

Encontros entre culpa e educação

Encuentros entre la culpa y la educación

Encounters between guilt and education

[Larissa Conceição dos Santos](#)  [André Luis Silva](#) 

Destaques

A culpa na educação fomenta sistemas arbitrários e punitivos no processo ensino-aprendizagem.

A pedagogia diferenciada de Meirieu reconhece a análise das necessidades das pessoas como uma prática pedagógica diária.

Responsabilidade compartilhada entre estudantes, docentes e instituição, promove pedagogias diferenciadas desvinculando a culpa da educação.

Resumo

Este ensaio problematiza a culpa na educação propondo alternativas a partir da perspectiva de Philippe Meirieu. Para tanto, articula perspectivas sobre o ensino e os regimes de culpabilização e reflete sobre os desafios de ensinar e aprender sob um regime de cobranças. Como resultado, sugerem-se possibilidades a um sistema educativo arbitrário e punitivo, destacando a valorização de responsabilidades compartilhadas entre estudantes, docentes e instituição; o respeito à autonomia das pessoas no processo educativo; e, o reconhecimento da liberdade individual mediada por uma pedagogia diferenciada.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Culpa. Educação. Philippe Meirieu.

Recebido: 28.05.2023

Aceito: 22.08.2023

Publicado: 23.08.2023

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202348792>

| Introdução

Em um processo educativo, ensinar e aprender compõem uma relação que se espera recíproca (Freire, 1993; Gadotti, 2010). Mas, aos envolvidos no processo, algo em comum parece protagonizar esse encontro: a culpa (Freire, 2005; Burns, 2023; Curtis, 2023). Seja do docente, por não se sentir efetivo em seu papel funcional de ensinar “direito”. Seja do estudante, que percebeu um aprendizado aquém do esperado como efeito da nota auferida pelos instrumentos de avaliação. Ou ainda, da instituição de ensino, cuja estrutura e metodologia didática soam superadas ao sabor do tempo. Proveniente de quaisquer dos atores envolvidos em um processo educativo, a culpa se instaura no encontro com a educação (Asbahr & Lopes, 2006; Vasconcelos & Gomes, 2017; Silva, 2019; Burns, 2023; Curtis, 2023). Essa premissa incentiva, neste ensaio, a busca da resposta para a seguinte questão: quais problematizações envolvem os sentimentos de culpa na educação?

De modo mais sutil, na estruturação dos processos de ensino-aprendizagem, recaem doses de culpabilização, por vezes, nomeadas como exigências sistêmicas ou responsabilização do ato de ensinar (Meirieu, 2005). Imersos em termos como disciplina, grade, prova, alunos e professores se deparam com um universo de práticas educacionais que denotam sistemas-instituições lidos socialmente como mais tradicionais (Vidal, 2022).

O que era para ser conteúdo programático, ganha o status de Disciplina. O conjunto de Disciplinas forma uma grade curricular. Com as práticas acumuladas no desenho de modelos tradicionais de educação, emergem as largas doses de inflexibilidade, hierarquias que distanciam docentes e estudantes, e a rigidez de papéis institucionais, cuja culpabilização é um dos pilares centrais da manutenção de um sistema educativo tradicional (Garcia & Anadon, 2009; Freitas, 2014; Silva & Carvalho, 2021; Vidal, 2022). Adiciona-se, de um modelo que fomenta encontros sistemáticos com o sentimento de culpa.

É certo que a educação pode ser entendida e praticada de maneiras menos indulgentes com o modelo tradicional. Entre as alternativas, há a “pedagogia diferenciada”, proposta pelo filósofo e professor de Letras Philippe Meirieu (1989). Corrente teórica desenvolvida na França, em meados da década de 1980, sugere o olhar da responsabilidade compartilhada, nos processos de ensino e aprendizagem, dentro da qual a educação é um processo compartilhado entre a sociedade, instituições de ensino, docentes e estudantes (Meirieu, 1985; 1989; 1996; 2005).

Curiosamente, a perspectiva da “pedagogia diferenciada” (Meirieu, 1985; 2006) é modestamente debatida no contexto brasileiro, ainda que essa proposta tencione o debate sobre modelos instrucionistas e utilitaristas na educação (Lima, 2012). Igualmente tensionam os modelos bancários de ensino-aprendizagem (Freire, 2005), aqueles que primam pela aquisição de competências técnicas para atendimento das demandas do mercado (Andrade et al., 2018). Ao valorizar a

formação de cidadãos autônomos, críticos e questionadores, Meirieu (2005) fomenta uma visão emancipatória dentro (e por meio) da educação. Isto por ser uma perspectiva que apresenta um movimento de libertação construtiva do sujeito; de empoderamento de sua ação no mundo; da valorização da autonomia do pensamento nos processos educativos; e, do desenvolvimento da consciência social e crítica das pessoas (Meirieu, 2005). Ao que parece, uma perspectiva que pode pulverizar o debate sobre educação no Brasil.

