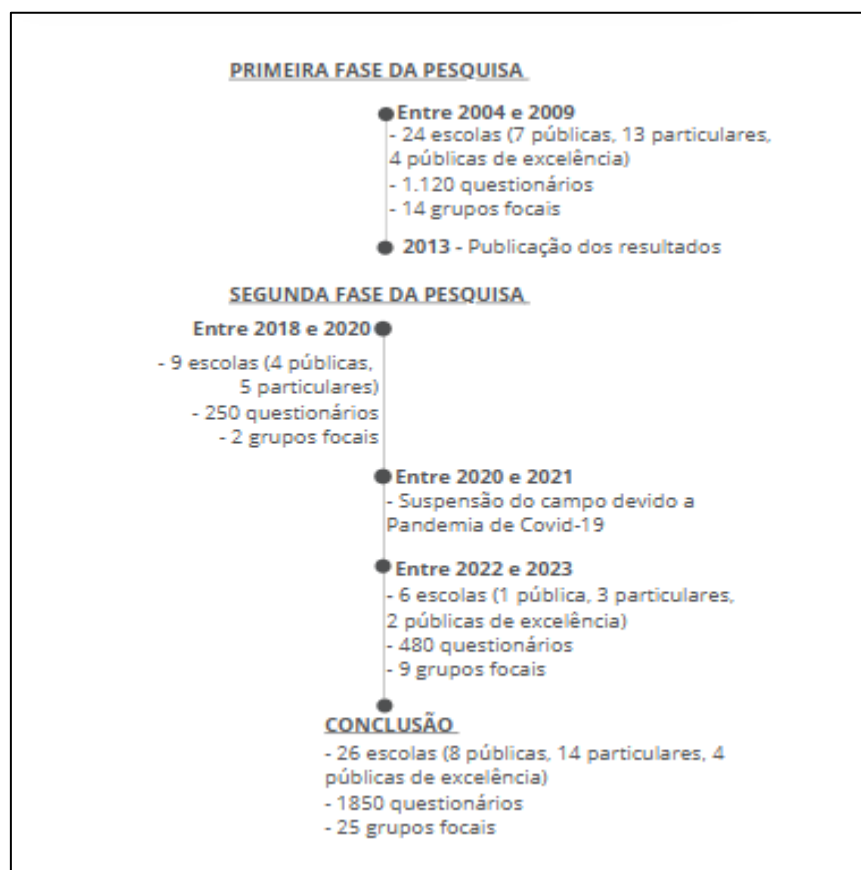
Especificamente sobre a reconstrução do conceito de felicidade, é possível dizer que, durante séculos, a reflexão esteve ancorada na filosofia, sobretudo nas tradições éticas desde a Antiguidade. Mais recentemente, no entanto, essa temática foi apropriada por abordagens psicológicas e discursos econômicos que tendem a associar felicidade à performance individual, à autoeficácia e ao consumo, esvaziando suas dimensões coletivas e políticas.

A pesquisa de campo foi concluída em dezembro de 2023, encerrando um percurso investigativo que se estendeu por quase duas décadas. Esse longo trajeto confere ao estudo uma densidade empírica significativa, sustentada por um conjunto robusto de dados quantitativos e qualitativos. Na etapa mais recente, desenvolvida entre 2022 e 2023, foram visitadas seis escolas, distribuídas entre uma escola pública, três particulares e duas públicas de excelência. Ao longo dessa fase, foram aplicados 480 questionários e realizados nove grupos focais.

Ao final da pesquisa, contabilizamos um total de 26 escolas visitadas, com 25 grupos focais realizados e 1.850 questionários devidamente tabulados no software SPSS. O conjunto de dados quantitativos se organizou em torno de 56 variáveis simples, correspondentes a questões objetivas como idade, estado de origem, tipo de escola, expectativas para o futuro, confiança nas instituições, entre outras. Consideradas de forma isolada, essas variáveis oferecem um retrato geral sobre as percepções juvenis. Quando analisadas de maneira cruzada, no entanto, revelam padrões mais complexos, possibilitando a identificação de permanências e transformações nos modos como os jovens compreendem temas centrais da pesquisa ao longo do tempo.

No quadro a seguir, apresentamos uma linha do tempo com as diferentes fases da pesquisa, indicando os tipos de escola visitados, o número de questionários aplicados e os grupos focais realizados, de modo a facilitar a visualização do percurso empírico da investigação.

Quadro 4 - Linha do tempo da pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* – 2004 a 2023



Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa foi desenvolvida em duas grandes fases. A primeira, realizada entre 2004 e 2009, abrangeu visitas a 24 escolas, nas quais foram aplicados 1.120 questionários e conduzidos 14 grupos focais. A segunda fase, iniciada em 2018 e concluída entre 2022 e 2023, foi interrompida pela pandemia, mas retomada posteriormente. Nesse período, foram visitadas 9 escolas, aplicados 730 questionários (sendo 250 entre 2018 e 2020 e 480 entre 2022 e 2023) e realizados 11 grupos focais (2 na etapa inicial e 9 após a retomada do campo). Ao final da pesquisa, o banco de dados consolidado reúne 1.850 questionários tabulados e 25 grupos focais transcritos, provenientes de 26 escolas, compondo um panorama abrangente da experiência juvenil em diferentes contextos escolares. A coordenação esteve a cargo da professora Angela Paiva e contou com a consultoria das professoras Regina Novaes e Felicia Silva Picanço. Também integrou a equipe a aluna de graduação Isabelle Batista Viana, cuja colaboração foi fundamental na tabulação dos questionários no software SPSS.

7. Analisando a felicidade pública por meio dos dados e informações da pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*

A análise da felicidade entre os jovens será conduzida em duas etapas complementares. Em um primeiro momento, privilegia-se a dimensão qualitativa, tomando como referência a metodologia de Ruut Veenhoven (1984), que propõe compreender a felicidade a partir da autoavaliação dos próprios indivíduos. Assim, partimos de perguntas abertas sobre se os jovens se consideram ou não felizes, quais fatores contribuem para esse sentimento e quais elementos o dificultam. Essa etapa busca captar sentidos, narrativas e percepções que revelam não apenas o julgamento avaliativo em si, mas também os vínculos, experiências e expectativas que estruturam tal avaliação.

Num segundo momento, realiza-se um recorte quantitativo dos mesmos dados, transformando algumas dessas percepções em indicadores passíveis de correlação. Esse recorte dialoga com as dimensões propostas pelo Relatório Mundial de Felicidade (*World Happiness Report*), em especial apoio social, liberdade de escolha, generosidade e percepção de corrupção. A incorporação desses elementos permite estabelecer um elo entre a experiência situada dos jovens brasileiros e parâmetros internacionais amplamente reconhecidos, possibilitando observar como condições estruturais mais amplas se refletem nas avaliações dos jovens sobre felicidade.

Dessa forma, a pesquisa articula a riqueza interpretativa das narrativas qualitativas com a objetividade relativa de indicadores quantitativos, oferecendo um quadro analítico capaz de iluminar tanto os sentidos atribuídos pelos jovens à própria felicidade quanto os fatores sociais que condicionam essas percepções.

Em *Conditions of Happiness* (1984), Ruut Veenhoven defende que a felicidade é um objeto legítimo das Ciências Sociais e pode ser investigada empiricamente. Contra a visão de que seria frívola, subjetiva ou inalcançável como conceito científico, o autor mostra que a felicidade pode ser medida a partir da avaliação que as próprias pessoas fazem de suas vidas, articulando condições objetivas e percepções subjetivas.

Inspirados nessa proposta, inicialmente, perguntamos se os jovens se consideravam felizes e, a partir dessa autoavaliação, buscamos compreender quais elementos de suas trajetórias, vínculos e contextos contribuem para esse sentimento ou o dificultam. Em seguida, propusemos que atribuíssem uma nota à sua felicidade, utilizando escalas de 0 a 10 ou de 0 a 5, conforme o grupo. Inicialmente, perguntamos se se

consideravam felizes e, a partir dessa autoavaliação, buscamos compreender quais elementos de suas trajetórias, vínculos e contextos contribuem para esse sentimento ou o dificultam. Em seguida, propusemos que atribuissem uma nota à sua felicidade, utilizando escalas de 0 a 10 ou de 0 a 5, conforme o grupo. Por fim, exploramos suas expectativas em relação ao futuro, perguntando se acreditavam que seriam mais ou menos felizes nos próximos anos e o que, em sua visão, poderia contribuir para essa mudança.

Ao adotar essa estratégia, procuramos articular os pressupostos teóricos de Veenhoven (1984) à escuta qualificada das juventudes, considerando a felicidade como uma experiência situada, permeada por condições objetivas de vida, mas também mediada por valores, expectativas e percepções. Assim, mais do que buscar consensos ou definições universalizantes, o objetivo foi compreender como os próprios jovens elaboram sentidos sobre a felicidade em contextos marcados por desigualdades e incertezas.

7.1

A autorreflexão dos jovens sobre felicidade

Tanto os estudantes da rede pública quanto os da rede privada demonstraram, nos grupos focais, uma percepção semelhante sobre os fatores que associam à felicidade. Em ambos os contextos, os jovens destacaram com frequência a importância das relações afetivas em suas vidas. A presença da família, o apoio dos amigos e a convivência com pessoas queridas foram mencionados como elementos fundamentais para se sentirem felizes. Esse padrão de respostas indica uma aproximação significativa entre os dois grupos, sugerindo que, apesar das desigualdades a que estão submetidos, os vínculos interpessoais ocupam um lugar privilegiado na construção das suas percepções sobre felicidade.

Entre os alunos da rede pública, essa percepção surgiu de maneira espontânea e com forte carga emocional. Como ilustra a fala dos alunos:

Aluna 02: — Tá! Eu me considero feliz! Eu tenho uma família estável, uma condição boa... tenho meus amigos. (Estudante da rede pública estadual da Tijuca)

Outra aluna complementa:

Aluna 05: — Eu sou porque a minha família... assim... eu gosto muito da minha família. Eu amo muito eles, meus amigos... querendo ou não, assim... a escola é um ambiente muito bom em questão de amizades, então isso me faz feliz.

(Estudante da rede pública estadual da Tijuca)

Em outro momento, um participante acrescenta:

Aluno 11: — A minha família é muito boa, sempre estão bem, sempre levam as coisas num tom de brincadeira, então eu não tenho muito motivo pra não ser feliz.

(Estudante da rede pública estadual da Tijuca)

Essa ênfase nos laços afetivos também se manifestou em outras formas discursivas, como mostra a fala de um aluno que recorre ao humor para expressar sua visão de normalidade emocional:

Aluno 03: — Tá bem, então. Minha família está bem, ninguém morreu, eu sinceramente não tenho motivo pra ser triste. Eu sou normal. Tem bagulho triste que acontece, tem bagulho feliz que acontece, normal. Fluminense ganhou o jogo da Libertadores... estou feliz!

(Estudante da rede pública estadual da Barra da Tijuca)

Outro colega reforça:

Aluno 01: — Eu tenho uma família que conversa comigo, que me apoia, eu tenho condição boa, saúde e essas coisas.

(Estudante da rede pública estadual da Barra da Tijuca)

Nas escolas particulares, as respostas caminharam no mesmo sentido. Em uma instituição da zona sul do Rio de Janeiro, uma aluna resumiu:

Aluna 01: — Eu sou feliz porque tenho uma família que me apoia, tenho amigos que estão comigo sempre. Acho que, pra alguém da minha idade, isso é o que mais importa: apoio. (Estudante de escola particular da Zona Sul)

De forma recorrente, os vínculos interpessoais aparecem como critério central na definição do que significa estar feliz. A convivência com a família, o apoio dos amigos e o sentimento de pertencimento emergem como dimensões fundamentais dessa experiência, tanto entre estudantes da rede pública quanto da rede privada.

Essa centralidade pode ser interpretada à luz da teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2009), especialmente no que se refere a primeira esfera do reconhecimento que é a esfera do amor¹⁰⁷. Nessa esfera, experiências de cuidado, escuta e valorização nas

¹⁰⁷ A teoria do reconhecimento, desenvolvida por Axel Honneth, parte do princípio de que o desenvolvimento da identidade individual depende do reconhecimento intersubjetivo em três esferas. A primeira é a do amor, que envolve as relações afetivas primárias, como as vividas na família e nas amizades íntimas, e que possibilitam o desenvolvimento da autoconfiança. A segunda é a do direito, que diz respeito ao reconhecimento jurídico e à igualdade de status perante a lei, e que sustenta o autorrespeito. A terceira é a da solidariedade, associada à valorização social das qualidades e contribuições individuais, sendo responsável pela formação da autoestima. A ausência ou negação de reconhecimento em qualquer dessas esferas compromete dimensões centrais da subjetividade, fragiliza o sentimento de pertencimento e limita

relações afetivas primárias, como família e amizades íntimas, são essenciais para o desenvolvimento da autoconfiança básica, condição indispensável para que o indivíduo se perceba como digno de respeito e parte integrante de uma comunidade.

Nos relatos dos jovens, essa necessidade de reconhecimento manifesta-se na valorização da família como suporte emocional e das amizades como vínculos significativos. A felicidade, nesse sentido, não é vista como ideal distante ou conquista individual, mas como experiência cotidiana enraizada nas relações interpessoais. Esse entendimento desafia concepções estritamente individualistas e reforça a ideia de que a felicidade é uma construção coletiva.

Assim, as experiências de reconhecimento afetivo vividas no cotidiano não apenas sustentam o bem-estar emocional, mas também fortalecem o pertencimento e a segurança interna que permitem a construção de uma identidade positiva.

Esses relatos reforçam a percepção de que, para os jovens, o primeiro critério de felicidade está relacionado à qualidade dos vínculos afetivos que mantêm com pessoas significativas em seu entorno. A presença da família, o apoio dos amigos e o sentimento de acolhimento emergem como elementos centrais na forma como avaliam sua própria vida.

Contudo, esse não é o único critério mobilizado pelos jovens ao refletirem sobre o que os faz felizes. Em alguns grupos focais realizados em escolas públicas estaduais, especialmente em territórios marcados por desigualdades socioeconômicas, a presença de bens materiais e o acesso a recursos financeiros também foram apontados como dimensões relevantes para a experiência da felicidade. Embora não substituam a centralidade dos vínculos afetivos, esses elementos aparecem como condições concretas que interferem na possibilidade de bem-estar.

Em uma escola da rede pública localizada na Zona Sul, a discussão revelou, com certo humor, a importância atribuída ao dinheiro no cotidiano:

— Michelle: O que faz aumentar a felicidade?

— Aluno 10: Dinheiro!

— (Risos entre os alunos)

— Aluna 02: Pra mim é conforto.

— Aluno 03: É dinheiro mesmo.

a capacidade de ação dos sujeitos, podendo gerar conflitos sociais. (HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003).

— Aluna 13: Pro pobre é o dia do pagamento.

— (Risos entre os alunos)

— Aluna 13: O meio do mês é o mais triste.

Em outro grupo, realizado em uma escola pública na Barra da Tijuca, um aluno sintetiza de forma direta: "Feliz eu não sei, mas quer me ver triste? É quando não tem dinheiro na conta!" — frase que gerou risos e concordância entre os colegas.

Em uma escola pública da Tijuca, um grupo abordou o tema de forma mais elaborada, debatendo o papel do dinheiro como condição, mas não como garantia de felicidade:

— Angela: A felicidade pra vocês está ligada a ter dinheiro?

— Aluno 03: Não, mas também.

— Aluna 05: É porque, pra você ter algumas coisas, você precisa ter dinheiro.

— Aluno 03: Algumas coisas não, tudo!

— (Risos)

— Aluna 05: Eu sei, mas acho que isso não significa que quem não tem dinheiro não pode ser feliz.

— Aluna 04: Eu prefiro chorar infeliz em Paris do que no Rio de Janeiro.

— Aluno 03: Secando as lágrimas com dólares.

— (Risos)

Essas falas, permeadas por ironia e senso de realidade, evidenciam que os jovens reconhecem a importância das condições materiais para assegurar dignidade. O dinheiro aparece não como um fim, mas como meio de acesso a oportunidades. Em contextos de vulnerabilidade, sua falta é sentida diariamente, influenciando a forma como vivenciam a felicidade.

Nesse sentido, uma das participantes, estudante da rede pública estadual da Tijuca expressa esse sentimento de privação:

“—Tem que ver que, nessa situação que a gente está, tem muitas coisas que a gente não consegue aproveitar. As pequenas a gente não consegue aproveitar, porque pra gente tudo é muito difícil. A gente não tem o mínimo! A gente está sempre pensando,

preocupado, pensa em tudo que aconteceu de ruim, se vai acontecer de novo.” (Estudante da rede pública estadual da Tijuca)

Outro aluno aprofunda essa reflexão, mostrando que, ainda que haja uma consciência de que o dinheiro não garante tudo, sua importância ganha outra dimensão quando se vive em contextos de escassez:

“— Mas deixa eu falar uma coisa? A gente entra nesse negócio dessa visão de que tem que ter dinheiro, dinheiro, dinheiro, mas às vezes, quando se tem o dinheiro, se percebe que não era tudo aquilo. Mas no nosso mundo aqui hoje, no mundo do jeito que nós aqui estamos, essa é a nossa visão. A gente quer ter tênis, quer ter uma melhor mochila, um melhor celular, porque a gente não tem nada.” (Estudante da rede pública estadual da Tijuca)

Esses depoimentos apontam para uma visão crítica desses jovens sobre a relação entre dinheiro, consumo e aspectos mínimos de dignidade. Os jovens da rede pública demonstram uma percepção aguçada de que, embora a felicidade não se reduza à posse de bens materiais, a carência desses recursos limita experiências e oportunidades essenciais. Assim, o consumo, mais do que um desejo supérfluo, surge como expressão da tentativa de mitigar desigualdades que marcam profundamente seu cotidiano.

Essa percepção dialoga com a hipótese do consumo como “signo” criado pelo “renascimento liberal” (CARVALHO, 2001). Para o autor, a difusão da cultura de consumo, inclusive entre grupos historicamente excluídos, cria uma sensação de integração social que, no entanto, não corresponde a uma inclusão efetiva na vida cidadã. Trata-se de uma integração aparente, construída pela associação entre posse de bens e pertencimento a determinados espaços sociais.

Por outro lado, entre os estudantes da rede particular, a discussão sobre felicidade assume contornos diferentes. A palavra “dinheiro” raramente aparece de forma direta, sendo substituída por termos como “conforto” ou “estabilidade financeira”. Isso não significa que os fatores materiais deixem de ser relevantes, mas que eles são referidos como algo já assegurado. Nesse contexto, a preocupação desloca-se para a manutenção desse patamar no futuro. A felicidade, para esses jovens, aparece menos vinculada à conquista imediata de bens e mais à preservação de uma condição percebida, de certo modo, como satisfatória.

Em uma escola da Zona Sul do Rio de Janeiro, uma aluna expressa com clareza essa perspectiva:

“—Eu também estou numa fase boa da minha vida, mas claro que tem momentos que eu me sinto muito pressionada e é uma situação difícil, mas eu acho que, numa escala, eu estou num 8. E no futuro eu pretendo manter o mesmo lugar. Essa talvez seja uma das minhas maiores preocupações: manter uma condição legal, uma estabilidade financeira no futuro e garantir meu 8 em felicidade lá na frente.” (Estudante de escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro)

Outro aluno da mesma escola acrescenta:

“—Pessoalmente agora, eu estou numa fase boa da minha vida, eu estou feliz e eu acho que tende a continuar assim para mim, mas é porque nessa roda de debate aqui já está bem claro que a gente tá numa bolha. Para quem tem dinheiro, o futuro do Brasil meio que não importa tanto assim, de uma forma bem grossa, então eu estou feliz e eu acho que vou continuar assim.” (Estudante de escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro)

Contudo, essa valorização da estabilidade vem acompanhada de uma consciência crítica em relação ao próprio privilégio. Ao comparar suas experiências com as de jovens em contextos mais precários, alguns estudantes demonstram sensibilidade diante das desigualdades que estruturam o acesso à felicidade. Como expressa uma aluna:

“—Eu concordo com tudo que eles falaram e queria ressaltar uma coisa que eu estava parando pra pensar... Eu sempre reclamei de “pressão de colégio, vestibular” e sim, é um problema, todo mundo fica nervoso. Mas uma coisa me fez perceber como eu sou feliz, como eu sou privilegiada. Foi quando um menino veio aqui na porta do colégio entrevistar os alunos pra uma rede social, e ele perguntou ‘O que vocês fazem? Onde vocês moram? Vocês só estudam?’ E na hora eu nem reparei no ‘vocês só estudam’. Eu me desliguei disso. Às vezes eu esqueço da vida boa que a gente leva, com a preocupação de passar numa faculdade boa. Isso me acordou. Tem muita gente que já trabalha, que tem uma insegurança muito grande, que não consegue levar o colégio à risca porque precisa cuidar da casa, sustentar a família. Isso é complicado... Enfim, eu queria dizer que eu sou feliz, e que mesmo com altos e baixos eu tenho noção de que a gente é privilegiado. No futuro, claro que fico preocupada, mas também espero que seja melhor. E é como ela falou antes: é importante manter uma expectativa. Se a gente se acomoda, se desinteressa, não tem como melhorar nada.” (Estudante de escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro)

Essa fala sintetiza duas dimensões importantes que atravessam a forma como os jovens da rede particular significam a felicidade. Embora não possamos garantir que ela

constitua uma tendência majoritária, essa fala oferece pistas sobre a capacidade de alguns jovens da rede particular de reconhecer tanto o próprio lugar de privilégio quanto as desigualdades que marcam a experiência de outros. Em vez de apatia ou indiferença, o que se evidencia aqui é, ao menos, um indício de empatia, elemento fundamental para a construção de uma noção de felicidade. Nesse sentido, a análise de Dubet (2019) sinaliza esse fenômeno ao afirmar que “os jovens mais críticos das desigualdades sociais são geralmente mais favorecidos do que os jovens que são vítimas pessoais das desigualdades” e conclui que, no caso desses jovens, “felicidade e infelicidade públicas e privadas não estão, portanto, em sintonia” (DUBET, 2019, p. 55).

Em diálogo com essa constatação, a fala da estudante sugere que a felicidade envolve, ao mesmo tempo, o reconhecimento do próprio privilégio e a percepção das injustiças que atingem os outros. Ao articular experiência individual e sensibilidade social, esses jovens constroem uma noção de felicidade que combina o bem-estar vivido no presente com uma análise crítica voltada tanto ao plano pessoal quanto ao coletivo.

Essa preocupação, aliás, é uma constante nos grupos focais com alunos da rede particular, especialmente no que diz respeito ao vestibular e ao futuro profissional. O exame aparece como um ponto de inflexão simbólico, associado à ideia de mérito, mas também à consciência de que o ponto de partida não é o mesmo para todos. Como afirma uma estudante:

“—Eu também concordo que é impossível você ser feliz sempre, 100% do tempo, e é impossível você ficar triste 100% do tempo, então pra você estar bem tem que ter um balanceamento dos dois. Hoje em dia eu sou feliz, estou feliz com o que tá acontecendo na minha vida, mas a escola e o vestibular e tudo isso trazem uma inquietação, uma preocupação muito grande. A escola, na nossa idade, molda muito a nossa vida, então o vestibular, que um dia pode definir o seu ano inteiro, pra mim é muito preocupante como pessoa e como cidadã. Porque outras pessoas não vão ter oportunidade como eu. Não é justo outras pessoas fazerem o mesmo vestibular que eu, sendo que eu tive muito mais preparação. Isso me preocupa muito. Mas daqui alguns anos, no meu futuro, eu espero, obviamente, que tudo esteja melhor. Eu espero que eu esteja mais feliz, que eu continue evoluindo como pessoa.” (Estudante de escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro)

Outra aluna acrescenta:

“—Essa fase que a gente está vivendo é muito boa, sim. É uma fase em que a gente está se jogando no mundo, entrando em tudo. Mas também é uma fase com muitas frustrações e complicações muito relacionadas à escola, vestibular, carreira, tudo isso.

