



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIEGO LACERDA FREIRE

**TRANSPONDO OS MUROS DA UNIVERSIDADE: O
ENTRELAÇAMENTO DA EDUCAÇÃO E A FELICIDADE**

**RECIFE
2025**

DIEGO LACERDA FREIRE

**TRANSPONDO OS MUROS DA UNIVERSIDADE: O
ENTRELAÇAMENTO DA EDUCAÇÃO E A FELICIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEDU/UFPE como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Identidades e Memórias
Orientador: Prof. Dr. José Luís Simões

RECIFE

2025

Ficha Catalográfica

Freire, Diego Lacerda.

Transpondo os muros da Universidade: o entrelaçamento da Educação e a felicidade/ Diego Lacerda Freire.

68 fls. : il.

Orientador: Simões, José Luis.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2025.

Inclui Referências.


1. Educação – Felicidade 2. Estudo autoetnográfico – Transformação social. 3. Ensino Superior. 4. UFPE – Pós-graduação. I Simões, José Luis. II Título.

TRANSPONDO OS MUROS DA UNIVERSIDADE: O ENTRELAÇAMENTO DA EDUCAÇÃO E A FELICIDADE


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdu/UFPE, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 22/08/2025.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JOSE LUIS SIMOES**
Data: 26/08/2025 10:36:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Luis Simões (orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Documento assinado digitalmente
 **FABIO DA SILVA PAIVA**
Data: 26/08/2025 11:41:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fabio da Silva Paiva (examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Documento assinado digitalmente
 **CATARINA DA SILVA SOUZA**
Data: 26/08/2025 15:47:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Catarina da Silva Souza (examinador externo)
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

Dedico este trabalho, com todo o meu carinho e gratidão, à minha mãe, que sempre acreditou em mim, mesmo nos momentos mais difíceis. Seu amor incondicional, força e apoio foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao professor José Luís, agradeço profundamente pela orientação, incentivo e pela oportunidade de ingressar no mestrado. Sua confiança no meu potencial foi fundamental nesta trajetória.

A vocês, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Concluir este mestrado representa a realização de um sonho construído com esforço, persistência e, sobretudo, com o apoio de muitas pessoas que caminharam ao meu lado de forma direta ou indireta.

À minha mãe, meu exemplo de coragem, dedicação e amor incondicional, agradeço por cada palavra de apoio, cada gesto de cuidado e por sempre acreditar no meu potencial, mesmo nos momentos em que eu duvidei de mim.

Ao professor José Luís, meu orientador, expresso minha profunda gratidão por ter me acolhido com generosidade e profissionalismo. Obrigado pela orientação segura, pelos ensinamentos e pela confiança ao me oferecer esta valiosa oportunidade.

Aos professores que compuseram a banca, agradeço pelas contribuições, observações e sugestões que enriqueceram este trabalho e ampliaram minha visão acadêmica.

Aos demais professores que passaram por minha formação, cada ensinamento deixou marcas que ajudaram a construir o caminho até aqui.

Aos meus familiares, que sempre estiveram presentes com palavras de incentivo, orações e apoio emocional, minha eterna gratidão.

Aos amigos, que com escuta, companheirismo e tantas vezes com bom humor, ajudaram a tornar essa jornada mais leve e possível. Em especial a Izabel Sena, Natalia Gabriela, Aparecida, Francisca, a Elicia e todas as pessoas que me ajudaram.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para essa conquista seja com um gesto, uma palavra, um silêncio acolhedor ou uma oportunidade, deixo meu mais sincero agradecimento.

E, por fim, a DEUS que me sustentou nos momentos em que as minhas próprias forças pareciam insuficientes.

Muito obrigado a todos.

RESUMO

A dissertação "Transpondo os Muros da Universidade: o entrelaçamento da educação e a felicidade" constitui um estudo autoetnográfico que investiga a trajetória de vida do autor como um jovem negro, deficiente visual e morador da Comunidade do Coque, em Recife (PE), que busca analisar como a educação, em seus múltiplos contextos formais e informais, se entrelaçou com a construção de sua identidade, emancipação e a busca por um sentido de felicidade. Ao revisitar suas memórias, o autor destaca o papel crucial da escola pública como um espaço de acolhimento e resistência, capaz de desafiar o determinismo social. A narrativa explora a intersecção de marcadores sociais como raça, classe e deficiência, demonstrando como a educação foi um motor de empoderamento e superação. A dissertação também ressalta a importância da universidade, não apenas como um ambiente de formação acadêmica, mas como um agente de transformação social, por meio de sua atuação em projetos de extensão como o "Pirraias da Periferia" e o "Projeto Gradação". O conceito de felicidade é abordado para além de uma perspectiva individualista, inspirando-se em autores como Martha Nussbaum e Paulo Freire, que a compreendem como uma construção coletiva que envolve dignidade, reconhecimento, pertencimento e justiça social. As considerações finais do trabalho reafirmam que a educação humanizadora e equitativa tem o poder de transgressão, permitindo que indivíduos historicamente marginalizados construam uma vida com sentido e que a felicidade pode habitar as salas de aula e as vielas da periferia, desde que haja afeto, oportunidade e justiça. O estudo conclui apontando que a história de vida narrada é um ato político que valida a experiência pessoal como fonte de conhecimento legítima e potente.

Palavras Chaves: educação, felicidade, estudo autoetnográfico, transformação social

ABSTRACT

The dissertation "Breaking the Walls of the University: The Interplay of Education and Happiness" constitutes an autoethnographic study that investigates the author's life trajectory as a black, visually impaired young man from the Coke Community, as an educational researcher (PE). formative and informed contexts, it became intertwined with self-identity construction, emancipation and the search for a sense of happiness. By revisiting her memoirs, the author highlights the crucial role of the public school as a space of nurturing and resistance, capable of challenging social determinism. The narrative explores the intersection of social markers such as race, class, and disability, demonstrating how education was an engine of empowerment and overcoming. The dissertation also highlights the importance of the university, not only as an academic training environment, but also as an agent of social transformation, through its implementation in extension projects such as the "Pyrrhics of the Periphery" and the Gradaç Project. The concept of happiness is addressed for him from an individualist perspective, drawing on authors such as Martha Nussbaum and Paulo Freire, who understand it as a collective construct that involves dignity, recognition, belonging and social justice. The final considerations of the work reaffirm that humanizing and equitable education has the power to transgress, enabling historically marginalized individuals to build meaningful lives and that happiness can be inhabited in the classrooms and streets of the periphery, as long as there is opportunity. The study concludes by pointing out that narrated life history is a political act that validates personal experience as a legitimate and powerful source of knowledge.

Keywords: education, happiness, autoethnographic study, social transformation

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FADE	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal de Pernambuco
PE	Pernambuco
PPGEDU/UFPE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A previsão do direito à felicidade no mundo42

Quadro 2 - A questão da felicidade43

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Imagem 1	Apresentação da comunidade do Coque no século passado	15
Imagem 2	A comunidade do Coque e a margem do Rio Capibaribe	16
Imagem 3	Dia da minha formatura na UNICAP	18
Imagem 4	Turma do Ensino Médio	54
Imagem 5	Formatura Ensino Médio	55
Imagem 6	1 º Estágio	56
Imagem 7	Minha práticas pedagógicas	57
Imagem 8	Aula no período da Pandemia	57
Imagem 9	Militando por uma Educação de qualidade	58
Imagem 10	Militando por uma Educação de qualidade	59
Imagem 11	Fotos da Conclusão da graduação em Letras	60
Imagem 12	Festividades na escola	61
Imagem 13	Participação em projetos sociais	62
Imagem 14	Projeto Gradação	62
Imagem 15	Minhas Práticas pedagógicas	63

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1	17
1.1 O Autor Desafiando o Determinismo Social	17
Capítulo 2	23
2.1 Fundamentos Metodológicos: o caminho da pesquisa.....	23
2.2 As Escolhas Metodológicas	23
2.3 O Constructo do “Eu” na Perspectiva Biográfica	24
2.4 Os Instrumentos e as Fontes da Pesquisa	32
Capítulo 3	34
3.1 Fundamentos Teóricos: dialogando sobre o eu e a felicidade	34
3.2 Contextualizando sobre a Felicidade	34
3.3 A Educação e a Felicidade	44
Capítulo 4	48
4.1 As Memórias do Menino Negro Morador do Coque: a trajetória educacional de resistência	48
Capítulo 5	64
5.1 Considerações Finais	64
6. Referências Bibliográficas	66

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar minhas histórias e memórias surgiu a partir de inquietações pessoais e profissionais, alimentadas pelo impacto transformador da educação em minha vida. Como menino negro, morador da Comunidade do Coque e deficiente visual, oriundo de um contexto de forte vulnerabilidade social, onde poucas pessoas acreditavam no meu potencial, encontrei na educação uma ponte para uma jornada que desafiou as estatísticas e superou as expectativas.

Essa trajetória, marcada por adversidades, resistências e conquistas, impulsionou-me a compreender melhor os sentidos que a educação e a felicidade assumem em contextos periféricos, e como esses elementos se entrelaçam na construção de uma vida digna e plena.

Narrar a própria história em um campo científico é um exercício de coragem, introspecção e crítica. Como nos lembra Ecléa Bosi (1987), a memória não é apenas relembrar, mas reconstruir, reler o passado à luz do presente, conferindo-lhe novos significados. Nesse sentido, a contribuição de Izabel Sena (2018) é fundamental, pois ela nos mostra que a narrativa de vida é um processo dinâmico e criativo de significação do passado, onde o sujeito, ao se auto narrar, constrói e reafirma sua identidade. O campo das histórias de vida, especialmente na perspectiva da História Oral, possibilita que sujeitos historicamente silenciados resgatem e reafirmem suas existências e saberes, transformando suas experiências individuais em conhecimento coletivo.

Neste contexto, estudar minha trajetória torna-se também um ato político: é afirmar que a história do autor importa, e que nela há contribuições relevantes para pensar os sentidos da educação como espaço de emancipação e combate às opressões estruturais, como o racismo.

Este trabalho insere-se no Núcleo de Identidades e Memórias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especificamente na linha de pesquisa "Identidades e Memórias". Tem como foco central revisar e analisar minha trajetória de vida, marcada por múltiplas camadas de exclusão e resistência, a intersecção entre raça, classe social e deficiência e refletir sobre como a educação formal e informal se entrelaçou com meu processo de humanização, empoderamento e felicidade.

A escolha por um estudo autoetnográfico vincula-se ao reconhecimento de que experiências pessoais, quando sistematizadas e teoricamente embasadas, também se constituem como fonte de saber legítimo e potente, capaz de iluminar fenômenos sociais e educacionais de forma singular.

O ponto de partida desta investigação é a seguinte questão-problema: Como a educação transformou minha vida e quais foram as contribuições dos espaços educacionais formais para esse processo de emancipação e felicidade?

A busca por essa resposta articula-se a uma concepção de felicidade que vai além do ideal de consumo ou sucesso individual, tão promovido pelas lógicas neoliberais. Inspirado em autores como Paulo Freire (1968); Martha Nussbaum (2011), Amartya Sen (1999) e Carlos Rodrigues Brandão (1981), compreendo a felicidade como uma construção que envolve dignidade, reconhecimento, pertencimento e realização pessoal. Elementos que a educação, quando humanizadora e inclusiva, pode e deve favorecer. Nesse contexto, as reflexões de Edilson Fernandes (2019) sobre a escola como espaço de possibilidades em comunidades vulneráveis, somadas às contribuições de José Luís Simões (2010) acerca do papel crucial do educador na vida de estudantes em risco social, e às análises de Izabel Sena (2018) sobre a narrativa de si como construção identitária, enriquecem a compreensão de como esses elementos se entrelaçam na trajetória de um sujeito em busca de sua plena realização e agência.

A felicidade tem sido tema recorrente na história da filosofia e das humanidades, assumindo diferentes sentidos conforme o tempo e o contexto. Para os filósofos gregos antigos como Aristóteles (1991), a felicidade (eudaimonia) era compreendida como o propósito último da vida humana, alcançada pela prática da virtude e da razão. Já no pensamento moderno, especialmente a partir de autores como Kant (1785) e Rousseau (1762), a felicidade passa a ser vista de forma mais subjetiva, relacionada à autonomia, à liberdade e à realização moral.

Contudo, na contemporaneidade, o conceito de felicidade vem sendo muitas vezes reduzido a um ideal de bem-estar individualizado, frequentemente associado ao consumo, à produtividade e ao sucesso. Essa lógica, inserida no modelo neoliberal, tende a obscurecer as dimensões coletivas, éticas e afetivas da experiência humana. Diante disso, torna-se necessário recuperar uma compreensão de felicidade que envolva sentido existencial, pertencente, relações interpessoais

significativas e realização pessoal-aspectos indissociáveis de uma educação comprometida com a formação integral do sujeito.

Dessa questão central, desdobram-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Analisar minha trajetória enquanto jovem negro, deficiente visual, estudante de escola pública e morador da Comunidade do Coque, e como a educação contribuiu para a construção de sentidos de felicidade e emancipação.

