

A RELAÇÃO ENTRE FELICIDADE E EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Olga Sergeevna Gilyazova^{id¹}

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a intrincada relação e a influência mútua entre felicidade e educação em um nível macro. Baseando-nos em uma das teorias de realização do desejo (modelo de dois níveis de Leontiev) como base teórica, definimos felicidade como uma fusão de desejo e realidade e consideramos os métodos oferecidos pela educação para harmonizar esses componentes. Elucidamos o papel do construto felicidade, que, funcionando como ideologema, acaba sendo um instrumento ambíguo da política educacional. A percepção da felicidade no espírito de felicidade-mínimo (felicidade passiva motivada por deficiência) ou no espírito de felicidade-máxima (ser-motivado, felicidade ativa) determina as estratégias para alcançar a felicidade – o jogo descendente e o jogo ascendente, que nós, partindo do conceito de Quilter, analisamos através do prisma da ética da renúncia e da ética do florescimento. Sua escolha e distribuição entre diferentes estratos de alunos dependem da abordagem (social-democrata, conservadora ou liberal) no sistema educacional do país e são uma questão de justiça social. Revelamos a carga felixológica da educação como unidade de aprendizagem e formação, que determina seu duplo papel na promoção da felicidade: graças a ela, a capacidade de experimentar a felicidade se expande, mas, ao mesmo tempo, o risco de frustração e infelicidade aumenta. Chegamos à conclusão de que a educação deve se desenvolver sistematicamente – juntamente com melhorias em outras instituições sociais e esferas da vida, caso contrário, não terá consequências positivas, mas negativas.

Palavras-chave: Bem-estar; Felicidade; Filosofia da educação.

THE RELATIONSHIP BETWEEN HAPPINESS AND EDUCATION: A PHILOSOPHICAL PERSPECTIVE

Abstract

This article aims to discuss the intricate relationship and mutual influence between happiness and education on a macro level. Relying on one of the desire-fulfillment theories (Leontiev's two-level model) as a theoretical basis, we define happiness as a fusion of desire and reality and consider the methods offered by

¹Doutora em Filosofia pela Universidade Federal dos Urais. Professora Associada do Centro para o Desenvolvimento de Competências Universais da Universidade Federal dos Urais, Ecaterimburgo, Federação Russa.

education for bringing these components into harmony. We elucidate the role of the happiness construct, which, functioning as an ideologeme, turns out to be an ambiguous instrument of educational policy. The perception of happiness in the spirit of happiness-minimum (deficiency-motivated, passive happiness) or in the spirit of happiness-maximum (being-motivated, active happiness) determines the strategies for achieving happiness – the downward game and the upward game, which we, proceeding from Quilter's concept, analyze through the prism of the ethics of renunciation and the ethics of flourishing. Their choice and distribution among different strata of students depend on the approach (social-democratic, conservative or liberal) in the educational system of the country and are a matter of social justice. We reveal the felixological ladenness of education as a unity of learning and upbringing, which determines its dual role in promoting happiness: thanks to it, the capacity to experience happiness expands, but at the same time, the risk of frustration and unhappiness increases. We come to the conclusion that education should develop systematically – together with improvements in other social institutions and spheres of life, otherwise it will have not positive but negative consequences.

Keywords: Well-being; Happiness; Philosophy of education.

1 Introdução

Nos últimos 15 anos, a educação para a felicidade tem atraído um interesse crescente entre as partes interessadas (políticos e formuladores de políticas, administradores, especialistas em educação, educadores, pais) tanto nacional quanto internacionalmente (Cabanas; González-Lamas, 2022; Helliwell *et al*, 2024).

Em nível nacional, países como Brunei, Reino Unido (em parte) e Coreia do Sul podem ser considerados exemplos de apoio político para a promoção da educação para a felicidade. A nível internacional, tem havido uma ênfase crescente na questão da inclusão do bem-estar (felicidade) nos contextos educativos. Isso foi destacado nos documentos de política da ONU sobre o alcance dos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS, Objetivo 4) descritos na *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (ONU, 2015). Essa ênfase também pode ser vista no relatório da UNESCO *Repensando a Educação: Rumo a um Bem Comum Global?* (UNESCO, 2015) e nos documentos da OCDE *O Futuro da Educação e Habilidades: Educação 2030* (OCDE, 2018) e *Medindo o que é importante para o bem-estar e as políticas infantis* (OCDE, 2021). Além disso, isso se reflete no Portal de Dados de Bem-Estar Infantil da OCDE, bem como no trabalho do Centro de Bem-estar, Inclusão, Sustentabilidade e Igualdade de Oportunidades. As iniciativas políticas do UNICEF destinadas a melhorar o bem-estar infantil também contribuem para essa tendência (Helliwell *et al*, 2024).

É significativo que o papel da educação, de acordo com o projeto da OCDE, seja ajudar "cada aluno a se desenvolver como uma pessoa inteira, realizar seu potencial e ajudar a moldar um futuro compartilhado construído sobre o bem-estar de indivíduos, comunidades e do planeta" (OCDE, 2018, p. 3, tradução nossa).

Ao mesmo tempo, vale notar que há uma falta de problematização em relação ao papel ambíguo da educação na promoção da felicidade, bem como a natureza contraditória da própria felicidade, o que levou a essa ambiguidade. Essa lacuna é o que nosso ensaio teórico interdisciplinar visa abordar. A conexão entre educação e felicidade, embora óbvia à primeira vista, tem muitas ambigüidades, implicando assim a relevância da avaliação do risco e dos efeitos de sua sobreposição.

Os principais especialistas em felixologia educacional (do lat. *Felix* – feliz, trazendo felicidade) (principalmente representantes da psicologia positiva e Nel Noddings, cujos trabalhos nos referiremos) defendem a designação da escola para promover um indivíduo feliz, em vez de apenas preparar os alunos para o mundo do trabalho remunerado.

Em nosso artigo, partimos do ponto de vista de que o propósito da pedagogia é promover o desenvolvimento da capacidade de organizar e experimentar a felicidade, em vez de formar um indivíduo feliz (que é prerrogativa do indivíduo). Como Anton Makarenko, o famoso educador soviético, escreveu: "Você não pode ensinar uma pessoa a ser feliz, mas pode educá-la para que ela seja feliz" (1956, p. 345, tradução nossa).

A educação positiva, juntamente com outros conceitos de educação do caráter e ética das virtudes, foi implementada com sucesso no nível micro (indivíduos e salas de aula) e, até certo ponto, no nível meso (escolas individuais e, em menor grau, universidades). No entanto, ainda não foi totalmente integrado ao nível macro da ética pública e das políticas públicas. Esse 'viés' pode ser atribuído a razões práticas: muitas vezes é mais fácil e viável implementar mudanças individuais ou de pequena escala no nível pessoal, de sala de aula ou escolar do que provocar transformações institucionais ou políticas em grande escala.