No entendimento de que os modelos educativos mais tradicionais tendem a fomentar encontros recorrentes entre culpa e educação (Silva & Carvalho, 2021; Curtis, 2023), e a perspectiva da “pedagogia diferenciada” (Meirieu, 1985; 1989; 1996) apresentam-se potencialidades para questionar modelos mais tradicionais de ensino-aprendizagem. Este ensaio¹ tem o objetivo de problematizar a culpa na educação propondo alternativas a partir da perspectiva de Philippe Meirieu.

Articular um ensaio, com esta abordagem, abre a possibilidade de desnaturalizar visões hegemônicas que tendem a atribuir aos docentes toda a responsabilização pelo aprendizado dos estudantes (Demo, 2004). Também ajuda a reflexão sobre os impactos que a culpa potencialmente exerce no empobrecimento dos próprios modelos de ensino-aprendizagem (Vasconcelos & Gomes, 2017; Vidal, 2022; Burns, 2023; Curtis, 2023). Este ensaio pode ainda endossar olhares outros acerca de como é possível estudantes, docentes e instituições se valerem de modelos mais autônomos, libertadores e, em algum grau, emancipatórios de ensino-aprendizagem (Meirieu, 1985; 1989; 1991; 1995; 1996; Gadotti, 1998; 2010; Freire, 1996; Silva & Carvalho, 2021). Realizar este ensaio é uma forma de estimular a transformação dos modos de pensar, conceber e realizar a educação.

A despeito dos desafios que um ensaio como este pretende endereçar, percorre-se a resposta à pergunta de pesquisa e o objetivo central do texto articulando, na sequência, premissas teóricas sobre interfaces entre culpa, educação e ensino-aprendizagem. Estabelecidas as relações entre esses temas, são propostas alternativas para interlocução do debate, a partir da “pedagogia diferenciada” de Philippe Meirieu. Ao fim, considerações finais deste ensaio, sugerem uma agenda para futuros estudos e oportunidades de pesquisa sobre o tema em debate.

| Interfaces entre culpa e educação

Os sentidos da culpa podem advir de muitas perspectivas, dentre as quais: questionamentos filosóficos existencialistas, como os abordados por Ricoeur (1953), Nietzsche (1988), Heidegger (1993), Sartre (2007), e Jaspers (2018); questionamentos de origem teológico-cristã, tal como a aceção explorada por Santo Agostinho (2016) na relação culpa/pecado; ou ainda, pelas elucubrações psicológicas, a exemplo da abordagem freudiana a respeito da moral humana (Freud, 1996).

¹ Este trabalho recebeu o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo número 2022/10742-3.

A culpa também pode ser observada em seu tratamento nas bases do Direito Romano (Carrá, 2017), ou na relação entre normas, autoridade e responsabilidade, inerentes às instituições (Weber, 1970). Envolve, também, as práticas de responsabilização das organizações contemporâneas (Thiry-cherques, 2003; Bresser-Pereira, 2008), a partir dos efeitos de suas ações nas sociedades em que atuam.

Conhecer noções e vertentes da ideia de culpa é importante para a circulação e apreensão desse conceito que, ao longo do tempo, tem se assentado nas civilizações, por meio de práticas e sistemas sociais de vigilância, controle e punição que, invariavelmente, operam pautadas pela ótica da culpabilização das pessoas e de grupos sociais (Brooks, 2015; Vidal, 2022).

Neste ensaio, entende-se a culpa como uma metáfora pela qual é possível refletir sobre a educação em seus processos de ensino-aprendizagem. Sustenta-se o pressuposto de que a educação tem se pautado por lógicas de culpabilização que atribuem aos diferentes atores envolvidos em seus processos – estudantes, docentes e instituições – a responsabilidade pelo fracasso ou insucesso da/na aprendizagem.

A formulação desse pressuposto emerge do entendimento de que as lógicas de culpabilização na educação destacam-se nas dimensões: i) docente como culpado: figura que representa a responsabilização dos educadores por aquilo que se considera como falha, problema ou ineficiência no processo de ensino (Gadotti, 1998; Vidal, 2022); ii) estudante como culpado: figura para a qual, geralmente, se atribui a culpa, fracasso, inaptidão, e deficiência no processo de aprendizado (Gadotti et al., 1995; Curtis, 2023); e, iii) instituição como culpada: figura associada ao órgão de ensino formal, cujos protocolos, diretrizes, e normativas são culpadas pelo insucesso, seja dos estudantes no aprendizado, seja dos docentes no ato de ensinar (Casassus, 1995; Silva & Carvalho, 2021).