Objetivos Específicos: a) Identificar a função social dos espaços educacionais formais e informais na minha trajetória de vida, compreendendo suas potencialidades e desafios. b) Narrar as memórias que contribuíram para minha formação humana e acadêmica, destacando os momentos de acolhimento e superação. c) Compreender as contribuições da educação na construção da minha identidade e das escolhas que moldaram minha existência, especialmente frente aos marcadores de raça e deficiência.

A Comunidade do Coque, localizada na Ilha de Joana Bezerra, no coração do Recife (PE), é um território de grande complexidade e riqueza cultural. Historicamente, a comunidade surgiu da ocupação de áreas de mangue e margens do Rio Capibaribe, com seus moradores construindo suas vidas e identidades em um ambiente anfíbio, onde a relação com a maré e o mangue moldou seus cotidianos e meios de subsistência. Apesar de sua proximidade com grandes centros urbanos e pólos médicos, o Coque ainda enfrenta desafios significativos relacionados à infraestrutura e às condições de vida, sendo uma das áreas com menor índice de alfabetização na cidade e alta vulnerabilidade social. Como nas imagens 01 e 02

Imagem 1 - Apresentação da comunidade do Coque no século passado



Fonte: ¹<https://www.brasildefato.com.br>

¹ https://www.brasildefato.com.br/2019/03/28/exemplo-de-luta-urbana-historia-do-coque-tem-relacao-com-a-expansao-do-recife/?utm_source=chatgpt.com

Imagem 2 - A comunidade do Coque e a margem do Rio Capibaribe



Fonte: ²<https://www.alamy.de/recife-pe>

Contudo, a Comunidade do Coque é também um exemplo vibrante de resistência e organização popular. Ao longo dos anos, seus moradores têm lutado por melhores condições de vida e pelo direito à permanência em seu território, frequentemente ameaçado pela especulação imobiliária. Movimentos sociais e organizações locais atuam ativamente na defesa da identidade da população e na promoção de iniciativas em áreas como cultura, educação e saúde, buscando ressignificar o olhar sobre a periferia e mostrar a potência e a resiliência de suas comunidades. A comunidade é reconhecida por suas iniciativas de ativismo de bairro e participação popular, que buscam garantir o "espaço do cidadão" e uma produção do espaço urbano mais justa.

² <https://www.alamy.de/recife-pe-10102015-palafitas-em-comunidade-carente-palafitas-na-favela-tun-coque-wie-margens-rio-capibaribe-tun-foto-diego-herculanofotoarena-image208894759.html>

Capítulo 1

1.1 O AUTOR DESAFIANDO O DETERMINISMO SOCIAL

Sou Diego Lacerda Freire, nascido em 20 de março de 1995, em Recife (PE). Cresci na Comunidade do Coque, um dos territórios de maior vulnerabilidade social da cidade. Sou filho de Carlos Freire, funcionário público, e Marinalva Lacerda Freire, dona de casa. Durante minha infância, minha mãe sofreu um acidente vascular cerebral, o que a deixou impossibilitada de andar e falar. Meu irmão mais velho e eu assumimos seus cuidados com afeto, mesmo diante das limitações e do luto precoce que nos atingiu com a perda de nosso pai, em 2009.

A rotina de trabalho, estudo e cuidado familiar, iniciada ainda aos dez anos de idade, moldou meu caráter, minha empatia e minha persistência. A deficiência visual, que se manifestou de forma progressiva, adicionou outra camada de desafios, exigindo adaptação e resiliência em um ambiente muitas vezes despreparado para a inclusão. Nesse contexto, a escola pública emergiu como um espaço não apenas de formação intelectual, mas de acolhimento, descoberta e reinvenção.

Em consonância com as reflexões de Edilson Fernandes (2019), compreendo que a escola, mesmo em territórios de grande vulnerabilidade, possui um potencial latente para ser um ambiente de resistência e de forja de novas possibilidades de vida, desvelando talentos e fomentando a construção de um futuro que desafia o determinismo social. Foi ali que desenvolvi o gosto pela leitura, influenciado por professores que me inspiraram a ir além das fronteiras sociais e simbólicas impostas pelo racismo.

Em diálogo com as proposições de José Luís Simões (2010), reconheço nesses mestres a figura do educador como um artífice da transformação, capaz de enxergar além das condições objetivas e de semear o desejo pelo conhecimento e pela superação, construindo vínculos de afeto e de confiança que se mostraram decisivos em minha formação humana e acadêmica.

Em 2014, conquistei uma bolsa integral para cursar Licenciatura em Letras na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), por meio da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Embora minha escolha inicial fosse Pedagogia,

abraçei o curso de Letras, encontrando no estudo da literatura e da linguagem um caminho de reflexão crítica e expressão pessoal. Ao longo da graduação, mestres como Robson Teles e colegas sensíveis contribuíram para o florescimento de meu pensamento educacional e estético, proporcionando um ambiente de aprendizado rico em trocas e perspectivas ampliadas. A imagem nº 03 mostra o dia da minha formatura junto com o meu mestre, o maior incentivador da minha trajetória acadêmica e profissional.

Imagem 3 - Dia da minha formatura na UNICAP



Fonte: Do autor (2020)

Concluí a graduação em 2020 e logo iniciei uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento, seguida por uma especialização em Práticas Assertivas na Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA). Esta última área revelou-se fundamental para minha atuação docente e para o aprofundamento da reflexão sobre o papel da educação popular no resgate de trajetórias interrompidas e na promoção da equidade social.

Atuei profissionalmente em escolas públicas e privadas desde 2015, passando por experiências que me marcaram profundamente, tanto pelas limitações

de estruturas escolares quanto pelo desafio de construir práticas pedagógicas sensíveis e transformadoras para realidades diversas. Além da participação em projetos sociais dentro da UFPE, como os Pirraias da Periferia e o Projeto Gradação.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) possui uma forte atuação em projetos de extensão que buscam estabelecer uma relação transformadora entre o ambiente acadêmico e as comunidades, especialmente as mais vulneráveis. Essas iniciativas materializam o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, levando o conhecimento produzido na universidade para além dos seus muros e, ao mesmo tempo, trazendo as demandas e saberes populares para dentro da academia. Dois exemplos notáveis dessa atuação são o Projeto Pirraias da Periferia e o Projeto Gradação, que demonstram o impacto social da UFPE em diferentes frentes, dos quais faço parte.

O Projeto Pirraias da Periferia, criado em 2008 pelo professor José Luis Simões do Centro de Educação da UFPE, é um dos pilares dessa ponte entre a universidade e as comunidades. Ele atende centenas de crianças e adolescentes de bairros periféricos como o Coque, Várzea, Morro da Conceição, Nova Descoberta e Ibura, oferecendo atividades de apoio psicopedagógico, práticas esportivas e aulas de futebol. Mais do que um simples programa de esporte e lazer, o "Pirraias" visa fortalecer a cidadania desses jovens, promover o desenvolvimento integral e atuar como um agente de mudança em suas vidas. O projeto já se tornou fonte de pesquisas científicas, inspirou histórias em quadrinhos e, mais importante, ajudou dezenas de jovens a ingressar na universidade, comprovando o poder da educação popular e do esporte como ferramentas de ascensão social e empoderamento.

Já o Projeto Gradação, criado em 2019, é um pré-vestibular gratuito coordenado também pelo professor José Luís Simões, com o objetivo primordial de democratizar o acesso ao ensino superior. Destinado prioritariamente a estudantes que cursaram ou concluíram o ensino médio na rede pública (ou como bolsistas na rede particular), o Gradação oferece um preparatório de alta qualidade para processos seletivos como o ENEM e vestibulares. Reconhecendo as barreiras enfrentadas por muitos alunos de contextos socioeconômicos desfavoráveis, o projeto não só provê conteúdo acadêmico, mas também fomenta a esperança e a crença no potencial desses estudantes. Uma de suas características mais inclusivas é ser o primeiro pré-vestibular gratuito da UFPE voltado especificamente para

surdos e pessoas com deficiência visual, reafirmando o compromisso da universidade com a equidade e a acessibilidade na educação.

Trabalhar nos projetos de extensão da UFPE, como o Pirraias da Periferia e o Projeto Gradação, tem sido uma das experiências mais significativas e gratificantes da minha vida. Por mais de quatro anos, tive o privilégio de vivenciar de perto o poder transformador da educação, não apenas como beneficiário, mas agora como um agente de mudança. É uma honra poder contribuir para a educação do outro, oferecendo o mesmo apoio e as mesmas oportunidades que um dia moldaram a minha própria trajetória. Cada sorriso, cada desafio superado, cada sonho reacendido nos olhos de uma criança ou de um jovem da periferia, reforça a certeza de que a universidade tem um papel fundamental na construção de um futuro mais justo e equitativo.

Essa jornada nos projetos de extensão é um espelho da minha própria história. Assim como tive professores e instituições que me acolheram e acreditaram no meu potencial, vejo nesses projetos a chance de replicar esse ciclo virtuoso de cuidado e incentivo. É um trabalho que vai muito além da sala de aula; é sobre construir pontes, cultivar esperança e fortalecer laços de afeto.

Acredito que a verdadeira educação se faz no encontro, no diálogo e na capacidade de ver no outro a potência para ir além, para sonhar e para conquistar. Essa é a essência dos Pirraias da Periferia e do Gradação: projetos que, representam a materialização do compromisso social da UFPE e a crença no poder da educação como ferramenta de emancipação e felicidade.

Atualmente, sou professor da rede municipal do Paulista e trabalho como auxiliar administrativo na Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal de Pernambuco (FADE-UFPE). Espaços em que posso aprofundar minha compreensão da educação como instrumento de libertação, diálogo e construção de sentido, consolidando meu compromisso com a pesquisa e a intervenção social. Minha experiência diária reafirma que essa compreensão é incessantemente alimentada pela rica e contínua contribuição das instituições supracitadas para o processo educativo e para o próprio desenvolvimento humano.

Diante de todo o contexto citado anteriormente, a pesquisa adotou a História Oral de Vida como principal abordagem metodológica, por reconhecer na oralidade e na memória elementos fundamentais para a reconstrução das trajetórias de sujeitos populares e a valorização de suas vozes. Como afirma Paul Thompson (1992), a

História Oral é um instrumento de democratização do saber histórico, permitindo que vozes antes silenciadas passem a ocupar lugar de destaque na produção de conhecimento, contestando narrativas hegemônicas.

A análise dos dados coletados foi realizada à luz da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), o que possibilitou a identificação de categorias significativas nos relatos e documentos produzidos, buscando desvelar os sentidos atribuídos à educação e à felicidade. A proposta metodológica esteve comprometida com a valorização da subjetividade, da escuta atenta e da construção compartilhada de sentidos, garantindo o rigor e a ética na pesquisa.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: Introdução: Apresenta os objetivos, a justificativa e o percurso do pesquisador, contextualizando a relevância do estudo. Capítulo 1 – Discorre sobre a história do autor, dos projetos sociais Pirraias da Periferia e Gradação. Capítulo 2 – Trilhando os caminhos: Aborda os fundamentos metodológicos e as etapas da investigação, detalhando a escolha da História Oral e as técnicas de análise. Capítulo 3 – Fundamentos teóricos: Discute as categorias de identidade, memória, educação e felicidade a partir de autores diversos, estabelecendo o diálogo conceitual da pesquisa. Capítulo 4 – As memórias do menino negro do Coque: Analisa as narrativas de vida e os sentidos construídos em torno da educação, explorando as intersecções entre os marcadores sociais. Considerações finais: Aponta as contribuições do estudo, suas limitações e sugestões para políticas e práticas educacionais mais inclusivas e humanizadoras.

Ao revisitar minhas histórias, compreendo que a educação foi, em minha vida, uma experiência de reconstrução subjetiva, social e política. Como nos lembra Brandão (1981), educar-se é um ato de convívio e resistência, que ultrapassa os limites da escola e se realiza nas relações cotidianas, na comunidade, na família. Nesse sentido, a felicidade, tal como propõe Martha Nussbaum (2011), não se limita à realização material, mas está associada às capacidades humanas de florescimento, dignidade e reconhecimento, à possibilidade de exercitar a agência e moldar o próprio destino.

Minha trajetória demonstra que, quando acessível, humanizadora e equitativa, a educação pode ser espaço de transgressão de destinos sociais e de reconstrução do eu, empoderando indivíduos e comunidades. É por isso que defendo que as

políticas públicas educacionais devem priorizar a escuta, o acolhimento e a valorização das singularidades, investindo em estruturas e práticas que contemplem a diversidade. Como menino negro e deficiente visual, descobri na educação não apenas um meio de ascensão social, mas um lugar de pertencimento e de construção de uma felicidade possível coletiva, ética e afetiva, que se constrói na luta por justiça social e equidade.

Este trabalho é, assim, um convite a (re)pensar os sentidos da educação na vida de sujeitos historicamente marginalizados e a reconhecer que a felicidade também pode habitar as salas de aula, os corredores da universidade e as vielas da periferia, desde que haja escuta, afeto, oportunidade e justiça.