Então, eu acho que não dá pra dizer que você é feliz o tempo todo, até porque eu acho que isso é impossível.” (Estudante de escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro)

Em outro grupo, a tensão entre presente e futuro também se manifesta com intensidade:

“—Eu vou dizer que hoje em dia eu estou feliz, mas tem alguns momentos que realmente... felicidade é uma coisa bem variável. Tem momentos que eu me sinto meio... não sei, pressionado. Principalmente em relação à educação, às provas. Quando penso no vestibular, é uma prova que vai definir minha carreira inteira, minha entrada na universidade dos meus sonhos. É uma prova. E você só precisa de um dia que você esteja passando mal, ou que você não esteja com a cabeça no lugar, e pode acabar com sua vida. De novo, é meio dramático, mas assim... pode desestabilizar tudo, desandar seu projeto de vida.” (Estudante de escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro)

Esses relatos revelam que, para os jovens da rede particular, a felicidade está entrelaçada com expectativas de futuro e um ideal de continuidade que nem sempre está sob seu controle. A pressão por desempenho, a exigência de excelência e a consciência das desigualdades formam um campo de tensões que desafia a estabilidade emocional, mesmo entre aqueles que partem de condições materiais privilegiadas. A felicidade, nesse contexto, é percebida como algo possível, mas constantemente ameaçado, tanto por pressões internas quanto por assimetrias externas que atravessam a experiência desses jovens.

A análise da fala desses jovens dialoga diretamente com o conceito de moratória social, entendido como o intervalo historicamente construído em que a juventude é socialmente autorizada a adiar determinadas responsabilidades adultas, como o ingresso no mercado de trabalho ou a conquista da autonomia financeira, em nome da formação pessoal, educacional e profissional. Como argumentam Margulis e Urresti (1996), trata-se de uma construção social marcada por profundas desigualdades: a moratória não é uma etapa universal da juventude, mas um privilégio acessível sobretudo a determinados segmentos sociais¹⁰⁸.

Sendo assim, entre os estudantes da rede particular, a moratória social se manifesta na centralidade atribuída à escola e ao vestibular como etapas decisivas de

¹⁰⁸ Esta “moratoria” es un privilegio para ciertos jóvenes, aquellos que pertenecen a sectores sociales relativamente acomodados, que pueden dedicar un período de tiempo al estudio -cada vez más prolongado- postergando exigencias vinculadas con un ingreso pleno a la madurez social: formar un hogar, trabajar, tener hijos. (MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de juventud. In: CHAVES, María S.; URRESTI, Marcelo (org.). Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Buenos Aires: CLACSO, 1998).

preparação para o futuro. Contudo, o que poderia ser vivido como um tempo de experimentação e construção identitária é frequentemente atravessado por pressões intensas, metas elevadas e exigências de desempenho que tensionam a vivência do presente. Mesmo entre jovens em situação privilegiada, a moratória social é permeada por inquietações e incertezas que relativizam a ideia de um período livre de responsabilidades. Muitos desses estudantes demonstram ainda consciência crítica sobre o caráter seletivo desse tempo suspenso. Ao confrontarem suas trajetórias com a de outros jovens que precisam trabalhar desde cedo ou lidar com instabilidade no ambiente familiar, reconhecem que nem todos os jovens dispõem de acesso igualitário a esse intervalo preparatório. Assim, a moratória é vivida como um privilégio que nem sempre é percebido de imediato, mas que, quando refletido, expõe os contornos de uma desigualdade estrutural que impede sua universalização.

A felicidade, nessa configuração, deixa de se restringir a uma percepção vinculada ao presente e passa a incorporar a expectativa de continuidade. O desejo de preservar as condições que sustentam o bem-estar atual projeta-se no futuro, ainda que sem a garantia de sua plena realização. Desse modo, a experiência juvenil da felicidade se entrelaça a uma condição instável: é vivida no presente, mas constantemente mediada pela preocupação com sua durabilidade e pelas desigualdades que ameaçam sua permanência.

Quando questionados sobre suas expectativas em relação à felicidade no futuro, os jovens da rede pública demonstraram otimismo, ainda que suas respostas, em muitos casos, sejam marcadas por um tom mais evasivo ou ambíguo. A esperança por dias melhores aparece associada a desejos de autonomia, realização pessoal ou mudanças de imagem e status, mas nem sempre é acompanhada de planos concretos ou referências estruturadas.

Em uma escola estadual localizada na Tijuca, o debate trouxe à tona projeções individuais que, embora atravessadas por humor e espontaneidade, revelam elementos importantes sobre as aspirações desses jovens:

Michelle: Vou fazer a última pergunta. No futuro vocês acreditam que serão mais felizes ou menos felizes?

Aluno 01: “—Vai ser mais feliz porque eu vou trabalhar com designer de moda, porque eu tenho o dom de desenhar”.

Aluna 02: “—Se eu continuar sendo bonita, vai ser tudo ótimo!”

Aluno 07: “—Mais feliz porque eu vou ter a minha independência.”

Aluno 03: “—Eu vou ser mais feliz porque eu vou virar mais padrão. Eu vou ficar forte... padrão estético!”

(Risos de todos)

Já em uma escola estadual da Barra da Tijuca, o futuro é pensado com uma mescla de realismo e afirmação esperançosa:

Michelle: “—Vocês acham que no futuro vocês vão ser mais felizes ou menos?”

Aluna 06: “—Depende! Tem que ter segurança financeira.”

Aluno 08: “—Eu só tenho a opção de ser feliz no futuro!”

Aluna 06: “—Eu me considero feliz, claro que todo mundo tem um dia que não está bem, mas eu me vejo muito mais feliz no meu futuro, porque sinceramente não tem mais pra onde descer.”

(Risos de todos)

Esses relatos revelam uma confiança no futuro que se sustenta mais em desejos do que em certezas. A felicidade futura aparece projetada como um horizonte possível, mas indefinido, marcado por fatores como autonomia, autoestima, reconhecimento e superação das dificuldades atuais. Ao mesmo tempo, o tom descontraído e por vezes irônico das respostas pode ser interpretado como uma forma de lidar com as incertezas, ou mesmo como um mecanismo de defesa diante da instabilidade que marca muitos dos contextos em que esses jovens vivem. Nesse cenário, o futuro é desejado como espaço de transformação, mas não necessariamente como um projeto estruturado.

Em uma escola pública de excelência, os discursos dos estudantes revelam um tensionamento entre desejo e incerteza em relação ao futuro. Diferentemente de outras escolas da rede pública, em que a confiança no amanhã aparece de forma mais espontânea, aqui a expectativa de felicidade é acompanhada por um grau maior de reflexão crítica e apreensão diante das condições do mundo contemporâneo.

Quando perguntados se acreditavam que o futuro seria mais feliz, os jovens expressaram sentimentos ambivalentes:

Michelle: “—E vocês acham que o futuro vai ser mais feliz?”

Aluna 05: “—Quero que sim, mas tenho muito medo do futuro.”

Aluna 02: “—Eu acho que depende muito de como você individualmente leva as coisas. A forma como você reage às circunstâncias. Como você reage, como você se situa.”

Aluno 11: “— Ah sim, se você não estiver nem aí para as coisas que estão acontecendo.”

Aluna 05: “— Eu acho que é bem por aí! Não dá pra você viver a sua vida plenamente sabendo que o mundo está pegando fogo e eu “dane-se”.

A discussão revela um olhar sensível à conjuntura coletiva e ao impacto das crises sociais e ambientais sobre os projetos individuais. A felicidade, nessa perspectiva, não aparece desvinculada do contexto, mas sim como algo profundamente afetado pela forma como o sujeito se posiciona diante das circunstâncias.

Essa relação entre o pessoal e o coletivo também emergiu quando os estudantes foram convidados a refletir sobre os fatores que mais influenciam seu bem-estar:

Michelle: “— E o que faz com que vocês se sintam mais felizes? Vocês acham que isso está mais relacionado a questões pessoais ou coletivas?”

Aluna 05: “— Acho que é meio que um misto dos dois. Eu acho que o coletivo influencia e muito no individual!”

Aluno 11: “— Caraca, lacrrou!”

Aluna 05: “— Termina com essa frase!”

(Risos de todos)

Esse trecho, permeado por espontaneidade, sintetiza uma percepção densa: os jovens reconhecem que suas vivências individuais de felicidade são atravessadas por dinâmicas sociais mais amplas. Há, portanto, uma consciência de interdependência entre o eu e o mundo, entre o privado e o público, percepção que desafia a ideia de que a felicidade seria apenas uma conquista pessoal, isolada das condições estruturais e do bem-estar coletivo.

Os relatos apresentados revelam que a felicidade, para os jovens, não é uma abstração desconectada da realidade, tampouco uma experiência interior desvinculada das condições concretas de vida. Pelo contrário, ela se constrói no cruzamento entre afetos cotidianos, expectativas de futuro e estruturas sociais que moldam o modo como cada um se percebe no mundo.

Essa leitura encontra ressonância na perspectiva de Ruut Veenhoven (1984), que propõe compreender a felicidade como a avaliação que os indivíduos fazem de sua vida como um todo, a partir das condições objetivas em que vivem e das experiências subjetivas que delas decorrem. Os dados, assim, indicam que a felicidade dos jovens não

se define por critérios exclusivamente materiais ou individuais, mas emerge da qualidade das relações que constroem e do reconhecimento que recebem em seus contextos de vida.

7.2

Apoio social

Até este ponto, apresentamos a análise qualitativa da pesquisa, baseada nos grupos focais realizados com os jovens. Buscamos compreender suas percepções sobre a felicidade à luz da perspectiva de Ruut Veenhoven, para quem o estudo da felicidade deve partir do que as próprias pessoas expressam sobre ela. A partir de agora, avançamos para a análise dos dados quantitativos, estabelecendo um recorte fundamentado nos critérios utilizados pelo Relatório Mundial da Felicidade: apoio social; liberdade para fazer escolhas; generosidade; percepção sobre corrupção. Eles servirão como referência para interpretar as respostas dos participantes, permitindo articular as tendências observadas na dimensão quantitativa com indicadores objetivos que ajudam a compreender a experiência juvenil da felicidade.

Para orientar esta etapa, retomaremos o quadro apresentado no capítulo 5, no qual sintetizamos os critérios de felicidade definidos pelo Relatório Mundial da Felicidade e os itens correspondentes da nossa pesquisa. Como ponto de partida, analisaremos as questões do questionário que se relacionam ao critério de “apoio social”. Para isso, foram selecionados os indicadores de nível de confiança interpessoal, confiança na família, na escola e na igreja.

No nível da confiança interpessoal, perguntamos aos jovens: “Como você avalia sua relação com as pessoas?” Essa questão nos permitiu explorar como os jovens percebem o outro no convívio cotidiano e quais são os limites da confiança que estabelecem nas relações sociais.

Tabela 1 – Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Nível de confiança interpessoal – Ano 2018-2023

Tipo de resposta	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Até provar o contrário, acho que todas as pessoas são honestas	14,7%	18,8%	30,0%
Só confio nos meus amigos	7,3%	14,9%	16,0%
Hoje em dia a gente deve estar sempre com um pé atrás	65,9%	63,0%	50,4%
Não dá pra confiar nas pessoas da minha convivência	11,6%	3,2%	2,9%

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados na Tabela 1 revelam um padrão recorrente entre os estudantes das três redes de ensino: a confiança interpessoal tende a ser restrita e marcada pela cautela. A maioria demonstrou adesão à ideia de que “hoje em dia a gente deve estar sempre com um pé atrás”, indicando uma percepção generalizada de desconfiança. Considerando a média entre as redes, cerca de 60% dos jovens compartilham essa visão mais desconfiada das relações sociais.

Essa tendência foi confirmada nos grupos focais. Nas discussões, tanto os estudantes da rede pública quanto da rede privada relataram experiências marcadas por desconfiança, especialmente em relação a pessoas fora de seu círculo íntimo. A confiança, quando mencionada, aparece como um valor reservado a vínculos muito próximos, como familiares e amigos. Esse padrão revela não apenas uma cautela relacional, mas também possíveis reflexos de inseguranças sociais mais amplas, que impactam diretamente a disposição dos jovens para estabelecer laços de confiança mais abertos e inclusivos.

Nesse sentido, podemos dizer que esse indicador oferece uma visão panorâmica sobre o grau de coesão social e sobre a presença de vínculos de reciprocidade no cotidiano. A partir dessa perspectiva mais ampla, avançamos para a análise da confiança em círculos sociais mais próximos, começando pela família. Esse recorte permite observar como a rede de apoio se estrutura nos espaços de maior intimidade e qual o papel que ela desempenha na percepção dos jovens.

Tabela 2 – Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Nível de confiança na Família – Ano 2018-2023

Tipo de escola	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Muita	74%	75,2%	85,1%
Alguma	18%	20,3%	10,5%
Pouca	7%	3,9%	2,3%
Nenhuma	2%	0,7%	1,7%

Fonte: Elaboração própria.

Os estudantes das três redes de ensino depositam elevada confiança na família, com uma média aproximada de 80% declarando ter “muita” confiança nesse núcleo. Esse índice coloca a família como a instituição de maior nível de confiança entre todas as analisadas na pesquisa. Assim, embora os jovens não estejam dispostos a confiar amplamente nas pessoas de modo geral, demonstram confiar quase integralmente na família, revelando seu papel central como principal referência de apoio e segurança.

Embora afirmem a centralidade da família na vida dos jovens, os dados relativos à confiança revelam nuances importantes quando observados à luz dos dois momentos da pesquisa. Na tabela a seguir, observamos os dados obtidos entre os anos de 2004 e 2009.

Tabela 3 - Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Nível de confiança na Família - Ano 2004 a 2009

Tipo de escola	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Muita	90%	92,2%	89,2%
Alguma	7%	5,9%	6,1%
Pouca	2%	1,4%	2,3%
Nenhuma	1%	0,0%	1,4%

Fonte: Elaboração própria.

A análise comparativa sugere que, apesar da estabilidade na percepção da família como referência segura, houve uma redução no grau de “muita confiança”. Entre os jovens da rede pública e pública de excelência, por exemplo, esse índice passou, entre 2004 e 2009, da casa dos 90% para cerca de 70% no levantamento mais recente.

Essa diminuição na categoria “muita confiança” é acompanhada por um aumento proporcional das respostas que indicam “alguma confiança”. Esse movimento sugere que, embora a família continue sendo valorizada como fonte de apoio e orientação, a relação passou a ser percebida com maior ambivalência. O vínculo permanece, mas é atravessado

por tensões que não chegam a comprometer sua credibilidade, embora levem a um questionamento mais cuidadoso sobre a confiança depositada.

Essa nuance aponta para uma transformação mais ampla no papel da família na socialização dos jovens, já observada por Miriam Abramovay (2015). Segundo a autora, a família tem perdido gradualmente sua exclusividade nesse processo, ao passo que outros agentes sociais assumem influência crescente. Como afirma: “a família vem, gradativamente, perdendo a centralidade ou a exclusividade nos processos de socialização, ao mesmo tempo em que vem se constatando a presença e a influência ascendente de outros agentes” (ABRAMOVAY, 2015, p. 45).

Essa tendência aparece de forma clara nos grupos focais realizados com estudantes da rede pública. Muitos expressaram sentimentos ambíguos em relação à confiança familiar, revelando tensões entre o desejo de diálogo e a percepção de incompreensão por parte dos adultos. Essa tensão é ilustrada nos seguintes relatos:

Aluna 01: “—Meus pais não sabem nem a metade do que eu já fiz na minha vida.”

Angela: “Mas os pais não sabem nem metade do que a gente faz quando é jovem.”

Aluna 01: “—Mas é uma questão de confiança, de chegar e falar e de você expressar coisas e eles não sabem entender. A gente já tentou bater um papo quando eu estou num dia triste, sabe assim? A gente quer desabafar com alguém, só que eles não entendem, não conseguem enxergar nosso ponto de vista.”

Aluna 02: “—É que na cabeça dos nossos pais, adolescente é tudo problemático, é tudo mimimi e só eles sabem como é a vida lá fora.” (Estudantes da rede pública estadual – Tijuca)

Um elemento novo que passou a aparecer nas falas a partir do campo de 2018 foi a formulação de um critério mais explícito para definir em quem se pode confiar dentro da família. A distinção entre o núcleo doméstico, formado por aqueles com quem se convive cotidianamente, e os demais parentes foi recorrente nos grupos focais. O exemplo a seguir, de um estudante da rede pública de excelência da Zona Sul, ilustra esse padrão:

“—Família? Que família? Aquela de casa, né? Mãe, pai e irmã. Nessa eu confio. Agora o resto, não.” (Estudantes da rede pública de excelência – Zona Sul)

Essa fala evidencia que a confiança tende a se concentrar no núcleo mais próximo, enquanto a família extensa é percebida com maior distância e cautela. Uma espécie de critério de gradação que pode explicar, em certa medida, a diminuição da “muita confiança” dos jovens na família.

Os dados sobre confiança na escola também A tabela a seguir mostra os dados sobre a confiança dos jovens na escola foram incorporados à análise para ampliar a compreensão do critério de apoio social, permitindo identificar padrões e diferenças na forma como os jovens avaliam essa instituição em distintos contextos escolares. A escola, por ser um espaço central de socialização e formação, exerce influência significativa não apenas na trajetória acadêmica, mas também na construção de redes de apoio e de confiança. Nesse sentido, observar o grau de credibilidade que os estudantes atribuem a ela contribui para compreender em que medida esse ambiente é percebido como um aliado à percepção sobre felicidade.

Tabela 4 - Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Nível de confiança na Escola – Ano 2018-2023

Tipo de resposta	Escola Pública	Escola Pública de Excelência	Escola particular
Muita	33,6%	42,2%	57,1%
Alguma	42,2%	43,5%	34,7%
Pouca	19,0%	11,7%	6,4%
Nenhuma	3,4%	2,6%	1,2%

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se um gradiente crescente de confiança conforme o tipo de rede de ensino: a porcentagem de estudantes que declaram “muita confiança” passa de 33,6% na rede pública regular para 42,2% nas escolas públicas de excelência e atinge 57,1% nas escolas particulares. Esse padrão sugere que fatores associados à qualidade percebida do ensino, à infraestrutura e às relações estabelecidas no ambiente escolar podem influenciar diretamente o nível de credibilidade atribuído à instituição.

O percentual de respostas que indicam “alguma confiança” é relativamente elevado nas três redes, o que pode sinalizar uma relação cautelosa, na qual os estudantes reconhecem aspectos positivos, mas também identificam limitações. Já as categorias “pouca” e “nenhuma” confiança, embora minoritárias, são mais frequentes na rede pública regular (22,4% somadas), o que reforça desigualdades nas condições de ensino e nas experiências vividas pelos estudantes em diferentes contextos.

Ao cruzarmos esses resultados com as narrativas colhidas nos grupos focais, percebemos que a confiança na escola, embora presente, é frequentemente acompanhada

de avaliações críticas. Nas respostas quantitativas, os jovens reconhecem o valor simbólico da instituição, mas, nos relatos qualitativos, emergem críticas e frustrações que revelam a distância entre a expectativa e a experiência concreta. A confiança, nesse sentido, não é fixa ou incondicional, mas atravessada por afetos, vivências e julgamentos contínuos sobre a legitimidade e a eficácia da escola.

Essas percepções indicam que não há um afastamento da escola enquanto espaço formativo, mas sim a presença de uma postura mais reflexiva e exigente. Os jovens confiam, mas também cobram, apontam falhas e sugerem caminhos para mudanças. A fala a seguir, de uma aluna da rede pública estadual, ilustra essa confiança crítica.

“—Eu confio nos meus professores, eu sei que a educação é realmente essencial para qualquer ser humano, ela muda a vida. Só que assim... eu acho que às vezes os professores e a coordenação falham naquele momento de proteger a gente. Se aqui é a nossa segunda casa, a gente imagina que é uma coisa acolhedora, o lugar onde a gente está protegida, onde a gente está bem, e às vezes a escola não oferece isso. Então eu acho que esse é um ponto que a gente deveria refletir e estudar mais. Eu sei que não é fácil para ninguém, às vezes realmente é da pessoa que pratica ali o *bullying*, só que eu acho que os professores e os coordenadores deveriam rever mais essas questões e sempre estar ali. Colocar palestra, colocar alguma coisa, conversar com os alunos, chamar os pais... Só faz alguma coisa! Porque ficar ali sem mover nada, dói demais para a pessoa que está sofrendo *bullying*.” (Aluna – escola pública estadual – Barra da Tijuca).

Outra aluna da mesma instituição reforça a ambivalência que marca a relação com a escola, percebida simultaneamente como espaço de incentivo e de limitação. Sua fala explicita as tensões entre o desejo de projetar-se para o futuro e a sensação de não pertencimento ou de insuficiência. A escola, nesse caso, aparece como instância que estimula conquistas, mas que também alimenta dúvidas profundas sobre o próprio valor e a capacidade de seguir adiante. A estudante diz:

“—Exatamente! E isso é muito difícil. Realmente ela [a escola] é muito boa, mas ao mesmo tempo que te impulsiona ela também te coloca para trás em você mesmo, sabe? Dentro de você. Em questão de você ir para outro lugar, de fazer uma faculdade, às vezes também a escola te coloca para baixo, sabe? Tipo, a minha mente ela consegue me levar para outros lugares, mas o meu sentimento é de ‘eu não posso, não vai ter ninguém que vai me ajudar lá [na escola] também’.” (Aluna – escola pública estadual – Barra da Tijuca)

Essas falas ecoam os achados da pesquisa “Juventude na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?” coordenada por Miriam Abramovay. Segundo a autora, essa

coexistência entre crítica e confiança pode ser explicada pela predominância de uma orientação racional-instrumental entre os jovens, voltada para projetos de vida, sejam eles imediatos ou de longo prazo. Assim, mesmo diante de insatisfações, a escola permanece, no imaginário juvenil, como um espaço fundamental para o acesso ao mercado de trabalho, à mobilidade social e à construção de um futuro possível. Como afirma Abramovay:

“Ainda que se tenha crítica às escolas, elas se configuram, no imaginário juvenil, como básicas para se situar na vida, no mercado de trabalho e conseguir alguma mobilidade social, ou seja, com perspectiva de futuro — o que questiona a orientação nilista e reafirma que, nesta geração, vem predominando a perspectiva individual, centrada no ‘eu’, na sua possível história de vida” (ABRAMOVAY, 2015, p. 80).

Essas evidências apontam para uma relação complexa entre esses jovens e a escola, marcada por ambivalências, mas também por expectativas de transformação. A crítica não anula a confiança, e sim revela uma disposição ativa para repensar o papel da escola na trajetória de vida dos jovens. Nesse sentido, a instituição escolar continua sendo vista como um horizonte de possibilidades, ainda que tensionado pelas limitações da experiência concreta (ABRAMOVAY, 2015).

A religião também pode ser compreendida como uma dimensão fundamental da variável “apoio social”. Mais do que uma crença individual, a religiosidade costuma se expressar em práticas coletivas que envolvem pertencimento comunitário, cuidado mútuo e redes de solidariedade. Por isso, investigar o nível de confiança que os estudantes depositam nas instituições religiosas permite compreender em que medida elas seguem cumprindo esse papel.

A tabela a seguir apresenta os dados sobre a confiança dos jovens na igreja, desagregados por rede de ensino e por dois momentos distintos da pesquisa.

Tabela 5 - Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Nível de confiança na Igreja – Ano 2018-2023

Tipo de resposta	Escola		
	Escola Pública	Pública de excelência	Escola particular
Muita	35,3%	22,1%	9,0%
Alguma	23,7%	23,4%	20,7%
Pouca	25,4%	21,4%	32,7%
Nenhuma	14,7%	29,2%	35,3%

Fonte: Elaboração própria.

Os dados sobre confiança na igreja revelam um cenário bastante distinto daquele observado para a família e a escola, com níveis de “muita confiança” significativamente mais baixos e uma concentração maior de respostas nas categorias “pouca” e “nenhuma confiança”. A maior proporção de jovens que afirmam confiar muito na instituição religiosa está na rede pública regular (35,3%), seguida pelas escolas públicas de excelência (22,1%) e pela rede particular (9,0%). Esse gradiente sugere que fatores socioeconômicos podem influenciar a centralidade da religião na vida dos estudantes, sendo mais marcante em contextos populares.

Observa-se ainda que a soma das categorias “pouca” e “nenhuma confiança” é expressivamente alta, especialmente entre estudantes da rede particular (68%) e das públicas de excelência (50,6%), enquanto na rede pública regular esse índice é menor, mas ainda relevante (40,1%). Esses números indicam que, para muitos jovens, a instituição religiosa não ocupa papel central na rede de apoio social, podendo inclusive ser percebida como distante ou pouco relevante para suas necessidades e expectativas.

Esses dados sugerem um processo de desconfiança entre os jovens e a instituição religiosa. No entanto, esse distanciamento não implica necessariamente no abandono da religiosidade, mas aponta para uma reconfiguração profunda da forma, na intensidade e do lugar social da fé. Essa tendência está em sintonia com dados da pesquisa realizada pelo Datafolha (2022)¹⁰⁹, segundo a qual a categoria "sem religião" já supera católicos e evangélicos entre os jovens de 16 a 24 anos nas regiões metropolitanas do Rio de Janeiro e São Paulo.