Reconhecer que a culpabilização é algo recorrente no sistema educativo é, também, uma forma de identificar que cada ator desse sistema (docente, estudante e instituição) corresponde a uma parcela de culpa, de dor e de punição (Gadotti et al., 1995; Curtis, 2023). Na história da educação, especialmente no contexto brasileiro (Gadotti, 1998; 2010), foram desenvolvidos instrumentos e processos para balizar, regular, ou “julgar” os atores envolvidos no sistema educativo. Alguns exemplos são: a avaliação institucional do corpo docente; as provas e exames aos estudantes; as certificações ou *rankings* das instituições de ensino (Andrade et al., 2018; Silva & Carvalho, 2021).

Em meio aos inúmeros critérios que balizam, regulam ou julgam e, portanto, estão a serviço da manutenção da culpa na educação, levanta-se a premissa de que o ambiente educacional no Brasil, pós 1990, tendeu a reproduzir em larga escala um modelo administrativo/gerencial na condução dos ambientes educacionais formais (Silva & Carvalho, 2021). Modelos sob essas características instalam a culpabilização como modo central de ação (Burns, 2023; Curtis, 2023). Isto porque, modelos administrativo-gerenciais tangenciam uma priorização mercadológica da

educação (Meirieu, 2014), uma espécie de influência neoliberal (Silva & Carvalho, 2021), dentro da qual fomenta-se uma cultura de responsabilização e culpa.

Sendo assim, percebe-se que o predomínio de um modelo gerencial no campo da educação, segue “perfazendo rupturas e agregando responsabilidades à escola [...] e aos seus profissionais” (Silva & Carvalho, 2021, p. 403), em prol de performance financeira e de status social a todo custo.

Em um modelo gerencial no sistema educacional, cujo ato de ensinar vem carregado de culpa, ao que parece, o que se entende por ensinar prossegue justapondo uma das definições de ensino mais convencionais: aquisição de conteúdos e técnicas desenvolvidas no passado, enquanto um processo de transferência de conhecimento às novas gerações (Dewey, 1938; Perrenoud, 2002). Isso porque, um processo de transferência como esse, invariavelmente, tende a se mostrar sob a alcunha de ser: impositivo; descontextualizado; que não leva em consideração as mudanças do presente ao repassar conteúdos e técnicas desenvolvidas no passado; que atribui ao ensino um aspecto marcadamente conteudista, formal e inflexível, como sinônimo do ensinar de verdade (Perrenoud, 2002; Freire, 2005; Gadotti, 2010). Se ocorrer a troca do termo “ensinar” nessa sentença por “modelo gerencial no sistema educativo”, arrisca-se a dizer que suas definições são mutuamente permeáveis entre si.

Por outro lado, a aprendizagem pode revelar-se um processo mais dinâmico e plural (Freire, 1996; 2005). Seu dinamismo reside no movimento e fluidez com que os processos de ensino-aprendizagem precisam assumir, a fim de contemplar ambientes, estruturas, temas e pessoas diversas (Gadotti, 2010). Para saber aprender, há o entendimento de que a manifestação da curiosidade, por parte dos estudantes, é essencial na interpretação das situações do mundo que habitam, sendo essa curiosidade o fio condutor para se apropriarem do conhecimento na mediação das próprias descobertas (Wilson, 2001; Gadotti, 2010; Burns, 2023).

Esse entendimento de aprendizagem sugere um certo caráter reconstrutivista que o ato de aprender pode assumir (Gadotti, 2010). Adiciona-se ainda o aspecto de politicidade desse processo, no sentido proposto por Demo (2004, p. 14), ser entendida como característica humana “[...] de não se subordinar ao destino biológico e social, ou ao ambiente externo [...] sabendo reagir e fundar a capacidade de história própria [...] e coletiva”. Uma aprendizagem reconstrutivista, que inclui politicidade, está presente na ideia de “pedagogia diferenciada” articulada por Meirieu (1985; 1991; 1995; 1998; 2002; 2006; 2014), sobre a qual se debruça, neste ensaio.

Sejam quais forem os modos como se significam os processos de ensino e aprendizagem, eles ocorrem dentro de um sistema educativo cheio de regras susceptíveis a pouca revisão (Vidal, 2022). Ainda que seja um sistema regido por instâncias que zelam pela educação como um direito fundamental (Freire, 1996; 2005), ao que parece, a educação também opera na relação da culpa projetada aos atores envolvidos na operacionalização desse sistema. Será? Essa questão é tratada na seção seguinte.

| A culpa é de quem?

Quando a educação se alinha a dispositivos burocráticos e de exigências mercantis (marcadamente aspectos do modelo gerencial da educação), cobranças instrumentais engendram nos docentes, estudantes e instituições, uma série de cobranças e responsabilidades voltadas a um nível de produtividade que suplanta a qualidade do ensino-aprendizagem (Curtis, 2023). A produtividade mercantil, enquanto norma na condução dos processos de educativos, fomenta um regime de cobranças na educação, cuja culpa passa a mediar as relações, dentro desse contexto (Casassus, 1995; Brooks, 2015; Vidal, 2022; Burns, 2023).