Nosso ensaio é de natureza filosófica e teórica, portanto, considerações pragmáticas não impedem a reflexão. O objetivo do nosso artigo é fornecer uma visão sobre as nuances da interseção entre educação e felicidade em um nível macro. Para atingir esse objetivo, buscamos elucidar o papel multifacetado da noção de felicidade como instrumento de política educacional e o papel igualmente intrincado da educação na promoção da felicidade. Isso define a seguinte estrutura do artigo: na primeira seção, nos aprofundamos no conceito de felicidade e nas principais teorias da felicidade. Na segunda seção, seguimos o modelo de dois níveis de Leontiev e chegamos às duas principais estratégias para alcançar a felicidade (relevantes nos níveis micro e macro) – o jogo descendente e o jogo ascendente, que analisamos através do prisma da ética da renúncia e da ética do florescimento na terceira seção. Na quarta seção, consideramos (no contexto de questões de justiça social) aspectos e

consequências características (bem como possíveis medidas corretivas) da aplicação dessas estratégias em vários sistemas educacionais.

Perspectivas psicológicas e filosóficas sobre a felicidade, conforme defendido por especialistas em educação, serão usadas (juntamente com métodos como abordagens sincrônicas e diacrônicas, análise comparativa e reflexão filosófica) como base metodológica que aprimoraremos com perspectivas sociológicas e parcialmente políticas. Essas perspectivas nos permitirão levar em conta a tensão entre agência individual e estrutura social.

2 A conceituação de felicidade

Antes de nos aprofundarmos na questão da conexão entre felicidade e educação, é essencial compreender o próprio conceito de felicidade. Isso é especialmente importante devido aos seus múltiplos significados e às muitas abordagens a ele. A felicidade é uma das categorias mais evasivas do ser. A felicidade é tímida e desaparece rapidamente quando submetida à reflexão. É muito fugaz e transitório.

A falha no conceito de felicidade é que ele carrega fortes conotações psicológicas. É difícil para ele se libertar do psicologismo. Para restringir esse conceito amplo, a introdução de termos como 'bem-estar subjetivo', 'Qualidade de Vida' (substituindo o 'padrão de vida' com foco econômico) e 'satisfação com a vida' tornou-se proeminente no discurso científico.

Insatisfeita com o termo banal e filosoficamente monista 'felicidade', Seligman (2012) propõe o termo 'florescer', bem como o termo integrativo 'bem-estar' (sem epítetos) como uma construção multidimensional na qual os significados do conceito subjetivista de bem-estar subjetivo e do conceito objetivista de qualidade de vida são combinados.

Em nosso estudo, vamos nos ater ao conceito de 'felicidade'. Sua amplitude não é uma desvantagem, mas sim uma força, pois serve como um conceito abrangente que abrange várias dicotomias: universal e específico, geral e individual, existencial e cotidiano, externo e interno, nacional e pessoal, objetivo e subjetivo, superior e inferior.

De acordo com Schramme (2017), as múltiplas teorias da felicidade (referidas em sua terminologia como bem-estar) podem ser classificadas em quatro categorias a partir da intersecção de considerações ontológicas (relacionadas a se o bem-estar é um modo de consciência ou existência) e perspectivas avaliativas (que enfocam os critérios de objetividade/subjetividade dos elementos de bem-estar): (i) teorias da experiência (subjetivismo ontológico) – o bem-estar é um modo de experiência consciente (a variante mais conhecida é o hedonismo); (ii) teorias do estado de ser (objetivismo ontológico) – o bem-estar é "um modo de vida humana, incluindo suas circunstâncias" (Schramme, 2017, p. 9, tradução nossa); (iii) teorias de realização de desejos (subjetivismo avaliativo) – o bem-estar é "uma vida de acordo com os próprios desejos e ideais" (ibid., p. 5); (iv) teorias da essência

(objetivismo avaliativo) – "o bem-estar se baseia em um padrão objetivo de elementos básicos ou necessários da boa vida humana" (*ibid.*). Um exemplo é a compreensão de Aristóteles sobre a eudaimonia.

A presença de 'tolos satisfeitos' (de acordo com Mill (2006, p. 70)), que, devido à sua falta de desenvolvimento, encontram satisfação em prazeres muito básicos, desafia a abrangência das teorias da experiência. Ao se concentrar nas circunstâncias externas da vida e nos recursos das pessoas, as teorias do estado de ser muitas vezes negligenciam o significado interno dessas circunstâncias e recursos na vida das pessoas. As teorias de realização do desejo, por sua vez, negligenciam o potencial adaptativo das pessoas, sua prontidão para moderar suas expectativas e demandas, para ajustar suas preferências de acordo com a situação real. Além disso, não é levado em conta que os desejos podem ser não apenas irracionais, mas também obviamente prejudiciais tanto para o portador quanto para os outros. As teorias da essência precisam da suposição de que existe (ou deve ser elaborado) algum padrão implicitamente dado do que as pessoas devem desejar e lutar. Eles enfrentam o risco de violar a distinção entre fatos e prescrições ou a distinção 'é/deveria'.

Em nosso artigo, contaremos principalmente com uma das teorias de realização do desejo como pedra angular, reconhecendo suas conexões com outras teorias, bem como suas limitações inerentes. Para o propósito deste estudo, definimos felicidade como *uma fusão de desejo e realidade*. Isso nos ajudará a focar nas consequências do desequilíbrio entre esses componentes da felicidade e nos métodos oferecidos pela educação para harmonizá-los.

Incorporar o conceito de desejabilidade em nossa compreensão da felicidade nos permite categorizar a felicidade em vários níveis com base no fato de as necessidades e desejos serem simples ou qualitativamente diversos. De fato, caracterizar a felicidade não é apenas sobre o grau de alinhamento entre desejos (necessidades, expectativas) e realidade, mas também a qualidade desses desejos, bem como o esforço do indivíduo em sua busca.

Várias questões, incluindo aquelas colocadas por sábios antigos, são trazidas à tona: (i) até que ponto a felicidade de um indivíduo depende de seus próprios esforços; (ii) como distinguir entre desejos certos (ou seja, informados – na terminologia de Griffin (1986)), cuja satisfação leva à felicidade, e os errados; (iii) como reconciliar os desejos individuais em prol da felicidade geral.

E aqui, há um salto (nem sempre realizado) da teoria da realização do desejo como subjetivismo avaliativo para a teoria da essência como objetivismo avaliativo, alegando ser o árbitro das questões de qual é o bem supremo, quais são os desejos certos e quais são os objetivos corretos que esses desejos devem servir. Assim, estamos passando do subjetivismo para o objetivismo, do nível micro para o nível macro.

A conceituação de felicidade como uma combinação de desejo e realidade não pode estar livre de várias interpretações do desejado, bem como interpretações do *que é* e *do que deveria ser* desejável. A violação da distinção 'é/deve' tornar-se um terreno fértil para a ideologia em suas tentativas de passar o existente como o que é adequado ou de fazer com que esse adequado se

transforme no existente. Portanto, ensinar as pessoas a entender seus desejos e necessidades é um processo extremamente controverso: mesmo as necessidades objetivas "estão abertas à interpretação, e as prioridades entre elas mudam com as circunstâncias" (Noddings, 2003, p. 58, tradução nossa).

Qualquer educação como unidade de aprendizagem (conhecer a realidade) e formação (desejar o que é valorizado em uma determinada sociedade (Expósito, 2020)) carrega a mensagem de felicidade como uma fusão de desejo e realidade. Nesse sentido, não é felixologicamente neutro. A capacidade do construto felicidade de funcionar no interesse das partes interessadas e das instituições sociais como um ideologema que prescreve o que se é obrigado a desejar determina o principal perigo da educação: ela pode ser facilmente incorporada ao contexto da doutrinação ideológica, como continuamente alertado por especialistas reconhecidos como Noddings (2003).