De acordo com Novaes (2009), essa transição pode ser entendida como parte de um campo religioso plural e dinâmico, onde a juventude circula entre diferentes matrizes simbólicas, buscando autonomia nas escolhas religiosas. Para a autora, a presença crescente dos "sem religião" não é indicativa do desaparecimento da religiosidade, mas da desinstitucionalização dos vínculos de fé. Como ela destaca: "a religião não desaparece, mas passa a ser um dos muitos recursos disponíveis para a construção de sentido e de pertencimento" (NOVAES, 2009, p. 38).

Nesse contexto, os baixos níveis de confiança na igreja, observada em nossa pesquisa, pode ser interpretada menos como uma rejeição absoluta e mais como expressão de uma reconfiguração do campo religioso. Trata-se de uma busca por novas formas de

¹⁰⁹ Os principais dados dessa pesquisa podem ser vistos na reportagem da BBC, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61329257> Acesso em 24/06/2025

vivenciar a espiritualidade, preferencialmente alinhadas às experiências contemporâneas de diversidade, pluralidade e autonomia.

A análise dos dados confirma que a família permanece como a principal referência de confiança para os jovens. As informações quantitativas dialogam com os relatos dos grupos focais, que reforçam o papel do núcleo familiar como espaço de apoio e proteção. Contudo, a comparação entre os dois períodos da pesquisa indica uma redução na categoria “muita confiança” e um crescimento proporcional das respostas “alguma confiança”. Nos grupos focais, essa mudança aparece na distinção feita pelos próprios jovens entre a família extensa e o núcleo mais próximo, formado por pais, mães e irmãos, que concentra a maior parte da confiança.

No que se refere à escola, os relatos evidenciam situações que ajudam a compreender as variações nos níveis de confiança, como casos de *bullying*¹¹⁰ não tratados com a devida atenção e percepções, especialmente entre estudantes da rede pública, de que a instituição nem sempre oferece as condições necessárias para alcançar o ensino superior ou o mercado de trabalho.

No que se refere à igreja, os dados mostram que os jovens da rede pública confiam mais nessa instituição do que os jovens da rede particular. No entanto, os níveis de confiança, de modo geral, são os mais baixos quando comparados à família e à escola. Isso não indica, necessariamente, uma ruptura com a instituição religiosa, mas pode refletir uma visão mais crítica e um movimento de ressignificação da relação com a fé.

Por fim, os indicadores analisados permitem estabelecer correlações com a variável “apoio social” do Relatório Mundial da Felicidade. Eles sugerem que, para os jovens, a felicidade é construída em grande parte a partir das relações de confiança e pertencimento, sobretudo com a família e com a escola. A presença de vínculos afetivos consistentes e a percepção de que é possível contar com alguém nos momentos difíceis permanecem como dimensões fundamentais para a vivência da felicidade entre os jovens.

Ao mesmo tempo, a seletividade observada na distribuição dessa confiança evidencia que nem todas as instituições ocupam o mesmo lugar na rede de apoio juvenil. Esse padrão tem implicações importantes para compreender como diferentes contextos sociais e escolares podem ampliar ou restringir o capital social disponível para esses

¹¹⁰ Debatedores em audiência da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em 1º de julho de 2025, alertaram para o aumento de casos de bullying nas escolas, destacando o papel das redes sociais e do celular como vetores de violência que podem levar crianças à autoagressão, evasão escolar e até tentativas de suicídio. Reportagem disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1175033-debatedores-alertam-para-aumento-de-casos-de-bullying-nas-escolas> Acesso em 03/07/2025

jovens. Reconhecer a centralidade da confiança na família e na escola, assim como os limites identificados nessas relações, é um passo essencial para pensar estratégias capazes de fortalecer os laços de apoio, promover o sentimento de pertencimento e criar condições mais favoráveis para a construção da felicidade juvenil.

7.3

Liberdade para fazer escolhas

Dando continuidade à análise, passamos a examinar outra dimensão destacada no Relatório Mundial da Felicidade: a “liberdade para fazer escolhas”. Para compreender como essa dimensão se manifesta na experiência juvenil, selecionamos variáveis da pesquisa que abordam diferentes aspectos dessa autonomia, incluindo a expectativa de acesso ao ensino superior, o nível de confiança na universidade, os critérios utilizados para a escolha profissional, a percepção sobre ser jovem no Brasil, a disposição para migrar e as motivações que levam a considerar a possibilidade de viver em outro país. Esses indicadores permitem analisar como os jovens avaliam sua autonomia diante do futuro, suas oportunidades de mobilidade e os obstáculos percebidos à realização de seus projetos de vida.

A questão “Você pretende fazer vestibular?” amplia o horizonte analítico ao investigar o desejo de cursar o ensino superior. Os resultados revelam um cenário marcado por desigualdades significativas, tanto no acesso às oportunidades quanto na capacidade de planejar o futuro. Entre os jovens da rede particular, a intenção de prestar vestibular permanece predominante, tanto nos dados coletados entre 2004 e 2009 quanto nos mais recentes. Na rede pública regular, observa-se estabilidade: em ambos os períodos, cerca de 80% dos estudantes afirmam querer ingressar na universidade. O dado mais expressivo, contudo, é observado entre os alunos da rede pública de excelência, dos quais 95% declararam a intenção de cursar o ensino superior.

No entanto, quando se considera que essa variável busca captar a “liberdade para fazer escolhas”, torna-se evidente que o desejo de acesso ao ensino superior não se realiza de forma equânime entre os jovens das diferentes redes de ensino. Os dados da pesquisa “Impactos da pandemia nas competências e habilidades avaliadas pelo ENEM (2018–

2023)¹¹¹ apontam essas desigualdades que irão impactar nas trajetórias dos estudantes. Apesar de a nota média das escolas públicas no ENEM ter subido de 382 pontos, em 2018, para 553, em 2022, as escolas privadas ainda concentram as maiores notas e, consequentemente, as maiores chances de ingresso em universidades e cursos altamente concorridos. Essa assimetria se evidencia de forma contundente nos resultados da redação: entre as 500 maiores notas, 483 pertencem a estudantes de escolas privadas, enquanto apenas 17 são de alunos da rede pública, concentrados majoritariamente nas escolas federais, que aqui classificamos como “públicas de excelência”.

Dessa forma, a liberdade para fazer escolha mostra-se fortemente condicionada por fatores estruturais, especialmente pela rede de ensino na qual o jovem está inserido. Apesar do desejo de cursar o ensino superior ser amplamente compartilhado entre os jovens, sua concretização ainda esbarra em barreiras persistentes, tensionando o ideal de igualdade de oportunidades e revelando os limites da autonomia juvenil diante de um cenário educacional profundamente desigual.

Essa discrepância explicita o que Bourdieu e Passeron (1970) conceituam como capital cultural: um conjunto de saberes, disposições, competências linguísticas e formas de relação com a cultura que, em grande parte, são herdados das famílias e valorizados pelas instituições escolares. Segundo o autor, a cultura escolar tende a refletir os modos de vida das classes médias e altas, favorecendo aqueles estudantes que já ingressam no sistema educacional familiarizados com seus códigos e exigências (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Nesse ponto, as reflexões de Dubet (2019) ajudam a ampliar a compreensão do problema. O autor observa que a massificação escolar, embora tenha garantido a permanência de uma parcela maior de jovens no sistema de ensino, não eliminou as desigualdades: apenas as deslocou para o interior da própria escola. Se no passado a clivagem se dava entre aqueles que prosseguiram ou não os estudos, hoje ela se manifesta na qualidade e no prestígio das instituições, nas formações escolhidas, nas disciplinas e até mesmo nas línguas estrangeiras estudadas. Assim, as trajetórias escolares continuam hierarquizadas e condicionadas pela origem social, reiterando as barreiras que se interpõem ao ideal de igualdade de oportunidades, como sintetiza o autor:

¹¹¹ Dados disponíveis na reportagem publicada no jornal O Globo, disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/06/03/distancia-na-nota-do-enem-cai-entre-escola-publica-e-privada-aponta-levantamento.ghtml> Acesso em 24/06/2025

“a massificação escolar deslocou as desigualdades para o próprio núcleo da escola. Hoje, quase 80% dos jovens são escolarizados aos 20 anos, mas as desigualdades contrapõem os estabelecimentos, as disciplinas, as formações escolhidas, as línguas estudadas, cada um desses elementos desfrutando de um prestígio bem estabelecido” (DUBET, 2019, p. 31)

Dessa forma, embora o jovem da escola pública estadual manifeste o desejo de ingressar na universidade, as condições concretas para transformar esse desejo em uma escolha efetiva permanecem profundamente desiguais. Nesse contexto, a chamada “liberdade de escolha” revela-se menos como uma oportunidade efetiva e mais como um conceito limitado por barreiras estruturais que dificultam o acesso ao ensino superior e reduzem as possibilidades reais de futuro.

Após examinarmos a intenção dos jovens de ingressar no ensino superior, avançamos agora para a análise dos níveis de confiança que depositam na instituição universitária. Esse movimento dá continuidade ao objetivo de aproximar o indicador “liberdade para fazer escolhas”, presente no Relatório Mundial da Felicidade, dos dados obtidos em nossa pesquisa. A observação dessa variável permite compreender não apenas as aspirações em relação ao futuro acadêmico, mas também como os jovens percebem a universidade enquanto espaço capaz ou não de viabilizar seus projetos de vida.

A confiança que os jovens depositam na universidade também pode ser analisada à luz da tensão entre as expectativas projetadas sobre sua função social e a realidade vivida ou observada. Os dados apresentados na tabela a seguir revelam que, nas três redes de ensino, a maioria dos jovens declara ter “muita” ou “alguma” confiança na universidade, o que confirma a centralidade dessa instituição no horizonte educacional juvenil. Entre os estudantes da rede particular, destaca-se a predominância da resposta “muita confiança” (46,4%), percentual superior ao registrado na rede pública de excelência (37,1%) e na rede pública comum (34,7%).

Tabela 6- Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Nível de confiança na Universidade – Ano 2018-2023

Tipo de resposta	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Muita	34,7%	37,1%	46,4%
Alguma	46,5%	45,7%	44,6%
Pouca	9,4%	17,1%	4,6%
Nenhuma	6,1%	0,0%	2,0%

Fonte: Elaboração própria.

Quando se observa o período de 2004 a 2009, o cenário de confiança na universidade apresenta diferenças significativas em relação aos dados mais recentes. Naquele momento, o percentual de jovens que declaravam “muita confiança” era consideravelmente mais elevado, especialmente entre estudantes da rede pública comum, onde chegava a 63,3%. Na rede particular, esse índice era de 49,3%, e na rede pública de excelência, de 45,0%. As respostas de “alguma confiança” eram ligeiramente menores na rede pública comum (28,7%), mas bastante expressivas nas demais redes, enquanto os níveis de “pouca” e “nenhuma” confiança permaneciam em patamares baixos.

Tabela 7- Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Nível de confiança na Universidade Ano - 2004 a 2009

Tipo de resposta	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Muita	63,3%	45,0%	49,3%
Alguma	28,7%	48,8%	46,1%
Pouca	6,3%	4,7%	4,4%
Nenhuma	1,7%	1,4%	0,0%

Fonte: Elaboração própria.

A comparação entre os dois períodos revela uma queda acentuada no índice de “muita confiança” nas três redes de ensino, acompanhada por um aumento proporcional na categoria “alguma confiança”. Essa mudança sugere uma postura mais cautelosa dos jovens em relação à universidade.

A redução observada na categoria “muita confiança” pode estar associada a um conjunto de fatores mencionados pelos jovens nos grupos focais. Entre eles, destaca-se a percepção de que a universidade nem sempre garante inserção profissional condizente com a formação adquirida, seja pela saturação de determinadas áreas, seja pelas dificuldades estruturais do mercado de trabalho. Essa visão, ancorada em relatos de familiares e conhecidos que enfrentam situações de subemprego ou abandono do curso, alimenta um sentimento de cautela em relação ao valor prático do diploma. Nos depoimentos, essa desconfiança aparece de forma direta, como no relato a seguir:

“—Meu primo faz engenharia e está no Uber! Não desmerecendo a profissão, mas ele estudou vários anos para não conseguir trabalhar na área dele”. (Aluna – rede pública estadual –Tijuca)

Outra estudante também colabora, trazendo mais um exemplo pessoal.

“—Eu acho que essa é uma preocupação muito grande. Meu irmão, por exemplo ele passou em segundo lugar na CEFET para engenharia ambiental, aí ele começou a fazer faculdade só que ele não conseguiu trabalhar, só que ele não podia ficar sem trabalhar, aí ele teve que trancar a faculdade e agora vai fazer prova militar porque lá é garantia de que ele vai trabalhar e ganhar dinheiro”. (Aluna – rede pública estadual – Barra da Tijuca)

Questões financeiras também aparecem como barreira recorrente, levando alguns estudantes a trancar a graduação para priorizar o trabalho remunerado. Além disso, há quem questione a duração dos cursos e considere alternativas mais curtas, como formações técnicas, que possibilitariam ingresso mais rápido no mercado. Essa visão aparece, por exemplo, na fala de uma aluna da rede pública estadual da Tijuca:

“—Eu até quero porque, como eu falei, quero fazer administração só que muitas vezes eu não acho que, tipo assim, seja tão necessário ficar ali quatro, cinco anos estudando uma coisa que eu poderia “tá fazendo” num curso, entendeu? Então eu fico pensando muito nisso”. (Aluna – rede pública estadual – Tijuca)

Nesse mesmo grupo focal, uma outra aluna expõe sua angústia sobre o dilema entre trabalho e universidade.

“—Então, meu caso é assim. Eu vou fazer o Enem, né, esse ano. Eu não queria, mas daí entrou na minha cabeça, vou fazer, vou seguir meu coração e fazer o Enem, mas eu vou abrir mão do meu trabalho, né. Porque eu trabalho de segunda a sábado, mas eu vou abrir mão do meu trabalho para poder focar no estudo mesmo para poder fazer o Enem pra poder fazer o pré-vestibular e assim eu “tô” tendo que me esforçar bastante pra tirar nota boa. Porque assim, eu acho que meu futuro depende de mim e eu tenho medo de fracassar, não conseguir nada no meu futuro e eu acho que se eu fizer o Enem eu consigo e se eu ganho um tanto agora e se eu fizer Enem e entrar pra uma faculdade eu posso ganhar muito mais depois, então é por isso que eu vou abrir mão do meu trabalho, mas também bate aquele medo que foi o que ela falou, faculdade não é garantia porque, por exemplo, lá perto de casa tem um cara que conserta relógio e ele estava falando que ele é professor de matemática, mas não está trabalhando na área dele”. (Aluna da rede pública estadual – Tijuca).

Ainda, no mesmo grupo focal, mais uma aluna confirma que para o jovem da rede pública as chances de conciliação entre trabalho e estudo na universidade são improváveis.

“—Eu estou estudando, mas eu não sei se eu vou querer, porque agora eu estou trabalhando, e eu trabalho há muito tempo, desde quando eu não podia trabalhar eu já estava trabalhando e agora eu estou trabalhando muito mais, eu estou trabalhando de manhã e vindo pra escola a tarde e eu não gosto de ficar parada só estudando e ficar na faculdade sem ter dinheiro eu não posso, se não tiver dinheiro eu morro de fome e a faculdade não é garantia de que a gente vai entrar no mercado de trabalho então eu não tenho muita confiança nesse ponto”. (Aluna da rede pública estadual – Tijuca).

As experiências relatadas pelas alunas não são casos isolados, mas expressam sentimentos compartilhados por muitos jovens da rede pública, que enfrentam um cotidiano permeado por dilemas e incertezas. Tal percepção dialoga com o que Novaes (2009) conceitua como “medo de sobrar”, uma sensação de insegurança quanto ao futuro, alimentado por transformações estruturais do mundo do trabalho. Nas palavras da autora:

“o mundo do trabalho se revela a cada dia mais restritivo e mutante. A precarização das condições de trabalho, a flexibilização das garantias trabalhistas, o desemprego, a concentração fundiária, as rápidas mudanças tecnológicas e, ainda, as discriminações (ditadas pela idade, raça, etnia, gênero, local de moradia) são características objetivas que instalam entre os jovens de hoje o “medo de sobrar” (NOVAES, 2009, p.13).

Nesse contexto, a escolha pela universidade, para muitos jovens das classes populares, é atravessada por limitações objetivas e subjetivas que tornam esse percurso mais incerto e oneroso. Na perspectiva de Max Weber, esses jovens ocupam posições de classe marcadas pela escassez de recursos econômicos e pela inserção precária no mercado de trabalho, o que compromete suas “chances de vida” (*Lebenschancen*). Essas chances correspondem às possibilidades reais de acesso a bens, estilos de vida e oportunidades futuras (WEBER, 1982). Elas não se reduzem ao poder de decisão individual, mas dizem respeito a probabilidades estruturais, socialmente determinadas, que condicionam aquilo que se pode desejar, planejar e alcançar.

A análise weberiana permite compreender que o acesso desigual à educação superior não decorre apenas de mérito ou esforço individual, mas está profundamente enraizado nas estruturas econômicas que distribuem oportunidades de forma desigual. Como destaca o próprio Weber, a situação de classe define não apenas o tipo de ocupação ou a renda disponível, mas também os modos de vida, as aspirações consideradas legítimas e os horizontes de futuro acessíveis a cada grupo social (WEBER, 2012). Dessa forma, as escolhas educacionais feitas por esses jovens devem ser entendidas como

respostas racionais a um conjunto limitado de possibilidades, e não como decisões plenamente livres.

A distância entre os desejos e as possibilidades concretas revela que, para muitos jovens das classes populares, o ensino superior ainda é uma promessa frequentemente frustrada pelas dinâmicas de reprodução social que persistem sob o discurso da meritocracia (BOURDIEU, 2007). Como já discutido anteriormente com base em Bourdieu, a ausência de capital cultural necessário para compreender os códigos do meio acadêmico, aliada à falta de capital social que possibilite o acesso a redes de apoio e orientação, amplia a percepção de risco e torna o ingresso na universidade uma jornada ainda mais desafiadora (BOURDIEU, 2007; 2013).

Em síntese, a análise revela que, embora o desejo de cursar o ensino superior esteja amplamente presente entre os jovens, sua realização encontra-se condicionada por limites estruturais que restringem as *Lebenschancen*, ou “chances de vida”, nos termos weberianos. Essas chances correspondem às probabilidades reais de acesso a bens, estilos de vida e oportunidades, socialmente determinadas, que moldam de antemão o horizonte de possibilidades ao qual cada grupo social pode efetivamente aspirar. Tais limites se expressam, como aponta Regina Novaes, no “medo de sobrar”, sentimento que sintetiza a insegurança diante de um mercado de trabalho instável e excludente. A esse cenário somam-se, conforme Bourdieu, os mecanismos de reprodução social que perpetuam desigualdades por meio da distribuição assimétrica de capitais econômico, cultural e social, favorecendo aqueles que já ingressam no sistema educacional familiarizados com seus códigos e exigências. Assim, a chamada “liberdade para fazer escolhas” revela-se, para grande parte dos jovens das classes populares uma liberdade limitada, condicionada por estruturas que restringem suas reais possibilidades de escolha.

Dados recentes da PNAD Contínua de 2023¹¹² reforçam essa análise. A taxa de frequência escolar líquida no ensino superior entre jovens de 18 a 24 anos foi de 25,9%, o que ainda está abaixo da meta de 33% prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2024. As desigualdades raciais também são marcantes: enquanto 36,0% dos jovens brancos estavam no ensino superior, apenas 16,4% dos jovens pretos ou pardos alcançavam esse nível de escolarização. Além disso, 70,6% dos jovens pretos ou pardos

¹¹² O IBGE disponibiliza o Painel PNAD Contínua, uma plataforma interativa que reúne 24 indicadores socioeconômicos regionais, especialmente relacionados ao mercado de trabalho, educação e acesso à internet, a partir de uma série histórica iniciada em 2012, permitindo análises espaciais e temporais detalhadas do desenvolvimento brasileiro Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnade/> Acesso em: 24/06/2025

deixaram os estudos sem concluir o ensino superior, em comparação a 57,0% dos jovens brancos.

Além dos marcadores de classe e raça, o gênero também se mostra determinante na configuração das trajetórias educacionais. De acordo com dados da PNAD Contínua de 2023, 25,6% das mulheres entre 15 e 29 anos não estavam estudando nem trabalhando, enquanto entre os homens essa proporção foi de 14,2%. Entre as principais razões apontadas pelas mulheres para o abandono escolar estão a necessidade de trabalhar (25,5%), a gravidez (23,1%) e os afazeres domésticos ou o cuidado de pessoas (9,5%). Em contraste, para os homens, os motivos predominantes foram a necessidade de trabalhar (53,4%) e a falta de interesse em estudar (25,5%)¹¹³.

Esse cenário afeta diretamente uma dimensão central desta análise: a liberdade de fazer escolhas. Quando o acesso ao ensino superior, um dos principais caminhos de mobilidade social, permanece condicionado por barreiras estruturais, essa liberdade perde seu caráter pleno e transforma-se em mais um vetor de reprodução das desigualdades. A promessa de escolha se enfraquece diante da vivência concreta de jovens que, embora aspirem continuar seus estudos, veem-se limitados por obstáculos que não resultam de decisões individuais, mas das condições sociais que moldam suas trajetórias.

Para aprofundar essa discussão, analisaremos agora os dados relacionados ao principal critério considerado pelos jovens no momento de escolher uma profissão. Se a liberdade de escolha está condicionada por barreiras estruturais, vale perguntar: o que pesa, de fato, na hora em que um jovem escolhe sua futura profissão? Ao observar essa variável, buscamos compreender como a liberdade para fazer escolhas acontece diante de mais uma situação que se impõe.

Os dados da Tabela 8 revelam diferenças significativas entre as redes de ensino quanto aos critérios adotados pelos jovens na escolha de uma profissão. Entre os estudantes da escola pública, a opção mais frequente é “fazer o que gosto mesmo sem garantir o retorno financeiro” (34,9%), seguida pela necessidade de que a profissão proporcione retorno financeiro (27,6%). Já entre os jovens da rede pública de excelência, há uma distribuição mais equilibrada, mas com destaque para o retorno financeiro (24,0%) e para a categoria “outro” (20,8%), que pode indicar critérios específicos não contemplados pelas opções predefinidas. No caso da rede particular, sobressai a “perspectiva de sucesso” (30,0%), seguida de perto pela valorização do gosto pessoal sem

¹¹³ Esses dados podem ser acessado em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/> Acesso em: 24/06/2025

retorno garantido (28,3%). Esses resultados indicam que, embora o fator econômico seja relevante em todas as redes, sua centralidade varia, sendo mais marcante nas escolas públicas, enquanto entre os jovens da rede particular a projeção de sucesso profissional assume maior peso.

Tabela 8- Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Critérios para escolha da profissão – Ano – 2018-2023

Tipo de resposta	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Tem que me dar retorno financeiro	27,6%	24,0%	14,3%
Fazer o que gosto mesmo sem garantir o retorno financeiro	34,9%	21,4%	28,3%
Perspectiva de sucesso	17,7%	22,1%	30,0%
Ser útil a sociedade	13,4%	11,0%	10,8%
Outro	6,0%	20,8%	16,0%

Fonte: Elaboração própria.

No período de 2004 a 2009, os critérios utilizados pelos jovens para escolher uma profissão revelavam um cenário distinto daquele observado em anos mais recentes, refletindo expectativas e prioridades de uma geração que ainda vivia um contexto econômico e social diferente. Como mostra a Tabela 9, predominava, em todas as redes de ensino, a valorização do gosto pessoal, mesmo sem garantia de retorno financeiro, seguida pela perspectiva de sucesso como motivador da escolha. O retorno financeiro aparecia em segundo ou terceiro plano, sobretudo entre os estudantes da rede particular, enquanto o ideal de ser útil à sociedade também tinha relevância, especialmente entre os alunos da escola pública.

Tabela 9- Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Critérios para escolha da profissão – Ano - 2004 a 2009)

Tipo de resposta	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Tem que me dar retorno financeiro	14,9%	15,0%	6,6%
Fazer o que gosto mesmo sem garantir o retorno financeiro	39,3%	35,7%	38,4%
Perspectiva de sucesso	28,1%	25,4%	25,6%
Ser útil a sociedade	15,8%	9,4%	7,6%
Outros	2,0%	14,1%	14,1%

Fonte: Elaboração própria.