Por exemplo, no sistema de ensino superior brasileiro, os processos de ensino-aprendizagem são balizados pelas diretrizes nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Instituições, professores e estudantes são avaliados pelos critérios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior orientado por uma Plano Nacional de Educação (PNE) (Vidal, 2022). Geralmente, esse sistema está susceptível a instabilidades decorrentes das mudanças no cenário político nacional que resultam na descontinuidade de práticas educacionais (Saviani, 2010; 2018).

Sob mudanças ou permanências, os sistemas de avaliação das instituições de ensino intensificam a responsabilização dos docentes, caso os resultados institucionais estejam abaixo do esperado (Silva & Carvalho, 2021; Curtis, 2023). Cobrados por performance institucional, dentro de um modelo gerencial da educação, aos docentes resta assumir ou confrontar a culpa no exercício cotidiano de suas profissões (Silva & Carvalho, 2021).

A pressão do trabalho docente tem sido notada com os aumentos de casos de *burnout* associados às altas demandas, cobranças, sobrecarga e sentimento de culpa (Carlotto et al., 2015). Não por acaso, dentre as dimensões utilizadas para analisar casos de *burnout* em docentes, a culpa é considerada como uma dessas dimensões, ao ser entendida como: “surgimento de sentimentos de culpabilização por atitudes e comportamentos não condizentes com as normas internas e cobrança social acerca do papel profissional” (Carlotto et al., 2015, p. 14).

As pressões cotidianas do trabalho docente e da culpabilização desses profissionais nos contextos educativos, refletem todo resultado “dissonante” do que se espera, dentro daquele contexto educativo, como “efetividade” do ensino-aprendizagem (Gadotti, 2010; Silva & Carvalho, 2021). Atacados de múltiplos lados, os docentes se culpam pelas cobranças das instituições em que trabalham; pelas expectativas projetadas pelos estudantes com os quais interagem; ou mesmo, pela própria imagem que constroem sobre si (Carlotto et al., 2015).

Invariavelmente, os docentes são culpabilizados por aquilo que se entende por falha, problema, erro ou fracasso, seja na transmissão efetiva de conhecimento – ensino propriamente dito – ou no alcance de índices que, porventura, sejam balizadores das instituições em que trabalham (Silva & Carvalho, 2021).

Dentro da relação culpa e educação, assume-se que o ofício do professor seria o de fazer o aluno aprender (Demo, 2004). Mas, sob essa premissa repousam inúmeras cobranças transferindo ao educador: a responsabilidade pela captura do interesse dos alunos; a responsabilização pela eficácia das metodologias didático-pedagógicas escolhidas; e a cobrança pela assertividade dos instrumentos avaliativos utilizados. Ao fim, o educador está diante da culpa persistente, no exercício de sua profissão, dadas as eventuais falhas decorrentes dessa complexa relação (Brooks, 2015; Vidal, 2022; Burns, 2023).

Ao refletir sobre a profissionalização docente e as etapas da formação do professor, Meirieu (2002, p. 278) afirma a necessidade de um “momento pedagógico”, aquele no qual o professor aceita entender a resistência do outro, suspender por um instante sua lógica de ensino e a exposição enciclopédica de seu saber, para aceitar que o outro diante dele não compreende, não deseja, não decide aprender aquilo que se exige dele, quando se exige.

Sobre a resistência dos estudantes ao que vem a ser oferecido pelo professor, Meirieu (2002) problematiza que experimentar esse tipo de reação, no espaço educativo, é algo recorrente, visto que:

[...] imaginar que nunca haverá um acontecimento que venha a perturbar o percurso escoar do aluno, seria reduzir o aluno a um “segmento escolar” que, mediante condições bem pensadas, milagrosamente se tornaria disponível às propostas imaginadas para ele por um professor generoso... seria, de fato, criar o impasse do contato educativo que, no entanto, pretende-se promover. (Meirieu, 2002, p. 59)

O que Meirieu (2002) propõe é uma visão diferenciada na relação ensino-aprendizagem. Tal como já propunha Freire (1996), ensinar implica reconhecer igualmente os saberes dos estudantes, dentro de uma proposta de reconhecimento do outro em um exercício de alteridade no ato de ensinar. O que está em jogo seria apontar que ensinar envolve empatia, pela qual docente e estudante se reconhecem como iguais em uma relação de partilha de conhecimentos, a despeito da culpabilização que pode emergir das cobranças instauradas pelo sistema educacional (Gadotti, 2010). Este ponto dialoga com o argumento de Meirieu (2002) acerca de o conhecimento acessível aos estudantes ser reflexo do entendimento do papel docente como a simbiose entre teoria e metodologia de ensino apropriada aos diferentes públicos, fazendo a ressalva que o professor:

[...] não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio. O vínculo deve ser, ao mesmo tempo, permanente e irredutível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode subsistir. É esse corte que permite a produção pedagógica. (Meirieu, 2002, p. 30)

Ao que parece, um ensino que envolva empatia e alteridade, pode fomentar o acordo sobre a equalização de papéis e responsabilidades compartilhadas entre professores, estudantes e instituições, contribuindo para a diluição da culpa fomentada no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem (Meirieu, 2002; Vidal, 2022; Curtis, 2023).