3 O conceito de felicidade e seus níveis

Em nosso estudo, seguiremos o conceito de felicidade de dois níveis de Dmitry Leontiev. Como uma das teorias da realização do desejo, o conceito integrativo de felicidade de Dmitry Leontiev proporcionará uma oportunidade para compreender o papel do construto felicidade como um dos instrumentos mais importantes da política estatal, inclusive no campo da educação.

Com base na segunda teoria da motivação de Maslow, ele distingue entre felicidade-mínima, que está "diretamente associada à qualidade de vida que proporciona a satisfação das necessidades básicas" (Leontiev, 2020, p. 28, tradução nossa), e felicidade-máxima, que está "associada a estratégias, significados, atividades e virtudes individuais" (ibid.).

Enquanto o primeiro tipo de felicidade pode ser dado como um presente, comprado por dinheiro, fornecido pelo estado (acomodação, alimentação adequada, segurança, confiança sobre o futuro, recreação e entretenimento) e tem um limite superior, o segundo tipo de felicidade (a partir do ponto em que as necessidades básicas universais são satisfeitas) não é universal (pois cada indivíduo tem sua própria atividade significativa que é a fonte de sua alegria) e não tem nenhum superior limite. Assim, a felicidade mínima é a felicidade motivada pela deficiência e a felicidade máxima é o ser motivado, ou felicidade autodeterminada. Até certo ponto, eles podem ser comparados com os dois modos de existência de Fromm (1986) – o modo de ter e o modo de ser.

A felicidade em seu nível mínimo é passiva e depende não apenas do indivíduo, mas também das condições ambientais. A felicidade máxima é um estado ativo porque está intimamente relacionado ao senso de propósito de um indivíduo e suas atividades. Uma vez que a maioria das necessidades básicas, cuja satisfação está associada à felicidade mínima, são comuns para as pessoas, a felicidade mínima é comum e critérios e avaliações comuns podem ser aplicados a ela.

Este é um indicador muito importante. Não é sem razão que a maioria dos padrões e avaliações internacionais de felicidade (como qualidade de vida), de fato, caracterizam exatamente a felicidade mínima. Infelizmente, há uma tendência a negligenciar a importância da felicidade mínima, esquecendo que ela forma a base para alcançar a felicidade máxima.

É uma condição necessária, embora não suficiente, para a felicidade. Isso também é consistente com os ensinamentos de Platão e Aristóteles: satisfazer as necessidades básicas não fará uma pessoa feliz, mas sem ela, a busca pela felicidade é muito difícil. A subvalorização condescendente dessa forma de felicidade, sob o pretexto de que os indivíduos devem buscar exclusivamente a felicidade máxima, acarreta o risco de uma negligência discriminatória dos direitos humanos fundamentais, como acesso à alimentação, abrigo e segurança, ou seja, os direitos que estão na base da hierarquia de necessidades de Maslow.

O mínimo de felicidade ajuda os indivíduos a superar desafios, permite que enfrentem o futuro com maior confiança e, o mais importante, expande as oportunidades. O importante não é apenas o que está presente ou ausente na vida, mas também o que é possível ou impossível nela.

A saturação das necessidades básicas deficientes facilita (mas não garante¹) a transição da felicidade mínima para a felicidade máxima. No entanto, quando esse estado de contentamento não consegue fazer a transição para o nível de felicidade máxima, a felicidade mínima pode potencialmente se deteriorar em uma 'felicidade filistéia' complacente e auto-restrita. Tal estado pode não ter uma compreensão do significado da vida e pode levar a uma crise existencial.

No nível macro, essa transição é percebida como uma mudança global² de valores materialistas para pós-materialistas, que faz parte de uma mudança ainda mais ampla de valores de sobrevivência (solidariedade de grupo, rejeição de estranhos e obediência a líderes fortes (Inglehart, 2018)) para valores de autoexpressão (como, por exemplo, confiança, tolerância e liberdade individual).

O que antes era principalmente o domínio da vida espiritual de classes privilegiadas e indivíduos em 'profissões livres' agora se tornou predominante também entre as massas. Esse é um mérito das sociedades desenvolvidas, que abrem às pessoas a possibilidade e o acesso à realização de solicitações complexas (Sirgy, 2001). A preocupação forçada de pessoas com necessidades deficitárias satisfeitas é, de acordo com M. Joseph Sirgy, uma característica das sociedades menos desenvolvidas (*ibid.*).

A distinção entre felicidade-máxima (felicidade motivada pelo ser) e felicidade-mínima (felicidade motivada pela deficiência) reside na maior

¹ Por exemplo, a 'classe ociosa' (usando a terminologia de T. Veblen) produziu não apenas muitos cientistas, artistas, inventores e descobridores, mas também um grande número de buscadores de prazer, para os quais o excesso de felicidade motivada pela deficiência não se transformou em felicidade motivada pelo ser.

² No entanto, essa mudança, embora represente uma tendência predominante que abrange um período prolongado (do início dos anos 1980 até o presente), não é isenta de desvios. A chamada 'reação cultural' está se intensificando, com os valores de autoexpressão enfraquecendo até mesmo nos países desenvolvidos. Isso se manifesta na revitalização do populismo político, do autoritarismo e da xenofobia (Inglehart, 2018).

suscetibilidade da primeira ao esforço humano. De fato, no primeiro nível, um indivíduo serve como um buscador da felicidade, enquanto no segundo nível, ele se torna seu arquiteto e criador. No entanto, a autossuficiência da felicidade motivada por ser, independente de circunstâncias externas (especialmente a qualidade e o nível de educação, que desempenha um papel crucial na liberação do potencial de alguém), não é totalmente absoluta. É influenciado não apenas pelo potencial inerente de um indivíduo, mas também pelo grau de sucesso na realização desse potencial. Caso contrário, a felicidade motivada por ser se tornará 'uma flor estéril'.

Devido à sua individualização fundamental, a felicidade-máxima não se presta à padronização. Critérios gerais e avaliações de sucesso são de pouca utilidade aqui. Enquanto outros podem perceber um indivíduo que persegue seu projeto existencial pessoal como malsucedido, essa pessoa-criadora pode, de fato, encontrar grande sucesso na realização de seu propósito de vida único. Ao fazer isso, eles podem renunciar voluntariamente aos marcadores externos convencionais de sucesso que são geralmente aceitos pela sociedade. Vincent van Gogh e outros gênios que não foram reconhecidos por seus contemporâneos servem como exemplos notáveis.

A felicidade máxima é altamente individualizada, mas graças a ela, a personalidade transcende, abrindo-se para o eterno e perdendo o senso de ego-eu.

No entanto, a felicidade motivada por deficiência e por ser nem sempre são nitidamente distinguidas como categorias de níveis diferentes. Aqui, nossa posição diverge da posição de Abraham Maslow e seus seguidores, que acreditam (embora com reservas – consideradas insuficientes pelos críticos) que satisfazer as necessidades mais baixas é uma condição necessária para que as necessidades mais altas também sejam satisfeitas. Também nos desviamos da posição de Leontiev (2020), que simplifica a felicidade mínima para hedonia (a busca de prazeres) e a felicidade máxima para eudaimonia (a busca do bem mais completo, holístico e sustentável). Acreditamos que essa divisão é um tanto arbitrária, dada a frequente complementaridade desses níveis de felicidade.