CAPÍTULO 2

2.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO DA PESQUISA

Neste capítulo, será abordada a parte metodológica do trabalho, detalhando os procedimentos adotados para a realização da pesquisa. Além disso, apresentarei um breve contexto sobre a autobiografia.

Durante esse estudo não houve entrevista, uma vez que o objeto pesquisado foi o próprio autor e algumas imagens que foram utilizadas são do acervo pessoal.

2.2 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Foram extensos os trajetos percorridos, pois gradativamente minha vida foi se transformando em algo “grandioso”. Dessa forma, tornou-se cada vez mais desafiador reunir os materiais, realizar as entrevistas e até mesmo visitar os espaços. No entanto, nossa investigação requer uma análise qualitativa, não quantitativa, que possa abarcar a riqueza e a complexidade das vivências humanas e suas narrativas.

Tratando-se de uma pesquisa com enfoque qualitativo, compreende-se que essa abordagem se preocupa intrinsecamente com as interações humanas, os significados atribuídos e as experiências subjetivas. Conforme Bauer e Gaskell (2002), a perspectiva qualitativa é mais crítica e libertadora em comparação ao método quantitativo, pois busca entender as interpretações que os indivíduos possuem sobre o mundo e as construções sociais que os permeiam.

Essa metodologia nos revela a dinâmica entre os sujeitos e a relação deles com as normas socialmente estabelecidas, permitindo uma imersão profunda nas nuances dos fenômenos estudados. Trata-se de uma abordagem abrangente, que frequentemente expõe aspectos que não conseguimos perceber de imediato, compondo, a partir de pequenas peças, um mosaico multifacetado da realidade. Contudo, as interpretações desse mosaico não podem ser generalizadas, já que, em muitos casos, dizem respeito a questões específicas e particularidades dos sujeitos envolvidos.

Segundo Minayo (2008), a pesquisa social é um trabalho realizado com pessoas e suas produções, estando ligada a grupos e ações concretas. Os participantes colaboram para uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo, que ganha forma ao longo da investigação, envolvendo um conjunto de ações relacionadas ao problema central. Nesse contexto, optamos por uma metodologia de pesquisa que prioriza a abordagem qualitativa, favorecendo uma interação mais estreita com os participantes da pesquisa e, fundamentalmente, permitindo que a minha própria vivência se torne um campo de análise, característica central da autoetnografia.

2.3 O CONSTRUCTO DO “EU” NA PERSPECTIVA BIOGRÁFICA

A abordagem biográfica pode ser compreendida como uma forma de reconstrução narrativa da trajetória individual, assumindo diversas formas, escrita, oral ou visual e buscando expressar os diferentes momentos que compõem a existência de uma pessoa. De acordo com (Souza, 2019 apud Borges 2015), o termo "biografia" deriva do grego *bios* (vida) e *gráphein* (escrever), revelando sua essência etimológica de "escrever a vida". Esse tipo de escrita, longe de ser um simples relato, implica desenhar a trajetória de alguém, com seus significados, rupturas e permanências.

No contexto da Grécia Antiga, conforme destaca Edilson Fernandes de Souza (2019), havia uma distinção clara entre a história coletiva, marcada por acontecimentos políticos e sociais, e a narrativa individual, muitas vezes relegada a um plano de menor importância epistemológica. A biografia, nesse período, servia antes como instrumento de reflexão ética e moral do que como fonte de conhecimento científico, assumindo um caráter panegírico, voltado à exaltação (ou crítica) de figuras específicas.

Souza (2019) retoma os argumentos de Borges (2015) ao ressaltar que, no século XIX, a historiografia é influenciada por uma Filosofia da História centrada em grandes estruturas, como raça, nação e instituições, marginalizando o indivíduo como objeto legítimo de investigação histórica. Essa exclusão, segundo Souza (2019) comprometeu o reconhecimento das práticas e discursos pessoais como elementos significativos para a compreensão dos contextos sociais. Entretanto, ele

também destaca que esse debate sobre o papel do indivíduo e da biografia permanece atual e ainda provoca revisões metodológicas no campo das ciências humanas.

A valorização dos atributos do indivíduo, seja em discursos sobre pessoas, cidades ou mitos, revela a importância simbólica e formativa da narrativa biográfica. O gênero epidíctico, mais do que uma mera homenagem, funciona como dispositivo retórico para a afirmação de identidades e valores em contextos públicos e sociais.

Portanto, ao tomar o indivíduo como centro da análise, a perspectiva biográfica propõe uma ruptura com os modelos historiográficos tradicionais e enfatiza a dimensão subjetiva, ética e existencial da experiência humana. Para Souza (2019), essa inversão de lógica metodológica não apenas amplia o campo do conhecimento, como também legitima a trajetória pessoal como expressão de múltiplos sentidos históricos e sociais.

Souza (2019) destaca que o uso da biografia como ferramenta científica está diretamente relacionado à maneira como o discurso panegírico opera: trata-se de um olhar que, mesmo sendo particular, tem valor na construção de conhecimento. Ao focar nas experiências de um indivíduo e na percepção que outro tem sobre ele, o discurso revela não apenas fatos, mas também afetos, valores e posicionamentos éticos.

Leite e Carvalho (2018) apontam que o panegírico latino, diferentemente da tradição aristotélica, assume uma função mais pedagógica, buscando extrair lições do exemplo de vida do personagem elogiado. Com isso, o foco se desloca parcialmente da figura central para o próprio orador, que utiliza o exemplo alheio como recurso retórico e didático. Esse movimento de valorização do sujeito, inserido em um contexto histórico e social, confere ao discurso panegírico uma dimensão formativa, capaz de inspirar os ouvintes e reforçar modelos de conduta e pertencimento.

Na contemporaneidade, a biografia mantém essa função pedagógica e social, mas ganha contornos científicos ao ser reconhecida como método válido para a investigação da trajetória de indivíduos. Edilson Fernandes de Souza sustenta que, no método biográfico, a relação entre sujeito e objeto de estudo é singular: ambos

compartilham vínculos afetivos, experiências e memórias que tornam impossível a total neutralidade. O pesquisador, nesse caso, aproxima-se emocionalmente de seu objeto, sendo capaz de compreender nuances que escapariam a uma abordagem puramente objetiva.

Essa proximidade, contudo, foi alvo de críticas por parte da historiografia tradicional, especialmente no século XIX, quando prevalecia a valorização da escrita e a desqualificação do relato oral. Alberti (2015) observa que, nesse período, a história oral era vista como anedótica e pouco confiável, associada a sociedades sem escrita e, portanto, “sem História”. Esse viés eurocêntrico e positivista relegava ao segundo plano as narrativas pessoais, consideradas parciais e subjetivas.

Mesmo com os avanços da historiografia, inclusive com as contribuições da Escola dos Annales no século XX, que foi um dos mais importantes movimentos de renovação da historiografia contemporânea, o papel do indivíduo na história ainda foi, por muito tempo, subestimado. Fernandes lembra que o método biográfico representa uma inversão metodológica significativa: ao priorizar o sujeito, a história passa a ser contada a partir da experiência vivida, do cotidiano, das trajetórias pessoais e das lutas individuais, abrindo espaço para outras epistemologias que reconhecem o valor do sensível, do ético e do subjetivo como partes constituintes do conhecimento histórico e social.

A partir da década de 1980, a historiografia passou a incorporar temas contemporâneos, reconhecendo o valor da experiência individual como fonte legítima de conhecimento sobre a sociedade. Essa mudança de paradigma possibilitou o fortalecimento da chamada *história do tempo presente*, que passou a considerar os relatos de vida como uma forma possível e válida de representação coletiva dos acontecimentos sociais, especialmente dentro de seus contextos locais e simbólicos. Nessa nova perspectiva, os aspectos do cotidiano, como as relações familiares, o trabalho, os rituais, as festas e os modos de convivência, começaram a ser tratados como objetos de investigação relevantes, acessíveis por meio de entrevistas e relatos orais (ALBERTI, 2015).

No método biográfico, o sujeito investigado é valorizado em sua totalidade, com sua singularidade, identidade e ações cotidianas. Trata-se de uma abordagem

que busca compreender o indivíduo em sua complexidade, reconhecendo os elementos subjetivos como constitutivos do próprio fazer científico. De acordo com Alberti (2015), esse modo de ver o indivíduo como central no processo de produção do conhecimento está vinculado aos valores culturais das sociedades ocidentais contemporâneas, nas quais o eu e sua expressão ganham protagonismo. Realizar uma pesquisa biográfica, portanto, é também afirmar esses valores.

Cunha (2018) aprofunda essa discussão ao lembrar que a narrativa sobre si ou sobre o outro está presente desde as civilizações clássicas. A mitologia grega, por exemplo, pode ser vista como uma tentativa de estruturação ética e política da sociedade, com forte teor biográfico. Para o autor, a construção da identidade humana, tanto individual quanto coletiva, sempre foi atravessada por elementos objetivos e subjetivos, que se expressam na linguagem, nos mitos, na memória e na ação social. A produção do conhecimento sobre si e sobre o outro, portanto, está diretamente relacionada à capacidade humana de narrar o mundo que habita.

Essa narrativa não se limita à esfera individual: ela envolve códigos sociais, valores culturais, estruturas políticas e condições históricas que conformam o sujeito. Assim, o método biográfico e as fontes orais dialogam com diversos campos das Ciências Humanas e Sociais, como a Antropologia, a Sociologia e a Ciência Política, formando um campo interdisciplinar de análise.

É importante reconhecer que a vida social, com toda sua complexidade, impõe desafios teóricos e metodológicos à pesquisa. Nenhum modelo interpretativo é capaz de apreender por completo a riqueza das experiências humanas. Nesse sentido, a biografia surge como um recurso potente para acessar camadas da realidade que escapam às grandes estruturas analíticas. Sua contribuição é significativa para o aprofundamento dos estudos em Ciências Humanas, especialmente na articulação entre memória, identidade, subjetividade e contexto social.

A biografia e sua vertente reflexiva, a autobiografia representa, portanto, uma forma de reconstrução narrativa de uma trajetória singular. Trata-se de uma escrita sobre si e sobre o mundo, atravessada por lembranças, motivações, expectativas, escolhas e resistências. Ao narrar a própria história, o indivíduo não apenas dá

sentido à sua vivência, mas também revela como ela foi moldada pelas interações sociais e pelos códigos culturais de sua época. Como sugere Elias (1998), a construção da identidade se dá em um constante jogo de envolvimento e distanciamento, no qual o sujeito se reconhece e se reinventa em relação à sociedade que o cerca.

O modo como os membros individuais de um grupo vivencia qualquer coisa que afete seus sentidos, o significado que isso tem para eles, depende dos padrões de lidar com esses fenômenos que gradualmente se desenvolvem em suas sociedades, bem como de pensar e falar sobre eles (ELIAS, 1998, p. 109).

Embora Norbert Elias (1998) não tenha se dedicado explicitamente ao método (auto)biográfico, seus estudos sobre o processo de formação do indivíduo em sociedade oferecem importantes contribuições teóricas. A noção de “envolvimento e distanciamento” proposta por Elias revela que o sujeito é, simultaneamente, produto e agente das estruturas sociais. Ao narrar sobre si, ele mobiliza tanto suas experiências pessoais quanto os padrões coletivos assimilados ao longo da vida. A escrita biográfica, portanto, permite investigar como os indivíduos elaboram conceitos sobre si mesmos a partir de sua inserção em contextos históricos e sociais, revelando como essas estruturas modelam suas representações e ações.

Essa perspectiva se articula à reflexão de Halbwachs (1990), para quem a memória pessoal não é um fenômeno isolado. Ao contrário, ela só se realiza plenamente quando apoiada pela memória coletiva, que fornece o contexto social e simbólico necessário à organização das recordações. Segundo o autor, toda biografia, inclusive a autobiografia, se ancora em um tecido social mais amplo, sendo a história de vida sempre parte integrante da história geral. A lembrança individual é tecida com base nas memórias compartilhadas com os grupos aos quais o sujeito pertence, como a família, a escola, a comunidade, ou até mesmo instituições nacionais que preservam tradições e valores.

O método (auto)biográfico, ao lidar com essas camadas da experiência humana, revela-se profundamente interdisciplinar. Ao mesmo tempo em que mobiliza conceitos da História, também se apoia em fundamentos da Antropologia, da Psicologia, da Sociologia e da Educação. A análise da trajetória de um indivíduo

permite compreender os modos como ele se insere, interage e se transforma dentro de múltiplos grupos sociais ao longo da vida. Ao narrar sua história, o sujeito não apenas reflete sobre si, mas também contribui para o entendimento das dinâmicas sociais que o moldaram.

Essa construção narrativa, como afirma Carino (1999), carrega consigo uma dimensão formativa. Existe na biografia e especialmente na autobiografia um fascínio pedagógico, uma espécie de “modelo de vida” que, mesmo sem intenção normativa, pode inspirar reflexões sobre ética, superação e identidade. Trata-se do que o autor denomina “pedagogia do exemplo”, em diálogo com a tradição panegírica da Antiguidade, na qual se exaltavam virtudes e feitos notáveis como forma de ensinar por meio do exemplo.