Essa equalização de papéis e diluição de culpabilização podem atenuar as circunstâncias experimentadas pelos estudantes em seus processos educativos (Vidal, 2022; Curtis, 2023). Como atores também integrantes do sistema de educação, não raro, sobre os estudantes recai o ônus por problemas relacionados ao aprendizado (Wilson, 2001; Vidal, 2022). Seja no que se refere a uma eventual nota baixa obtida em suas avaliações pessoais (como uma falha particular), seja no que se refere à culpabilização pela ineficiência da aprendizagem do conteúdo.

Para o entendimento de que o problema é o estudante e não o processo de ensino em si ao qual está submetido, visto que, em tese, o processo de ensino em curso seria imune a falhas, dada a sua larga disseminação (Silva & Carvalho, 2021; Burns, 2023).

Olhando-se detidamente para o papel dos estudantes, percebe-se que há, de forma quase catedrática, um roteiro pré-estabelecido que, supõe-se, deveriam seguir (Freire, 1996). Impõe-se um regime de frequência, cumprimento de deveres – exercícios, práticas, lições – interatividade nas classes e, finalmente, a submissão a instrumentos de avaliação que, em tese, auferem a capacidade de aprendizado do indivíduo (Vasconcellos, 2007). Esse processo autoritário e impositivo tende a ser nomeado como pedagogia do exame, ou ainda, como cultura da avaliação (Luckesi, 1995; 2022).

Ao serem expostos a essa “cultura”, os estudantes são tratados como culpados até que provem o contrário (Brooks, 2015). Enquanto não o fizerem pela obtenção de uma nota tida a contento pelos docentes e instituição, continuarão “reféns” de um sistema educativo, cuja face mais evidente é a culpabilização das pessoas envolvidas (Silva & Carvalho, 2021). De algum modo, um contexto educativo que opera sob esses moldes, revela a arbitrariedade que as avaliações instauram nos contextos em que são utilizadas de modo estruturante e sistemático (Luckesi, 2022).

Contudo, situadas no centro dos modelos tradicionais de ensino, as avaliações são ferramentas que passam a nortear os processos e práticas da educação, no caso, servindo apenas como respostas às exigências métrico-burocráticas do sistema nacional de educação (Freire, 1996; Vasconcellos, 2007). Nesse sentido, as avaliações, como instrumentos de culpabilização, não são processos necessariamente comprometidos com a garantia de uma formação crítica e emancipadora do indivíduo (Gadotti, 1998; Freire, 2005). Menos ainda, com a promoção de uma mudança social, pela educação, nas comunidades na qual os estudantes estão inseridos (Dias Sobrinho, 2005).

De um sistema educativo que se isenta da culpa repassando sua atribuição integralmente aos estudantes, quando das falhas no aprendizado individual, ou quando das falhas no ensino, conduzido pelos docentes, ou ainda, quando das falhas das instituições ao não conseguirem sustentar/atingir índices mais elevados de desempenho nos rankings educacionais, vê-se materializado um sistema educativo que mobiliza a culpabilização irrestrita como norma (Meirieu, 1985).

Seria a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem uma forma de identificar alternativas para a superar a culpa na educação? Este ponto é abordado a seguir.

| Refletir o ensino-aprendizagem

Uma reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, como uma forma de superação da culpa na educação, requer considerar que processos dessa natureza podem ser reflexivos (Freire, 1985; Jarvis, 1997; Franco, 2011). Reflexivo em contraste ao sistema educacional tradicional, de modo a tensionar o debate sobre os impactos desse sistema que, notadamente, é caracterizado por ser abrupto, impessoal, conteudista, pouco conectado com o contexto, avesso a experimentações e centrado no docente, enquanto figura de autoridade (Perrenoud, 2002; Vidal, 2022; Burns, 2023; Curtis, 2023).

Um sistema educativo que possui tais características, está passível de críticas sobre si, abrindo espaço para reflexões sobre alternativas aos modos de pensar e realizar o ensino-aprendizagem (Freire, 1996; Bojer et al., 2011). Nessa direção, Jarvis (1997) problematiza a eficiência dos sistemas tradicionais de ensino, ao apontar que: desassocia teoria e prática; eliminam a existência de espaços de reflexão (pelo seu caráter impositivo); e, concebem que a aprendizagem se dá apenas em um local/horário fixo (sala de aula).