As pessoas frequentemente, consciente ou inconscientemente, tentam compensar a ausência de felicidade motivada por deficiência buscando a felicidade motivada pelo ser. Isso explica o aumento da atração pelo esoterismo e pela religião durante períodos desafiadores. E vice-versa, os indivíduos podem sacrificar conscientemente a felicidade motivada pela deficiência em busca de alcançar a felicidade motivada pelo ser. Isso é evidente no ascetismo praticado por monges, eremitas, bem como por cientistas, escritores e outros criadores que estão dispostos a sacrificar até mesmo confortos essenciais em busca de um objetivo mais elevado.

Sem poder sobre a qualidade de suas vidas, as pessoas concentram suas energias em aumentar seu significado. É assim que as lacunas em um tipo de felicidade são compensadas às custas e por meio de outro tipo.

A felicidade motivada por ser permeia a felicidade motivada por deficiência, preenchendo-a e enriquecendo-a, formando uma unidade

inseparável entre as duas. Assim, os dois níveis de felicidade não obtêm um significado hierárquico, mas axiológico.

A educação desempenha um papel determinante nesse processo. Graças à sua carga felixológica, é a educação que cria oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de alcançar formas mais elevadas e autodeterminadas de felicidade, que exigem que as pessoas se esforcem e encontrem seu próprio caminho neste mundo. Para isso, despertam-se ambições e desejo de conquistas. Mas nem sempre: se as crianças em crescimento devem estar preparadas para superar muitas dificuldades de longo prazo, para negligenciar a si mesmas e suas próprias necessidades (insaturação da felicidade motivada pela deficiência), então, neste caso, a educação deve ensiná-las a extraír o máximo de bem das condições oferecidas pela vida (por exemplo, na forma de 'pequena felicidade' epicurista e ataraxia).

4 As duas principais estratégias para alcançar a felicidade

Existem duas maneiras principais de alcançar a felicidade superando o desequilíbrio entre desejos e realidade, expectativas e oportunidades: 1) desenvolver plenamente as próprias habilidades e aproveitar ao máximo as oportunidades (ou seja, fortalecer e utilizar os recursos dos *mundos interno e externo*) para poder trazer até mesmo expectativas exageradas à realidade; 2) reduzir as demandas a um nível em que seu atendimento seja garantido.

1. O jogo ascendente: a busca contínua de elevar os padrões e objetivos para incentivar o crescimento pessoal e novas conquistas. Os desejos estão aumentando e se tornando mais sofisticados em termos de qualidade; portanto, é preciso fazer esforços para cumpri-los com sucesso. É um caminho para pessoas excepcionais; o caminho que faz com que as pessoas se desenvolvam (intelectualmente, eticamente, esteticamente, etc.). Portanto, esse caminho, quando selecionado, dá a uma pessoa mais do que a seleção de metas menos ambiciosas.

A prática deste jogo é amplamente baseada na 'ética do florescimento', que "considera o pensamento moral essencialmente um pensamento de meios-fins, onde o fim postulado é focado na ideia de florescer ou levar bem a vida" (Quilter, 2016, p. 18, tradução nossa).

A psicologia positiva (PP), combinando discursos normativos (éticos) e descritivos (psicológicos), é um exemplo ilustrativo da ética do florescimento. O mérito do PP é que a questão de como sobreviver é substituída pela questão de como fazer a vida valer a pena. A psicologia positiva (e a psicologia humanística antes dela) reflete a transformação de nações e sociedades de valores de sobrevivência para valores de autoexpressão, levando a uma mudança nas prioridades de pesquisa – do estudo de processos destrutivos e adaptação para o foco na felicidade, bem-estar e prosperidade.

A educação positiva (PosEd), nascida como um movimento aplicado dentro do PP, "visa introduzir uma abordagem mais holística e positiva da

educação" (Cabanas; González-Lamas, 2022, p. 1264, tradução nossa). No entanto, uma ênfase excessiva do PosEd na positividade traz o risco de excluir uma abordagem aberta da vida em toda a sua complexidade e ambiguidade (Guilherme; Souza De Freitas, 2017). Pode levar a um encobrimento de problemas reais e, consequentemente, a uma relutância em abordá-los e resolvê-los. Além disso, Facci (2024) revela o papel desse tipo de positividade unidimensional na reprodução de uma ordem social estabelecida, inclusive injusta. Ehrenreich (2009) em seu livro *Bright-Sided: How the Relentless Promotion of Positive Thinking Has Undermined America* mostra que o pensamento positivo está começando a ser apresentado como a cura para todos os males sociais. De fato, promover a obrigação de pensar positivamente é muitas vezes mais simples do que prevenir e abordar questões sociais na prática. Sucesso ou fracasso são declarados como funções derivadas da disposição emocional, força de vontade e empreendimento do indivíduo. O contexto sociopolítico mais amplo de felicidade / infelicidade é frequentemente ignorado.

Assim, a promoção da postura agêntica humana em relação à felicidade pela psicologia positiva serve como a força motriz por trás do jogo ascendente, mas também pode levar a sentimentos de frustração. A sociedade moderna, tendo rejeitado a ideia de que os indivíduos estão sujeitos apenas ao seu destino, oscilou para o extremo oposto.

Em uma sociedade consumista, o culto à felicidade se torna o imperativo cultural dominante. Esse imperativo torna os indivíduos reféns dessa mentalidade e promove a fetichização, a comercialização e a simulação da felicidade, marcando o surgimento do hiperhedonismo e do fenômeno da 'felicidade forçada' (na terminologia de Bruckner (2011)).

O que se esquece é que essa abordagem moderna da felicidade, que glorifica os lutadores e condena os perdedores, pode tornar o aluno insensível ao sofrimento dos outros (Jackson; Bingham, 2018), a vitimizar aqueles que não são bem-sucedidos ou felizes o suficiente. O discurso educacional não deve ser construído sobre obscurecer ou ignorar o fato da existência, fragilidade e oportunidades desiguais que as pessoas têm para estabilizar essa fragilidade. Pelo contrário, o discurso deve melhorar a compreensão desse fato.

Há outro lado do jogo ascendente. A questão é que a educação não apenas revela o potencial pessoal, mas também amplia o espectro de desejos e expectativas na vida. Isso, por sua vez, representa o risco de frustração se esses desejos não puderem ser realizados.

Há uma tentação de seguir o caminho de menor resistência: se sua vida não está pronta para atender às mais altas exigências (incluindo as espirituais), por que elas deveriam ser reveladas a você? Um estudante precisa que seu potencial interior seja desenvolvido, se ele não for capaz de realizá-lo em benefício dele e de outras pessoas?

Liev Tolstói apresenta um argumento semelhante em seu romance *Guerra e Paz* através do personagem Príncipe Andrei Bolkonsky em um debate com o conde Pierre Bezukhov. Neste debate, o príncipe Andrei questiona o propósito de educar os camponeses nas aldeias de Pierre.

– Você falou de escolas [...], aulas e tudo o mais, ou seja, você quer erguer aquele homem – disse, apontando para um mujique que tirou o chapéu ao passar por eles – da sua condição animal e lhe transmitir as exigências morais. Pois, a mim, parece que a única felicidade possível é uma felicidade animal, mas você quer justamente privá-lo disso. Eu invejo esse homem, e você quer torná-lo como eu, sem lhe dar a minha inteligência, os meus sentimentos, os meus recursos (Tolstói, 2017, p. 389-390).