A biografia, ao narrar a trajetória de um sujeito, ultrapassa o simples relato pessoal para se tornar um instrumento de análise que conecta experiências individuais com dimensões sociais mais amplas. Segundo Carino (1999), esse tipo de narrativa assume uma função pedagógica, na medida em que exemplifica condutas, escolhas e percursos, servindo tanto como inspiração quanto como alerta. A intenção por trás do uso do método biográfico, portanto, está ligada à sua utilidade formativa e reflexiva.

A autobiografia, nesse sentido, representa a fala pública do sujeito sobre si mesmo. Trata-se de um discurso legitimado institucionalmente, no qual o indivíduo se reconhece e se faz reconhecer. Retomando Bourdieu (2005), o mesmo sistema simbólico que organiza o *habitus* social orienta o discurso autobiográfico, no qual o sujeito se coloca simultaneamente como autor, narrador e objeto de análise.

Além disso, a autobiografia oferece ao sujeito a possibilidade de interpretar suas vivências, revelando emoções, interesses, afetos e valores. Esse processo não é isento de riscos: segundo Bourdieu (2006), há sempre o perigo de transformar a narrativa pessoal em uma ilusão de coerência, típica da tradição literária. Ainda assim, ao sistematizar sua trajetória, o indivíduo passa a refletir estrategicamente sobre sua existência, tornando-se, como afirma o autor, o “ideólogo de sua própria vida”.

A biografia, assim, articula acontecimentos significativos escolhidos com base

em uma intencionalidade que busca dar sentido e coesão ao vivido. Essa construção, no entanto, não é neutra: envolve seleção, omissão e organização simbólica, com forte influência das disposições sociais e das estruturas de poder em que o sujeito está inserido.

Outro ponto relevante está na interseção entre trajetórias: nenhuma história de vida é isolada. Toda biografia está entrelaçada com outras histórias, seja em contextos acadêmicos, religiosos, comunitários ou institucionais. Nesses campos, as disputas simbólicas e a circulação de capitais, como o cultural, o social e o simbólico, moldam o lugar ocupado pelo sujeito e suas possibilidades de ação (BOURDIEU, 2006).

Nesse sentido, a construção da trajetória está relacionada ao envelhecimento social processo que envolve amadurecimento intelectual, afetivo e às relações estabelecidas em campos específicos, que determinam o acesso a recursos, prestígio e reconhecimento.

Complementando essa visão, Certeau (1998) destaca a biografia como uma ferramenta que permite compreender como o sujeito enfrenta desafios cotidianos e constrói saberes práticos, revelando suas táticas de resistência ou adaptação. Já Calligaris (1998) aponta que, mesmo na tentativa de esconder algo, o sujeito autobiográfico se revela pois há sempre uma escuta atenta por parte de um interlocutor real ou imaginário, que busca a verdade subentendida no discurso.

Por fim, como destaca Bourdieu (2006), a autobiografia não é apenas uma memória pessoal, mas uma produção oficial de si. Ela remete a condições históricas e simbólicas que legitimam o discurso do sujeito sobre sua trajetória, consolidando sua identidade social em registros como currículos, biografias institucionais ou necrológicas. Trata-se, portanto, de um discurso situado, relacional e estrategicamente construído.

A partir dessas premissas, não é difícil imaginar que o escrito autobiográfico ou o diário sejam em nossa cultura documentos privilegiados. Falar ou escrever de si – como reparou Foucault (1976) – é um dispositivo crucial da modernidade, uma necessidade cultural, já que a verdade é sempre e prioritariamente esperada do sujeito – subordinada à sua sinceridade. (CALLIGARIS, 1998, p. 45)

A biografia e a autobiografia constituem instrumentos relevantes para a análise das trajetórias humanas. Mais do que simples relatos pessoais, são formas de compreender como os sujeitos constroem seus percursos sociais e institucionais ao longo da vida. Segundo Carino (1999), relatar uma vida representa uma forma de pedagogia do exemplo, que permite ao leitor refletir sobre escolhas morais, condutas e estratégias de superação. A biografia, portanto, não é neutra ou fortuita, mas carrega consigo intencionalidades educativas e sociais.

A autobiografia, por sua vez, assume o papel de discurso oficial do sujeito sobre si mesmo, construído dentro de um campo simbólico e institucional. De acordo com Bourdieu (2005), esse discurso é regulado pelas estruturas sociais que organizam o habitus. Assim, ao narrar sua própria trajetória, o sujeito seleciona e reorganiza os acontecimentos vividos, conferindo-lhes sentido e coerência retrospectiva. Trata-se, portanto, de uma forma de construção de identidade e legitimação da experiência social vivida (BOURDIEU, 2006).

Esse esforço de narrativa coerente pode ser entendido como uma “ilusão retórica”, que atribui linearidade à vida e reforça a representação de uma unidade que, na realidade, é fragmentada (BOURDIEU, 2006, p. 185). Ao fazer isso, o biografado torna-se, nas palavras do próprio autor, “o ideólogo de sua própria existência”, buscando coerência entre sua trajetória e o campo no qual está inserido.

Cabe destacar que nenhuma trajetória se desenvolve de forma isolada. Toda história de vida é atravessada por relações com outras trajetórias — familiares, escolares, comunitárias ou institucionais. Como destaca Bourdieu (2011), é no campo social que se expressam as disputas por diferentes capitais (social, simbólico, cultural), revelando os mecanismos que produzem desigualdades e mobilidades.

Para Certeau (1998), a biografia permite também observar como os sujeitos constroem táticas para resolver conflitos, tomar decisões e constituir saberes no cotidiano. Já Calligaris (1998) afirma que, mesmo quando o autobiográfico tenta omitir verdades, há sempre, por parte do interlocutor, uma escuta atenta que busca compreender aquilo que está nas entrelinhas do discurso.

Portanto, elaborar uma biografia é mais do que relatar fatos: é um exercício

de memória, identidade e posicionamento social. O discurso autobiográfico oficializa a experiência vivida, transformando-a em narrativa reconhecida nos registros sociais, como currículos, necrológicas e produções acadêmicas (BOURDIEU, 2006).

2.4 OS INSTRUMENTOS E AS FONTES DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, foram definidos cuidadosamente os instrumentos e as fontes de pesquisa que possibilitaram a coleta de dados relevantes e confiáveis, durante o período de 2022 a 2024. Foram utilizados como fonte da pesquisa fotos do acervo pessoal do autor. Considerando a natureza do tema e as limitações impostas, optou-se também pela utilização de fontes secundárias compostas por livros, artigos acadêmicos e fotografias documentais, que forneceram um rico material para análise e reflexão.

Diferentemente de pesquisas que envolvem a coleta direta de dados por meio de entrevistas, questionários ou gravações, esta investigação focou-se exclusivamente em fontes já publicadas e disponibilizadas em arquivos digitais e físicos, o que demandou um rigoroso processo de seleção e organização do material consultado. A ausência de participantes humanos diretos na pesquisa não prejudicou o aprofundamento do tema, pois as imagens e os textos selecionados permitiram uma análise crítica e fundamentada, alinhada com os objetivos estabelecidos.

A seleção dos artigos acadêmicos baseou-se em critérios que garantem a relevância e a atualidade das publicações, priorizando periódicos reconhecidos nas áreas de conhecimento relacionadas ao objeto de estudo. Para isso, utilizou-se bases de dados científicas como Scielo, Google Acadêmico e periódicos CAPES, filtrando por palavras-chave específicas para assegurar a pertinência dos conteúdos. Cada artigo foi cuidadosamente lido e analisado, destacando-se os trechos que contribuem diretamente para a construção teórica e para o embasamento metodológico do trabalho.

Paralelamente, as fotografias foram selecionadas a partir de acervos públicos e privados, incluindo arquivos digitais de instituições culturais, museus e bibliotecas, bem como coleções disponíveis em plataformas online de acesso público. As

imagens escolhidas tiveram o papel de complementar as informações textuais, oferecendo uma dimensão visual que permitiu compreender melhor o contexto investigado, evidenciando aspectos históricos, culturais e sociais relacionados ao tema.

O processo de organização dos dados visuais envolveu a catalogação das imagens, anotando sua origem, data, autoria e contexto de produção, garantindo o respeito aos direitos autorais e a correta referência das fontes. Além disso, as fotografias foram submetidas a uma análise qualitativa, buscando identificar elementos significativos e padrões que contribuíssem para a reflexão crítica sobre os objetos estudados.

De acordo com Gil (2008, p. 45), a utilização de fontes secundárias exige do pesquisador uma postura crítica e cuidadosa na seleção e interpretação do material, de modo que a pesquisa mantenha sua validade e confiabilidade. Nesse sentido, a análise dos artigos e das fotografias foi conduzida com rigor, buscando sempre relacionar os dados encontrados com os objetivos e hipóteses da pesquisa.

Vale destacar que, ao trabalhar com fontes secundárias, o pesquisador deve estar atento às possíveis limitações inerentes a esse tipo de dado, tais como a parcialidade dos autores, a qualidade das imagens e a disponibilidade de informações complementares. Para minimizar esses efeitos, foi adotada uma triangulação de fontes, cruzando os dados obtidos nas imagens com os conteúdos dos artigos e outras referências bibliográficas, a fim de assegurar um entendimento mais amplo e consistente.

Em síntese, a escolha pelos artigos acadêmicos e pelas fotografias como instrumentos e fontes de pesquisa foi estratégica e alinhada com as características do objeto investigado. Essa abordagem permitiu o desenvolvimento de uma análise detalhada e fundamentada, valorizando tanto o conteúdo textual quanto o visual, essenciais para a compreensão completa do tema.

CAPÍTULO 3

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: DIALOGANDO SOBRE O EU E A FELICIDADE

O tema felicidade se faz presente em diversos lugares. Por ser tão recorrente, falar da busca dos seres humanos pela felicidade pode, num primeiro momento, parecer banal. No entanto, justamente por ser tão disseminado, por ter uma importância muitas vezes inquestionável, é que este tema se tornou tão capcioso e notadamente complexo.

A fim de melhor explanar a temática proposta, esta fundamentação foi dividida em duas partes: na primeira, apresentamos brevemente as manifestações de vários filósofos e escolas filosóficas sobre o que seria a felicidade; na segunda, tratamos mais sobre a felicidade no mundo contemporâneo e discutimos sobre a pertinência do tema felicidade dos meninos negros.

3.2 CONTEXTUALIZANDO SOBRE A FELICIDADE

A felicidade do cidadão deve ser uma das suas metas prioritárias do Estado Democrático e Social de Direito, “algo que começará a se concretizar mediante o respeito aos direitos fundamentais, em sua perspectiva individual e social, e o estímulo à melhoria da sua qualidade de vida” (ISMAIL FILHO, 2017, p. 1362). O tema da felicidade remonta às discussões filosóficas da antiguidade até os dias atuais, tendo se revestido de especial relevância em muitos países e angariado grande visibilidade nos últimos anos (NUNES, 2021; SANTOS; SOUZA, 2019).

Com base em uma pesquisa bibliográfica e documental, esta dissertação apresenta o conceito de felicidade e discute o reconhecimento desta como direito fundamental para a prevalência da dignidade da pessoa humana. O texto foi dividido em duas partes: na primeira, apresentamos brevemente as manifestações de vários filósofos e escolas filosóficas sobre o que seria a felicidade; na segunda, tratamos sobre a pertinência do direito à felicidade (ou do direito à busca da felicidade) no mundo contemporâneo.

A filosofia fornece importantes marcos teóricos para o estudo da felicidade, razão pela qual dificilmente um bom trabalho acadêmico poderia ser elaborado sem

que ela fosse consultada. Levando em conta que há um bom número de estudos para análise, entendemos por bem nos dedicarmos aos filósofos clássicos e obras que tenham se voltado em maior intensidade para os debates em torno da temática em questão. Fizemos isso tendo a consciência de que por não se tratar de um rol exaustivo, outros nomes e obras de peso iriam ficar de fora.

O interesse em se compreender o significado do conceito de felicidade atravessa séculos de história. Examinando-se as diversas épocas e as concepções filosóficas, verifica-se um predomínio de duas compreensões sobre felicidade: ora expressa por meio da satisfação de necessidades imediatas, ora como um estado de espírito de paz e tranquilidade duradouras. Nota-se também que, em algumas concepções, a felicidade advém ao ser humano do seu interior, de sua atividade mais pessoal, e, em outras, deriva também do exterior.

Desde os gregos até os dias atuais, muitos pensadores se empenharam em definir o que é felicidade, assim como levantar reflexões que venham a contribuir para um reordenamento do homem em direção a uma vida feliz. O conceito mais antigo de que se dispõe sobre felicidade é um fragmento de um texto de Tales de Mileto, que viveu entre as últimas décadas do século 7 a.C. e a primeira metade do século 6 a.C. Segundo ele, aquele que é feliz tem um corpo sadio e forte e uma alma bem formada (DIÓGENES LAÉRCIO, 1940). Nesse entendimento, um corpo sadio e forte é um corpo virtuoso, ou seja, um corpo na sua potência completa. Da mesma maneira, uma alma bem formada é plena para as suas capacidades.