No entanto, a aprendizagem não só ocorre em momentos diversos, como a sua eficácia vem do estímulo aos indivíduos para que aprendam, a partir das associações feitas com as suas experiências de vida (Dewey, 1910; 1938; 1959; Freire, 1985; Mezirow, 1991; Jarvis, 1997; Gadotti, 2010; Fang & OTolle, 2023; Motta & Galina, 2023; Chang et al., 2023; para citar alguns). Tais perspectivas sugerem que o processo de ensino-aprendizagem possui, necessariamente, um outro processo de reflexão em si mesmo (Jarvis, 1997; Gadotti et al., 1995).

Para que tal processo de reflexão aconteça, faz-se necessário estabelecer condições que incentivem a curiosidade e o questionamento do indivíduo (Franco, 2011). Estimular a mobilização de suas experiências de vida para que, ao se defrontar com o que é ensinado, o indivíduo tenha condições de produzir um fluxo consistente de ideias, é um modo de promover a reflexão na educação (Gadotti, 2010). Friccionar os aprendizados com a própria experiência seria uma forma de atingir a consecução progressiva dos entendimentos, verdades e convicções (Dewey, 1910; 1938; 1959), fazendo o indivíduo a adaptação dos aprendizados sobre a própria realidade (Bojer et al., 2011). Portanto, um processo de reflexão.

No entanto, a questão da adaptação à realidade que a reflexão pode oferecer em processos de aprendizagem, é questionada por Freire (1985). O autor defende a importância de que as práticas reflexivas não atuem apenas como um recurso para adaptação à realidade (Freire, 1985). Em vez disso, a reflexão deveria ser entendida como meio para se mobilizar o conhecimento estabelecido na realidade e, assim, o indivíduo passa a ter condições de questionar o que lhe é repassado como verdade/realidade (Freire, 1985).

Essa perspectiva subverte a defesa da adaptação à realidade para uma ótica de refletir sobre o que é entendido como tal (Freire, 1985). Para que essa subversão seja possível, as práticas de ensino-aprendizagem precisam estimular a reflexão acionada pelo questionamento nos indivíduos (Freire, 1996). Ou seja, a transformação nos modos como os indivíduos (re)constroem o conhecimento, incorporam-no às suas experiências de vida, e é o que fomenta uma noção de realidade sempre susceptível a uma nova revisão (Freire, 1985; 1996).

Uma forma de estimular o questionamento, nos processos de ensino-aprendizagem, é formular perguntas instigantes o suficiente para que os indivíduos saiam em busca de respostas para elas (Freire, 1996; 2005). Isso requer entender que uma prática reflexiva na educação tem, por princípio, estimular a permanente curiosidade em estudantes e docentes (Franco, 2011; Silva & Carvalho, 2021). Essa curiosidade pode ser incentivada pelas perguntas que são feitas às pessoas imersas nos processos de ensino-aprendizagem, visto que Freire (1985, p. 47) defende: “um dos pontos de partida para a formação [...] seria essa coisa aparentemente simples: o que é perguntar?”.

A efetividade de uma formação não está apenas em confabular, junto aos estudantes e docentes, o significado do ‘o que é perguntar?’”. Mas reside em “viver a pergunta, viver a curiosidade” (Freire, 1985, p. 48), na relação docente-estudante, ensino-aprendizagem. Incentivando o hábito de refletir, perguntar e se espantar com as eventuais respostas encontradas no processo (Freire, 1985), uma forma de ensino-aprendizagem, pautada na prática reflexiva, passa a existir.

Se, de um lado, os estudos de Dewey (1910; 1938; 1959) debatem o papel da reflexão e as condições necessárias para a sua efetividade de um processo de aprendizagem; de outro, Freire (1985) problematiza a importância de se estimular a curiosidade para que a reflexão se torne uma prática transformadora acerca de como os indivíduos interpretam suas experiências de vida. Talvez, no universo dessas inspirações teóricas, caiba a afirmação de Demo (2004, p. 17) “só podemos interpretar a realidade”. Refletir sobre, arrisca-se a dizer, é uma forma de alimentar a curiosidade dos estudantes, realizar o ensino de modo reflexivo, fomentando uma aprendizagem coletiva.

Meirieu (1995; 1996; 1998), leitor de Paulo Freire (Franco, 2011) e um dos propagadores da “pedagogia diferenciada” na França, adiciona ao escopo das práticas de ensino-aprendizagem reflexivas o ato de aprender enquanto um movimento de libertação construtiva do sujeito (Meirieu, 1998). Nessa perspectiva, a educação passa, necessariamente, pelo reconhecimento da autonomia daqueles que aprendem, ao reconhecerem a si mesmos no lugar de “estudantes”, ao longo do desenvolvimento da relação de aprendizagem (Meirieu, 1998).

O que está sendo dito aqui é que a “pedagogia diferenciada” requer uma visão emancipatória dos processos de ensino-aprendizagem, visto que o conhecimento não advém pela imposição dos docentes, ou por meio de exigências avaliativas, mas sim, a partir do momento em que os sujeitos-estudantes se reconhecem em uma relação de aprendizagem (Meirieu, 1998).