As preocupações semelhantes sobre a educação colocar representantes das classes mais baixas em confronto com a realidade cotidiana circundante foram expressas pelo poeta Atanásio Fet após a abolição da servidão. Em sua opinião, dar

desenvolvimento mental artificial, que abre todo um mundo de novas necessidades e supera os bens disponíveis para as pessoas da classe especificada [era como] alimentar uma pessoa inexperiente com arenque em uma pradaria árida [...] e dizer: 'Agora, meu amigo, eu fiz a minha parte, eu te alimentei, você tem que procurar água sozinho' (Fet, 2001, p. 196-197, tradução nossa).

Embora ambos (Tolstói e Fet) fossem cristãos, nenhum deles se ofereceu para mudar a estrutura social injusta para não agir de forma contrária à parábola evangélica dos talentos. Esta questão continua relevante em nossa era contemporânea. No livro *Good Economics for Hard Times*, Banerjee e Duflo (2019) descrevem as consequências de um experimento para fornecer educação de qualidade aos indianos pobres. Apenas uma parte deles conseguiu aproveitar essa oportunidade única e garantir empregos bem remunerados.

A educação que fornece insights sobre um modo de vida diferente, mas não pode ser aplicada às circunstâncias atuais, pode levar a uma maior infelicidade do que manter uma perspectiva limitada e habilidades subdesenvolvidas, aceitando a situação atual como a norma. Deve-se notar que os traços desse ponto de vista são observados em alguns reformadores atuais da educação.

A lacuna entre o desejável e o real demonstra a ausência de felicidade, pois, por nossa definição, é sua fusão. Existem duas opções: baixar o nível de suas ambições para necessidades de vida miserável (o jogo descendente) ou elevar o nível de sua vida atual (o caminho de um reformador ou revolucionário).

A segunda opção está (quase) fora da competência da educação como instituição social. Isso deixa a primeira opção, ou seja, o jogo descendente.

2. O jogo descendente – diminuindo a intensidade e a qualidade dos desejos: quanto menos se quer, menor a lacuna entre o que é desejado e o que é implementado, e menos esforço é necessário para preencher essa lacuna.

Essa estratégia se assemelha ao *Jogo do Contente* (de *Polyana* de Porter (1942)¹), que ensina a ser feliz contra todas as probabilidades, nos bons e maus momentos. A felicidade resultante vem da sede de vida, da capacidade de encontrar a felicidade em todos e, antes de tudo, nas manifestações mais simples da existência (*ibid.*).

A prática de minimizar é amplamente baseada na 'ética da renúncia', que oferece uma compreensão da vulnerabilidade, fraqueza, fracassos e limitações como parte da natureza humana e, além disso, como uma parte significativa dela. O mérito dessa ética é que ela "responde à vulnerabilidade e ao sofrimento [...] de forma a enfatizar a dignidade e a nobreza da paciência diante da aflição e da coragem em suportar os perigos da doença e do risco" (Quilter, 2016, p. 24, tradução nossa). O principal é não cair na tentação de fetichizar as próprias vulnerabilidades, mas considerá-las como "um terreno de solidariedade com todos os seres humanos, pois todos somos vulneráveis e todos necessitados de coragem, resiliência, integridade e paciência" (*ibid.*, p. 25). A fragilidade do bem-estar não o torna menos valioso, muito pelo contrário.

Três das escolas éticas mais significativas do pensamento helenístico – ceticismo, epicurismo e estoicismo, que são exemplos peculiares da ética da renúncia – operam dentro da lógica da minimização. O que os une é o foco em reconciliar o indivíduo com a realidade. Mas essa reconciliação não é homogênea: enquanto o ceticismo e o epicurismo veem a maldição do homem no fato de que ele é humano e procuram torná-lo uma divindade ou um animal desprevensioso ('porco de Mill'), o estoicismo busca fortalecer o homem em sua humanidade (inclusive por meio do ascetismo como exercícios de autodisciplina, autocontrole e auto-sacrifício). A humildade do estóico não é ignorar a realidade ou se submeter a ela, mas aceitá-la e ser capaz de viver com ela sem perder o senso de identidade e dignidade, o que requer considerável força interior. Para o estóico, diante do problema da 'futilidade do desejo', a fórmula para a felicidade está na capacidade de se tornar 'acima do prazer e do sofrimento', na independência de todas as coisas transitórias.

Não é de admirar que o estoicismo fosse altamente considerado no Império Romano por seu papel em nutrir virtudes cívicas e moldar o caráter. No cristianismo primitivo, entre todas as escolas do helenismo, o estoicismo era particularmente respeitado por seu papel em enfatizar a igualdade dos indivíduos perante Deus, promovendo a disposição de buscar ideais morais independentes das necessidades mundanas e incentivando uma coexistência harmoniosa com o mundo.

Outro aspecto do estoicismo que o diferencia da filosofia grega clássica e o alinha com os ensinamentos felizes modernos, incluindo a psicologia positiva,

¹ Referindo-se ao Polianismo como otimismo desenfreado, os pesquisadores esquecem que o escritor, com o episódio da deficiência de *Polyana*, delineou o campo de aplicação do Jogo do Contente: este jogo pode neutralizar pequenos problemas e aborrecimentos, quanto às grandes adversidades, só funciona se acontecerem com outra pessoa.

é seu foco principal no autoaperfeiçoamento individual, em vez da mudança social¹. Além disso, circunstâncias desfavoráveis são consideradas um bom tempero para o desenvolvimento de um caráter forte: ser bom e feliz em tempos prósperos não é um grande mérito.

É impossível não notar que o jogo descendente, no seu melhor, se alinha com o jogo ascendente, ensinando resiliência e a capacidade de resistir aos desafios da vida sem sucumbir a eles. Mas também há uma diferença culturalmente determinada: o jogo descendente tende a cultivar qualidades como ascetismo, compostura, modéstia, autodisciplina, bem como a disposição de seguir a autoridade, defender a solidariedade e aderir às normas coletivas. Essas qualidades têm um valor significativo em uma cultura coletivista. Enquanto o jogo ascendente é responsável pelas qualidades e valores de auto-expressão valorizados em uma cultura individualista².

Em geral, pode-se afirmar que o jogo descendente cultiva um sentimento de satisfação como aceitação das circunstâncias e oportunidades limitadas (ver: Encio; Ahedo Ruiz; Caro Samada, 2024), servindo como antídoto para aspirações invejosas. Isso é especialmente importante no contexto do domínio da cultura de consumo, cuja essência se reflete na expressão idiomática 'Mantendo-se com os Joneses'.

No entanto, há outro lado desse cultivo: a satisfação, assumindo a forma de resignação reconfortante com a crença de que todos recebem sua parcela de felicidade, pode deixar uma pessoa sem iniciativa. Eles podem pensar que o pouco de felicidade que têm é tudo o que ousam aspirar. Esse tipo de satisfação prospera em situações em que a lacuna entre as aspirações e a realidade é mínima e facilmente superada. Isso pode levar ao quietismo, passividade e relutância em desenvolver ainda mais as habilidades. E embora a ética da renúncia promova a humildade em relação a fatores além do nosso controle, ela não deve servir como um escudo para o 'desamparo aprendido', quando se trata de assuntos mundanos. Assim, o outro lado do jogo descendente pode ser a atitude passiva do aluno em relação a si mesmo e ao mundo exterior.