Comparando os dados atuais com os do período de 2004 a 2009, observa-se uma continuidade significativa nas motivações que orientam a escolha profissional dos jovens, embora nuances importantes tenham surgido. Se antes predominava uma orientação mais idealista, centrada no gosto pessoal e na realização individual, hoje esse valor persiste, mas aparece atravessado por preocupações mais explícitas com segurança e viabilidade econômica. Os grupos focais evidenciam que essa tensão se manifesta de maneiras distintas: enquanto parte dos jovens busca afirmar suas preferências como eixo da trajetória, outros ponderam suas escolhas a partir de expectativas familiares e das incertezas do mercado de trabalho, revelando um equilíbrio instável entre desejo e pragmatismo.

Essas tensões aparecem de maneira especialmente vívida nos relatos dos próprios estudantes, como mostram os grupos focais realizados em escolas da rede particular.

“—Então, é porque o mercado de trabalho tem umas áreas que ele está expandindo só que ainda tem muito medo das gerações mais antigas sobre essas novas áreas porque eles acham que a gente tem que escolher aquelas profissões que eles acham mais seguras, como direito, medicina, economia, então eu acho que essa geração dos nossos pais ainda tem um pouco de medo por isso que muitas vezes eles interferem nessas escolhas e como o Brasil está numa situação economicamente falando ruim, acho que eles tem medo do filho não tem uma estabilidade econômica, medo do desemprego e isso acaba afetando na amplitude da escolha dos filhos. Mas também tem que ter uma responsabilidade nossa

porque quando eu acabar a faculdade vai depender só de mim, então não é uma escolha fácil”. (Aluno da rede particular – Zona Sul).

Outro estudante complementa, destacando as barreiras familiares envolvidas nessas decisões:

“—É o que acontece comigo. Tipo a família a família do meu pai nem tanto mas a família da minha mãe que é um pouco mais “vocal” é contra que eu siga uma carreira mais voltada pro cinema que é o que eu gosto mais de fazer. Eu entendo que é uma família bastante conservadora, não necessariamente no aspecto político, no aspecto político eles são liberais, mas nos aspectos pessoais eles são bem conservadores então eles falam abertamente isso “ah, se você fizer isso vai ser pobre não vai poder prover a tua família”. Eu acho que existe um estado de mente que é muito fechado ainda, mas olhando o lado deles eu entendo por que eles têm esse jeito porque eles são de uma época em que isso não era muito comum. Eu acho que hoje em dia tem um conflito muito grande pra essa geração (dos pais) se adaptar as novidades” (Aluno da rede particular – Zona Sul).

Os depoimentos evidenciam que a escolha profissional é vivida como um campo de disputa entre os desejos dos jovens e as expectativas dos familiares. A liberdade de escolha, assim, torna-se um exercício de negociação com o presente, mas também com os legados do passado.

Diante desses dados, é possível retomar o conceito de moratória social, já abordado anteriormente. Quando os jovens expressam o desejo de escolher uma profissão com base em afinidades pessoais, e não necessariamente em retorno financeiro, eles são confrontados por pais e responsáveis que esperam deles escolhas mais pragmáticas, voltadas para carreiras com maior retorno econômico. Esse momento marca a cobrança de “pagamento” daquilo que Margulis e Urresti conceituaram como “moratória social” (MARGULIS E URRESTI, 1996).

Ao longo da vida, muitos desses jovens contaram com apoio afetivo, mas sobretudo material para estudar e adiar responsabilidades adultas. No entanto, ao final desse período, espera-se uma retribuição: a escolha de um curso universitário que possa garantir inserção no mercado e retorno financeiro à família. Nesse sentido, a tensão entre desejo e obrigação, vocação e estabilidade, define essa transição como um ponto crítico, em que a liberdade de escolha se vê confrontada com a expectativa de retorno sobre o investimento familiar.

A moratória social é uma condição negada aos jovens da rede pública, visto que muitos deles precisam ingressar precocemente no mundo do trabalho, assumir responsabilidades familiares e contribuir com a renda doméstica, o que limita severamente seu tempo disponível para investir na formação e na experimentação de escolhas. Isso, porém, não os isenta das pressões e dilemas que atravessam o momento da escolha profissional. Ao contrário, como demonstram os depoimentos, esses jovens também expressam desejos, ambições e projetos de futuro que frequentemente colidem com a escassez de oportunidades e com os limites impostos por sua condição social. A fala da estudante a seguir ilustra essa tensão entre aspiração e realidade:

“—Eu quero fazer Administração. Eu quero ter a minha empresa e, como ele falou, seria incrível continuar no Brasil pela cultura, entendeu? Mas não tem oportunidade, e tem países que a gente sabe que vai achar... que vamos ter mais os nossos direitos. Talvez, pra ser quem eu quero ser e fazer as coisas que eu quero, precise sair do Brasil.” (Aluna da rede pública estadual – Barra da Tijuca).

Esses dados indicam que, embora a juventude seja comumente associada à ideia de “liberdade de escolha”, essa liberdade é profundamente condicionada pelas desigualdades estruturais. A escolha profissional, nesse contexto, está longe de ser uma decisão puramente subjetiva. Ela se desenrola em um campo de tensões entre desejos individuais, exigências familiares e a necessidade de garantias materiais.

Para os jovens das escolas particulares, é comum a presença da moratória social. No entanto, essa moratória também impõe custos: no momento da escolha profissional, surgem pressões familiares e expectativas de retorno financeiro que limitam a possibilidade de optar por trajetórias mais alinhadas aos interesses pessoais.

Entre os jovens da rede pública, por outro lado, a ausência dessa moratória aparece como uma barreira estrutural. A necessidade de contribuir com a renda familiar, a precariedade das condições de vida e a antecipação da entrada na vida adulta reduzem drasticamente o leque de escolhas possíveis.

Essa realidade compromete a liberdade para fazer escolhas. Quando o acesso ao ensino superior, uma das principais formas de mobilidade social, continua condicionado por barreiras estruturais, a liberdade para fazer escolhas deixa de ser uma possibilidade efetiva devido aos mecanismos de reprodução das desigualdades. Mesmo que os jovens queiram estudar, suas opções permanecem limitadas pelas condições sociais em que vivem. Além disso, mesmo os jovens da rede particular, que teoricamente teriam mais

suporte e com isso mais liberdade para fazer escolhas, sofrem o impacto do momento de “pagamento” da moratória social.

Ao avançar na análise, o próximo dado a ser observado diz respeito ao desejo dos jovens de viver em outro país. Essa variável dialoga diretamente com a discussão anterior sobre a liberdade para fazer escolhas, pois revela como, diante de limitações estruturais e oportunidades restritas, a mobilidade internacional é percebida como uma via para ampliar horizontes. Entender esse desejo implica considerar que, para muitos, mudar de país não é apenas um projeto individual ou um ideal de aventura, mas uma estratégia concreta para transformar suas “chances de vida”.

Os dados da Tabela 10 indicam que a maioria dos jovens manifesta interesse em viver fora do Brasil, seja de forma definitiva ou temporária. Entre os estudantes da rede pública, 50,9% desejam morar em outro país de maneira permanente, proporção que cai para 37,0% na rede pública de excelência e 30,6% na rede particular. Já a opção de viver no exterior temporariamente para estudo ou trabalho é mais frequente entre alunos da rede particular (62,7%) e da rede pública de excelência (59,7%), enquanto na rede pública essa proporção é de 44,8%. O percentual daqueles que afirmam nunca querer sair do país é reduzido em todas as redes, variando de 2,6% (rede pública de excelência) a 6,4% (rede particular). Esse cenário sugere que, para grande parte dos jovens, a vida em outro país é percebida como oportunidade concreta de ampliar experiências, qualificação e perspectivas de futuro, ainda que a intensidade desse desejo varie conforme o contexto escolar e, possivelmente, as condições socioeconômicas de cada grupo.

Tabela 10 - Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Viver em outro país – Ano 2018-2023

Tipo de resposta	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Nunca	3,9%	2,6%	6,4%
Definitivamente	50,9%	37,0%	30,6%
Temporariamente para estudo ou trabalho	44,8%	59,7%	62,7%

Fonte: Elaboração própria.

Essa aspiração por novas oportunidades também aparece nos dados da pesquisa sobre o interesse dos jovens em viver no exterior. Na edição anterior, realizada entre 2004

e 2009, a maioria dos estudantes das três redes de ensino manifestava esse interesse, mas sobretudo de forma temporária, com o objetivo de estudar ou trabalhar. À época, cerca de 75% declararam que gostariam de morar fora do país apenas por um período determinado. Conforme mostram os dados da Tabela 11.

Tabela 11 - Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Viver em outro país – Ano 2004 a 2009

Tipo de resposta	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Nunca	18,9%	14,6%	6,4%
Definitivamente	11,7%	12,7%	12,1%
Temporariamente para estudo ou trabalho	69,4%	71,4%	80,8%

Fonte: Elaboração própria.

Esses dados ganham mais densidade quando observamos os grupos focais. Uma discussão iniciada em torno da desigualdade social e do racismo estrutural foi, aos poucos, desdobrando-se em uma reflexão mais ampla sobre o futuro do país e as perspectivas individuais de realização. À medida que os jovens apontavam as falhas do sistema educacional, a reprodução intergeracional do preconceito e a fragilidade dos serviços públicos, emergia também um sentimento de descrença quanto à possibilidade de transformação real do contexto brasileiro. A discussão se desenrolou assim:

Aluna 05: “—eu acho que, tipo assim, enquanto tiver pais e avós que tenham preconceito com...sei lá...com racismo e tiverem filhos e netos eles vão passar isso para os filhos e netos e vai acabar que esses filhos e netos vão ter essa cabeça assim, então esse pensamento do tipo “ah! Em preto não pode confiar!”, por exemplo, vai passando de geração em geração e é um ciclo sem fim”.

Aluno 01: “—É tipo um ciclo vicioso”.

Aluna 05: “—E o governo também não oferece uma educação boa então nada rompe com esse ciclo sem fim que é esse ciclo vicioso. Então eu acho que ou vai manter ou vai piorar”.

Aluno 03: “— Se não tiver tanta desigualdade assim, consequentemente vai ter um ensino melhor, vai ter tudo melhor pra gente também”.

Aluno 10: “—Eu acho que o maior problema é a educação. Se fosse igual é na Europa que a educação é igual pra todo mundo em todo lugar, e que não tem uma escola particular e uma escola pública ...os ricos frequentam a mesma escola que os pobres e os mesmos lugares e por isso fica tudo tranquilo”.

Aluna 02: “—É, então a educação lá é pública, mas é de qualidade!

Aluno 09: “—Por isso que eu quero ir pra Noruega!”

Michelle: “—Sério? Vai para Noruega por quê?”

Aluno 09: “— O IDH deles é o maior do mundo, eu quero ir pra lá”.

Aluno 10: “—Eu gostaria de ir para os Estados Unidos pra ter qualidade de vida, viver numa cidade de praia que a gente até tem aqui, mas com uma qualidade de vida muito maior e mais segurança”.

(Grupo focal realizado em escola da rede pública estadual na Tijuca)

Em outro grupo focal, também realizado em uma escola pública estadual, a discussão sobre desigualdade e insegurança evolui para uma crítica direta às condições de vida no Brasil e uma valorização de contextos internacionais onde os direitos são, segundo eles, mais respeitados. Como expressa a estudante:

“—Exatamente! Eu, assim, sinceramente não sei se tem em muitos países, mas eu sei por que já vi algumas pesquisas, não lembro qual, mas existe mais segurança, e não é só sobre criminalidade comum que é a que a gente vê aqui, tipo assalto, roubo, tiroteio...”
(Aluna da rede pública estadual – Barra da Tijuca).

O desejo de viver fora do país, entre estudantes da rede particular, costuma aparecer sob uma lógica distinta. Ele não surge necessariamente da vivência direta das desigualdades, mas muitas vezes é influenciado pelo ambiente familiar e pela crença de que o exterior oferece mais oportunidades, segurança e estabilidade. Como relata um dos participantes do grupo focal realizado em uma escola da Zona Sul:

“—Nossos pais, assim que têm a oportunidade, já querem que a gente vá para a Europa. Então a gente é influenciado a, assim que tiver a oportunidade, ir. Acho que esse sentimento de vontade de deixar o país vem dos nossos pais e de uma certa oportunidade. A gente acha que lá fora vai ser melhor.”

Entre os jovens que afirmaram o desejo de morar definitivamente em outro país, é possível observar diferenças significativas nas motivações declaradas, de acordo com a rede de ensino, conforme mostra a Tabela 12. Entre os estudantes da rede particular, as razões mais recorrentes se dividem entre dois fatores: a percepção de que “lá existem

mais oportunidades de trabalho” e o desejo de viver em um lugar mais seguro. Esse empate sugere que, mesmo entre jovens com maior acesso a recursos e proteção social, há um sentimento de insegurança e uma busca por estabilidade que ultrapassam a dimensão exclusivamente econômica.

Tabela 12 - Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Motivação para migrar – Ano 2018-2023

Tipo de resposta	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Porque lá as pessoas são mais respeitadas	30,0%	16,0%	20,0%
Porque lá existe mais oportunidades de trabalho	51,0%	50,0%	40,0%
Porque existe mais segurança	18,0%	32,0%	40,0%

Fonte: Elaboração própria.

Já entre os estudantes da rede pública estadual, a motivação predominante para desejar sair do país é mais clara: a maioria aponta as oportunidades de trabalho como principal razão. Nesse grupo, a saída do país aparece como uma estratégia diretamente vinculada à busca por inserção profissional e melhoria das condições de vida, evidenciando o peso das limitações estruturais enfrentadas cotidianamente por esses jovens.

A saída do país, portanto, é percebida como uma via possível para escapar das limitações impostas por um contexto marcado pela escassez de oportunidades, pela precarização do trabalho e pelas desigualdades persistentes. Ao expressarem esse desejo, esses jovens não estão simplesmente sonhando com outro lugar, mas reivindicando chances de vida mais amplas. Em ambos os casos, tanto entre aqueles que partem por necessidade quanto entre os que consideram a migração uma escolha, o movimento de desejar “ir embora” não é apenas geográfico. Trata-se também de um gesto simbólico, que revela os limites impostos pelo presente e expressa a busca, cada vez mais intensa, por espaços onde seja realmente possível exercer a liberdade de fazer escolhas com autonomia e perspectiva de futuro.

Para concluir a análise das variáveis que, em nossa pesquisa, dialogam diretamente com a noção de “liberdade para fazer escolhas” proposta pelo Relatório Mundial da Felicidade, apresentamos agora os dados da pergunta “O que é ser jovem no Brasil?”. Essa questão nos permite aprofundar a compreensão sobre como os próprios

jovens percebem sua condição diante do contexto social em que estão inseridos e nos ajudam a validar e concluir os dados apresentados anteriormente.

Tabela 13- Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Ser jovem no Brasil – Ano 2018-2023

Tipo de resposta	Escola		
	Escola Pública	Escola de excelência	Escola particular
Mais difícil que num país desenvolvido	32,8%	27,9%	30,0%
Apesar de tudo é bom porque as coisas ainda estão por fazer	8,2%	11,0%	12,5%
Igual a ser jovem em qualquer lugar	10,8%	12,3%	9,9%
Dá muita insegurança	46,5%	42,2%	39,4%
Outro	0,0%	5,8%	7,3%

Fonte: Elaboração própria.

Os dados da Tabela 13 revelam que a percepção predominante entre os jovens das três redes de ensino é marcada por sentimentos de insegurança em relação ao fato de ser jovem no Brasil. Essa percepção é mais acentuada entre os estudantes da rede pública (46,5%), seguida pela pública de excelência (42,2%) e pela particular (39,4%). A ideia de que a juventude no país é “mais difícil que num país desenvolvido” também aparece de forma expressiva, oscilando entre 27,9% e 32,8% nas redes, o que indica um reconhecimento generalizado das desigualdades estruturais e das barreiras contextuais que afetam essa fase da vida. Em contraste, percepções mais otimistas, como a visão de que “apesar de tudo é bom” ou que “é igual a ser jovem em qualquer lugar”, têm menor representatividade, ficando entre 8,2% e 12,5% e 9,9% e 12,3%, respectivamente. Esses resultados sugerem que, para a maioria, a juventude no Brasil é vivida sob o peso de incertezas e vulnerabilidades.

Na edição anterior da pesquisa (2004-2009) (Tabela 14), as percepções sobre o que significa ser jovem no Brasil variavam de acordo com a rede de ensino. Entre os estudantes da rede pública de excelência, prevalecia a avaliação de que essa condição era “mais difícil do que em um país desenvolvido” (30,5%), sugerindo uma comparação direta com contextos internacionais e uma leitura crítica sobre as limitações estruturais

do país. Já entre os jovens da rede pública estadual (32,0%) e da rede particular (30,0%), predominava a sensação de que “dá muita insegurança”, revelando uma percepção mais associada ao medo, à instabilidade e à vulnerabilidade cotidiana.

Tabela 14- Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Ser jovem no Brasil - Ano 2004-2009

Tipo de resposta	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Mais difícil que num país desenvolvido	20,5%	30,5%	22,0%
Apesar de tudo é bom porque as coisas ainda estão por fazer	28,2%	25,4%	27,1%
Igual a ser jovem em qualquer lugar	17,4%	16,9%	15,9%
Dá muita insegurança	32,0%	24,0%	30,0%
Outro	1,4%	1,4%	7,8%

Fonte: Elaboração própria.

Ao observar o conjunto dos dados, que incluem o desejo de ingressar no ensino superior e a confiança na universidade, passando pelos critérios de escolha profissional, até a vontade de viver em outro país e as percepções sobre o que significa ser jovem no Brasil, é possível delinear um retrato dos jovens participantes da pesquisa. Entre planos e expectativas, o que se evidencia é uma tensão permanente entre os projetos de vida e as condições efetivas para realizá-los. Muitos expressam o desejo de cursar uma universidade, trabalhar com o que gostam e conquistar uma vida melhor, no entanto, esses objetivos são atravessados por barreiras que não se explicam apenas pela esfera individual, mas pela forma como a sociedade distribui recursos e oportunidades.

Nesse cenário, a migração, seja temporária ou definitiva, desponta como estratégia concreta para ampliar direitos, garantir segurança e conquistar melhores condições de vida. Assim, a decisão de deixar o país não se restringe a uma escolha pessoal, mas expressa uma resposta racional a um contexto em que a liberdade para fazer escolhas, tal como formulada no Relatório Mundial da Felicidade, depende menos de questões como esforço ou mérito individual e mais das estruturas sociais que sustentam ou restringem as possibilidades de transformar desejos em escolhas realizáveis.

7.4

Generosidade

Na sequência, voltamos nosso olhar para outra dimensão abordada pelo Relatório Mundial da Felicidade: a generosidade. Assim como nas dimensões de apoio social e liberdade para fazer escolhas, buscamos relacionar esse tema com os dados levantados em nossa pesquisa. É importante destacar que, no contexto do relatório, a generosidade não se resume a ações pontuais de doação. Ela está profundamente ligada à disposição de contribuir com algo que vai além dos próprios interesses, refletindo um compromisso com o bem-estar coletivo.

Para investigar esse aspecto, consideramos duas variáveis de nossa pesquisa: a participação em atividades extracurriculares e o envolvimento em associações, movimentos sociais e coletivos. A intenção foi captar manifestações concretas de engajamento, cooperação e contribuição para a vida coletiva. Os dados a seguir revelam diferenças significativas entre as redes de ensino. Enquanto apenas 13,8% dos estudantes da rede pública afirmam participar de atividades extracurriculares, esse número cresce para 30,5% nas escolas públicas de excelência e chega a 46,6% entre os alunos da rede particular. O contraste se acentua quando observamos a categoria “nunca”, que atinge mais da metade dos jovens da rede pública (53,4%) e quase a metade da rede pública de excelência (46,1%), mas apenas um quarto dos estudantes da rede particular (25,4%), conforme mostra a Tabela 15.

Tabela 15 - Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Participa de atividades extracurriculares – Ano 2018-2023

Tipo de escola	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Sim	13,8%	30,5%	46,6%
Às vezes	21,1%	11,7%	16,0%
Raramente	11,6%	11,7%	12,0%
Nunca	53,4%	46,1%	25,4%

Fonte: Elaboração própria.

Esses resultados confirmam a centralidade das desigualdades de acesso não apenas em termos materiais, mas também na possibilidade de inserção em redes sociais que funcionam como formas de capital social. A menor participação dos jovens da rede pública em atividades coletivas limita as oportunidades de construção de vínculos de confiança e cooperação, elementos fundamentais para o fortalecimento da vida comunitária e, conseqüentemente, para a ampliação das chances de vida.

Essa leitura ganha ainda mais força quando dialogamos com as conclusões de Putnam (2000). Em sua análise sobre o capital social nos Estados Unidos, o autor demonstra que o fortalecimento das redes comunitárias está diretamente associado ao bem-estar social, produzindo impactos concretos na saúde, na educação e na segurança. Como ele sintetiza:

"Estados com notas altas no índice de capital social - ou seja, estados cujos residentes confiam em outras pessoas, participam de organizações, realizam trabalhos voluntários, votam e socializam com os amigos - são os mesmos estados onde crianças prosperam: onde bebês nascem saudáveis e onde adolescentes não têm filhos, não saem da escola, não se envolvem em crimes violentos ou morrem prematuramente vítimas de suicídio ou de homicídio" (PUTNAM, 2000, P. 344).

À luz dessa reflexão, os baixos índices de participação identificados entre os jovens da pesquisa não podem ser interpretados apenas como indiferença ou falta de engajamento momentâneo. Trata-se, antes, de um indicativo de um desafio estrutural mais amplo, relacionado à fragilidade da construção de redes comunitárias consistentes no contexto brasileiro.

Esse dado adquire maior densidade interpretativa quando articulado a duas referências centrais: o conceito de felicidade pública, elaborado por Hannah Arendt, e a dimensão da generosidade, tal como destacada pelo Relatório Mundial da Felicidade. Para Arendt (2001), a felicidade pública não se confunde com o bem-estar privado ou com a satisfação individual, mas refere-se à alegria que emerge da ação conjunta, da deliberação em condições de igualdade e da inserção no espaço público como sujeito político. Nesse sentido, a ausência de participação associativa não significa apenas carência de vínculos comunitários, mas sobretudo um empobrecimento da experiência da liberdade como ação.

Embora o Relatório Mundial da Felicidade mensure a generosidade a partir de indicadores concretos, como doações financeiras ou atos de ajuda a desconhecidos, tal

dimensão pode ser interpretada de maneira mais ampla. Esses comportamentos individuais, ainda que pontuais, funcionam como marcadores de um tecido social mais profundo, revelando níveis de confiança, reciprocidade e disposição para a cooperação. Assim, ao relacionar a generosidade ao engajamento comunitário e à participação em ações coletivas, amplia-se a compreensão desse indicador, que passa a expressar a vitalidade das redes sociais e a densidade do capital social em uma sociedade.

O afastamento dos jovens da vida associativa, nesse contexto, revela um déficit significativo: limita a formação de capital social, fragiliza os mecanismos de cooperação desinteressada e compromete o desenvolvimento de práticas democráticas enraizadas na vivência da alteridade.

Sob essa perspectiva, fomentar a participação juvenil em experiências coletivas ultrapassa a função instrumental de ampliar recursos de socialização ou de oferecer oportunidades educacionais. Trata-se, sobretudo, de uma estratégia fundamental para o fortalecimento dos vínculos comunitários e para a construção de uma cultura democrática sustentada pela generosidade, pela confiança e pela vivência da felicidade pública.

Entre os jovens que relataram esse tipo de participação, destacam-se experiências ligadas a ações sociais promovidas pelas próprias instituições de ensino. Em uma escola da rede particular localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, por exemplo, estudantes mencionaram a atuação em um projeto voltado para a construção de casas populares destinadas a pessoas de baixa renda¹¹⁴. Já em outra escola particular da mesma região, jovens afirmaram colaborar com uma escola municipal vizinha, oferecendo contação de histórias e aulas de reforço para crianças.

Esses relatos indicam que, quando a participação ocorre, ela tende a ser mediada pela escola e por sua capacidade institucional de promover experiências de engajamento social. Isso reforça o papel central que as instituições educativas podem desempenhar na criação de oportunidades concretas de participação.