Uma relação de aprendizagem envolve o reconhecimento de que os sujeitos possuem ritmos e estilos diferentes para trafegarem nessa relação (Meirieu, 1998). Seria algo como um itinerário particular de aprendizagem, tal como sugere a obra de Meirieu (1995; 1998). Ou, também, a acepção das jornadas de aprendizagem (Bojer et al., 2011), compreendidas como experiências educacionais que priorizam tanto a interatividade como e, sobretudo, um processo individual de descoberta de si que, uma vez realizado, ajuda a ressignificar o mundo ao redor (Bojer et al., 2011).

As jornadas de aprendizagem, dentro de um processo educativo, apontam para um entendimento de mundo que não mais se vale da busca por atingimento de padrões, pois o enfoque está sobre rever posições, conceitos e interpretações, até então utilizados para se interpretar o tempo-espço em que se vive (Bojer et al., 2011).

Contrariamente às características que demarcam os modelos tradicionais de educação (Perrenoud, 2002), as jornadas de aprendizagem são concebidas como processos centrados no indivíduo, simbolizando na tentativa de desenvolver as pessoas por meio de processos alternativos ao modelo tradicional de educação (Bojer et al., 2011).

Na proposta crítico-reflexiva que se articula neste ensaio, cabe repensar a maneira potencialmente problemática com que se observa, por um lado, a relação ensino-aprendizagem presa em abordagens tradicionais e conteudistas (Perrenoud, 2002), frente às práticas reflexivas voltadas a fomentar a curiosidade dos estudantes (Freire, 1985). O reconhecimento desse contexto tenciona e traz à baila a cultura da culpabilização e responsabilização vigente nos sistemas de educação tradicional (Burns, 2023; Curtis, 2023). Como subsídios a uma discussão que supere a ideia de uma culpabilização, a abordagem francesa da pedagogia diferenciada de Meirieu (1985); aponta caminhos outros para se (re)pensar—a relação da culpa que se instala na educação. Detalhes sobre esse apontamento são apresentados na seção a seguir.

“Pedagogia diferenciada”

Como mencionado anteriormente, Philippe Meirieu, pedagogo francês, educador por opção, com formação na área de Letras, engajado nos processos de reforma do ensino na França e pesquisador por excelência, é um dos propagadores da “pedagogia diferenciada” (Meirieu, 1985; 1989; 2006; 2014). Essa vertente marca o pensamento e a investigação sobre a educação francesa, preconizada igualmente por outros expoentes como Louis Legrand e Philippe Perrenoud.

A “pedagogia diferenciada”, articulada por Meirieu (1985; 1989; 1996; 2006; 2014), aponta para um processo que envolve atividades e métodos variados, cuja adequação visa às necessidades de aprendizagem de estudantes em suas diversidades. Nesse sentido, a perspectiva difere-se dos modelos de educação ditos tradicionais por levar em consideração, na relação ensino-aprendizagem, a heterogeneidade dos estudantes (Meirieu, 2006).

A “pedagogia diferenciada” pensa os processos didáticos e pedagógicos face à multiplicidade de perfis do alunado e, por consequência, admite que há diferentes caminhos para se alcançar objetivos comuns de aprendizagem (Meirieu, 2006). Esses eventuais “caminhos” emergem de acordo com as características, interesses, repertórios e itinerários de cada indivíduo (Meirieu, 1985; 2006).

A visão filosófica da “pedagogia diferenciada” em Meirieu (2006), parece apresentar correspondências com a perspectiva emancipatória reivindicada por Gadotti et al. (1995), dentro da qual, no final dos anos de 1990, reflete acerca do controle do método como mecanismo de poder no Brasil, como se pode ver expresso no trecho que diz:

Vejamos um aspecto simples. Um educador reacionário caminha metodologicamente muito mais como quem possui o objeto do conhecimento, que ele traz consigo e o transfere [...] Ele doa ao educando sabendo que aquela transferência é fundamental para o que ele considera ser a capacitação necessária do educando [...]. O educador reacionário é tão mais eficiente quanto mais clareza política ele tem em relação à opção de sua classe. O mesmo vale para o educador revolucionário. Por isso, os caminhos de ambos não podem ser os mesmos: um caminha com o objeto na mão [...] o outro não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando. Esta é uma distinção fundamental. Além disso, o educador reacionário controla o educando pelo poder sobre o método de que ele se apropria; o educador revolucionário tem no método um caminho de libertação, e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer. (Gadotti et al., 1995, p. 52)

Tais afirmações em Gadotti et al. (1995); foram tecidas por Paulo Freire e, de algum modo, refletem o que viria a ser concebido sob a alcunha de “pedagogia diferenciada” de Meirieu (2006). A afirmação é sugerida visto que ambos os autores ressaltam a busca pelo saber, enquanto a apropriação do conhecimento em uma perspectiva libertária que, se exposta e compreendida pelos estudantes, poderia ser a chave para ótica emancipatória que substituiria abordagens impositivas na relação ensino-aprendizagem (Gadotti et al., 1995; Meirieu, 2006).