Assim como o jogo ascendente tem seus lados brilhantes e sombrios, o jogo descendente também não está livre deles. Pode ser implementado por meio da recusa em desenvolver e utilizar as próprias habilidades (ou seja, tornando-se 'um tolo satisfeito', de acordo com Mill (2006, p. 70)) ou por meio da recusa em aspirar às oportunidades e tentações do mundo (ou seja, por meio do ascetismo consciente).

O pesquisador moderno Harari observa que "profetas, poetas e filósofos perceberam, há milhares de anos, que estar satisfeito com o que você já tem é muito mais importante do que obter mais daquilo que deseja" (Harari, 2015, p.

¹ Há uma diferença fundamental entre a Psicologia Positiva (PP) e o Estoicismo: a PP promove a iniciativa pessoal e a crença no controle humano sobre as circunstâncias, enquanto o Estoicismo, que surgiu em uma era de instabilidade social, reconhece a imprevisibilidade do mundo, que pode atrapalhar todos os cálculos humanos, e associa a iniciativa pessoal a um risco significativo.

² Se acreditarmos em Inglehart (2018), então as populações de países pertencentes às zonas culturais protestantes europeias, católicas europeias e de língua inglesa, aderindo a valores individualistas, são mais felizes do que os habitantes de países nas zonas culturais confucionistas, sul-asiáticas e do Leste Europeu/Ortodoxa, que compartilham valores coletivistas.

452). Mas sem essa busca, repleta de decepções, becos sem saída e perdas, onde estaria a humanidade agora? Portanto, renunciar ao jogo ascendente – tanto na educação quanto na vida como um todo – é dificilmente aceitável: a felicidade envolve não apenas uma resposta passiva à realidade, mas também uma projeção ativa do que é desejado.

Resumindo esta seção, podemos afirmar que o lema da primeira estratégia é '*Esforce-se por mais e melhor*'; o lema da segunda estratégia é '*Esteja satisfeito com o que você tem*'.

Jogar para cima e para baixo na busca da felicidade demonstram suas limitações. A primeira estratégia é boa quando você está cheio de maximalismo e otimismo juvenil, quando ainda acredita em si mesmo e na justiça do mundo. A educação acadêmica dá uma chance de sucesso; no entanto, sem o apoio estipulado por outros fatores (a disponibilidade de dinheiro, pais influentes), isso significa o choque com o 'teto de vidro'. Sem dúvida, pode acarretar frustração. A segunda estratégia ensina os alunos a ficarem satisfeitos com o que têm, mesmo que não tenham muito; não os motiva em seus esforços. É um caminho muito simples para a felicidade: não importa o quão ruim seja sua situação de vida atual, sempre há pessoas cujas situações de vida são muito piores. Essa comparação pode oferecer consolo de curto prazo, mas desvaloriza os próprios problemas da pessoa e não a encoraja na busca da saída.

5. Sistemas educativos e promoção da felicidade no contexto das questões de justiça social

Ao contrário das expectativas de que a introdução de princípios humanísticos de universalidade e acessibilidade na educação levará ao fortalecimento do princípio da igualdade, o processo oposto está ocorrendo. Escolas e universidades são polarizadas em instituições de massa (cujos graduados são, de fato, excluídos do grupo de recrutamento de pessoal nos círculos de elite) e elitistas.

A massificação da educação, caracterizada por um aumento quantitativo no número de alunos, não se traduz necessariamente em maior igualdade de oportunidades educacionais (Malinovskiy; Shibanova, 2022). Pelo contrário, levou a uma maior diferenciação social dessas oportunidades, pois a qualidade da educação tornou-se um privilégio socialmente condicionado.

A educação tem atuado como um importante elevador social durante séculos, mas ao mesmo tempo serviu e continua a servir para criar, reforçar e legitimar desigualdades sociais e injustiças sociais contra grupos desfavorecidos e vulneráveis.

No entanto, como demonstra Nekrasov (2022), a desigualdade historicamente não parece ser algo negativo e repreensível. Não foi a desigualdade em si que foi proclamada má, mas suas consequências individuais.

É importante diferenciar entre dois fenômenos interconectados: o princípio que rege a distribuição de recursos limitados e o grau real de desigualdade no acesso a esses recursos. A questão reside no fato de que existe um nível significativo de desigualdade na obtenção de recursos limitados, independentemente do princípio de distribuição em vigor (seja propriedade, qualificação de propriedade, sistema de loteria, sistema de cotas, ação afirmativa (discriminação positiva) ou decisões de políticas governamentais). Portanto, a crítica da desigualdade não é sobre a desigualdade inexorável em si, mas apenas sobre os princípios da distribuição. E a educação de qualidade, assim como a medicina de qualidade, são, ao contrário da educação de massa e da saúde, bens escassos mesmo nos países desenvolvidos.

A discussão sobre a redução das desigualdades educacionais gira principalmente em torno dos princípios da seleção de alunos, com foco em quais critérios são considerados os mais justos e, portanto, preferíveis. Não está centrado em alcançar a uniformidade de todos os alunos.

Dependendo dos princípios de distribuição de bens públicos, Malinovskiy e Shibanova (2022) identificam as seguintes abordagens nos sistemas educacionais dos países desenvolvidos: conservador (corporativista/continental), social-democrata (nórdico) e liberal (anglo-saxão). Os autores utilizam como ponto de partida o conceito de regimes de estado de bem-estar social proposto por Esping-Andersen (1990).

A abordagem social-democrata (países escandinavos) baseia-se numa estratégia de bem-estar social que proporciona uma educação acessível e (principalmente) gratuita para todos os cidadãos. A distinção entre universidade e educação profissional é nivelada.

A abordagem liberal (EUA, Canadá, Austrália, Japão, Grã-Bretanha e Nova Zelândia): uma parte significativa das despesas com educação (principalmente ensino superior) é suportada pelo setor privado. O ensino superior, sendo um investimento pessoal (aumentando visivelmente as chances no mercado de trabalho), é percebido como um ativo e responsabilidade pessoal. Como consequência, um alto nível de desigualdade social é percebido como um resultado inevitável e natural de uma estrutura social baseada na meritocracia e em princípios rígidos de mercado (Malinovskiy; Shibanova, 2022).

A abordagem conservadora (Alemanha, Áustria e parcialmente França) é caracterizada pela predeterminação precoce do caminho educacional (acadêmico ou profissional), divisão em líderes e estranhos. Embora o rastreamento seja observado em praticamente todos os países do mundo, ele difere em sua natureza radical (Kolbe, 2023), e suas consequências são mitigadas pelo fato de que as profissões que trabalham, ao contrário dos países liberais, não são menosprezadas.

Por meio do rastreamento, é mais fácil garantir a escolha meritocrática e a competição de resultados educacionais. É adaptável às habilidades, interesses e aspirações dos alunos (não sem razão, parece a Noddings (2003) como uma fuga da hierarquização eticamente problemática e herdada de Aristóteles da felicidade, quando as habilidades intelectuais são valorizadas acima das outras)

e flexível na adaptação às demandas do mercado de trabalho. No entanto, também tende a prender o aluno, não lhe permitindo uma segunda chance (o que é especialmente perigoso com escolhas excessivamente precoces e menos responsáveis (devido à idade)), reforçando e intensificando a desigualdade educacional.