Por outro lado, a própria escola particular também foi apontada como um obstáculo à participação. Durante os grupos focais, muitos jovens dessa rede relataram que, devido à carga horária integral, que em alguns casos se estende das sete da manhã às cinco da tarde,

¹¹⁴ Enquanto escrevia a tese, li a notícia sobre esse projeto em um jornal local. *DIÁRIO DO RIO*. Alunos do Colégio São Vicente de Paulo no Cosme Velho constroem casa para família carente em Caxias. 14 nov. 2023. Disponível em: <https://diariodorio.com/alunos-do-colegio-sao-vicente-de-paulo-no-cosme-velho-constroem-casa-para-familia-carente-em-caxias/#:~:text=Ano%20passado%20os%20alunos%20ajudaram,casas%20populares%20s%C3%A3o%20para%20todos>. Acesso em: 16 ago. 2025.

não dispõem de tempo para se envolver em outras atividades. Além disso, afirmaram que o foco quase exclusivo nos estudos voltados para o Enem ocupa todo o seu horizonte nos próximos anos, o que acaba restringindo significativamente o engajamento em ações extracurriculares ou coletivas.

Desse modo, da mesma forma que a escola pode ser um fator decisivo para ampliar a participação e o envolvimento dos jovens em atividades que promovem o capital social, ela também pode comprometer e enfraquecer essa dimensão formativa quando adota uma lógica centrada exclusivamente no desempenho e na preparação para exames. A ênfase excessiva em resultados individuais e na competitividade educacional tende a marginalizar outras formas de aprendizado, como a convivência, a cooperação e a construção coletiva de sentidos.

No caso dos jovens da rede pública estadual, embora a carga horária do ensino médio não seja, em geral, integral como na escola particular, são as condições objetivas de vida que se apresentam como principal impedimento à participação. A realidade cotidiana impõe responsabilidades que extrapolam a rotina escolar, limitando drasticamente o tempo disponível para qualquer tipo de envolvimento em atividades extracurriculares.

Durante um grupo focal realizado em uma escola estadual da Barra da Tijuca, ao perguntarmos se os estudantes participavam de associações, coletivos ou movimentos sociais, uma aluna respondeu:

"—Eu não tenho tempo pra nada disso. Eu acordo, boto meus irmãos pra escola, faço o almoço e saio de casa, sabe que horas? Dez e quarenta. Se eu não tiver no ponto dez e quarenta e cinco eu não chego aqui na escola na hora. Quando eu chego em casa, vou ajudar minha mãe a colocar roupa pra bater, vou varrer a casa e aí já é cama e dormir".

Essa fala expressa de forma concreta como as desigualdades sociais impactam diretamente as possibilidades de participação juvenil. Mais do que uma questão de escolha ou interesse, o engajamento em atividades que promovem o capital social é, nesse caso, inviabilizado pela sobrecarga de tarefas domésticas e pelas dificuldades impostas pelo deslocamento por transporte público.

Em diversos grupos focais, os jovens da rede pública estadual estabeleceram uma relação direta entre a falta de tempo para participar de atividades extracurriculares e o acúmulo de responsabilidades fora da escola. As tarefas domésticas, a necessidade de contribuir com o trabalho familiar para garantir uma renda extra e o tempo gasto nos

deslocamentos diários entre a escola e suas casas foram apontados como fatores centrais que comprometem a possibilidade de engajamento.

Esse tempo de deslocamento, no entanto, não se refere apenas à duração do trajeto. Ele também carrega uma experiência cotidiana de constrangimento vivida por muitos estudantes. Segundo relataram, é comum que motoristas de ônibus deixem de parar nos pontos ao avistarem jovens vestindo uniformes de escolas públicas¹¹⁵. Em um grupo focal realizado em uma escola pública estadual na Tijuca um dos alunos faz o seguinte relato:

“—Eu saio de casa seis horas da manhã, como eu pego ônibus no mesmo ponto que a minha mãe, o motorista sempre abre porque a minha mãe pede, mas na hora de voltar pra casa, tem dias que eu vou andando até a Leopoldina pra ver se algum motorista para. Se eu saio daqui meio dia, eu sei que não chego em casa antes das duas da tarde e eu não moro longe! É porque quando ele vê que a gente tá com a camisa de escola, acha que a gente vai zuar e não para. Não para mesmo, tem que ir andando e rezando pra algum parar. Qualquer dia eu vou chegar em casa a pé”.

Esse relato explicita como as barreiras à participação não se restringem ao tempo disponível ou à sobrecarga de responsabilidades, mas também dizem respeito a experiências de estigmatização social que moldam o cotidiano desses jovens. Os constrangimentos impostos no deslocamento entre a casa e a escola é mais um dos muitos sinais de exclusão que se somam, diariamente, à já complexa realidade vivida por estudantes da rede pública.

A única forma de participação efetiva captada durante a pesquisa foi entre os estudantes da rede pública de excelência. Nesse contexto, identificamos um grupo de jovens organizados em torno da luta antirracista, cujas experiências de engajamento e organização se deram principalmente dentro do ambiente escolar. Como relatou uma aluna:

“—Aqui na escola tem dois coletivos negros. Tem um comitê pra tratar das questões raciais na escola, só que a maioria das pessoas, tanto os professores quanto os licenciandos, quanto os alunos, não sabem da existência desse grupo e isso também faz parte da desigualdade racial que tem aqui dentro da escola. A escola tem poucas pessoas negras e os que têm não procuram o comitê pra se engajar nem como lugar de acolhimento”. (Aluna de escola pública de excelência – Zona Sul)

¹¹⁵ Em todos os grupos focais realizados em escolas públicas estaduais, os jovens relataram o mesmo problema com relação ao transporte público. Foram tantos relatos que ficou difícil fazer a seleção para colocar na tese.

Outra estudante complementa:

“- O CAPretos surgiu em 2018 e o Erê foi um pouco antes, mas pouquíssimas pessoas sabem da existência deles. O Erê, por exemplo, é para docentes, discentes e licenciandos. O CAPretos é uma ramificação do Erê e ele é mais focado nos alunos, é mais um espaço para os alunos do CAP. No Erê tem gente até da faculdade que vem oferecer seminários, etc.” (Aluna de escola pública de excelência – Zona Sul)

Esses relatos revelam que, mesmo dentro do ambiente escolar, a participação estudantil é atravessada por marcadores de raça e desigualdade. Os coletivos mencionados cumprem um papel duplo: funcionam como espaços de mobilização política e também como lugares de acolhimento. No entanto, esse movimento é marcado por uma certa invisibilidade, percebida e relatada pelos próprios participantes. Embora localizada, essa experiência mostra que a participação juvenil pode se articular, especialmente quando emerge de coletivos organizados em resposta às exclusões vividas no próprio contexto escolar.

Essa invisibilidade evidencia a lógica descrita por Dubet (2019): ao mesmo tempo em que os jovens criam e participam de causas justas que os permitem afirmar-se como sujeitos de justiça, eles enfrentam a realidade mais ampla de exclusões estruturais que dificultam a consolidação de uma felicidade pública. Como afirma o autor:

“Tudo se passa como se experiências pessoais estivessem desconectadas da visão global da sociedade. Da mesma forma que enfrentam a "felicidade privada" e a "infelicidade pública", a busca da justiça para si e a injustiça do mundo se opõem. Ao mesmo tempo que a desconfiança em relação aos partidos e sindicatos para ser a regra, os indivíduos se envolvem em movimentos morais e associações de solidariedade, essas causas justas permitindo ser justo por si mesmo" (DUBET, 2019, p. 80)

A desconfiança em relação a partidos e sindicatos, destacada por Dubet, não significa ausência de engajamento, mas aponta para um deslocamento da participação para formas mais próximas da experiência concreta dos jovens. Os coletivos citados pelas estudantes, como o CAPretos e o Erê, expressam essa busca por espaços nos quais seja possível agir de modo coerente com seus valores, sem depender da mediação de instituições vistas como distantes ou ineficazes. Nesses espaços, a ideia de “ser justo por si mesmo” ganha relevância, pois permite aos jovens afirmar sua integridade ética e produzir práticas de justiça no cotidiano escolar, mesmo diante da percepção de exclusões estruturais. Essa dinâmica evidencia uma reconfiguração das formas de participação

juvenil e mostra que a felicidade pública pode emergir justamente de experiências localizadas de solidariedade e pertencimento.

Em síntese, a análise da variável “generosidade”, articulada à participação associativa e às atividades extracurriculares, revela um quadro marcado por desigualdades de acesso, barreiras institucionais e obstáculos cotidianos que dificultam o engajamento dos jovens em práticas coletivas capazes de fortalecer vínculos comunitários. Ainda que existam experiências pontuais de mobilização, especialmente quando incentivadas pelas escolas ou organizadas por coletivos específicos, elas permanecem como exceções em um panorama em que a maioria dos estudantes segue afastada de vivências concretas de participação cidadã. Essa condição limita a formação de capital social, empobrece a experiência democrática e distancia os jovens da possibilidade de experimentar, em sua plenitude, a felicidade pública.

A seguir, abordaremos o último eixo da articulação entre as dimensões do Relatório Mundial de Felicidade e os dados obtidos em nossa pesquisa: a percepção de corrupção. Para essa análise, selecionamos quatro variáveis que nos permitem observar como os jovens percebem o funcionamento das instituições políticas e sua legitimidade: a contribuição percebida das instituições políticas para a sociedade, a avaliação sobre a motivação e o desempenho dos políticos, a percepção sobre a representatividade política e o grau geral de confiança nas instituições.

7.5

Percepção sobre corrupção

A variável “percepção sobre corrupção”, tal como apresentada no Relatório Mundial da Felicidade, oferece uma chave importante para compreender a relação entre confiança institucional e bem-estar coletivo. Esse indicador não se refere à corrupção comprovada em processos judiciais ou estatísticas criminais, mas à forma como os cidadãos percebem o funcionamento das instituições. O relatório evidencia que, em sociedades onde predomina a percepção de corrupção, a confiança social tende a se corroer, a coesão comunitária se enfraquece e a satisfação com a vida se reduz. A corrupção, nesse contexto, deve ser entendida em sentido amplo, englobando a percepção de ineficiência, de opacidade e de distanciamento das instituições em relação aos cidadãos.

Embora nossa pesquisa não tenha incluído uma pergunta direta sobre corrupção, as variáveis selecionadas captam dimensões que se articulam fortemente com esse tema. Elas expressam como os jovens percebem o papel, a atuação e a legitimidade das estruturas políticas, funcionando como indicadores indiretos de sua confiança, ou desconfiança, no sistema institucional.

Os dados da Tabela 16 revelam percepções críticas e, em grande medida, negativas dos jovens em relação aos políticos. A resposta mais frequente, sobretudo entre os estudantes da rede pública (68,1%), foi a de que os políticos “não os representam”, evidenciando um distanciamento significativo entre esses jovens e seus representantes formais. Embora esse sentimento também apareça com força entre os jovens da escola particular (56,1%) e da escola pública de excelência (49,3%), nestes dois grupos cresce a proporção dos que reconhecem a importância dos políticos para a democracia (21,9% e 18,4%, respectivamente).

Tabela 16- Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Opinião sobre os políticos – Ano 2018-2023

Tipo de resposta	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Não me representam	68,1%	49,3%	56,1%
São importantes para a democracia	9,5%	18,4%	21,9%
São um mal necessário	17,7%	26,3%	15,2%
Outros	4,7%	5,9%	6,4%

Fonte: Elaboração própria.

Na edição anterior da pesquisa, realizada entre 2004 e 2009, as percepções sobre os políticos apresentavam nuances distintas em comparação ao cenário atual. Embora a desconfiança já se manifestasse de forma expressiva, sobretudo entre estudantes da rede pública de excelência (54,8%) e da rede pública estadual (41,0%), observa-se que havia uma proporção mais significativa de jovens que reconheciam os políticos como importantes para a democracia, especialmente nas redes pública e particular (ambas com 28,1%). Ao mesmo tempo, a ideia de que os políticos seriam “um mal necessário” também aparecia com força, alcançando percentuais próximos em todas as redes, com destaque para a escola pública estadual (29,5%). Esses dados sugerem que, naquele

período, predominava uma percepção mais ambivalente, na qual a crítica à falta de representação convivia com um certo reconhecimento da função institucional dos políticos, ainda que marcada por ceticismo, conforme mostra a Tabela 17.

Tabela 17- Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Opinião sobre os políticos – Ano 2004 a 2009

Tipo de resposta	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Não me representam	41,0%	54,8%	35,5%
São importantes para a democracia	28,1%	16,2%	28,1%
São um mal necessário	29,5%	26,7%	26,7%
Outros	1,4%	2,3%	9,7%

Fonte: Elaboração própria.

A comparação entre os dois períodos evidencia um deslocamento importante na percepção juvenil sobre os políticos. Se, entre 2004 e 2009, havia maior equilíbrio entre crítica e reconhecimento institucional, com significativa parcela dos estudantes das redes pública e particular afirmando que os políticos eram importantes para a democracia (28,1% em ambas), na edição atual observa-se um predomínio marcante do descrédito. O percentual de jovens que afirmam “não me representa” cresce de forma acentuada, sobretudo na escola pública (de 41,0% para 68,1%) e na escola particular (de 35,5% para 56,1%). Ao mesmo tempo, a valorização dos políticos como atores fundamentais para a democracia cai de maneira expressiva, principalmente na rede pública, que passa de 28,1% para apenas 9,5%. Essa mudança sugere um fortalecimento da desconfiança e da percepção de distanciamento em relação à política institucional, revelando um quadro em que a falta de representação supera de forma contundente o reconhecimento do papel democrático dos políticos.

Além disso, quando questionados sobre a avaliação que fazem dos políticos, a maioria dos jovens, nas duas edições da pesquisa, respondeu que “os políticos só entram na política para obter benefícios próprios”. Essa resposta, amplamente compartilhada entre os estudantes, revela um sentimento generalizado de descrença quanto às motivações daqueles que ocupam cargos públicos.

Os dados da Tabela 18 reforçam esse quadro de distanciamento e descrédito. A visão predominante entre os jovens é a de que os políticos ingressam na vida pública apenas em busca de benefícios próprios, percepção compartilhada por 74,6% dos estudantes da rede pública, 56,5% da pública de excelência e 54,8% da escola particular. A avaliação positiva sobre o desempenho da classe política é praticamente residual, não ultrapassando 3% em nenhum dos grupos. Ao mesmo tempo, cresce, sobretudo entre os alunos das redes de excelência e particular, a ideia de que os políticos são, em geral, demagogos (17,5% e 21,6%, respectivamente).

Tabela 18 - Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Avaliação da política – Ano 2018-2023

Tipo de resposta	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Os políticos só entram na política para ter benefício próprio	74,6%	56,5%	54,8%
Embora se diga o contrário, a maioria cumpre com eficiência seu papel	3,0%	2,6%	2,3%
Em geral, são demagogos	9,1%	17,5%	21,6%
Cada sociedade tem o político que merece	8,6%	9,1%	9,6%

Fonte: Elaboração própria.

Quando observamos os dados referentes ao período de 2004 a 2009 (Tabela 19), nota-se que a percepção crítica em relação à política já se fazia presente entre os jovens, ainda que em patamares menos acentuados do que no levantamento mais recente. À época, mais da metade dos estudantes das redes pública e pública de excelência (55,7% e 55,9%, respectivamente) afirmavam que os políticos ingressavam na vida pública apenas em busca de benefícios próprios, índice que, na rede particular, correspondia a 44,9%. A avaliação positiva era um pouco mais expressiva do que na rodada atual, sobretudo entre os alunos da rede pública, onde 11,7% reconheciam que a maioria dos políticos cumpria com eficiência seu papel. Por outro lado, a associação dos políticos à figura do demagogo já reunia adesão significativa, com 24,3% na pública, 26,3% na pública de excelência e 26,1% na escola particular, sinalizando a persistência de um olhar marcado pela desconfiança.

Essa tendência dialoga com a análise de Dubet (2019), para quem as grandes desigualdades estruturam o cenário econômico, mas são as pequenas desigualdades cotidianas que têm mais peso na vida social e política, pois corroem os vínculos de solidariedade. Ao não encontrar uma tradução democrática e construtiva, essas desigualdades múltiplas alimentam justamente a desconfiança e a demagogia. Nesse sentido, a percepção juvenil de que os políticos agem em benefício próprio revela não apenas a crítica à desigualdade estrutural, mas também a experiência cotidiana de exclusão e desencanto com as instituições, que favorece a adesão a discursos populistas.

Tabela 19 - Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Avaliação da política - Ano 2004 a 2009

Tipo de resposta	Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Os políticos só entram na política para ter benefício próprio	55,7%	55,9%	44,9%
Embora se diga o contrário, a maioria cumpre com eficiência seu papel	11,7%	0,9%	5,9%
Em geral, são demagogos	24,3%	26,3%	26,1%
Cada sociedade tem o político que merece	8,0%	7,5%	9,6%

Fonte: Elaboração própria.

A comparação com os dados mais recentes revela, no entanto, um aprofundamento desse ceticismo. O percentual de jovens que consideram que os políticos só entram na política para benefício próprio aumentou de forma expressiva, atingindo 74,6% entre os estudantes da rede pública e superando a maioria também nas escolas particulares (54,8%). Já a confiança na eficiência da atuação política, que antes era tímida mas relativamente mais presente, como no caso dos 11,7% da rede pública em 2004-2009, praticamente desaparece, caindo para menos de 3% em todos os segmentos. Ou seja, em pouco mais de uma década, o que se observa é a erosão da confiança residual existente e a consolidação de uma visão generalizada de descrédito, em que os políticos são identificados prioritariamente com interesses particulares e práticas demagógicas.

No que diz respeito à confiança nos partidos políticos, a percepção negativa também prevalece. Tanto na pesquisa anterior quanto na atual, cerca de 80% dos jovens afirmaram não confiar nessas instituições.

Justamente quando o cenário parecia marcado por desconfiança e desilusão, os resultados sobre a percepção dos jovens em relação às instituições políticas trouxeram um dado surpreendente. Perguntamos se eles acreditam que instituições como o Senado e a Câmara contribuem para a construção de uma sociedade melhor (Tabela 20). Tanto na pesquisa anterior quanto na atual, a maioria dos estudantes das três redes de ensino respondeu que sim, revelando uma visão positiva sobre o papel dessas instituições na promoção de transformações sociais. Esse reconhecimento é ainda mais evidente entre os jovens da rede particular e da rede pública de excelência, que, ao compararmos os dois períodos, demonstram um crescimento na percepção de que essas instâncias políticas podem, de fato, contribuir para uma sociedade mais justa.

Tabela 20 - Pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* - Confiança em instituições políticas (Senado e Câmara) - Comparação temporal

Tipo de resposta		Escola Pública	Escola Pública de excelência	Escola particular
Positivo	Período 2004 a 2009	70,5%	64,7%	78,9%
	Atual	68,1%	88,3%	88,0%
	Período 2004 a 2009	29,5%	35,3%	21,1%
Negativo	Atual	31,9%	11,7%	12,0%

Fonte: Elaboração própria.

Uma hipótese possível é que os jovens, de modo geral, reconheçam a importância das instituições políticas, como o Congresso, os partidos e o sistema eleitoral, enquanto fundamentos necessários à manutenção da democracia. No entanto, quando se trata da prática concreta da política, ou seja, da forma como essas instituições funcionam no dia a dia e de como os representantes atuam, a percepção tende a ser mais ambígua: surgem reservas, dúvidas e, muitas vezes, frustrações. Isso permite supor que uma parcela significativa da juventude estabelece uma distinção importante: de um lado, aceita a legitimidade normativa do papel desempenhado pelas instituições; de outro, mantém uma avaliação crítica em relação ao comportamento dos representantes políticos e à maneira como a política é conduzida na prática cotidiana.

Esse resultado pode ser interpretado à luz das contribuições de Pippa Norris (1999) sobre o conceito de “cidadão crítico”. Para a autora, esse cidadão apoia os princípios fundamentais da democracia, mas mantém uma avaliação crítica quanto ao funcionamento concreto das instituições, buscando maior integridade, representatividade e eficácia. Trata-se de uma postura que combina adesão normativa à democracia com disposição para a crítica e o engajamento.

É justamente esse tipo de ambivalência, entre apoio e desconfiança, que aparece na fala de uma aluna da rede particular, de uma escola da Zona Sul do Rio de Janeiro, ao refletir sobre a trajetória democrática do país:

“— Desde a instauração da democracia no Brasil, ou seja, desde 1989, ela sempre serviu mais como uma ferramenta para a manutenção no poder de um grupo específico do que efetivamente como o governo de muitos. Até hoje ela parece ineficiente. Eu não diria que foi mal projetada, mas ela serve a interesses particulares. Mesmo que a Constituição tenha sido feita do jeito certo, ninguém segue. Eu não vejo a política no Brasil como algo voltado para ajudar a população, mas sim para atender um grupo específico.” (Aluna de escola da rede particular – Zona Sul)

Outra jovem, também de uma escola particular na mesma região, contribui com uma análise igualmente crítica:

“—Eu não sei se a democracia ajudaria o Brasil a se tornar um país mais justo, não pelo conceito de democracia, mas pelas pessoas que deveriam estar exercendo essa democracia e perpetuam um pensamento colonial, racista e preconceituoso. A impressão é que, não importa o que aconteça, as pessoas continuarão servindo às elites e prejudicando a maior parte da população. É muito difícil acreditar que a gente vai sair disso, porque é um círculo que tem durado tanto tempo que eu não vejo saída. A redemocratização ajudou bastante, mas atualmente eu estou bem pessimista. A impressão que tenho é de que melhorou um pouco, mas agora, ultimamente, piorou bastante.” (Aluna de escola da rede particular – Zona Sul)

Essas falas evidenciam que, apesar da forte crítica às instituições políticas e à forma como a democracia tem sido operada no Brasil, há uma consciência ativa entre os jovens sobre os limites e as possibilidades do sistema democrático. Mais do que apatia, o que emerge é uma atitude crítica informada, que reconhece a importância das instituições, mas cobra por transformações estruturais que tornem a democracia mais inclusiva e eficaz.

Embora, considerando o conceito de Norris, os jovens da pesquisa ainda não correspondem plenamente ao modelo de cidadão crítico, sobretudo no que se refere à participação cívica efetiva. No entanto, a presença de críticas consistentes e reflexões informadas em suas falas indica traços importantes de uma cidadania exigente, revelando potencial de engajamento político que merece ser valorizado.

É nesse ponto que as contribuições do cientista político brasileiro José Álvaro Moisés (2010) ajudam a ajustar o olhar para a realidade brasileira. Segundo ele, o engajamento político qualificado exige justamente essa combinação entre adesão normativa à democracia e exigência por sua melhoria. Para Moisés, a desconfiança não implica necessariamente apatia ou rejeição do regime; ela pode, ao contrário, refletir um posicionamento crítico voltado à qualificação das instituições democráticas.

Assim, a confiança demonstrada por parte dos jovens quanto ao potencial transformador do Senado e da Câmara pode ser interpretada como uma expressão de esperança democrática. Ela revela a capacidade de distinguir entre os princípios do regime democrático e as falhas de sua aplicação concreta, ou, em outras palavras, os jovens conseguem “separar o joio do trigo”.

Eles parecem compreender a importância das instituições políticas e o papel que estas deveriam desempenhar na consolidação da democracia. Ainda que reconheçam o distanciamento entre esse ideal e a prática cotidiana, não enxergam isso como motivo suficiente para abandonar o regime democrático ou desacreditar totalmente nas instituições que o sustentam.

A articulação entre os dados da pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania* e as variáveis do Relatório Mundial da Felicidade possibilitou uma análise sensível e situada sobre como uma parcela da juventude brasileira vivência, interpreta e projeta sua própria felicidade. Inspirado na proposta de Ruut Veenhoven (1984), que defende a legitimidade científica do estudo da felicidade a partir da relação entre a experiência direta dos indivíduos e dados concretos da realidade, o estudo contribui para deslocar o debate da esfera puramente individual para uma abordagem relacional, socialmente enraizada e empiricamente fundamentada.

O primeiro eixo, o apoio social, surge como um dos pilares da percepção de felicidade entre os jovens. A centralidade da família e dos amigos evidencia que esses vínculos oferecem segurança afetiva e suporte cotidiano. Ao mesmo tempo, porém, revelam os limites de um apoio circunscrito ao espaço privado, diante da fragilidade das instituições e da baixa confiança em instâncias mais amplas da vida coletiva.

A liberdade para fazer escolhas, outro indicador do Relatório Mundial da Felicidade, aparece como desejo recorrente, seja na aspiração de cursar a universidade, escolher uma profissão ou migrar em busca de melhores oportunidades. Essa liberdade, contudo, é tensionada por barreiras estruturais que reduzem as *Lebenschancen* (Weber, 1982), tornando a realização de projetos de vida mais uma expectativa do que uma condição concreta.