Heródoto (1956), no Livro I de suas Histórias, reconhecido como o mais antigo trabalho de história do Ocidente, tratou do tema felicidade num dos mais emblemáticos diálogos da obra envolvendo Creso, rei da Lydia, um dos reinos mais ricos conhecidos até aquele período, localizado na Ásia Menor (onde hoje é a Turquia), e um viajante vindo de Atenas, de nome Sólon, que era um homem muito sábio. Na narrativa, a controvérsia em torno do tema era evidente. Enquanto o rei se considerava feliz por não lhe faltar nenhuma posse, o sábio entendia que só era possível atribuir o adjetivo “feliz” após a análise de toda a vida de uma pessoa, ou seja, após a morte.

Até o surgimento da filosofia socrática, tudo o que fosse posse dos homens era considerado uma dádiva dos deuses. Logo, era plausível que também a felicidade fosse tomada como uma dádiva divina. Essa concepção religiosa da felicidade vigorou durante muitos séculos e em diferentes culturas. No IV século antes de

Cristo, Sócrates inaugura um paradigma a partir do qual seria possível atingir a felicidade em vida. Neste sentido, sendo esta uma tarefa de responsabilidade do indivíduo, “a filosofia seria o caminho que conduziria a essa condição” (FERRAZ; TAVARES; ZIBERMAN, 2007, p. 235).

Em conformidade com os ensinamentos de Sócrates, Platão refletiu sobre o que seria a vida ideal e qual seria a melhor vida possível. Em *A República*, por exemplo, a filosofia e as virtudes não foram entendidas por ele apenas como uma proposta intelectual, mas como um modo de vida. Desse modo, segundo ele, para obter a felicidade o homem deveria buscar a experiência inteligível (intelectual, fruto da razão) e se desviar da experiência sensível (ligada ao corpo, desejo e apetites). Em outras palavras, Platão (1985; 1995) defendia que a única felicidade possível ao homem consistia em alcançar a verdadeira virtude e praticá-la.

Pelo pensamento aristotélico, os homens virtuosos são felizes e, por serem felizes, são classificados como éticos. A noção de felicidade em Aristóteles (2009), está relacionada à ideia de hábito da virtude moral. Logo, não sendo inata ao homem, ela pode ser ensinada e aprendida por meio do hábito. Na visão aristotélica, toda a ação humana tem como objetivo atingir a felicidade (*eudaimonia*). Portanto, ser feliz é o fim mais elevado de todos os bens que se pode alcançar pela ação, ou seja, é o Sumo Bem.

Em “Ética a Nicômaco”, Aristóteles (1991) pontua que a felicidade está atrelada à convivência humana. Desse modo, não seria plausível, segundo o filósofo, desvincular o ser humano do contexto da *pólis*, o espaço do exercício da razão e do convívio humano no seu sentido mais verdadeiro. Por outras palavras, para Aristóteles, o homem é um animal político, a razão é política; e os problemas só podem ser resolvidos politicamente. Logo, a felicidade é precipuamente política (ASSMANN, 1994) e a *pólis* é uma condição indispensável para promover a consciência moral e a participação política (bem comum) (CHIH, 2010).

Com o fim da *pólis* grega e o advento das hegemonias (macedônica, romana ou bizantina) surgem as filosofias helenísticas. A felicidade enquanto bem público sai de cena, dando espaço para a vida privada. Embora também dotadas de enorme preocupação com a ética, entendida como o estabelecimento da “arte de bem viver”, estas filosofias não mais procuraram analisar o homem na condição de “animal político”, que deveria viver pela sua cidadania, passando a preocuparem-se mais com sua felicidade pessoal.

Segundo Assmann (1994), juntamente com a separação entre a ética e a política e a atribuição de um caráter negativo a esta última, nascem o indivíduo e o cosmopolita (“cidadão do mundo”). Com efeito, num mundo pluralista e multicultural, a *pólis* deixou de ser referência básica do homem, uma vez que a *ataraxia* (paz de espírito; tranquilidade; estado da alma em que nada consegue perturbá-la), e não a política, poderia levá-lo à *eudaimonia*. Nas palavras do estudioso:

a polis deixa de ser o ideal. O novo ideal é a felicidade do indivíduo, que não reside na capacidade de dominar os outros (são poucos e afastados os governantes), mas de dominar a si mesmo. Daí a cisão entre o ideal moral e o político. A causa da infelicidade é o mundo exterior, urgindo, pois, recolher-se em si. A felicidade possibilita-se por obra de cada um. (ASSMANN, 1994, p. 32).

As duas principais escolas helenísticas são a Estoica e a Epicurista. Opostas no tocante aos seus postulados e às suas regras de conduta, estas filosofias se destacaram “como resposta moral às dúvidas de cidadãos que se inquietam com relação ao seu comportamento e à sua felicidade, num mundo conturbado, onde cada qual desejava ser feliz, mas não sabia como agir” (NOVAK, 1999, p. 257).

Viver uma “boa vida” em um mundo caótico, imprevisível; procurar fazer o melhor dentro das possibilidades que se tem, aceitando, ao mesmo tempo, o que foge do controle são consideradas questões centrais do estoicismo, a filosofia criada por Zenão de Cício em Atenas, em 300 a.C., e que chegou até o império romano de Epíteto, Cícero, Sêneca e Marco Aurélio, por volta do séc. III d.C.

O pensamento estoico exerceu profunda influência sobre outras doutrinas, especialmente o cristianismo, nos aspectos da teologia moral (NOVAK, 1999). Na atualidade, é considerado por muitos como um verdadeiro guia para se manterem resolutos, fortes e no controle. No recorte, a seguir, Sêneca, um dos mais conhecidos pensadores estoicos, fala sobre uma habilidade muito forte nessa filosofia: a de nos blindarmos contra o infortúnio.

[...] age da única maneira possível para obteres a felicidade: repele e despreza aqueles bens que só brilham por fora, que dependem das promessas de fulano ou das benesses de cicrano. Faz do verdadeiro bem seu alvo, busca a alegria dentro de ti. Significa que a felicidade se origina em ti mesmo, na melhor parte de ti mesmo. (SÊNECA, 1991, p.85).

Epicuro, por sua vez, fundou sua escola em Atenas, em 306 a.C. Para os epicuristas, ficar impassível, mesmo diante de todo dissabor, garante a felicidade.

Neste sentido, entendem que o homem age eticamente na medida em que dá vazão a seus desejos e necessidades naturais de modo equilibrado ou moderado. Na visão epicurista, o homem sábio e feliz contenta-se com o estritamente indispensável, ou seja, atende aos desejos naturais, que não comportam em si dor e perturbação, e ignora os prazeres supérfluos e desnecessários, que dão gozo momentâneo, mas trazem consigo sofrimentos do corpo e da alma (EPICURO, 1997).

O epicurismo também conferia especial atenção ao prazer, sendo por isto muitas vezes apontado como defensor de todo e qualquer prazer. De fato, para Epicuro, o prazer é a força que movimenta o homem, mas é equivocada a interpretação de que isso justificaria uma busca desenfreada pela satisfação dos desejos (ASSMANN, 1994). Na doutrina epicúrea, o conhecimento seguro dos desejos é que direciona toda escolha e toda recusa, e são nessas escolhas que se pode encontrar a felicidade. “Para Epicuro, portanto, o verdadeiro prazer vem a ser a ausência de dor no corpo (*aponía*) e a falta de perturbação da alma (*ataraxía*)” (GOMES, 2003, p. 157).

Com o fim do mundo helênico e o advento da Idade Média, a possibilidade de ser feliz foi assumida numa perspectiva bem diferente. Para os cristãos como Santo Agostinho, Deus era o centro de tudo e o homem deveria se esforçar para obter a felicidade mais perfeita possível, a qual chamou de beatitude. Desse modo, entendia que a esperança, a fé e o exercício meditativo se faziam necessários para alcançá-la. Além disso, na visão Agostiniana, a felicidade plena deixou de ser possível em vida, pois só poderia ser conquistada quando os homens estivessem diante da verdade, ou seja, junto de Deus no paraíso celestial (SANTO AGOSTINHO, 1998; MCMAHON, 2006).

No sistema feudal, a Igreja tinha o monopólio da cultura, assim como também protagonizou a interpretação da realidade social. Nesse cenário, de acordo com o pensamento católico cristão, o homem tinha um destino espiritual, ou seja, uma outra vida após a morte. Portanto, na sua jornada pela Terra, ele devia preocupar-se exclusivamente com a busca da salvação de sua alma. Colocada de outra forma, essa busca estava relacionada diretamente com o desenvolvimento espiritual, pois por meio dele se acharia a Plena Felicidade, que é Deus (ARRUDA, 1991).

No final da Idade Média, Tomás de Aquino também refletiu sobre a felicidade em várias partes da sua obra filosófica e teológica. Sob influência de Santo Agostinho e de Aristóteles, abordou sobre a felicidade terrena, que está na origem

da filosofia, e elaborou suas interpretações (AQUINO, 2003). No pensamento tomista, ser feliz consiste em apresentar “uma orientação para uma vida bem estruturada, por meio da conquista da beatitude” (OLIVEIRA; COSTA, 2011, p. 71). Todavia, Tomás de Aquino deixa claro que nesta vida só seria possível ao homem alcançar uma felicidade parcial e incompleta, ou seja, a beatitude imperfeita, conceito muito similar à *eudaimonia* aristotélica.

A transição da Idade Média para a Idade Moderna foi marcada por inúmeras transformações na Europa. Com o Renascimento, movimento intelectual e artístico que ocorreu entre os séculos XIV e XVI, uma nova visão de mundo e da sociedade se formou, sendo o Humanismo seu eixo central. Esta corrente filosófica se baseava no antropocentrismo, que considerava o ser humano o centro das questões. Outras características marcantes do movimento renascentista foram: a busca por uma representação da natureza fiel à realidade (naturalismo), a valorização da razão (racionalismo) e a defesa do prazer individual como único bem possível (hedonismo).

Nesse novo cenário, a posição central da Igreja na produção do saber ficou enfraquecida. A moral da religião também foi perdendo a força normatizadora que possuía e, desse modo, precisava rever formalmente suas regras e seus preceitos. O protestantismo se apresentou para impulsionar/fazer essa revisão. Segundo Lutero, em seu livro *Proposições*, o homem poderia agradar a Deus mesmo sem estar em contato com ele, ou seja, agindo conforme Ele queria. Esse agir estaria intrinsecamente relacionado com o transformar a si mesmo e ao mundo (COMTE-SPONVILLE, 2006).

Sob tal aspecto, um ponto de grande relevância para a transformação do conceito de felicidade durante o Renascimento foi o fato de que a relação dos homens com a religião deixou de requerer intermediários, tornando-se mais individualizada. Consequentemente, as pessoas puderam interpretar as palavras de Deus mais livremente e, assim, agir por conta própria para conquistar a felicidade (MCMAHON, 2006). Para além do contexto religioso, as transformações que estavam por vir atingiram também outros campos do conhecimento: ética, política, costumes, direito e economia. Algumas delas, inclusive, provocaram rupturas significativas em várias noções que guiavam a vida civilizada. A abordagem sobre a felicidade não escapou ilesa das mudanças.

No século XVII, na obra intitulada *Leviatã*, Thomas Hobbes (2003), em oposição a Aristóteles, afirma que a felicidade não é uma atividade da alma conforme à virtude e tampouco é o fim último ou Sumo Bem, mas apenas o sucesso contínuo em obter as coisas que o homem de tempos em tempos deseja. Enquanto na ética aristotélica nem tudo o que procuramos visa a outra coisa, pois, do contrário, o desejo nunca cessaria e, desse modo, não poderia haver felicidade para o homem, no entendimento hobbesiano, “a felicidade é marcada pelo estímulo à satisfação dos desejos mundanos” (LEAL, 2013, p. 33). Neste sentido, para Hobbes, “enquanto viver, o homem terá desejos, e será feliz aquele que possuir os meios (leia-se: o poder) para realizá-los” (FRATESCHI, 2005, p. 26).

Chegando ao Iluminismo em 1685, uma construção inusitada de felicidade foi apresentada pelo filósofo Immanuel Kant, que diferentemente dos filósofos anteriores, sistematizou sua noção de felicidade separada da moral (COMTE-SPONVILLE, 2006). Na filosofia kantiana, a lei moral fundamenta-se em princípios que a priori residem na razão e, dessa forma, não dependem de nenhum conceito empírico. Já a felicidade baseia-se nos dados da experiência. Logo, o seu conhecimento pode oferecer regras gerais, mas nunca regras universais (KANT, 2002). Kant (1986) também considera que a boa vontade (pura intenção de praticar o bem) constitui a condição indispensável para que o homem seja digno de felicidade, mas lembra que a vida virtuosa não garante a felicidade, só nos torna dignos dela.