Na verdade, esse tipo de rastreamento é uma personificação da ideia de um 'utilitarismo qualitativo', que "tem uma forte tendência a dividir a humanidade em duas classes (ou tipos de caráter): aristocracia intelectual e moral que busca 'prazeres superiores' e outros ('plebeus') que não o fazem" (Cekić, 2018, p. 76, tradução nossa). Ecos dessa ideia também podem ser observados na diferenciação das pessoas em elite (aristocracia espiritual) e massas por Ortega y Gasset (2002). Nesse sentido,

A educação de alto nível simplesmente requer motivação adequada que decorre da busca de prazeres mais elevados. Por outro lado, a 'classe baixa', na melhor das hipóteses, ficaria satisfeita com um nível de educação necessário para dominar algumas habilidades práticas e lucrativas. Para essa 'classe', fábricas de habilidades práticas ou campi de treinamento são tudo o que eles precisam (Cekić, 2018, p. 77, tradução nossa).

Assim, o rastreamento precoce e rigoroso (com altas barreiras à transição entre diferentes trilhas (acadêmicas e profissionais)), característico de países conservadores, funciona de duas maneiras (Peter; Edgerton; Roberts, 2010): como um jogo ascendente para alunos bem-sucedidos e ambiciosos e como um jogo descendente para alunos desfavorecidos. Para equalizar as oportunidades educacionais, os estudiosos propõem medidas emprestadas da experiência de países liberais e social-democratas: aumentar as expectativas educacionais e de carreira para alunos menos ambiciosos e desfavorecidos (por meio de programas especiais) (Dollmann, 2016), em outras palavras, incluí-los no jogo ascendente; transição para um modelo de rastreamento abrangente (Van De Werfhorst, 2019); e reduzir a diferenciação entre educação universitária e formação profissional (Baethge; Wolter, 2015).

Os sistemas educacionais nas social-democracias não são caracterizados por nenhuma estratégia pronunciada. Nos países liberais, a oportunidade de todos terem sucesso é promovida, ou seja, a educação envolve a estratégia de jogar o jogo ascendente para (formalmente) todos os alunos.

O problema é que o sucesso/fracasso acadêmico dos alunos geralmente depende das oportunidades socioeconômicas de seus pais. Portanto, o princípio meritocrático de selecionar alunos (por mérito e talento) muitas vezes acaba sendo uma extensão de outros princípios de seleção (principalmente financeiros).¹ Ambos os mecanismos de seleção de alunos (rastreamento rigoroso em países conservadores e o alto custo da educação de alto nível em

¹ Vale ressaltar que, em parte impulsionado por essas preocupações (entre outras), o governo chinês tem lutado ativamente contra a instituição de tutoria.

países liberais) dependem em grande parte do status dos pais. Nos países social-democratas, o coeficiente de correlação entre o status dos pais e o nível de educação alcançado das crianças é relativamente fraco (Raitano, 2015). A situação nos países liberais é um pouco aliviada pelo apoio governamental voltado principalmente para os economicamente desfavorecidos, mas não resolve totalmente o problema.

Tudo isso, por sua vez, levanta preocupações sobre a situação do outro lado da distribuição – indivíduos talentosos de famílias menos privilegiadas que podem estar em risco de auto-realização limitada.

Assim, pode-se afirmar que ambas as estratégias envolvem desequilíbrio entre desejos e possibilidades de sua realização. E, ao mesmo tempo, são uma tentativa de alcançar a congruência entre as reivindicações das pessoas e as oportunidades oferecidas pela estrutura social atual. Às vezes, inversamente, essas dinâmicas podem exacerbar seu desequilíbrio mútuo. Por exemplo, o jogo descendente pode levar a uma economia em crescimento que enfrenta uma escassez de especialistas empreendedores altamente qualificados.

Por outro lado, o jogo ascendente pode resultar em numerosos jovens ambiciosos cujo excedente a economia não pode absorver. E a educação de alta qualidade pode não estar em demanda, especialmente se pertencer a campos sem caráter internacional (globalista).

A abordagem mais direta para evitar a frustração potencial de aspirações não realizadas é optar por sistemas sociais fechados, onde todos estão resignados ao seu destino predeterminado, ditado por sua posição dentro da hierarquia social (usando o sistema de castas ou propriedades como ilustração). Isso levaria a uma rigidez extrema, impedindo que o potencial dos indivíduos em particular se desdobrasse e dificultando o desenvolvimento da sociedade como um todo. A consequência da rigidez será um atraso cada vez maior (tecnológico e social) em relação a outros países. Mas o caminho dos sistemas sociais abertos também não é uma panacéia. É evidente que a melhoria fundamental do sistema educativo resultará na chamada 'fuga de cérebros', se não implicar a criação de empregos para os licenciados e salários competitivos, bem como a melhoria da qualidade de vida. Esta é a principal desvantagem dos sistemas abertos.

Em geral, o medo de que as instituições educacionais possam se transformar em um meio para perder cérebros inteligentes para países mais favoráveis para pessoas inteligentes não deve negar às pessoas a oportunidade de se desenvolverem e desenvolverem o país onde vivem. Portanto, deve haver uma abordagem sistêmica: a educação não pode se desenvolver fora de outros setores.

6. Considerações finais

Estabelecemos o papel ambíguo do construto felicidade como instrumento de política educacional: a compreensão da felicidade no espírito da

felicidade-mínima (felicidade passiva motivada por deficiência) ou no espírito da felicidade-máxima (ser-motivado, felicidade ativa) determina as estratégias para alcançar a felicidade (o jogo ascendente e o jogo descendente, respectivamente). A escolha e a distribuição dessas estratégias dependem da abordagem no sistema educacional do país e são uma das questões de justiça social.

Notamos o duplo papel da educação na promoção da felicidade: ela serve como uma ponte entre os desejos e a realidade, ou seja, a felicidade, ensinando a transformação da realidade e criando desejos corretos (de acordo com a cultura dominante). Ao mesmo tempo, ao expandir horizontes, a educação aumenta a distância entre o real e o desejado. A capacidade de experimentar a felicidade se expande, mas, simultaneamente, o potencial de infelicidade é exacerbado, decorrente do desafio de preencher essa lacuna cada vez maior.

Reconhecemos a necessidade de superar a exclusão educacional e apoiar não apenas estudantes de origens em risco (que é o foco principal da maioria dos pesquisadores), mas também indivíduos talentosos.

Em conclusão, gostaríamos de esclarecer que, se a felicidade é vista principalmente através de uma lente hedonista, equiparando-a ao sucesso, recompensas externas e reconhecimento, então ou a realidade pode não permitir a plena realização do potencial de alguém (na primeira abordagem, com base na lógica ascendente), ou o potencial de um indivíduo pode ficar aquém das demandas da realidade (na segunda abordagem, com base na lógica decrescente). Mas perceber a felicidade de uma forma eudaimônica pode ajudar a equilibrar o desejável e o real por meio do chamado, dedicação e serviço da vida a algo maior do que você. Nesse caso, ambas as lógicas – reduzindo a intensidade e a qualidade dos desejos e sua extrema complexidade e refinamento – se transformarão em caminhos de vida – *ascéticos* e criadores. Ambos os caminhos são existencialmente significativos e não podem mais ser contrastados como estratégias primitivas e sublimes.