Quanto à generosidade, os baixos índices de participação em associações e atividades comunitárias indicam uma carência de experiências coletivas capazes de fomentar cooperação, reciprocidade e confiança. Apesar de iniciativas pontuais mediadas pela escola, como projetos sociais e voluntariado, elas permanecem exceções em um cenário marcado pela dificuldade de vivenciar a felicidade pública (Arendt, 2001) como experiência compartilhada.

A percepção de corrupção e a visão crítica sobre os políticos revelam o distanciamento em relação à esfera institucional. Muitos reconhecem a importância das instituições para a democracia, mas prevalece a desconfiança quanto à prática política, frequentemente vista como instrumento de interesses próprios. Isso sugere que, mesmo valorizando a legitimidade das instituições, os jovens não encontram nelas a segurança necessária para acreditar em sua efetividade na construção de uma sociedade melhor.

Em síntese, podemos dizer que a felicidade para os jovens da pesquisa não é um dado estável, mas uma experiência marcada por tensões entre amparo afetivo e fragilidade institucional, entre aspirações de escolha e limitações estruturais, entre iniciativas pontuais de engajamento e a ausência de redes comunitárias consistentes, e entre o reconhecimento simbólico das instituições e a descrença em sua prática concreta.

8.

Considerações Finais

Ao longo de quase duas décadas de desenvolvimento (2004-2023), esta pesquisa percorreu um caminho empírico e conceitual voltado à compreensão de como jovens estudantes das redes pública e privada da cidade do Rio de Janeiro percebem e vivenciam as noções de cidadania, cultura cívica e, mais recentemente, felicidade pública. Acompanhando transformações institucionais, políticas e sociais, o estudo atravessou distintos contextos históricos marcados por promessas democráticas, retrocessos, avanços legais.

Nesse percurso, a escola, definida inicialmente como um lugar para encontrar os jovens público-alvo da pesquisa, tornou-se um *locus* fundamental, como uma espécie de microcosmo da sociedade no qual se expressam, de forma entrelaçada, desigualdades estruturais, vínculos afetivos, experiências de frustração e expectativas de futuro.

Desde o primeiro contato com o campo, em 2004, até a última etapa de coleta, realizada em 2023, a pesquisa consolidou uma base robusta de dados quantitativos e qualitativos. Esses dados permitiram identificar tanto permanências quanto transformações nas percepções dos jovens sobre os eixos estruturantes da investigação.

Contudo, antes de mergulharmos na análise empírica, julgamos necessário fortalecer o referencial teórico acerca da felicidade, buscando construir um “caminho da felicidade” que reconstruí seu percurso histórico e conceitual, articulando as dimensões éticas, políticas e sociais que moldaram o seu sentido ao longo do tempo.

O primeiro eixo estruturante da pesquisa foi o conceito de cidadania. A escolha para essa abordagem conceitual partiu das análises de T. H. Marshal, que compreende a cidadania como um processo de ampliação progressiva dos direitos civis, políticos e sociais, somado a igualdade no acesso aos direitos e da participação na vida pública. A ampliação dessa análise foi estabelecida por meio da leitura de Reinhard Bendix ao evidenciar o papel fundamental da educação como ferramenta estratégica para sustentar regimes democráticos.

Ao transpor essas análises para o contexto brasileiro, evidencia-se uma cidadania marcada pela seletividade, pela pessoalidade das relações e pela coexistência entre normas universais e práticas sociais excludentes. Como indicam autores como José Murilo de Carvalho, Roberto Schwarz e Vera Telles, o desafio, portanto, não está apenas

na formalização dos direitos, mas em sua efetivação em uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades, na qual o “direito a ter direitos” ainda se apresenta, para muitos, como uma promessa distante.

A cultura cívica, outro eixo estruturante deste trabalho, foi abordada por meio das contribuições de Alexis de Tocqueville, que destaca a importância das formas associativas para a vitalidade democrática, na medida em que promovem a participação, o senso de responsabilidade coletiva e a confiança mútua. A partir de Robert Putnam, a cultura cívica foi também compreendida como expressão do capital social, entendido como o conjunto de redes, normas e valores que favorecem a cooperação e fortalecem a confiança intrapessoal e institucional.

Ao considerar o contexto brasileiro, a cultura cívica acomoda uma convivência entre valores democráticos formais e práticas sociais baseadas na pessoalidade, na informalidade e por privilégios no acesso a direitos. Autores como José Murilo de Carvalho, Elisa Reis, José Álvaro Moisés e Vera Telles evidenciam que a cultura política nacional é atravessada por desconfiança interpessoal, fragilidade das instituições e vínculos cívicos restritos a esferas privadas. Nesse cenário, o capital social tende a se constituir de forma segmentada, limitando sua capacidade de fortalecer o tecido democrático.

A noção de felicidade pública, foi inserida posteriormente na pesquisa como chave analítica relevante, emergiu inicialmente a partir de uma experiência cotidiana vivida no ambiente escolar. Em um ensaio de quadrilha junina, os estudantes entoavam em coro o “Rap da Felicidade”, cuja letra articula o desejo de dignidade e pertencimento com a denúncia da violência e das desigualdades sociais vividas nas favelas. A força simbólica da cena não estava apenas na letra da música, mas na forma como os jovens, ao cantarem juntos versos como “eu só quero é ser feliz” e “ter a consciência que o pobre tem seu lugar”, afirmavam coletivamente um sentimento de esperança atravessado pela consciência da exclusão. Em seguida, ao comentarem a precariedade das condições materiais a que são expostos dentro e fora da escola e declararem que “não dá para ser feliz assim”, os mesmos estudantes evidenciavam que suas experiências individuais estão profundamente marcadas por estruturas sociais de negação de direitos.

Essa situação mobilizou nossa “imaginação sociológica”, tal como propõe C. Wright Mills sobre a capacidade de reconhecer a articulação entre experiências biográficas e contextos históricos, entre angústias privadas e questões públicas. A cena presenciada nos trouxe a hipótese de que a felicidade, longe de representar uma ideia

abstrata ou um desejo subjetivo, deve ser compreendida como uma dimensão concreta da cidadania efetiva e da construção de uma cultura cívica viva.

Nesse sentido, a felicidade pública revelou-se uma categoria analítica potente, capaz de captar como os jovens, a partir de suas vivências escolares e sociais, constroem sentidos sobre pertencimento, desigualdades, confiança e expectativas de futuro. Esses sentidos, por sua vez, reafirmam sua condição de sujeitos políticos e históricos, capazes de interpretar criticamente a realidade e de reivindicar transformações em busca de uma vida mais digna.

Contudo, para abordar o tema da felicidade, propusemos um percurso analítico inspirado no caminho metodológico traçado por José Murilo de Carvalho ao tratar da cidadania no Brasil.

Assim como aconteceu com a cidadania, as discussões sobre a felicidade remontam à Grécia antiga e à experiência da ágora, tendo assumido novos significados conforme os diferentes contextos políticos, sociais e culturais foram acontecendo. Desse modo, longe de representar uma ideia fixa ou imutável, a noção de felicidade foi sendo ressignificada e apropriada por diversas tradições filosóficas e políticas.

Ao traçarmos esse caminho da felicidade, identificamos que ela esteve no centro da reflexão filosófica e política da Antiguidade Clássica, foi reinterpretada e relativizada no Período Helenístico e convertida em promessa transcendente pelo cristianismo.

Com o Renascimento, esse horizonte se desloca novamente para a esfera humana. A escultura de Michelangelo, o Davi, herói de capacidades humanas retirado do alto da catedral para ser exposto diante da sede do poder florentino, funciona como metáfora eloquente dessa mudança no lugar da felicidade. Do mesmo modo, a Alegoria da Felicidade, de Bronzino, traduz o espírito da época, representando a felicidade como experiência imanente, enraizada nas potencialidades do homem e em sua inserção no mundo político. E se é para falar em política nesse período, ninguém melhor que Nicolau Maquiavel.

Nesse momento, nosso esforço foi mostrar como um dos pensadores mais decisivos da modernidade política abordou a felicidade em sua obra. Nossa interpretação é a de que, para ele, a felicidade resulta da ação humana orientada pela *verità effettuale*, em que a *virtù* (habilidade e capacidade de agir) administra a fortuna (as circunstâncias), assegurando a estabilidade política e, com ela, a felicidade da coletividade. Se Maquiavel nos legou a *verità effettuale*, Thomas More, por sua vez, nos oferece a Utopia. Engana-se, contudo, quem pensa que, para More, a felicidade seria um horizonte distante ou de

improvável realização. Ao contrário, ao recorrer à estratégia literária da utopia, ele formula uma crítica contundente ao aprofundamento das desigualdades na Inglaterra de seu tempo e projeta a possibilidade política de um Estado capaz de garantir justiça social, condição necessária para a felicidade dos cidadãos.

Esse foi o contexto propício para que o século XVIII ficasse conhecido como “o século da felicidade”. Nesse período, a poesia social de Helvétius buscou distinguir prazer de felicidade, estabelecendo a diferença entre a esfera privada e a esfera pública da realização humana. Essa formulação abre caminho para Francis Hutcheson, que aprofundou a reflexão ao propor que a felicidade não poderia ser reduzida a um estado individual, mas deveria ser entendida como experiência coletiva enraizada na moralidade. Para ele, razão e sentimento se articulam na promoção do bem comum, sendo a benevolência a virtude central que orienta a vida ética. Para fortalecer seu argumento ele chegou a sugerir um “cálculo moral” capaz de medir o valor das ações a partir de seus efeitos sobre a felicidade pública.

Essa ideia de um controle da felicidade por meio da razão, chega em Adam Smith que, ainda no espírito iluminista e antes de escrever *A Riqueza das Nações*, desenvolveu em *Teoria dos Sentimentos Morais* uma sofisticada análise sobre a regulação dos afetos e a produção da felicidade coletiva. Nesse texto, Smith argumenta que a capacidade de simpatia, entendida como a faculdade de se colocar no lugar do outro, é o fundamento da vida moral e da coesão social. A felicidade, portanto, não advém apenas da busca de interesses privados, mas do equilíbrio entre o amor-próprio e a sensibilidade moral que regula as relações humanas. Ao articular razão e moralidade, Smith mostra que a prosperidade material só se sustenta quando acompanhada por vínculos de confiança e reconhecimento mútuo, reforçando a centralidade da felicidade pública como horizonte do projeto iluminista. A mesma preocupação aparece em François Chastellux, que afirma de forma inequívoca que a felicidade pública é a finalidade da política, alcançada quando o Estado assegura paz, liberdade e a redução das desigualdades.

Essa defesa da felicidade pública como princípio político se tornou um marco e encontrou expressão institucional na Declaração de Independência dos Estados Unidos, onde a “busca da felicidade” foi inscrita como pilar fundamental. É nesse ponto que a análise de Hannah Arendt se mostra preciosa para este trabalho. Ao refletir sobre esse termo, Arendt argumenta que, no contexto do século XVIII, a expressão estava intrinsecamente vinculada à experiência concreta da liberdade pública e da participação cívica. Nesse horizonte, convocamos também Alexis de Tocqueville, talvez o mais atento

observador do sistema político em formação nos Estados Unidos, para dialogar com Arendt e reforçar o ideal de felicidade pública como vivência política no espaço comum.

Contudo, Arendt e Tocqueville alertam que, quando a felicidade perde seu caráter público, corre o risco de se reduzir à satisfação individual, abrindo espaço para o individualismo, o materialismo e a passividade política. Ainda que o Iluminismo tenha apostado na reconciliação entre felicidade privada e bem comum, como sustenta McMahon, essa harmonia depende do autocontrole das paixões e da disposição dos indivíduos em agir segundo o interesse coletivo.

Essa tensão entre o interesse coletivo e as paixões individuais encontrou no utilitarismo de Jeremy Bentham uma resposta que parecia definitiva: a felicidade passou a ser concebida como um critério objetivo e mensurável para orientar tanto as ações individuais quanto as decisões políticas. Seu princípio central da maximização do prazer e da minimização da dor, ou seja, a busca pela maior felicidade para o maior número de pessoas deu o tom de sua ética consequencialista baseada no cálculo racional dos efeitos das ações, inaugurando uma espécie de ciência da moral que rejeitava juízos subjetivos e privilégios dogmáticos em favor da utilidade. No entanto, teoria abriu espaço para críticas importantes, sobretudo no que se refere à relativização dos direitos daqueles que não estão entre a maioria.

Ao responder as críticas feitas ao utilitarismo, John Stuart Mill introduziu distinções qualitativas entre os prazeres e ampliou a concepção de felicidade ao incorporar a dignidade e a liberdade como elementos centrais. Para Mill, a felicidade não se reduz ao contentamento imediato, mas envolve a realização de valores superiores, que só podem florescer em sociedades que respeitam a autonomia individual e promovem o progresso moral. Dessa forma, o utilitarismo milliano se aproxima de uma ética pública mais complexa, que exige escolhas racionais e responsáveis, nas quais a liberdade individual e o bem-estar coletivo se tornam mutuamente dependentes.

Se a tônica da felicidade entre o século XVIII e início do XIX foi a da discussão entre as paixões individuais e os interesses coletivos, ao final do século XIX a sociologia, enquanto ciência nascente, vai promover novas interpretações. A partir da análise de Max Weber, a felicidade é deslocada para a esfera privada como uma espécie de consequência da modernidade e do processo de racionalização crescente. Influenciado por sua análise sobre a ética protestante, Weber analisa que ocorreu um processo de redefinição do sujeito moral moderno ao promover uma autonomia reflexiva que, em vez de integrar os valores cívicos e pessoais, os separou em um dilema entre o homem e o cidadão.

Desse modo, a secularização transfere o sentido da salvação para a responsabilidade individual, enquanto o desencantamento do mundo dissolve as antigas referências coletivas que conferiam sentido à existência e orientavam a ação política. A religião, os ideais cívicos e os valores compartilhados perdem sua força unificadora. Nesse contexto, o trabalho deixa de ser uma vocação espiritual, a ciência se mostra incapaz de responder às questões fundamentais da vida e a razão instrumental, na forma de uma ação racional orientada para fins, passa a dominar a vida social. Os indivíduos são, assim, aprisionados na “jaula de ferro” (*stahlhartes Gehäuse*) da eficiência, marcados por uma lógica que privilegia o cálculo e a utilidade.

A felicidade pública, antes associada à virtude cívica e ao bem comum, é progressivamente esvaziada, sendo substituída por uma busca solitária, pragmática e muitas vezes ansiosa por bens materiais. Esse deslocamento revela a ambivalência constitutiva da modernidade diante da possibilidade de um ideal coletivo de felicidade. Weber não propõe uma superação desse dilema, mas expõe com lucidez a tensão entre liberdade individual e desorientação moral que caracteriza a experiência moderna da felicidade.

Se Weber não se ocupou em desenvolver o tema da felicidade, Émile Durkheim dedicou um capítulo inteiro de sua obra “Da Divisão do Trabalho social” a esse tema. Ao criticar o utilitarismo, Durkheim argumenta que a moralidade não pode se fundar no interesse individual, mas deve ser compreendida como um fato social. Desse modo, embora a divisão do trabalho social impulse o progresso, não resulta automaticamente em maior felicidade; ao contrário, pode ampliar desigualdades e fragilizar os vínculos sociais, expresso pelo número crescente de suicídio nas sociedades modernas. Desse modo, para Durkheim, a verdadeira felicidade não se confunde com progresso, mas se manifesta como um estado contínuo de bem-estar coletivo, a chamada “felicidade média”.

Nesse contexto, a educação pública assume um papel central. É por meio dela que se pode promover uma moral laica, racional e autônoma, capaz de restabelecer os laços sociais em meio a perda da coesão social. Assim, Durkheim aponta que, diante do esgarçamento do tecido social causado pelo modelo de solidariedade orgânico, a felicidade só poderá ser reconstruída como projeto público por meio da educação e da revitalização do sentimento de pertencimento coletivo. Estamos, assim, a três passos da felicidade que Durkheim vislumbra para a sociedade moderna: a sociologia enquanto ciência capaz de diagnosticar os males sociais, a construção de uma moral coletiva que

promova os laços de solidariedade e o fortalecimento da educação como pilar essencial da coesão social.

Nesse mesmo horizonte, Hannah Arendt retoma o papel da autoridade, da tradição e da escola como ponte entre o lar e o espaço público, condição necessária para que os jovens possam ingressar no mundo comum e renovar a experiência da liberdade. Arendt reforça esse alerta ao denunciar a substituição da formação política pela adaptação ao mercado, processo que contribui para o empobrecimento do espaço público e para a privatização da felicidade.

Diante disso, a felicidade pública, entendida como experiência coletiva da liberdade e da ação compartilhada, só poderá emergir quando juventude, escola e direitos forem pensados em sua interdependência. Cabe à educação pública restaurar sua vocação política, introduzindo os jovens no mundo comum e cultivando neles o sentido de responsabilidade e pertencimento. Só assim a educação poderá oferecer aos indivíduos não apenas um processo de socialização secundária, mas também a possibilidade de engajamento na construção de uma sociedade menos desigual, mais democrática e, por isso mesmo, mais feliz.

Contudo, atualmente, nossa realidade é outra. A felicidade é frequentemente apropriada por discursos psicologizantes que a vinculam à lógica do desempenho, do empreendedorismo e do mercado, reduzindo-a a uma experiência individual de sucesso, status ou consumo, tal como nos alertam Eva Illouz e Edgar Cabanas. Por isso, neste trabalho propomos reconduzi-la ao campo das Ciências Sociais por meio de um percurso teórico, uma espécie de caminho da felicidade para mostrar que a felicidade não é um conceito puramente abstrato ou estritamente subjetivo, mas uma construção social e política, profundamente enraizada nas condições concretas de vida e nas formas de organização coletiva.

Depois de desenharmos e percorrermos todo o caminho teórico sobre a felicidade, precisávamos de um embasamento empírico que dialogasse diretamente com nossa pesquisa “*Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*”. Ao longo de sua trajetória, a pesquisa conseguiu reunir uma base de dados qualitativos e quantitativos bastante robusta sobre a percepção dos jovens, e a metodologia desenvolvida pelo sociólogo holandês Ruut Veenhoven para estudar a felicidade surgiu como o referencial mais adequado para embasar nossa análise.

Em seu livro *Conditions of Happiness* (1984), Veenhoven se insere na tradição da sociologia da qualidade de vida, também conhecida como *social indicators research*, e

argumenta que a felicidade deve ser compreendida como a apreciação global da própria vida, e que sua mensuração deve ser feita a partir das autoavaliações dos sujeitos.

Longe de ser uma construção pautada pelo relativismo cultural ou em dogmas econômicos, em Veenhoven a felicidade é concebida como um fenômeno real, influenciado por condições sociais, econômicas e relacionais. Nesse sentido, ele propõe que as pesquisas sobre felicidade até podem ter um caráter multidisciplinar, mas que somente as Ciências Sociais possuem o instrumental metodológico para compreender a felicidade a partir das próprias perspectivas dos indivíduos, mas sem perder de vista a análise sobre os contextos e conjunturas.

Quando introduzimos em nossa pesquisa a dimensão da felicidade pública, adotamos a principal recomendação metodológica de Ruut Veenhoven e ouvimos dos jovens participantes da pesquisa suas percepções sobre a felicidade e exploramos os desdobramentos dessa pergunta.

Nessas autoavaliações, as falas dos jovens durante os grupos focais revelaram com clareza que a felicidade é, antes de tudo, relacional. A presença de vínculos afetivos seguros com a família, com amigos e com redes de apoio aparece como o critério mais recorrente para definir o que significa ser feliz. Essa centralidade dos afetos remete à teoria do reconhecimento de Axel Honneth, especialmente à esfera do amor, entendida como dimensão essencial para a constituição da autoestima, da identidade e do sentimento de pertencimento.

Além dos dados qualitativos obtidos por meio dos grupos focais, nossa pesquisa também captou dados quantitativos por meio de questionários. Embora nosso estudo não tenha sido concebido com o objetivo de calcular um índice de felicidade, essa base de dados também nos permite identificar como os jovens compreendem esse tema a partir desses dados estatísticos. Nesse sentido, consideramos relevante dialogar metodologicamente com o *World Happiness Report* (Relatório Mundial de Felicidade), visto que esse relatório se consolidou na última década como uma das principais referências internacionais para o estudo da felicidade, ao combinar indicadores quantitativos e qualitativos.

Desse modo, estabelecemos uma correspondência analítica entre as variáveis do Relatório Mundial da Felicidade e os dados quantitativos da nossa pesquisa *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*, com o objetivo de demonstrar como as quatro dimensões reconhecidas globalmente como determinantes da felicidade (Apoio social, Liberdade

para fazer escolhas, Generosidade, Percepção sobre a corrupção) também se manifestam nas percepções dos jovens da nossa pesquisa.

Para a variável “apoio social”, foram consideradas as dimensões de confiança interpessoal e confiança nas instituições próximas, como a família, a escola e a igreja. A variável “liberdade para fazer escolhas” foi relacionada às expectativas educacionais, aos critérios de escolha profissional, à disposição para migrar ou viver fora do país e às percepções sobre o que significa ser jovem no Brasil.

A dimensão da “generosidade” foi associada à participação dos jovens em atividades extracurriculares e em grupos ou associações. Por fim, a variável “percepção sobre a corrupção” foi analisada a partir dos indicadores relativos às opiniões sobre as instituições políticas, à avaliação do desempenho e da motivação dos representantes eleitos, à sensação de representatividade e ao nível de confiança geral nas instituições.

Essa correspondência metodológica permitiu captar como as dimensões globais da felicidade encontram consonância na experiência social dos jovens pesquisados, evidenciando não apenas suas perspectivas individuais, mas também oferecendo uma análise sobre o conjunto dos estudantes e as diferenças entre as percepções dos jovens das três redes de ensino investigadas.

No nível da confiança interpessoal, os resultados indicam uma tendência generalizada à cautela nas relações sociais. Muitos jovens expressaram a ideia de que é preciso “ter sempre um pé atrás” em relação aos outros, revelando uma percepção defensiva do convívio cotidiano. Essa postura foi confirmada nos grupos focais, onde a confiança apareceu como um valor restrito a vínculos muito próximos, como familiares e amigos. O padrão observado sugere não apenas uma cautela relacional, mas também o impacto de inseguranças sociais mais amplas na disposição dos jovens para estabelecer laços de confiança mais abertos e inclusivos. Nesse sentido, a família nuclear foi apontada como o principal espaço de apoio afetivo e material para os jovens das três redes de ensino.

A escola, embora reconhecida com um nível elevado de confiança, foi alvo de críticas muito incisivas, especialmente entre os estudantes da rede pública. Muitos jovens relataram frustrações quanto à sua capacidade de garantir inserção no ensino superior ou no mercado de trabalho, além de apontarem a pouca escuta das demandas, sobretudo com relação aos casos de *bullying*.

Dentre as variáveis escolhidas para fazer a correlação com o indicador “apoio social”, a igreja foi a que teve o nível mais baixo de confiança entre os jovens das três

redes de ensino. Esse dado corrobora com pesquisas nacionais que indicam um crescimento significativo do número de jovens que se declaram sem religião. Contudo, como aponta Regina Novaes, a baixa adesão institucional não implica ausência de espiritualidade, visto que muitos expressam uma relação crítica com as instituições religiosas tradicionais, preferindo formas mais individualizadas de vivência do sagrado. Nesse sentido, a baixa confiança na igreja expressa menos um afastamento total da religião e mais um deslocamento dos modos de vivenciar a espiritualidade.

A liberdade para fazer escolhas foi analisada a partir das expectativas dos jovens em relação ao futuro, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, à definição de trajetórias profissionais e à possibilidade de viver em outro país. Entre os estudantes da rede pública, em especial da rede estadual, foram recorrentes os relatos de frustração com a distância entre os planos para o futuro e as oportunidades efetivamente disponíveis. Muitos jovens expressaram o desejo de cursar uma universidade, mas também apontaram as dificuldades de acesso, as exigências do vestibular, os custos diretos e indiretos dos estudos e a necessidade de trabalhar como obstáculos à concretização desse projeto. Nesse sentido, liberdade para fazer escolhas para esses jovens, se confirma menos como uma realidade concreta e mais como um ideal tensionado pelas condições materiais de vida.

Entre os estudantes da rede privada, embora a viabilidade de ingresso no ensino superior esteja mais presente, surgem dúvidas quanto à escolha do curso, à identificação com a profissão e ao retorno social e simbólico dessa decisão que é a denominada “moratória social” apontada por Margulis e Urresti.