Para ³Jeremy Bentham (1843, p. 4), pai da doutrina utilitarista, prazer, bem ou felicidade se reduzem à mesma coisa. Nesse ponto, a sua filosofia moral não é tão inovadora, uma vez que outros autores, como Epicuro, por exemplo, já haviam feito a identificação entre felicidade e prazer. Contudo, segundo ele, era o princípio da utilidade que aprovava ou desaprovava “toda ação, qualquer que seja, e, portanto, não apenas toda ação de um indivíduo privado, mas também toda medida de governo” (BENTHAM, 1973, p. 2). Vale dizer que, sob a perspectiva de felicidade possível e mensurável dos utilitaristas, o Estado deveria ser o responsável imparcial pela decisão de o que fazer com o somatório das utilidades individuais (felicidade coletiva).

³ BENTHAM, Jeremy. *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*. Tradução de João de Deus Pinheiro Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

Conforme os fundamentos utilitaristas de Bentham, a felicidade não é apenas uma questão de leis justas, mas também de meritocracia. Assim, considerando que todos os indivíduos são iguais e vivem numa sociedade que oferece oportunidades iguais a todos, cabe a cada um obedecer às regras elaboradas pelo Estado e, desse modo, potencializar seus prazeres e amenizar seus sofrimentos. Além disso, na visão de Bentham, a relação com o outro e o pertencimento à comunidade são coisas secundárias, algo que vai na direção contrária do pensamento de Aristóteles, que entendia que a felicidade mais bela seria alcançada em comunidade (RODRIGUES, 2009).

Friedrich Nietzsche também estava à procura da felicidade. Porém, considerava que ela “não poderia ser alcançada de uma forma fácil e indolor” (MELO, 2011, p. 109). Na visão do filósofo alemão, ninguém vive uma existência sem momentos desagradáveis, afastado de padecimento, angústia, medo, tristeza, ansiedade, desespero, revolta etc. Neste sentido, segundo ele, o equilíbrio entre as forças internas é que movem o ser humano. Portanto, conforme a tese nietzscheneana, o caráter de transformação existente no mundo e a finitude inerente a todas as coisas ao invés de gerar o ostracismo, o sedentarismo e a inércia, poderiam servir como força propulsora para o agir humano, mesmo nas condições mais adversas. Com outros termos, em seu projeto de “super-homem”, comprometido apenas consigo mesmo, o homem se beneficiaria de seus conflitos interiores, pois estes, na qualidade de elementos estimuladores de energia e incentivos, contribuíram para o progresso do ser e, conseqüentemente, favorecem o alcance da felicidade (NIETZSCHE, 1996; 1999).

Após esse breve passeio pelas concepções de felicidade formuladas por importantes nomes da filosofia, discutimos a seguir a pertinência do direito à felicidade (ou do direito à busca da felicidade) no mundo contemporâneo.

Santos e Souza (2019, p. 3) afirmam que “a transposição do tema da felicidade para o direito não é evento recente. A gênese de sua positivação se deu com a Declaração de Direitos da Virgínia, de 16 de junho de 1776, e seria repetida logo após com a Declaração de Independência dos Estados Unidos”. Ainda segundo os autores, a declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 também “tratou de uma chamada ‘felicidade geral’ como objetivo a ser alcançado, e, mais recentemente, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem de 1948

estabeleceu o direito à busca da felicidade de forma expressa”. No Quadro 1, a seguir, apresentamos os demais exemplos mostrados no referido artigo.

Quadro 1 - A previsão do direito à felicidade no mundo

Responsáveis pela iniciativa	Detalhamento
Organização das Nações Unidas (ONU)	A ONU reconheceu a felicidade como um direito através de Resolução da Assembleia-Geral ocorrida no ano de 2011, “ocasião em que conclamou às nações que se empenhassem na ampliação da felicidade geral da sociedade” (SANTOS; SOUZA, 2019, p. 5).
Constituições japonesa e sul-coreana	No artigo 10 da Constituição da Coreia do Sul, “nota-se o reconhecimento expresso e preciso da busca da felicidade no rol dos direitos fundamentais naquela nação. Já a Constituição Japonesa trouxe previsão mais detalhada e melhor elaborada, uma vez que expõe uma cláusula denotativa de um limite ao alcance do direito à felicidade, uma ideia de proporcionalidade ou de equilíbrio de proteção, na medida em que ressalva que o gozo desse direito não deve interferir no bem estar da coletividade” (Idem).
Butão	Em Butão, “a felicidade possui o mais amplo tratamento normativo, com referência em mais de um artigo e com a criação inclusive de um índice de aferição nacional da felicidade, a felicidade nacional bruta, em que o Estado deve se esforçar para promover. No entanto, a proteção fática parece não ser executada com a mesma inteligência por seu governo” (Idem).

Fonte: O autor (2024)

Nunes (2021) aponta que o Brasil, por sua vez, não esteve alheio às discussões acerca da positivação do direito à felicidade. O tema foi sugerido pela Proposta de Emenda Constitucional nº 19, conhecida como “PEC da Felicidade”, de autoria do Senador Cristovam Buarque. Todavia, segundo a autora, o acréscimo da felicidade no rol dos direitos sociais não ocorreu, uma vez que a PEC foi arquivada. Nesse ponto, Ismail Filho (2017, p. 1361) defende que “a felicidade se constitui em um direito, embora de natureza determinável, resultado da observância de um conjunto de outros direitos individuais e sociais”. Para apresentar as conclusões que o autor elencou em seu estudo construímos o Quadro 2.

Quadro 2 - A questão da felicidade

Entendimento do autor	Detalhamento
A dignidade humana como um princípio nuclear.	“...seja com a finalidade de garantir autonomia para o indivíduo desenvolver suas potencialidades e lutar por sua felicidade, seja para garantir limites para o exercício do direito pelo seu titular, o qual precisa respeitar o ser humano próximo, que também possui um direito a ter uma existência digna”. (ISMAIL FILHO, 2017, p. 1362)
Os direitos fundamentais possuem uma função jurídico-objetiva.	“...tal função jurídico-objetiva não deve se limitar a relativismos (como apenas assegurar um mínimo de determinados direitos), pois busca, sempre, melhorar a qualidade de vida da pessoa humana, permitindo a construção de um caminho para a sua felicidade”. (Idem)
O Estado Democrático e Social de Direito deve ter como uma das suas metas prioritárias a felicidade do cidadão.	A felicidade do cidadão é “algo que começará a se concretizar mediante o respeito aos direitos fundamentais, em sua perspectiva individual e social, e o estímulo à melhoria da sua qualidade de vida”. (Idem)
Com base nos princípios da solidariedade e da subsidiariedade, o Estado deve dividir a responsabilidade pela felicidade do cidadão com a sociedade.	“...o Estado deve dividir tal responsabilidade com a sociedade, permitindo e incentivando que também organizações sociais, associações civis e outras pessoas jurídicas/coletivas colaborem com a concretização dos direitos fundamentais”. (Idem)
O direito humano à felicidade constitui-se em um conceito mais amplo do que “mínimo existencial” ou “proibição da insuficiência”.	o direito humano à felicidade “...envolve não somente o atendimento às necessidades sociais básicas da pessoa, mas também o direito de se sentir realizado, de desfrutar emoções e sentimentos positivos com relação à sua vida. Por isso, não pode ser considerado um mero interesse transversal, mas um direito concretizável, resultado da observância de direitos libertários e sociais, podendo ser invocado para justificar pretensões perante o Estado e outras pessoas naturais ou jurídicas”. (Ibidem, p. 1362-1363)

Fonte: Do autor (2024)

A busca pela felicidade é bastante antiga e tem sido uma grande mola propulsora a conduzir a espécie humana em sua trajetória pelo mundo. São muitos os atributos da felicidade, mas, em linhas gerais, observa-se que as concepções humanas sobre ela estão fundadas em dois tipos de premissas: uma de natureza

extrínseca e outra de natureza intrínseca. A primeira concepção sugere que o indivíduo deve buscá-la além de si mesmo, em eventos ou conquistas externas a sua pessoa. A segunda, aponta o próprio indivíduo como sua fonte, conferindo a ele a tarefa de trabalhar a si mesmo de forma que consiga conquistar uma vida feliz.

De difícil conceituação e reconhecimento, o direito à felicidade (ou o direito à busca da felicidade) é um tema que alcançou grande visibilidade nos últimos anos, mas ainda necessita de maior investigação e debate. De sorte que, entendemos, assim como Ismail Filho (2017), Nunes (2021) e Santos e Souza (2019), que é imprescindível a positivação do referido direito. Porém, enquanto o Brasil não possui esse direito positivado na Constituição Federal, esperamos ao menos que busque garantir aos cidadãos os direitos sociais, tais como moradia, saúde, educação e alimentação, especialmente às pessoas necessitadas, isto é, àquelas que vivem em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade a fim de que elas consigam buscar a felicidade.

3.3 A EDUCAÇÃO E A FELICIDADE

Este capítulo se propõe a explorar como diferentes abordagens social, filosófica, psicanalítica e histórica, iluminam a experiência do menino negro diante da educação e da busca da felicidade em múltiplas dimensões. E para melhor compreender exploramos a perspectiva sobre felicidade de algumas formas. Sendo:

A Perspectiva Social e Contemporânea Na sociedade líquido-moderna (Bauman, 2009; Baudrillard, 1995), a felicidade frequentemente é moldada pelo consumismo e pela valorização de bens materiais, em detrimento de valores intangíveis como amor, afeto e autoestima. Para o menino negro, essa lógica pode significar menor acesso a oportunidades educacionais, ambientes afetivos e reconhecimento, elementos essenciais para sua felicidade e bem-estar.

Na perspectiva Filosófica: Valores que Importam. Os autores como Comte-Sponville (2015) e Botton (2007) defendem que virtudes não compráveis como justiça, respeito, empatia e solidariedade são as bases da verdadeira felicidade. Para o menino negro, ser reconhecido e tratado justamente na escola e na sociedade é central: sua autoestima, sentimento de pertencimento e felicidade dependem do fortalecimento desses valores.

Já na Perspectiva Psicanalítica: Cultura e Estruturas Sociais, a abordagem psicanalítica (Freud, 2011) mostra como os processos de civilização e cultura moldam nossa busca por felicidade. Ao menino negro cabe enfrentar estruturas que, muitas vezes, regulam sua identidade e percepção social. A educação, portanto, precisa considerar não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o acolhimento emocional e cultural, condições fundamentais para seu desenvolvimento integral.

A Abordagem Histórica: Transformações na Concepção de Felicidade, desde o Renascimento, houve uma mudança significativa na relação entre indivíduo e religião, abrindo caminho para a autonomia na busca da felicidade (Comte-Sponville, 2006; McMahon, 2006). A educação formal, ao se tornar mais acessível, permitiu que indivíduos historicamente marginalizados — como o menino negro — pudessem reivindicar seu lugar e protagonismo.

Para Thomas Hobbes (século XVII) a felicidade é a realização contínua de desejos. Para o menino negro em contextos de desigualdade, alcançar desejos como representatividade e dignidade requer acesso a poder e oportunidades educacionais.

Immanuel Kant, separa a moral da felicidade — a boa vontade nos torna dignos da felicidade, embora não a garanta automaticamente. Para o menino negro, agir com boa vontade, persistência e ética na escola pode ser um caminho para construir sua dignidade.

E o escritor Jeremy Bentham (1973, p. 4) (utilitarismo) a felicidade é prazer coletivo, definido pelo Estado. Mas em sociedades ainda marcadas por desigualdades, o olhar sobre a justiça social e a inclusão é essencial para que a felicidade coletiva seja verdadeira para todos.

A Educação como Ponte para a Felicidade se juntam os olhares social, filosófico, psicanalítico e histórico, observamos que os desafios enfrentados pelo menino negro exigem uma resposta integral da educação voltada não apenas ao currículo, mas também ao acolhimento, ao reconhecimento cultural e à valorização da subjetividade.

A Educação que estimula atitudes virtuosas como empatia e solidariedade, que questiona criticamente o modelo econômico e social vigente e que dá espaço ao protagonismo do aluno negro, pode ser uma via genuína para sua felicidade. O projeto educativo deve, assim, transformar tanto o sujeito quanto o mundo, conforme

defendido por Comte-Sponville (2006), reconstruindo o direito do menino negro à dignidade, ao pertencimento e à alegria de viver.

A discussão em torno do conceito de felicidade constitui uma das temáticas que mais se repete no campo da filosofia, perpassando diferentes períodos históricos e escolas de pensamento. Dada sua relevância para a compreensão da existência humana, torna-se praticamente inviável o desenvolvimento de uma investigação acadêmica sólida sobre o tema que desconsidere os principais aportes filosóficos. Este trabalho, portanto, propõe-se a retomar os pensamentos de filósofos clássicos e a dialogar com a teoria psicanalítica freudiana, a fim de refletir criticamente sobre os limites e possibilidades da felicidade na vida contemporânea.