REFERÊNCIAS

BAETHGE, Martin; WOLTER, Andrä. The German skill formation model in transition: From dual system of VET to higher education? **Journal for labour market research**, v. 48, n. 2, p. 97-112, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12651-015-0181-x>

BANERJEE, Abhijit; DUFLO, Esther. **Good Economics for Hard Times**: Better Answers to Our Biggest Problems. United Kingdom: Allen Lane, 2019.

BRUCKNER, Pascal. **Perpetual Euphoria**: On the Duty to Be Happy. Princeton, N.J.: Princeton University Press; Woodstock: Princeton University Press, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781400835973>

CABANAS, Edgar; GONZÁLEZ-LAMAS, Jara. A critical review of positive education: Challenges and limitations. **Social Psychology of Education**, v. 25, p. 1249-1272, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09721-7>

CEKIĆ, Nenad. Utilitarianism and the idea of university. A Short Ethical Analysis. **Philosophy and Society. Filozofija i Drustvo – Philosophy and Society**, v. 29, n. 1, p. 73-87, 2018. DOI: <https://doi.org/10.2298/FID1801073C>

DOLLMANN, Jörg. Less choice, less inequality? A natural experiment on social and ethnic differences in educational decision-making. **European Sociological Review**, v. 32, n. 2, p. 203-215, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/jcv082>

EHRENREICH, Barbara. **Bright-Sided**: How the Relentless Promotion of Positive Thinking Has Undermined America. New York: Holt, 2009.

ENCÍO, Alicia; AHEDO RUIZ, Josu; CARO SAMADA, Carmen. Educar la humildad durante la adolescencia. **Estudios sobre Educación**, v. 47, p. 83-100, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.47.004>

ESPING-ANDERSEN, Gøsta. **The three worlds of welfare capitalism**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1990.

EXPÓSITO, Cristian. La quimera de una educación sin valores. **Apuntes Universitarios**, v. 10, n. 4, p. 175-188, oct./dic. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.502>

FACCI, Douglas Tadeu da Silva. A concepção de autonomia no contexto da reforma da educação: o encontro da psicologia positiva com a cultura corporativa. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 11, n. 26, p. 286-304, jan./mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v11i26.19453>

FET, Atanásio. **A vida de Stepanovka, ou economia lírica**. Moscou: Novoe literaturnoe obozrenie, 2001.

FROMM, Erich. Ter ou Ser. 4^a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986, 204 p.

GRIFFIN, James. **Well-being**: Its meaning, measurement, and moral importance. Oxford: Clarendon Press, 1986. DOI: <https://doi.org/10.2307/2185313>

GUILHERME, Alex; SOUZA DE FREITAS, Ana Lucia. 'Happiness education': A pedagogical-political commitment. **Policy Futures in Education**, v. 15, n. 1, p. 6-19, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1478210316637489>

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015, 516 p.

HELLIWELL, John; LAYARD, Richard; SACHS, Jeffrey; DE NEVE, Jan-Emmanuel; AKNIN Lara; WANG, Shun (eds.). **World Happiness Report 2024**. University of Oxford: Wellbeing Research Centre, 2024. Disponível em: <https://worldhappiness.report/ed/2024/> Acesso em: 5 jul. 2024.

INGLEHART, Ronald. **Cultural Evolution**: People's Motivations Are Changing, and Reshaping the World. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

JACKSON, Liz; BINGHAM, Charles. Reconsidering Happiness in the Context of Social Justice Education. **Interchange**, n. 49, p. 217-229, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10780-018-9323-8>

KOLBE, Phil. **Tracking in the Educational System and Inequalities**. 2022. 125 f. Tese (doutorado) – Universidade Técnica da Renânia-Palatinado de Kaiserslautern-Landau, Departamento de Ciências Sociais, Kaiserslautern, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26204/KLUEDO/7159>

LEONTIEV, Dmitry. Happiness and Well-Being: Toward the Construction of the Conceptual Field. **Monitoring of Public Opinion**: Economic and Social Changes, n. 1, p. 14-37, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>.

MAKARENKO, Anton. **Sobre a educação comunista**. Trabalhos pedagógicos selecionados. Moscou: Uchpedgiz, 1956.

MALINOVSKIY, Sergey; SHIBANOVA, Ekaterina. Higher Education in Welfare State Regimes: A Literature Review. **Monitoring of Public Opinion**: Economic and Social Changes, n. 1. p. 176-203, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.1.1724>

MILL, John Stuart. Utilitarianism. In: WEST, Henry (ed.). **The Blackwell guide to Mill's Utilitarianism**. Malden, MA; Oxford: Blackwell Pub., 2006, p. 61-114.

NEKRASOV, Dmitry. **Desigualdade social**: visão alternativa. Moscou: Alpina PRO, 2022.

NODDINGS, Nel. **Happiness and education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499920>

OCDE. **Measuring What Matters for Child Well-being and Policies**. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>.

OCDE. **The Future of Education and Skills:** Education 2030. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Flyer_2019.pdf. Acesso em: 5 jul. 2024.

ONU. **Transformando Nosso Mundo:** A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Resolução adotada pela Assembleia Geral em 25 de setembro de 2015. Disponível em: https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_en.pdf Acesso em: 5 jul. 2024.

ORTEGA y GASSET, José. **A Rebeldia das Massas.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PETER, Tracey; EDGERTON, Jason; ROBERTS, Lance. Welfare Regimes and Educational Inequality: A Cross-National Exploration. **International Studies in Sociology of Education**, v. 20, n. 3, p. 241-264, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/09620214.2010.516111>

PORTER, Eleanor H. **Pollyana.** 'A Nova Biblioteca das Moças'. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1942.

QUILTER, John. The new enhancement technologies and the place of vulnerability in our lives. **Theoretical Medicine and Bioethics**, n. 37, p. 9-27, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11017-016-9354-z>

RAITANO, Michele. Intergenerational Transmission of Inequalities in Southern European Countries in Comparative Perspective: Evidence from EU-SILC 2011. **European Journal of Social Security**, v. 17, n. 2, p. 292-314, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/138826271501700208>

SCHRAMME, Thomas. Subjective and Objective Accounts of Well-Being and Quality of Life. In: SCHRAMME, Thomas; EDWARDS, Steven (eds.). **Handbook of the Philosophy of Medicine.** Dordrecht: Springer, 2017, p. 1-10. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-017-8688-1_7

SELIGMAN, Martin. **Florescer:** uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SIRGY, M. Joseph. **Handbook of Quality-of-Life Research:** An Ethical Marketing Perspective. Dordrecht: Springer, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9837-8>

TOLSTÓI, Liev. **Guerra e paz.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017, 1300 p.

UNESCO. **Rethinking education:** Towards a global common good? Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2024.

VAN DE WERFHORST, Herman. Early tracking and social inequality in educational attainment: Educational reforms in 21 European countries. **American Journal of Education**, v. 126, n. 1, p. 65-99, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1086/705500>

Recebido em: 05 de julho de 2024.
Aceito em: 14 de novembro de 2024.
Publicado em: 19 de dezembro de 2024.