Outro aspecto relevante diz respeito à disposição dos jovens para migrar ou viver fora do país. Essa possibilidade foi frequentemente mencionada como alternativa, sobretudo entre os jovens da rede pública, para a busca de melhores oportunidades. É plausível afirmar que o contexto de crise econômica na segunda metade da década passada, particularmente severo no estado do Rio de Janeiro, exerceu um impacto direto sobre as expectativas dos jovens. O desemprego crescente, a precarização do trabalho e a retração dos investimentos públicos podem ter fragilizado a confiança desses jovens, ampliando a percepção de estagnação econômica. Contudo, é importante dizer que, nesse cenário, a disposição para migrar entre os jovens não se apresenta como rejeição da identidade nacional, mas como estratégia pragmática diante de um futuro percebido como incerto e restritivo.

A pergunta “O que é ser jovem no Brasil?” ajudou a sintetizar essas tensões. As respostas revelaram percepções ambivalentes: por um lado, ser jovem foi descrito como uma fase de potência e criatividade; por outro, como uma condição marcada pela insegurança, pelo medo e pela sensação de impotência diante do contexto em que estão inseridos.

Desse modo, a liberdade para fazer escolhas não pode ser compreendida apenas como uma capacidade individual de escolha, mas como uma possibilidade condicionada por fatores políticos e sociais mais amplos, como o acesso a direitos, as oportunidades educacionais e, como aponta Max Weber, as chances de vida (*Lebenschancen*).

O item generosidade foi observado por meio da análise de dados sobre participação em atividades extracurriculares, projetos sociais, movimentos sociais, coletivos ou iniciativas comunitárias. Nas escolas particulares, essa participação tende a ocorrer no interior da própria instituição, geralmente como parte de um currículo ampliado, que valoriza o engajamento como experiência formativa e, ao mesmo tempo, como um diferencial para processos seletivos internacionais para o ensino superior. Já nas escolas públicas foram raros os relatos de envolvimento em atividades extracurriculares, com exceção de uma experiência de mobilização antirracista construída por iniciativa dos próprios alunos e professores. Essa assimetria não diz respeito apenas à presença ou ausência de estímulo institucional, mas revela condições concretas desiguais de acesso a recursos materiais e, sobretudo, da relação com o tempo.

Se entre os estudantes da rede privada, o tempo que seria tido como livre é comprometido pela jornada intensa de atividades escolares voltadas para o vestibular, sobretudo para o ENEM, entre os estudantes da rede pública, o tempo aparece como um recurso ainda mais escasso, marcado por múltiplas demandas que extrapolam a vida escolar. Muitos relataram dificuldades no deslocamento impostas pelo transporte público e a necessidade de assumir responsabilidades domésticas e financeiras em relação à família.

O item percepção sobre corrupção foi observado por meio da análise das variáveis sobre confiança nas instituições políticas. Nesse sentido, a política foi frequentemente associada à ideia de privilégios, promessas não cumpridas e impunidade. Para muitos jovens, especialmente os da rede pública estadual, o sistema político é percebido como um espaço inacessível e marcado por interesses particulares. A sensação de não ser representado, somada à dificuldade de visualizar canais efetivos de participação, contribui para uma postura de ceticismo e afastamento. Apesar disso, os jovens das três redes de

ensino apontaram uma distinção entre o ideal democrático e o funcionamento concreto das instituições. Essa tensão entre o valor da democracia e a crítica ao seu funcionamento reflete um olhar atento e crítico dos jovens sobre o campo político, e não uma recusa absoluta da política.

Para aprofundar a compreensão sobre felicidade pública entre os jovens do ensino médio, seria necessário avançar na investigação de dimensões ainda pouco exploradas, como a relacional, que envolve vínculos entre pares, professores e comunidade escolar, a territorial, marcada pelas desigualdades urbanas, pela violência e pelo acesso a serviços públicos, e a sustentável, relacionada à garantia de condições de vida dignas e à preservação de recursos ambientais que permitam a realização da felicidade ao longo do tempo. Além disso, é preciso considerar interseccionalidades de gênero, raça, classe e território, que atravessam as percepções juvenis e configuram modos distintos de vivenciar a felicidade.

Diante da possibilidade de aprofundamento de pesquisa sobre felicidade, as análises comparativas também ganham destaque. Um exemplo é o trabalho do sociólogo espanhol Eduardo Bericat. Inspirado na abordagem de Veenhoven, ele investigou a felicidade não apenas como uma vivência subjetiva, mas como um fenômeno estruturado socialmente. No entanto, ele preferiu desenvolver um conjunto específico de indicadores adaptados à realidade espanhola, reunidos no chamado Índice de Bem-Estar Socioemocional (IBSE). A partir desses indicadores, Bericat pôde observar como a felicidade se distribui de maneira desigual entre diferentes grupos sociais, revelando que fatores como renda, gênero, escolaridade e posição ocupacional exercem influência direta sobre as oportunidades de experimentar a felicidade. Assim, a experiência espanhola indica que outros estudos podem ampliar o alcance das análises e inspirar novos caminhos para a investigação da felicidade pública no Brasil, sobretudo com relação às juventudes.

Nessa direção, pensar a felicidade no contexto juvenil, especialmente no escolar, implica reconhecer os desafios concretos que atravessam o ensino médio, sobretudo esse que foi o foco de nossa pesquisa que é o localizado na cidade do Rio de Janeiro. Entre eles, destacam-se a necessidade de superar as desigualdades estruturais que fazem da escola pública um ambiente precário em contraste com toda a infraestrutura presente nas escolas particulares; garantir condições de equidade e inclusão e criar mecanismos efetivos de escuta e participação. Ainda que a escola não seja, por si só, garantia de felicidade, ela desempenha um papel central na construção das condições que a

possibilitam, seja ampliando horizontes de vida, fortalecendo laços de confiança, incentivando a participação democrática e promovendo o sentimento de confiança.

Embora algumas questões tenham sido deixadas em aberto, já vislumbrando a possibilidade de investigações futuras, este trabalho buscou refletir sobre a felicidade como fenômeno social e político. Nesse percurso, procuramos reinscrever esse tema no campo das Ciências Sociais. Contudo, o propósito desta reflexão não foi o de oferecer uma resposta definitiva, mas suscitar questionamentos.

Quando observada em seu percurso histórico, a felicidade revela-se como um campo complexo, que não pode ser reduzida um estado subjetivo. Sob essa perspectiva, a felicidade se torna uma dimensão da vida privada e de responsabilidade exclusiva dos indivíduos, quando, na verdade, devemos entendê-la como uma experiência relacional e coletiva.

Entendida dessa forma, a felicidade está diretamente ligada à qualidade dos vínculos sociais, à confiança nas instituições, à participação democrática e às chances de vida. Nesse sentido, trata-se de um fenômeno no qual o Estado e as instituições desempenham papel fundamental em sua promoção e garantia.

Essa dimensão encontra ressonância nas vozes dos jovens que participaram desta pesquisa. Parafraseando o Rap da Felicidade, que foi o estopim desta tese, os jovens da nossa pesquisa deixam claro por meio de suas respostas que só querem ser felizes e andar tranquilamente por toda a cidade em que nasceram. Eles só querem ser felizes e poder utilizar o transporte público sem constrangimentos por estarem vestindo o uniforme de escola pública, viver sem medo da violência e ter seus direitos garantidos, sobretudo por meio de uma educação pública de qualidade. Desejam uma escola que não reproduza ideais mercadológicos, que não os trate como competidores em busca de vagas escassas nas universidades, mas que os reconheça como sujeitos de direitos, capazes de pensar criticamente, agir e transformar a realidade. Querem poder escolher suas carreiras sem o peso de uma moratória social e sem a imposição de uma estrutura social que engessa seus sonhos dentro de uma vida que compromete suas chances de vida.

Eles só querem ser felizes e experimentar uma vida digna, com respeito e oportunidades, como idealizam que exista em outros países. Querem ver as instituições políticas agirem em consonância com os ideais democráticos, desejam que os representantes governem com responsabilidade pública, ouvindo e servindo ao povo. Querem tempo e condições materiais para participar de atividades que fortaleçam seus vínculos de pertencimento e sua capacidade de exercer a virtude cívica.

Como na última estrofe do Rap da Felicidade: *"Trocaram a presidência, uma nova esperança. Sofri na tempestade, agora eu quero a bonança. O povo tem a força, só precisa descobrir. Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui"*. Eles não apenas sonham com justiça, dignidade e pertencimento, eles anunciam, soltando a voz, que ainda acreditam na possibilidade de ser mais feliz no futuro. E essa crença, mesmo quando frágil e atravessada por contradições, é um gesto profundamente político.

Ao final deste percurso, reafirmamos que a felicidade é um tema legítimo e necessário para a reflexão das Ciências Sociais; que cidadania e cultura cívica estão diretamente relacionadas a ela; e que, sem esses dois pilares fundamentais, não há felicidade pública. Ou melhor: sem acesso aos direitos e sem participação ativa, como disse minha aluna lá em 2019, diante da situação vivida por ela e por seus colegas, “não dá pra ser feliz assim”. Ainda assim, eles seguem com esperança, acreditando, quase por unanimidade, que no futuro serão mais felizes. E nós também.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil; OEI; MEC, 2012. 83 p. ISBN 978-85-60379-09-5. Disponível em: https://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/conversando_sobre_violencia.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Brasília: FLACSO Brasil; OEI; MEC, 2015. 346 p. ISBN 978-85-60379-30-9. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.
- ARENDT, Hannah. **A ação e a busca da felicidade**. Organização e notas de Heloisa Starling; tradução de Virgínia Starling. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas de Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2020.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução, introdução e notas de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2011.
- BAKER-SMITH, Dominic. Introdução. In: MORE, Thomas. **Utopia**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2018. p. 7-27.
- BARROS, Alberto Ribeiro Gonçalves de. **O pensamento político no final da Idade Média e no Renascimento**. In: MACEDO JÚNIOR, Ronaldo Porto (Org.). Curso de filosofia política: do nascimento da filosofia a Kant. São Paulo: Atlas, 2008. p. 223–260.
- BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania: estudos de nossa ordem social em mudança**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 1996.
- BERICAT, Eduardo. **Excluidos de la felicidad: la estratificación social del bienestar emocional en España**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2018. 392 p.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia: fabricando cidadãos felizes**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da cidadania: uma história conceitual**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Maria Alice Rezende de. **Violência no Rio de Janeiro: uma reflexão política**. In: PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Org.). **Linguagens da violência**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 139–157.

CHÂTELET, François. **A filosofia das ciências sociais: de 1860 aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia: ensino médio, volume único. 2. ed.** São Paulo: Ática, 2014.

CHUANG, Christina. *Recent works on Hutcheson*. *Journal of Scottish Philosophy*, v. 13, n. 1, p. 1–2, 2015. DOI: <https://doi.org/10.3366/jsp.2015.0084>. Acesso em: 18 maio 2025.

COMTE-SPONVILLE, André. **A felicidade, desesperadamente**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia: história e grandes temas. 2. ed.** São Paulo: Saraiva, 2013.

DAGNINO, Evelina. **Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania**. In: _____. (Org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103–115.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2025.

DRIVER, Schawrtz Stephanie A **A Declaração de Independência dos Estados Unidos**. tradução de Mariluce Pessoa. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. Tradução de André Telles. São Paulo: Vestígio, 2020.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 270 p

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007. 136 p.

DURKHEIM, Émile. **O Suicídio**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. 428 p.

EPICURO. **Carta a Meneceu sobre a felicidade**. Introdução, tradução e notas de Lúcio Jakobsmuschel. São Paulo: Montecristo Editora, 2019.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. São Paulo: Dominus, 1964.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FRÖHLICH, Sandro. **Simpatia e espectador imparcial: conceitos fundamentais para discussões éticas e políticas**. *Direito, Estado e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 59, p. 491-518, jul./dez. 2021.

GANEM, Ângela. **A filosofia moral de Adam Smith face às leituras reducionistas de sua obra: ensaio sobre os fundamentos do indivíduo egoísta contemporâneo**.

Cadernos IHU Ideias, n. 282, 2019. Disponível em:

<https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/282acadernosihuideias.pdf>.

Acesso em: 18 maio 2025.

GANEM, Ângela. **Economia e filosofia: tensão e solução na obra de Adam Smith**.

Revista de Economia Política, v. 22, n. 4, p. 670–684, out./dez. 2002. DOI:

<https://doi.org/10.1590/0101-31572002-0952>. Acesso em: 18 maio 2025.

GANEM, Ângela. **Regras e ordem do mercado nas visões de Adam Smith e F. A.**

Hayek. *Revista de Economia Política*, v. 25, n. 2, p. 105–122, 2005. Disponível em:

https://www.abphe.org.br/arquivos/angela-ganem_1.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.

GONZAGA, Waldecir; CHAVES, Alexandre Souza; ISMAEL, Ricardo (orgs.). **Perfil da Juventude na PUC-Rio; reflexões sobre os impactos da pesquisa de 2018**. Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio, 2020.

HELVÉTIUS, Claude-Adrien. *De l'esprit: ou, Essais sur l'esprit et ses facultés*. Paris: Durand, 1758.

- HELVÉTIUS, Claude-Adrien. *Le bonheur: poème en six chants; avec des fragments de quelques épîtres: ouvrages posthumes*. Londres: Dufour & Roux, 1773.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- HUTCHESON, Francis. *Recherche sur l'origine de nos idées de la beauté et de la vertu*. Traduction de Anne-Dominique Balmès. Paris: Vrin, 1991.
- JASMIN, Marcelo. **Alexis de Tocqueville: a historiografia como ciência da política**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1997.
- JOURNAL OF SCOTTISH PHILOSOPHY. *Journal of Scottish Philosophy*, v. 13, n. 1, p. 1–2, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3366/jsp.2015.0084>. Acesso em: 18 maio 2025.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**. Tradução de Maria Lúcia Machado. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente Medieval**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe; Escritos Políticos**. Tradução de Lívio Xavier. Prefácio de Ismail Xavier. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).
- MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1996.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MAURER, Christian. *Hutcheson's relation to Stoicism in the light of his moral psychology*. *Journal of Scottish Philosophy*, v. 8, n. 1, p. 33–49, 2010. Disponível em: <https://www.euppublishing.com/doi/abs/10.3366/E1479665109000499>. Acesso em: 18 maio 2025.
- MC HUGH, John. *Recent works on Hutcheson*. *Journal of Scottish Philosophy*, v. 13, n. 2, p. 175–189, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3366/jsp.2015.0086>. Acesso em: 18 maio 2025.
- MCMAHON, Darrin M. **Felicidade: uma história**. Tradução de Fernanda Ravagnani. São Paulo: Editora Globo, 2007.
- MICHALOS, Alex C. (Ed.). *The pope of happiness: a festschrift for Ruut Veenhoven*. 1. ed. Cham: Springer, 2021. (Social Indicators Research Series, v. 82). E-book.
- MILEK, Camila Sant'Ana Vieira Ferraz. **A noção de felicidade em Helvétius: a virtude bem comportada**. Revista Non Plus, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 44–52, 2014.

- MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MINOIS, Georges. **A era de ouro: história dos séculos XII e XIII**. Tradução de Maria Cecília Quintal. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MOISÉS, José Álvaro (Org.). **Democracia e confiança: por que os cidadãos desconfiam das instituições públicas?** São Paulo: Edusp, 2010.
- MOISÉS, José Álvaro. **Democratização e cultura política de massas no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 3–20, out. 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/VZVgc9vykmKx9c6dGnPXccK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2025.
- MORAES, João Carlos Kfourti Quartim de. **A política em Aristóteles**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- MORE, Thomas. **Utopia**. Tradução de Denise Bottmann. Introdução de Dominic Baker-Smith. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2018.
- NICOLETE, Roberta K. Soromenho. **Quando a política caminha na escuridão: um estudo sobre interesse e virtude n'A Democracia na América de Tocqueville**. São Paulo: Alameda, 2012.
- NORRIS, Pippa. **The growth of critical citizens?** In: _____. (Org.). *Critical citizens: global support for democratic government*. New York: Oxford University Press, 1999. p. 1–27.
- NOVAES, Regina Célia Rangel; PORTO, Mauro (Org.); HENRIQUES, Ricardo (Org.). **Juventude, cultura e cidadania**. Rio de Janeiro: ISER, 2002.
- _____. **Jovens como “sujeitos de direitos”?** In: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luiza (Org.). *Direitos humanos no Brasil 2018*. São Paulo: Outras Expressões, 2018. v. 1, p. 1–264.
- _____. **Juventude e religião: sinais do tempo experimentado**. *Interseções*, Rio de Janeiro, v. 20, p. 351–368, 2018. ISSN 1517-6088.
- PAIVA, Angela Maria Randolpho. **Juventude, Cultura Cívica e Cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 2013.
- _____. **Teorias do reconhecimento e sua validade heurística para a análise da cidadania e movimentos sociais no Brasil – o caso do movimento negro**. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 17, n. 40, p. 258–285, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2018v17n40p258>. Acesso em: 18 maio 2025.
- _____. **A escola carioca: vítima de seu sucesso quantitativo**. Desigualdade & Diversidade (PUC-Rio), v. 6, p. 157–174, 2011.

_____. **A difícil equação entre modernidade e desigualdade.** Interseções, v. 6, p. 7–17, 2004.

PESSANHA, José Américo. In: **Coleção Os Pensadores.** São Paulo: Editora Abril, 1980.

PLATÃO. **A República.** Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2014.

PUTNAM, Robert D.; LEONARDI, Robert; NANETTI, Raffaella Y. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna.** Tradução de Luiz Alberto Monjardim. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 260 p.

PUTNAM, Robert D. **Bowling alone: o colapso e o renascimento da comunidade americana.** 1. ed. São Paulo: Atuação, 2015.

REIS, Elisa P. **Elites agrárias, state building e autoritarismo.** Dados, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 331–348, 2000.

RODE, Iris de. **François-Jean de Chastellux (1734–1788): un soldat-philosophe dans le monde atlantique à l'époque des Lumières.** Paris: Honoré Champion, 2022.

RUSSELL, Bertrand. **A conquista da felicidade.** Tradução de Luiz Guerra. Prefácio de Júlio Pompeu. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2023.

SANDEL, Michael J. **Justiça: o que é fazer a coisa certa.** Tradução de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões.** Tradução de J. G. de Araújo Jorge. São Paulo: Abril Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).

SCHWARZ, Roberto. **As ideias fora do lugar.** In: _____. *Ao vencedor as batatas.* São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1992.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEWAYBRICKER, Luciano Espósito. **Felicidade: utopia, pluralidade e política. A delimitação da felicidade enquanto objeto para a ciência.** 2017. 186 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-05102017-175007/publico/sewaybricker_do.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Felicidade: dos filósofos pré-socráticos aos contemporâneos.** São Paulo: Claridade, 2011.

SMITH, Adam. **Teoria dos sentimentos morais.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

SOUZA, Jessé. **Homem, cidadão: ética e modernidade em Weber.** *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 33, p. 123–144, 1994.

STIGLITZ, Joseph E.; SEN, Amartya; FITOUSSI, Jean-Paul. *Mismeasuring our lives: why GDP doesn't add up*. New York: The New Press, 2010. Disponível em: <https://thenewpress.com/books/mismeasuring-our-lives>. Acesso em: 18 maio 2025.

TAYLOR, James Stacey. *Giants of the Scottish Enlightenment: Francis Hutcheson* [vídeo online]. Learn Liberty, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gr2O3aLSzZU>. Acesso em: 18 maio 2025.

TELLES, Sarah Silva; OLIVEIRA, Solange Luçan de (Orgs.). *Os sociólogos: de Auguste Comte a Gilles Lipovetsky*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2018.

TELLES, Vera da Silva. *Sociedade civil, direitos e espaços públicos*. *Polis*, São Paulo, n. 14, p. 43–53, 1994.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TURATTO, Ana Carolina Turquino; MÜLLER, Maria Cristina. **Hannah Arendt e o conceito de felicidade pública: sobre a liberdade pública do agir em conjunto**. *Revista do Instituto de Direito Constitucional e Cidadania*, Londrina, v. 7, n. 1, p. 1–19, 2021. Disponível em: <https://revistadoidcc.com.br/index.php/revista/article/view/e019>. Acesso em: 18 maio 2025.

VEENHOVEN, Ruut. *Conditions of happiness*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1984.

VEENHOVEN, Ruut. *Happiness in nations: subjective appreciation of life in 56 nations, 1946–1992*. Rotterdam: RISBO, Erasmus University Rotterdam, 1993.

VEENHOVEN, Ruut. *Is happiness a trait? Social Indicators Research*, v. 32, n. 2, p. 101–160, jun. 1994. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01078732>. Acesso em: 18 de maio 2025.

VEENHOVEN, Ruut. Journal of Happiness Studies. In: MAGNUSSON, David; MEYER, Andreas; MICHALOS

VEENHOVEN, Ruut. The Four Qualities of Life: Ordering concepts and measures of the good life. *Journal of Happiness Studies*, v. 1, n. 1, p. 1–39, mar. 2000. DOI: 10.1023/A:1010072010360.

VEENHOVEN, Ruut. What We Have Learnt About Happiness: Classic qualms in the light of recent research. In: Maggino, F. (ed.), *A Life Devoted to Quality of Life: Festschrift in Honor of Alex C. Michalos*, Social Indicators Research Series, vol. 60, capítulo 10, pp. 151–170. Dordrecht: Springer, 2015. DOI: 10.1007/978-3-319-20568-7_10

VELHO, Gilberto. **Cultura subjetiva e projetos de felicidade**. In: FREIRE FILHO, João (Org.). *Ser feliz hoje: reflexões sobre o imperativo da felicidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p. 103–116.

VIANNA, Luiz Werneck. **A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

VOWINCKEL, Gerhard. **Happiness in Durkheim's sociological policy of morals**. *Journal of Happiness Studies*, Dordrecht, v. 1, n. 4, p. 447–464, fev. 2000.
<https://doi.org/10.1023/A:1011534324845> Acesso em: 18 de maio de 2025

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Mário da Silva. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEISS, Raquel Andrade. **Émile Durkheim e a fundamentação social da moralidade**. 2007. 303 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

WHITE, Nicholas. **Breve história da felicidade**. Tradução de Maria José Cyhlar Monteiro. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ANEXOS

Anexo I

Questionário da pesquisa

I – Perfil do entrevistado

Colégio: _____

Idade: _____

Série: _____

Gênero: _____

Estado de origem: _____

Vive com:

(a) Um dos pais

(b) Ambos os pais

(c) Outro: _____

Número de irmãos: _____

Pretende fazer vestibular?

() sim () não

Em caso positivo, você tem preferência por:

() universidade pública

() universidade particular

Qual curso? _____

Escolaridade dos pais:

Mãe

- a) Ensino fundamental
- b) Ensino médio
- c) Graduação
- d) Pós-graduação
- e) Não sei informar

Pai

- a) Ensino fundamental
- b) Ensino médio
- c) Graduação
- d) Pós-graduação
- e) Não sei informar

Lazer: enumere duas opções de lazer mais frequentes (**1** para a mais frequente e **2** para a segunda mais frequente)

___ praia

___ cinema

___ teatro

___ Tv

___ shoppings

___ museus

___ outros. Descreva _____

Sobre as atividades que você realiza na internet. Enumere:

(**1**) com muita frequência (**2**) em alguns momentos (**3**) quase nunca (**4**) raramente

() entretenimento (jogos, vídeos no youtube, filmes, séries).

() buscar informações

() ver e-mails

() conversar por aplicativos (Whatsapp, Menssenger)

() estudar

() trabalhar

() fazer compras

II – Cultura cívica e valores

Você participa de alguma atividade extracurricular no colégio?

- (a) sim
- (b) às vezes
- (c) raramente
- (d) nunca

Caso afirmativo, especifique o tipo.

- (a) grêmio
- (b) esporte
- (c) ação social
- (d) cultural

Atividade: _____

Você acredita que instituições políticas como Senado e Câmara ajudam a construir uma sociedade melhor?

- (a) muito
- (b) mais ou menos
- (c) quase nada
- (d) nada

Você participa da vida associativa do país? (Associações, grêmios, grupos)

- (a) Sim
- (b) Não

Caso afirmativo, de que maneira?

- (a) partidos
- (b) movimentos sociais
- (c) associações (grêmio, moradores, Ongs)

Outro: _____

Dentre as instituições abaixo, preencha de acordo com o número que corresponde o seu nível de confiança.