Historicamente, observa-se que as concepções de felicidade alternavam-se entre duas vertentes principais: de um lado, aquela que a associa à realização de desejos imediatos e sensoriais; de outro, a que a vincula a estados duradouros de equilíbrio, serenidade e virtude. Em algumas abordagens, a felicidade é concebida como algo que se origina no interior do indivíduo; em outras, depende de condições externas e sociais.

Entre os pré-socráticos, destaca-se a visão de Tales de Mileto, que relacionava a felicidade à integridade física e à harmonia da alma. Em Heródoto, encontra-se o célebre diálogo entre o rei Creso e o sábio Sólon, no qual este defende que a felicidade só pode ser atribuída a alguém após a conclusão de sua vida, uma vez que os infortúnios são imprevisíveis e inerentes à existência humana.

A partir de Sócrates, inaugura-se uma nova compreensão da felicidade como tarefa humana, acessível por meio da razão, da introspecção e da conduta ética. Platão, ao seguir essa linha de pensamento, concebe a felicidade como o resultado do domínio da razão sobre os desejos, sendo alcançada por meio do cultivo das virtudes. Já Aristóteles, em sua *Ética a Nicômaco*, define a felicidade (*eudaimonia*) como o bem supremo, a ser alcançado pelo exercício contínuo da virtude e pela vivência coletiva no âmbito da *pólis*.

No campo psicanalítico, Sigmund Freud oferece uma contribuição significativa ao refletir sobre a tensão entre os impulsos individuais e as exigências da civilização. Em *O mal-estar na civilização* (2011), Freud argumenta que o ser humano está constantemente dividido entre o desejo de prazer e as restrições impostas pela vida social. A civilização, ao estabelecer normas para a convivência, exige a repressão de instintos considerados perigosos, como a agressividade e a

sexualidade. Tal repressão, embora necessária para a vida em sociedade, gera inevitavelmente sentimentos de culpa e angústia.

Freud identifica diferentes formas pelas quais o indivíduo tenta contornar o sofrimento: por meio de vínculos afetivos, experiências internas, ou pela busca de reconhecimento social. Contudo, a renúncia contínua aos desejos mais profundos, imposta pelas normas culturais, compromete a possibilidade de uma felicidade plena. O autor destaca ainda que a origem do sofrimento não está apenas na realidade externa ou na fragilidade do corpo, mas também na internalização das proibições sociais, que culminam na formação do superego, instância psíquica responsável pela autocensura e pelo sentimento de culpa.

Dessa forma, a felicidade, segundo Freud, torna-se um ideal cada vez mais distante à medida que a civilização avança. O progresso cultural, ao mesmo tempo em que assegura segurança e estabilidade, cobra um alto preço subjetivo: o sacrifício dos desejos instintivos e a consequente intensificação do mal-estar psíquico.

Em síntese, tanto a tradição filosófica quanto a abordagem psicanalítica reconhecem que a felicidade não é uma experiência unívoca ou permanentemente acessível. Trata-se de uma construção complexa, marcada por tensões entre o desejo individual e as exigências sociais, entre a liberdade subjetiva e os limites impostos pela cultura. Compreender essas dinâmicas é fundamental para refletir criticamente sobre o lugar da felicidade na contemporaneidade e, especialmente, sobre as formas possíveis de vivenciá-la de modo ético, consciente e socialmente responsável.

CAPÍTULO 4

4.1 AS MEMÓRIAS DO MENINO NEGRO MORADOR DO COQUE: A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA

A compreensão das vivências de crianças negras em territórios periféricos exige a escuta sensível das suas memórias, trajetórias e experiências, o cotidiano de meninos negros moradores do Coque, bairro periférico do Recife, reflete sobre os modos de ser, resistir e produzir subjetividades em contextos marcados por desigualdades sociais, racismo estrutural e ausência de políticas públicas consistentes.

A infância no Coque é atravessada por múltiplas violências simbólicas, institucionais e físicas, mas também por práticas de cuidado, solidariedade e resistência construídas no seio da comunidade. A escola, quando sensível a essa dinâmica, pode operar como mediadora de afetos e promotora da cidadania. Nesse sentido, o currículo precisa ser repensado a partir de uma pedagogia que valorize a história, a ancestralidade e a vivência negra.

De modo complementar, a criança negra do Coque, longe de ser apenas vítima da exclusão, é também agente de reexistência, termo que conjuga resistência e existência. Ao brincar nas ruas, ao frequentar rodas de capoeira ou ao participar de projetos comunitários, esses sujeitos reinventam seus cotidianos e desafiam as narrativas hegemônicas que associam a periferia exclusivamente à marginalidade.

Essa pesquisa trata-se de reconhecer a complexidade de suas experiências e de validar suas memórias como parte integrante da história urbana e educacional do Recife. Assim, o enfrentamento ao racismo e às desigualdades exige o compromisso com práticas educativas que valorizem a ancestralidade, a oralidade e a potência dos sujeitos negros.

A relação entre o menino negro, a educação e a busca pela felicidade é uma temática que demanda uma análise sensível e fundamentada em perspectivas que reconheçam as complexidades históricas, sociais e culturais que envolvem a experiência negra no Brasil. Paulo Freire e Ecléa Bosi oferecem reflexões

fundamentais para compreender os desafios e as potencialidades que permeiam esse contexto.

Para Paulo Freire, a educação deve ser entendida como um ato de libertação, um processo em que educadores e educandos constroem conhecimento em conjunto, dialogando com suas realidades. Freire critica a educação bancária, que trata o aluno como mero receptor de conteúdos, propondo, em seu lugar, uma pedagogia problematizadora que valoriza a vivência e o saber popular.

No contexto do menino negro, essa abordagem é particularmente relevante, pois permite o reconhecimento de sua história e cultura, frequentemente marginalizadas pelas práticas educacionais tradicionais. A educação libertadora proporciona ao menino negro um espaço para reconstruir sua identidade, descolonizar o olhar sobre si mesmo e reimaginar sua posição na sociedade. Como afirma Freire, "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes" (FREIRE, 1996, p. 33). Esse reconhecimento é essencial para que ele encontre, na educação, não apenas conhecimento técnico, mas uma via para a felicidade e a emancipação.

Para Ecléa Bosi, em sua obra *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*, destaca a importância da memória como uma dimensão que articula a subjetividade e o contexto histórico. Para ela, a construção do sujeito está profundamente vinculada às narrativas e experiências que acumulamos ao longo da vida.

No caso do menino negro, a memória coletiva da diáspora africana e a experiência do racismo estrutural desempenham um papel crucial em sua formação. Ao valorizar essas narrativas, a educação pode oferecer ao menino negro ferramentas para ressignificar seu passado e projetar um futuro onde sua identidade seja celebrada e respeitada. A valorização da memória, segundo Bosi, é também um caminho para a felicidade, pois permite ao sujeito compreender seu lugar no mundo de forma mais plena.

A felicidade, para o menino negro, muitas vezes passa pela superação de barreiras impostas por uma sociedade que ainda perpetua desigualdades raciais. Nesse sentido, a escola tem o potencial de ser um espaço de resistência e transformação. Ao incorporar práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade

do menino negro e que celebrem a diversidade cultural, a educação contribui para sua autoestima e para a construção de uma vida digna e feliz.

Freire nos lembra que a educação tem um compromisso com a mudança do mundo: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 78). Essa mediação é essencial para transformar a escola em um ambiente onde o menino negro se sinta valorizado e possa exercer sua humanidade em plenitude.

A educação tem um papel central na minha vida, pois foi capaz de ressignificar sua relação com a história, a memória e a sociedade. Inspirados pelos ensinamentos de Paulo Freire e Ecléa Bosi, podemos vislumbrar uma educação que seja não apenas inclusiva, mas transformadora, onde a felicidade não seja um privilégio, mas um direito. Assim, o menino negro encontrará na escola um espaço para sonhar, criar e viver plenamente sua identidade.

Refletir sobre minha infância hoje, se constitui como um dos primeiros impulsos para fazer uma reflexão acerca da educação escolarizada, a qual foi muito importante na minha trajetória, pois todas as oportunidades que consegui ao longo desses últimos anos foi a partir da educação escolarizada. Como morador do Coque, estudante de escola pública, negro e filho adotivo, consegui com sacrifício ingressar como bolsista na Universidade Católica de Pernambuco, no curso de Letras, minha formação superior inicial. Com isso, acredito ser de extrema importância pensar sobre esse objeto de estudo, pois quantas pessoas não tiveram a oportunidade de estudar quando criança, sendo a Educação de Jovens e Adultos uma maneira de poder voltar aos estudos e retomar uma fase em sua vida que não existiu.

A história da educação mostra que, num passado não tão longínquo, muitas pessoas das classes menos favorecidas não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, ao invés disso, eram inseridas no mundo do trabalho desde a mais tenra infância, sendo esta uma maneira de perpetuar a pobreza e consequentemente, manter estas pessoas oprimidas. (FREIRE, 1970). Diante desta afirmação, percebe-se que em pleno século XXI, o acesso e permanência na escola ainda é um grande desafio, principalmente para as pessoas oriundas das classes populares e de baixa renda (oprimidas). Assim, entende-se que a educação escolarizada é

importante na vida de todas as pessoas, nunca é tarde para estudar, o que importa é a vontade, nesse sentido observa-se que: “Não há razão para se envergonhar por desconhecer algo, testemunhar a abertura dos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1999, p. 153).

O estudo, a educação e o conhecimento são fatores determinantes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para as populações negras, a educação se apresenta como uma ferramenta essencial para a luta contra as desigualdades históricas e sociais, promovendo a possibilidade de ocupar e transformar espaços que, historicamente, foram excluídos. Nesse sentido, a reflexão sobre o papel da educação na ascensão e ocupação desses espaços se torna ainda mais relevante, quando é analisada a partir das perspectivas de pensadores negros que contribuíram para a teoria educacional e para a análise crítica da realidade social.

Autores como Paulo Freire, Lélia Gonzalez, Carolina Maria de Jesus, Cláudia Santana, entre outros, se tornaram referências para a educação e para a análise da construção da identidade negra no Brasil, considerando a importância do conhecimento formal e informal para a superação das barreiras sociais que afetam a população negra. Para Freire (1987), a educação é um ato político e libertador, que deve ser acessível a todos, independentemente de sua origem social ou racial. Ele argumenta que a educação não pode ser um processo de domesticamente, mas uma prática que visa a conscientização crítica e a transformação da realidade. Esse entendimento da educação como um espaço de resistência e de ocupação de poder é fundamental para as populações marginalizadas, como a população negra, que enfrenta o racismo estrutural presente em diversas esferas da sociedade.

A Lélia Gonzalez, em sua obra, aborda como as instituições educacionais muitas vezes atuam como agentes de opressão, ao reforçar estereótipos raciais e excluírem a história e a cultura negras dos currículos escolares. Para Gonzalez (1988), a educação deve ser um campo de afirmação da identidade negra, onde o sujeito negro não apenas se reconhece, mas também é reconhecido nas suas especificidades. O estudo, nesse contexto, se torna uma forma de ocupar espaços que tradicionalmente foram ocupados por outras narrativas, oferecendo uma perspectiva que valoriza a história e a cultura afro-brasileira. A educação deve,

portanto, ser um espaço de protagonismo negro, em que o aluno negro tenha a oportunidade de aprender sobre si mesmo e a sua ancestralidade.

Além disso, Carolina Maria de Jesus, em seu famoso livro *Quarto de Despejo*, relata a realidade de uma mulher negra favelada, destacando o cotidiano de uma comunidade marginalizada e o quanto o conhecimento formal e informal pode ser uma ferramenta para a dignidade e para a mudança social. Carolina, apesar de não ter uma educação formal, demonstrou a importância de narrativas pessoais como uma forma de resistência intelectual. A sua escrita trouxe à tona as dificuldades da população pobre e negra, revelando como o conhecimento é fundamental não apenas para a ascensão social, mas também para a afirmação de um lugar na sociedade, que tem sido historicamente negado aos negros.

Já Cláudia Santana, em seus estudos sobre a educação e a experiência negra, defende a importância de um currículo antirracista nas escolas, que não apenas informe, mas também empodere os alunos negros. Santana (2006) argumenta que, para que haja uma real mudança no cenário de desigualdade social e racial, é imprescindível que o processo educacional promova a ocupação de espaços de poder e representatividade para os negros. O estudo, portanto, deixa de ser apenas uma busca por conhecimento acadêmico e se transforma em um meio para resgatar e afirmar a identidade negra na sociedade.

A educação, ao ser encarada por esses autores como uma ferramenta de resistência e de ascensão, é uma das principais maneiras pelas quais os indivíduos podem se apropriar dos espaços sociais e políticos. Quando um negro ocupa um espaço, seja no mercado de trabalho, na academia, ou na política, ele está não apenas alcançando um objetivo pessoal, mas também rompendo com os ciclos de exclusão e desigualdade racial. A partir do conhecimento, o negro pode se posicionar criticamente, questionar as estruturas de poder e contribuir ativamente para uma transformação social.

Portanto, o estudo não deve ser visto apenas como uma obrigação ou um meio para o sucesso profissional, mas como uma estratégia consciente de ocupação e resistência. A luta pela educação de qualidade e inclusiva é uma luta pela democratização do acesso aos espaços de poder. O estudo, nesse sentido, é um direito, um processo emancipador e um caminho de transformação. A educação, como defendem esses autores negros, é o ponto de partida para a ocupação de

espaços que, historicamente, foram negados aos negros, e é por meio dela que se poderá alcançar a igualdade, a justiça e, finalmente, a felicidade social.

E minha história começa assim:

Sou um menino negro, nascido e criado na comunidade do Coque, sempre em busca da felicidade. Fui adotado ainda bem pequeno. Minha mãe adotiva, dona de casa, sempre cuidou de mim e do meu irmão com muito carinho. Meu pai, funcionário da Prefeitura, sustentava nossa casa com o pouco que ganhava, mas com muita dignidade. Minha família sempre foi humilde, com poucos recursos e pouca escolaridade. Mas o que nunca nos faltou foi amor e incentivo. Meus pais sempre acreditaram na força da educação.

Quando ainda era criança, fui atingido por uma pedrinha no olho. Por causa disso, perdi completamente a visão de um lado. Desde então, enxergo apenas com um olho. Foi um momento muito difícil. Passei por altos e baixos. Algumas pessoas acreditaram em mim, outras não. Mas, mesmo diante das dificuldades, da dor e da deficiência, eu nunca desisti.

A educação me salvou. Estudei toda minha vida em escolas públicas do Coque, desde a educação infantil ao ensino médio. Lá vivi momentos felizes, outros nem tanto, mas todos me fizeram crescer. Além da escola, participei de vários projetos sociais na comunidade, que também contribuíram muito para minha formação.

A foto nº 04 retrata minha turma do ensino médio, momentos e amigos inesquecíveis que ficarão nas minhas lembranças, "A lembrança é a matéria-prima da identidade." (BOSSI, 1999, p. 22 a 25) e a imagem nº 05 é uma lembrança extraordinária o dia da formatura do ensino médio.

Imagem nº 04 - Turma do Ensino Médio



Fonte: Do autor

Imagem 05 - Formatura



Fonte: Do autor

No dia da formatura foi um dia muito especial, todos capricharam nas roupas, os professores e a direção se empenharam muito para que tudo saísse perfeito para os alunos e seus familiares, foi feito rifa, bazar de roupas usadas. Concluí meu ensino médio na Escola Estadual de Referência Joaquim Nabuco.

Ao concluir o ensino médio, veio a grande vitória: fui aprovado no vestibular e consegui uma bolsa de 100% na Universidade Católica de Pernambuco, no curso de Letras. Um sonho realizado. A felicidade, que antes parecia tão distante, agora estava ao meu alcance.

Eu, o filho adotivo, criado com amor e esperança, me tornei o primeiro da família a entrar na universidade.

Sou prova viva de que a educação transforma.

No quarto período da faculdade, comecei a estagiar, como retrata a imagem abaixo nº 06. Foi lá que conheci professores incríveis, verdadeiros apaixonados pela

Educação, que faziam de tudo para transformar a realidade de crianças e adolescentes. Naquele momento, vi o chão da escola sob uma nova perspectiva, agora como educador em formação. Antes, eu era o aluno cheio de esperança de um dia chegar à universidade. Durante o estágio, nasceu em mim o desejo profundo de transformar vidas através do ensino.

Imagem nº 06 - 1º Estágio



Fonte: Do Autor

Também tive a oportunidade de estagiar na Universidade e de participar de diversos projetos de extensão na Universidade de Pernambuco. Essas experiências foram fundamentais na minha trajetória. Foi ali que percebi: eu podia ir além. Descobri que, através da educação, minha vida ganhava um novo sentido e que eu também podia dar sentido à vida de outras pessoas. Algumas experiências na Educação nas escolas estaduais e privadas que eu já passei durante a minha trajetória de professor. imagens nº 06 e 07.

Imagem 07 - Minhas práticas pedagógicas



Fonte: Do Autor

Imagem 08 - Aula no período da Pandemia



Fonte: Do Autor

Ao longo da minha vida notei que ser um professor atuante era importante, participar das greves e dos movimentos era não só para mim, mas também para os meus e para tentar transformar várias vidas como a minha foi transformada através da educação. Na imagem nº 08 mostra minha participação nos movimentos, onde fui muito incentivado positivamente pelo professor José Luis Simões, ele sempre foi exemplo que precisamos colocar a mão na massa para as coisas mudarem, mas

nunca sozinhos.

Imagem nº 09 - Militando por uma Educação de qualidade



Fonte: Autor desconhecido

Imagem nº 10 - Militando Por uma Educação de Qualidade



Fonte: Autor desconhecido

Ao concluir a graduação imagem nº 11, preparativos para minha colação de grau, dei mais um passo importante: fiz uma especialização. E, com muito esforço e dedicação, o menino negro do Coque conseguiu ingressar no mestrado.

Imagem nº 11 - Fotos da Conclusão da graduação em Letras



Fonte: Do autor

As imagens numeradas 12, 13 e 14 me fazem lembrar que nunca estamos sozinhos, sempre cercados por uma rede de apoio que me ajudou e me ajudou. Além disso é importante relembrar que os espaços de educação não formal também contribuiu bastante na minha trajetória,

Imagem nº 12 - Festividades na escola



Fonte: Do autor

Imagem 13 - Participação em projetos sociais



Fonte: Do autor

Imagem nº 14 - Projeto Gradação



Fonte: Do autor

Mas minha jornada nunca foi fácil. Com a visão comprometida enxergando apenas com um olho, enfrentei desafios diários. Tudo isso enquanto trabalhava e cuidava da minha mãe, que hoje enfrenta sérios problemas de saúde e é totalmente dependente de mim e do meu irmão. Cuidamos dela com muito amor, carinho e atenção. Retribuímos, com tudo que temos, o amor incondicional que ela sempre nos deu.

Hoje eu tenho certeza que a educação é algo grandioso que transforma e salva várias vidas diariamente e espero contribuir mais e mais e lutar por uma educação de qualidade para todos e principalmente para os meninos e meninas negras moradores de bairros em situação de vulnerabilidade.

Imagem 15 - Minhas Práticas pedagógicas



Fonte: Do autor

A Educação me salvou

Sou filho do Coque.

Sou filho do amor.

Capítulo 5

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, “Transpondo os Muros da Universidade: o entrelaçamento da educação e a felicidade”, constituiu uma jornada de (re)descoberta e resignificação da minha própria trajetória de vida. Através da metodologia da História Oral de Vida e de uma abordagem autoetnográfica, este estudo buscou analisar como a educação, em seus múltiplos espaços formais e informais, atuou como um elemento catalisador de emancipação, empoderamento e, em última instância, na construção de um sentido de felicidade. A questão-problema que guiou esta investigação foi como a educação transformou minha vida, e quais foram as contribuições dos espaços educacionais, formais e informais, para esse processo de emancipação e felicidade? encontrou suas respostas não em um ponto final, mas em um contínuo processo de reflexão sobre as intersecções entre raça, classe, deficiência, educação e a busca por uma vida digna e plena.

Ao revisitar minhas memórias de infância e juventude na Comunidade do Coque, um território marcado pela vulnerabilidade social, mas também por uma notável resiliência, reafirmei a tese de que a educação transcende os limites da sala de aula e se manifesta nas relações cotidianas, nos projetos sociais, no apoio familiar e na capacidade de sonhar. A escola pública, frequentemente estigmatizada, emergiu em minha narrativa como um espaço de acolhimento e de resistência, onde professores e educadores, figuras-chave em minha formação, me auxiliaram a enxergar um futuro que desafiava o determinismo social. Essa percepção alinha-se à visão de Paulo Freire, que compreende a educação como uma prática da liberdade, capaz de dar voz e agência a sujeitos historicamente silenciados. A felicidade, nesse contexto, não foi um estado de ser, mas um processo ativo de conquista e reconhecimento da minha própria humanidade.

A análise da minha jornada acadêmica, desde a graduação até a participação em projetos de extensão universitária como o “Pirraias da Periferia” e o “Projeto Gradação”, permitiu demonstrar como a universidade, quando engajada com as demandas sociais, pode romper seus próprios muros e se tornar um agente de transformação comunitária. O contato com a teoria, a pesquisa e a extensão me ofereceu as ferramentas conceituais para decifrar a minha própria história, ao

mesmo tempo em que a experiência concreta nos projetos sociais me reconectou com as raízes da minha luta. Nesse entrelaçamento entre teoria e prática, reiterei a visão de Martha Nussbaum, para quem a felicidade está intrinsecamente ligada à capacidade humana de florescer, de ter dignidade e de moldar o próprio destino. A educação, nesse sentido, é o motor que nos impulsiona a desenvolver essas capacidades e a construir uma vida com sentido.

O uso da metodologia da História Oral foi decisivo para a validação do meu "eu" como objeto de pesquisa. Conforme Paul Thompson, a história oral confere visibilidade às vozes que a historiografia tradicional negligencia, democratizando o saber e permitindo que as experiências individuais se transformem em conhecimento coletivo. Ao narrar minha trajetória, pude não apenas resgatar minhas memórias, mas também inseri-las em um contexto social e histórico mais amplo, dialogando com as categorias teóricas da dissertação. A narrativa de vida, portanto, não é apenas um relato pessoal, mas um ato político de resistência e de afirmação identitária. A análise de conteúdo, por sua vez, proposta por Laurence Bardin, possibilitou uma decodificação sistemática dos relatos, revelando padrões e categorias significativas, como a importância do afeto, do acolhimento e da perseverança na construção da felicidade.

Embora o presente trabalho tenha alcançado seus objetivos, é necessário reconhecer suas limitações. Por ser um estudo de caso único, de cunho autobiográfico, as conclusões não podem ser generalizadas. Elas se aplicam especificamente à minha trajetória, servindo como uma lente para a compreensão de fenômenos mais amplos, mas não como uma regra. Além disso, a impossibilidade de aprofundar-se em todas as teorias e metodologias citadas é uma limitação inerente a qualquer trabalho acadêmico. Por fim, sugiro que pesquisas futuras possam dar continuidade a esta discussão, explorando, por exemplo, o impacto de projetos de extensão universitária na vida de outros jovens de comunidades periféricas, ou analisando o papel da educação informal e da cultura no desenvolvimento de habilidades e na construção da felicidade. Acredito que a discussão sobre o entrelaçamento entre educação e felicidade é crucial para a construção de políticas públicas mais humanas e de uma sociedade mais justa e equitativa.

Este trabalho, em última análise, é a minha forma de retribuir a todos aqueles

que acreditaram em mim e de reforçar a crença de que a educação é um direito e um caminho para uma vida mais plena e feliz.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

Bardin, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Orgs.) (2002). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes (Original publicado em 2000).

BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. Tradução de João de Deus Pinheiro Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

BORGES, Maria Eliza Linhares. **Tradição e modernidade na mira dos fotógrafos**. In: _____. História e fotografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz; Edusp, 1987 [1973].

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. versão atualizada até a Emenda n.57/2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Alexandre Simão; **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana: um estudo sobre o papel das redes associacionista da educação**. Tese (Doutorado). Recife, 2005.

GOMES, C. L. Lazer. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 119-125.

GOHN, M. G. **Educação não formal na Pedagogia Social**. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006.

GOHN, M. da Glória. **Educação não-formal: cultura política**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAHUERTA, Milton. **A democracia difícil: violência e irresponsabilidade cívica**. Artigo, Estudos de Sociologia v. 6 n.10.

LAVERDI, Robson. et al (Orgs.). **História oral e desigualdade**. Recife: Ed. da UFSC, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEMOES, Roberto Jenkins de. **Corpo e mente: O humano direito de suar com alegria**. Brasília:Thesaurus, 1984. 123p.

PARANÁ. **Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente**. Política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente no estado do Paraná. 3 ed. Curitiba: CEDCA, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000.

RICOEUR, Paul. História. In: RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. p. 200 a 248

SIMÕES, Izabel Adriana Gomes de Sena. **Educação e família: a influência da trajetória familiar no acesso dos jovens de periferia ao ensino superior**. Tese (Doutorado), Recife, 2018.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2010, vol.15, n.45, pp. 422-433. ISSN 1413-2478.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

SOUZA, Edilson; SENA, Izabel; SIMÕES, Luís. **História e Memória da Educação em Pernambuco** – v.2 Recife: Ed. UFPE, 2014.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Edward P. **As peculiaridades dos ingleses**. In.: NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sergio (orgs.). 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998a. v. 1. (Coleção Textos Didáticos)

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum; estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GONZALEZ, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. São Paulo: Editora Mulheres, 1988.

SANTANA, Cláudia. **Educação, Racismo e Práticas de Resistência**. São Paulo: Editora Educação e Realidade, 2006.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: Diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 1960.