(1) muita (2) alguma (3) pouca (4) nenhuma confiança

() igreja

() militares

() partidos

() polícia

() família

De uma forma geral, qual o seu nível de confiança nas instituições brasileiras:

(a) muito

(b) alguma

(c) pouca

(d) nenhuma

O Brasil é sabidamente um país injusto. Você acha que nos últimos anos a situação está

(a) melhorando bastante

(b) as coisas estão mudando, mas a mudança ainda é muito pequena

(c) não está mudando nada

(d) está até pior

Frente a situação de desigualdade social no Brasil, você acha

(a) nada, porque sempre foi assim

(b) me incomoda, mas não posso fazer nada

(c) me incomoda, mas não sei o que fazer

(d) me incomoda e tento fazer o que está ao meu alcance

Qual o critério principal para a escolha da sua profissão?

(a) tem de me dar grande retorno financeiro

(b) fazer o que gosto mesmo sem garantir retorno financeiro

(c) perspectiva de sucesso

(d) ser útil à sociedade

Outros: _____

Quanto à questão racial no Brasil, em sua opinião:

(a) Não há preconceito racial, mas sim social

(b) vivemos numa democracia racial

(d) há preconceito tanto racial quanto social

(e) há preconceito racial

Você tem religião?

(a) sim

(b) não

Qual? (opcional) _____

Frequenta cultos e cerimônias de sua religião?

(a) sempre

(b) ocasionalmente

(c) raramente

(d) nunca

III – Percepção de cidadania

Ser cidadão é:

- a. exercer um cargo político na sociedade
- b. participar da vida política e social do país
- c. ser consumidor e ter o direito de usufruir dos bens que a sociedade oferece
- d. uma ilusão
- e. ser honesto
- f. uma dificuldade num país como o Brasil

Você tem consciência dos seus direitos e deveres como cidadão?

- a. sim
- b. um pouco
- c. não sei quais são
- d. não me importa

Cite um dever de todo cidadão brasileiro: _____

Cite dois direitos que você considera importantes: _____ e _____

O que você sente pelo seu país

- a. orgulho
- b. vergonha
- c. indiferença
- d. inquietação

Outros: _____

Você considera o voto:

- a. um direito político importante
- b. é bom que seja obrigatório
- c. deveria ser opcional
- d. não adianta votar

Se você tivesse a oportunidade, iria viver em outro país?

- a. nunca
- b. definitivamente
- c. temporariamente para estudo ou trabalho

Caso, tenha respondido a opção “b” na pergunta anterior, responda as duas questões a seguir. Caso contrário, pule as próximas duas questões.

Em qual você gostaria de morar definitivamente?

Por que você gostaria de viver neste país?

- (a) porque lá as pessoas são mais respeitadas
- (b) porque lá existe mais oportunidade de trabalho
- (c) porque lá existe mais segurança

Nação para você

- a. é compartilhar cultura, história, valores
- b. algo distante que não me diz respeito
- c. só me interessa para eu viver a minha vida
- d. outro: _____

IV – Avaliação da cultura políticaDemocracia é:

- a. o melhor regime para se viver em sociedade
- b. bom só para país desenvolvido, pois nós precisamos de um governo mais forte
- c. um mal necessário
- d. algo que não me interessa
- e. um regime no qual prevalece a corrupção e a violência

Fazendo uma avaliação da política, você diria que:

- a. os políticos entram para a política para terem benefício próprio
- b. embora se diga o contrário, a maioria cumpre com eficiência seu papel
- c. em geral, são demagogos
- d. cada sociedade tem os políticos que merecem
- e. outro: _____

Ainda sobre os políticos:

- a. não me representam
- b. importantes para a democracia
- c. são um mal necessário
- d. outros: _____

Você vota?

- a. sim não

Pretende tirar o título antes de completar 18 anos?

(a) sim (b) não

O que irá te influenciar na hora de decidir por um candidato?

- a. plataforma do partido
- b. ter certeza de que é honesto
- c. minha família ou amigos me ajudam
- d. trajetória do candidato

Você se considera informado sobre a situação política do país?

- a. muito
- b. mais ou menos
- c. pouco
- d. não me interessa

Como se informa sobre a política? Enumere as **duas** fontes principais. (1 para a mais usada e 2 para a segunda fonte)

- () Família
- () Televisão
- () Redes sociais
- () Amigos
- () Professores
- () Por sites na internet
- () Não me informo

Os **três** problemas brasileiros mais graves são: (enumere em ordem de importância)

Quanto à sua relação com as pessoas:

- a. até provar o contrário, acho que as pessoas são honestas
- b. só confio nos meus amigos
- c. hoje em dia a gente deve estar sempre com um pé atrás
- d. não dá para confiar nem nas pessoas da minha convivência

Em um nível mais pessoal, **três** de seus maiores medos são:

- () desemprego dos pais/responsáveis
- () contrair doença sexualmente transmissível
- () ser vítima de violência

- () ter dificuldade de entrar no mercado de trabalho
- () ter problemas familiares
- () não arranjar namorado
- () os problemas do país ficarem mais graves

Outros: _____

Ser jovem no Brasil é:

- a. mais difícil que num país desenvolvido
- b. apesar de tudo é bom porque as coisas ainda estão por ser feitas
- c. igual a ser jovem em qualquer lugar
- d. dá muita insegurança
- e. outro: _____

V- Temas gerais

Sobre o aborto. Você considera:

- a. um direito da mulher
- b. um crime
- c. um pecado

Casamento entre homossexuais.

- a. um direito
- b. uma aberração
- c. um pecado

Direitos da mulher.

- a. ainda são discriminadas
- b. já conquistaram todos os direitos
- c. não sei opinar

Perguntas acrescentadas

VI – Influência das redes sociais

Por dia, você fica quanto tempo na internet?

- (a) o dia todo. Visualizo meu celular sempre que aparece alguma notificação
- (b) somente quando estou em casa

- (c) menos de uma hora
- (d) não sei dizer
- (e) no máximo três horas

Em sua opinião, as redes sociais:

- (a) não são o melhor ambiente para falar de política
- (b) possibilitam uma melhor participação nos assuntos sobre política
- (c) criam uma falsa sensação de participação política
- (d) são perigosas e precisam ser usadas com cuidado

Nas redes sociais, você costuma:

- (a) publicar fotos próprias
- (b) compartilhar notícias sobre política
- (c) compartilhar notícias sobre assuntos variados, exceto sobre política
- (d) não compartilha nada, mas curte ver as publicações dos amigos

Com relação ao compartilhamento de notícias, você:

- (a) se preocupa em pesquisar a fonte da notícia
- (b) não se preocupa em pesquisar a fonte da notícia
- (c) compartilha direto se a notícia foi divulgada por algum amigo ou parente
- (d) compartilha direto se concordar com a notícia

VII – Influência da Sociologia enquanto disciplina obrigatória

Você tem aula de Sociologia?

- (a) sim
- (b) não

Qual a carga horária de semanal de Sociologia aqui na sua escola?

- (a) um tempo de aula por semana (45/50 minutos por semana)
- (b) dois tempos de aula por semana (90/100 minutos por semana)
- (c) outro. Cite: _____

Com relação a disciplina Sociologia, você

- (a) considera importante
- (b) considera importante, mas com pouco tempo (carga horária semanal)
- (c) não considera importante

Cite, pelo menos, três temas que você já estudou em Sociologia

_____, _____,

Anexo II

Roteiro do grupo focal

Departamento de Ciências Sociais - CIS/PUC-Rio

Roteiro para grupo focal - Projeto de Pesquisa para Dissertação de Mestrado

Título: *Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*

Linha de Pesquisa: Cidadania, Direitos E Desigualdade Social

Aluna: Michelle de Moraes Ferraz

Orientadora: Angela Rodolpho Paiva

Procedimentos gerais:

- Gravar a informação sobre **data, nome da escola, nome dos condutores e relatores.**
- Registrar a **quantidade de participantes.**
- Fazer a apresentação para os participantes esclarecendo os **objetivos da pesquisa, e como está sendo realizada.**
- **Assegurar** que o material gravado será de **uso exclusivo da pesquisa** sendo assegurado o **anonimato dos participantes.**
- Estabelecer um diálogo preliminar visando descontrair os participantes. Por exemplo: indagar se já participaram de algo parecido.
- Lembrar que é fundamental que **fale apenas um de cada vez.**
- Observar que o grupo focal deve se desenvolver como um debate de ideias, e que, portanto, todas as opiniões são importantes, e que não é uma prova oral ou algum tipo de avaliação. Sendo assim, é importante fazer com que todos falem.

Tema 1 – Sentimento pelo país. (10 min)

- Para começar a conversa, gostaríamos de saber que tipo de sentimento o Brasil desperta em cada um de vocês (tentar capturar uma percepção de **medos, problemas e expectativas**).

Tema 2 – Confiança nas instituições. (10 min)

- Nossa primeira pesquisa indicou que os alunos apresentam índices diferentes de confiança, dependendo da instituição que é perguntada.
Entendendo instituições como “corpos” de estrutura e normas sociais, procurar identificar o nível de confiança nas seguintes instituições:
Igreja, família, escola, universidade, judiciário, polícia, militares.
Quais elementos causam desconfiança e quais elementos causam confiança nas instituições de uma forma geral.

Tema 3 – Formação da percepção sobre a sociedade. (10 min)

- O Brasil é sabidamente um país desigual. De que forma vocês acreditam que esta **desigualdade atinge vocês?**
- Vocês acreditam que a **democracia** pode ajudar a tornar o Brasil um país mais **justo?**

Tema 4 – Cidadania e participação. (10 min)

- Vocês participam de alguma **atividade extracurricular?** Quais?
- Acreditam que é **importante participar** de atividades como estas?

- Esta **escola estimula** este tipo de participação?
- Quais são os fatores que **impedem ou impediriam uma participação maior**?
- Como vocês definiriam “**ser cidadão**”?
- Vocês acreditam que é mais fácil ser cidadão hoje ou quando seus pais eram jovens?
- Quais são as **expectativas** e quais são os **desafios** em ser (hoje) jovem no Brasil?

Tema 5 – Internet e Sociologia (temas adicionados). (10 min)

- Vocês acreditam que **internet** pode ajudar as pessoas a participarem mais de assuntos relacionados a **cidadania**?
- Como vocês fazem para **checar a veracidade** de uma informação na internet?
- Vocês já **responderam ou criaram** alguma mobilização pela internet?
- Atualmente vocês acreditam que **obtem mais informações** pela internet ou por outros meios (conversas com os pais, amigos escola)?
- Qual **importância** vocês atribuem para a disciplina **Sociologia** enquanto conteúdo curricular?

Anexo III

Cuidados Éticos na pesquisa de campo:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Dados de identificação

Título do Projeto: Juventude e Cultura Cívica: 15 anos depois. Mudanças e permanências na percepção dos jovens sobre cidadania e cultura cívica.

Pesquisador Responsável: Michelle de Moraes Ferraz – (21) 99798-5578 – ferrazdi@gmail.com

Orientador do Projeto: Profa. Angela Randolpho Paiva – (21) 99291-0920 – apaiva@puc-rio.br

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio

Comitê de Ética em Pesquisa (CEPq) da PUC-Rio: telefone (21) 3527-1618 Rua Marquês de São Vicente, 225 – Prédio Kennedy, 2º andar. Gávea, Rio de Janeiro, Brasil.

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Juventude e Cultura Cívica” de responsabilidade da pesquisadora Michelle de Moraes Ferraz, que tem por objetivo principal compreender as percepções, de jovens estudantes do Ensino Médio da rede pública e particular do Rio de Janeiro com idade entre 15 e 17 anos, sobre conceitos acerca da cultura cívica, tais como: direitos e deveres, confiança nas instituições, participação, associativismo, dentre outros.

Contribuições: O presente trabalho colabora com a pesquisa “Juventude e Cultura Cívica” realizada desde 2003 pela professora do departamento de Ciências Sociais, Angela R. Paiva e que conta com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Neste período teve como resultado a publicação do livro “*Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*”. Acontecerá em 2019, uma nova etapa da mesma pesquisa. Buscar-se-á coletar dados e compará-los com os anteriores a fim de identificar permanências e mudanças ocorridas ao longo destes 15 anos que separam as duas etapas da pesquisa. Para tanto, serão realizadas entrevistas

em 24 escolas na Cidade do Rio de Janeiro divididas nas regiões Oeste (Barra da Tijuca), Norte (Tijuca) e Sul (diversos bairros). Cabe ressaltar que a fim de proporcionar maior segurança na comparação de dados, as escolas escolhidas nesta etapa atual seguem os mesmos critérios da pesquisa realizada entre 2003 e 2008. Desta forma, as escolas escolhidas dividem-se nas seguintes categorias: 7 escolas estaduais, 13 escolas particulares e 4 escolas públicas que denominamos de excelência tais como colégios de aplicação e Pedro II em duas áreas da cidade (Tijuca e Zona Oeste).

Como outra importante contribuição, vale destacar que as informações dos questionários formarão um banco de dados quantitativos em SPSS (programa de computador da Microsoft capaz de organizar bancos de dados, realizar cruzamentos de informações, identificar tendências, mapear frequências, dentre outras funções estatísticas) e as informações dos grupos focais formarão um banco de dados qualitativo confeccionado por meio das transcrições e tabulações. Esses bancos de dados estarão franqueados ao acesso dos alunos do departamento de Ciências Sociais e poderão servir de referência para elaboração de artigos, monografias, teses e dissertações.

A pesquisa será realizada em duas etapas.

- Na primeira etapa será aplicado questionário anônimo e aleatório. Faz-se importante ressaltar que o questionário atual também obedece aos mesmos critérios do anterior, sofrendo pequenas alterações para que possamos mensurar situações que orientam nossas novas hipóteses, sobretudo com relação ao modo como os jovens buscam informações e meios de participação política pela internet. O questionário está dividido em 6 partes, sendo elas: “perfil do entrevistado”, “cultura cívica e valores”, “percepção de cidadania”, “avaliação da cultura política”, “temas gerais” e “novas perguntas”. Nesta última parte (“novas perguntas”) encontram-se as questões acrescentadas com vistas às nossas novas hipóteses. Foram acrescentadas 4 perguntas sobre a relação entre os jovens e as redes.
- Na segunda etapa das entrevistas serão realizados grupos focais, que consistem em fazer uma “roda de conversa” com os alunos sobre os mesmos temas que foram apresentados no questionário. Esta atividade será gravada (apenas a voz e nunca a imagem dos alunos) e o anonimato será garantido. Nesta etapa os critérios

de escolha dos alunos permanecem os mesmos da primeira etapa (aleatório e anônimo). Contudo a quantidade de alunos será menor, cerca de dez.

As escolas participantes da pesquisa foram escolhidas de acordo com três critérios: excelência no ensino, localização geográfica e ter participado da primeira fase da pesquisa.

Todas as escolas participantes serão convidadas por meio de e-mail enviado pela professora Angela Paiva endereçado aos(as) coordenadores (as) pedagógicos (as). A data e horário da aplicação dos questionários bem como dos grupos focais serão determinados de acordo com a disponibilidade das escolas.

Ressaltamos neste momento que todas as informações, dados, falas e impressões coletadas pela pesquisa serão anônimas e que em nenhum momento o nome dos alunos ou da escola será mencionado. Para efeito da pesquisa e demonstração dos dados utilizaremos como referência apenas as nomenclaturas: “escola particular”, “escola pública estadual”, “escola pública federal”, ou ainda, “fala de aluno x da escola pública”, “fala de aluno y da escola particular”.

Os riscos identificados e as formas de controlá-los.

Como forma de controlar os eventuais riscos da pesquisa de campo, contaremos com a colaboração da Coordenação do Ensino Médio de cada escola visitada para a mediação de possíveis conflitos que surjam nos dois momentos de visita a cada escola participante da pesquisa. De modo veemente, afirmamos que ao aluno e a instituição de ensino é dada tanto a opção de participação quanto a de desistência. Desta forma, elencamos para cada risco mínimo, uma forma de controlá-lo.

a) Desistência do aluno no momento da execução da pesquisa.

Neste caso, o aluno será liberado do local de realização, sem qualquer tipo de constrangimento e seu questionário, caso já tenha iniciado, será descartado. Caso a desistência ocorra durante o “grupo focal”, o aluno será liberado da mesma forma como foi citado anteriormente e sua participação, caso já tenha sido iniciado, será descartada da gravação.

b) Desistência da escola após o início da participação na pesquisa.

Caso haja desistência de alguma das escolas selecionadas para participar da pesquisa, o respectivo material coletado será descartado e ela será substituída por outra instituição dentro da mesma região geográfica a fim de preservar o objetivo analítico da pesquisa que é o da comparação.

c) Desistência do aluno após a realização do grupo focal.

Caso o aluno, após a realização do grupo, não queira ter suas falas (mesmo sabendo que toda participação será anônima) vinculadas à pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável e fazer esta solicitação. A pesquisadora responsável tomará todas as medidas para que a fala deste aluno não seja utilizada, o que poderá acontecer por meio do descarte da gravação do grupo focal do qual este aluno participou.

Toda participação será de caráter voluntário, e, portanto, não haverá qualquer tipo de remuneração para a participação.

Caso o(a) voluntário(a) da pesquisa queira dirimir quaisquer dúvidas com a pesquisadora responsável, poderá fazê-lo através do e-mail e/ou telefone acima citados.

Este documento possui duas vias. Uma será assinada e ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o participante.

Eu, _____ declaro ter sido informado(a) e concordo em participar da Pesquisa "*Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*".

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) voluntário(a)

Michelle de M Ferraz (Pesquisadora)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO - TCLE

Dados de identificação

Título do Projeto: Juventude e Cultura Cívica: 15 anos depois. Mudanças e permanências na percepção dos jovens sobre cidadania e cultura cívica.

Pesquisador Responsável: Michelle de Moraes Ferraz – (21) 99798-5578 – ferrazdi@gmail.com

Orientador do Projeto: Profa. Angela Randolpho Paiva – (21) 99291-0920 – apaiva@puc-rio.br

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio

Comitê de Ética em Pesquisa (CEPq) da PUC-Rio: telefone (21)3527-1618, Rua Marquês de São Vicente, 225 – Prédio Kennedy, 2º andar. Gávea, Rio de Janeiro, Brasil.

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Juventude e Cultura Cívica” de responsabilidade da pesquisadora Michelle de Moraes Ferraz, que tem por objetivo principal compreender as percepções, de jovens estudantes do Ensino Médio da rede pública e particular do Rio de Janeiro com idade entre 15 e 17 anos, sobre conceitos acerca da cultura cívica, tais como: direitos e deveres, confiança nas instituições, participação, associativismo, dentre outros.

Contribuições: O presente trabalho colabora com a pesquisa “Juventude e Cultura Cívica” realizada desde 2003 pela professora do departamento de Ciências Sociais, Angela R. Paiva e que conta com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Neste período teve como resultado a publicação do livro “*Juventude, Cultura Cívica e Cidadania*”. Acontecerá em 2019, uma nova etapa da mesma pesquisa. Buscar-se-á coletar dados e compará-los com os

anteriores a fim de identificar permanências e mudanças ocorridas ao longo destes 15 anos que separam as duas etapas da pesquisa. Para tanto, serão realizadas entrevistas em 24 escolas na Cidade do Rio de Janeiro divididas nas regiões Oeste (Barra da Tijuca), Norte (Tijuca) e Sul (diversos bairros). Cabe ressaltar que a fim de proporcionar maior segurança na comparação de dados, as escolas escolhidas nesta etapa atual seguem os mesmos critérios da pesquisa realizada entre 2003 e 2008. Desta forma, as escolas escolhidas dividem-se nas seguintes categorias: 7 escolas estaduais, 13 escolas particulares e 4 escolas públicas que denominamos de excelência tais como colégios de aplicação e Pedro II em duas áreas da cidade (Tijuca e Zona Oeste).

Como outra importante contribuição, vale destacar que as informações dos questionários formarão um banco de dados quantitativos em SPSS (programa de computador da Microsoft capaz de organizar bancos de dados, realizar cruzamentos de informações, identificar tendências, mapear frequências, dentre outras funções estatísticas) e as informações dos grupos focais formarão um banco de dados qualitativo confeccionado por meio das transcrições e tabulações. Esses bancos de dados estarão franqueados ao acesso dos alunos do departamento de Ciências Sociais e poderão servir de referência para elaboração de artigos, monografias, teses e dissertações.

A pesquisa será realizada em duas etapas.

- Na primeira etapa será aplicado questionário anônimo e aleatório. Faz-se importante ressaltar que o questionário atual também obedece aos mesmos critérios do anterior, sofrendo pequenas alterações para que possamos mensurar situações que orientam nossas novas hipóteses, sobretudo com relação ao modo como os jovens buscam informações e meios de participação política pela internet. O questionário está dividido em 6 partes, sendo elas: “perfil do entrevistado”, “cultura cívica e valores”, “percepção de cidadania”, “avaliação da cultura política”, “temas gerais” e “novas perguntas”. Nesta última parte (“novas perguntas”) encontram-se as questões acrescentadas com vistas às nossas novas hipóteses. Foram acrescentadas 4 perguntas sobre a relação entre os jovens e as redes.
- Na segunda etapa das entrevistas serão realizados grupos focais, que consistem em fazer uma “roda de conversa” com os alunos sobre os mesmos temas que foram apresentados no questionário. Esta atividade será gravada (apenas a voz e

nunca a imagem dos alunos) e o anonimato será garantido. Nesta etapa os critérios de escolha dos alunos permanecem os mesmos da primeira etapa (aleatório e anônimo). Contudo a quantidade de alunos será menor, cerca de dez.

As escolas participantes da pesquisa foram escolhidas de acordo com três critérios: excelência no ensino, localização geográfica e ter participado da primeira fase da pesquisa.

Todas as escolas participantes serão convidadas por meio de e-mail enviado pela professora Angela Paiva endereçado aos(as) coordenadores (as) pedagógicos (as). A data e horário da aplicação dos questionários bem como dos grupos focais serão determinados de acordo com a disponibilidade das escolas.

Ressaltamos neste momento que todas as informações, dados, falas e impressões coletadas pela pesquisa serão anônimas e que em nenhum momento o nome dos alunos ou da escola será mencionado. Para efeito da pesquisa e demonstração dos dados utilizaremos como referência apenas as nomenclaturas: “escola particular”, “escola pública estadual”, “escola pública federal”, ou ainda, “fala de aluno x da escola pública”, “fala de aluno y da escola particular”.

Os riscos identificados e as formas de controlá-los.

Como forma de controlar os eventuais riscos da pesquisa de campo, contaremos com a colaboração da Coordenação do Ensino Médio de cada escola visitada para a mediação de possíveis conflitos que surjam nos dois momentos de visita a cada escola participante da pesquisa. De modo veemente, afirmamos que ao aluno e a instituição de ensino é dada tanto a opção de participação quanto a de desistência. Desta forma, elencamos para cada risco mínimo, uma forma de controlá-lo.

a) Desistência do aluno no momento da execução da pesquisa.

Neste caso, o aluno será liberado do local de realização, sem qualquer tipo de constrangimento e seu questionário, caso já tenha iniciado, será descartado. Caso a desistência ocorra durante o “grupo focal”, o aluno será liberado da mesma forma como foi citado anteriormente e sua participação, caso já tenha sido iniciado, será descartada da gravação.

b) Desistência da escola após o início da participação na pesquisa.

Caso haja desistência de alguma das escolas selecionadas para participar da pesquisa, o respectivo material coletado será descartado e ela será substituída por outra instituição dentro da mesma região geográfica a fim de preservar o objetivo analítico da pesquisa que é o da comparação.

c) Desistência do aluno após a realização do grupo focal.

Caso o aluno, após a realização do grupo, não queira ter suas falas (mesmo sabendo que toda participação será anônima) vinculadas à pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável e fazer esta solicitação. A pesquisadora responsável tomará todas as medidas para que a fala deste aluno não seja utilizada, o que poderá acontecer por meio do descarte da gravação do grupo focal do qual este aluno participou.

Toda participação será de caráter voluntário, e, portanto, não haverá qualquer tipo de remuneração para a participação.

Caso o(a) voluntário(a) da pesquisa queira dirimir quaisquer dúvidas com a pesquisadora responsável, poderá fazê-lo através do e-mail e/ou telefone acima citados.

Eu, _____, RG nº _____
 _____ declaro ter sido informado(a) e autorizo a participação do
 menor _____, como voluntário(a), do projeto
 de pesquisa acima descrito.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

 Assinatura do(a) responsável pelo menor

 Michelle de Moraes Ferraz (Pesquisadora)