A aproximação entre tais perspectivas tem razões críveis: os escritos freirianos foram uma fonte de inspiração ao então jovem pedagogo Meirieu, o qual revela ter encontrado, na obra de Freire, importantes reflexões sobre o papel da pedagogia junto às classes populares. Meirieu também percebeu a “contradição entre o caráter emancipatório e o caráter domesticador que pode dar feições diferentes à prática da Pedagogia” (Franco, 2011, p. 277).

Apesar do contexto cultural e geográfico aparentemente distante (França e Brasil), há outros fatores que aproximam o pensamento desses intelectuais e pensadores da educação, em especial o engajamento e militância de ambos em favor da pedagogia como prática libertária, e em prol da emancipação dos sujeitos com e a partir do saber.

A preocupação de Meirieu (1985; 1989; 2006) a respeito das instâncias implicadas na educação, isto é, os papéis assumidos pelo Estado, pelo sistema educativo

(escola, instituto, universidade, etc.), pelos pais, por professores e pelos estudantes, também merece atenção especial. Isto porque, é uma forma de repensar a relação em torno da culpabilização na educação, no sentido de ser a culpa o elemento que revela o processo de ensino-aprendizagem, enquanto uma instância punitiva, permeada por cobranças e responsabilização de culpados (Meirieu, 2006).

Eis porque, como você, não aceito que minha atividade de professor seja submetida à obrigação de resultados, do mesmo modo que a de uma empresa... Aliás, de que resultado se trata? A eficácia só se mede em relação às finalidades. E não podemos reduzir nosso trabalho educacional à mera busca de efeitos que podemos medir com as ferramentas tradicionais da avaliação escolar. (Meirieu, 2006, p. 44)

Nota-se aí a perspectiva crítica freiriana (Freire, 1985; 1993; 1996; 2005), que influencia o pensamento de Meirieu, ao se analisar a problemática produtivista da educação (Meirieu, 2006) de forma reflexiva. Para o autor, o ensino e a aprendizagem não podem ser reduzidos às métricas dos *standards* internacionais, que mensuram quantitativamente e excluem inúmeros fatores qualitativos que subjazem à natureza da educação (Meirieu, 2006). Da mesma forma, convoca o questionamento sobre o uso de indicadores avaliativos que não atendem às particularidades históricas, culturais e realidades dos contextos locais de cada país, embora pondere que seja inútil:

[...] estigmatizar os desvios liberais do sistema se não combatermos todas as formas de exclusão e de banimento, se não tratarmos de assegurar que todos, mesmo aqueles que não terão possibilidade de prosseguir seus estudos em cursos prestigiados, adquiram os fundamentos da cidadania. (Meirieu, 2006, pp. 46-47)

A “pedagogia diferenciada” (Meirieu, 1985; 1989; 2006) compreenderia, dessa forma, a definição clara de papéis e de responsabilidades aos diferentes atores envolvidos no processo educativo. Preconiza, igualmente, uma cooperação entre estudantes e professores por meio do chamado “contrato pedagógico” (Meirieu, 1989). Assim, o viés da culpabilização, no sentido estrito de responsabilização, aparece na obra de Meirieu (1985; 1989; 2006) em diferentes momentos, mas com sentido especial na relação entre professores e estudantes em seus processos de troca de conhecimento.

Em diferentes publicações (Meirieu, 1985; 1989; 1991; 1995; 1996; 2014), o pedagogo francês descreve tal ótica, partindo do pressuposto de que ninguém aprende da mesma forma e de que, reconhecer esse contexto, torna-se importante para que o sistema de ensino não seja tomado de forma “homogênea”. Esse reconhecimento faria com que a cobrança atribuída aos professores, nos processos de ensino-aprendizagem, fosse substituída por um contrato de aprendizagem entre as partes, em que os estudantes sejam capazes de reconhecer problemas e de implicar-se na busca por soluções que lhes façam mais sentido (Meirieu, 1995; 2014).

Como diz o autor, “o que mobiliza um estudante, o faz se engajar em um aprendizado, lhe possibilita assumir as dificuldades e mesmo as provas; é o desejo de saber e a vontade de conhecer” (Meirieu, 1991, p. 87).

Na “pedagogia diferenciada”, a busca pelo conhecimento pode ser entendida pela superação do “objeto de interesse”, didático puro, conteúdo ou competência em si mesma (Meirieu, 1985; 1989; 2006), uma vez que é no interior do saber que pode nascer o desejo e o prazer em aprender (Meirieu, 2014).

O “contrato” entre professor e estudante é, para Meirieu (2014), o compromisso assumido pelas partes, em uma relação que tem por objeto o saber e cujas atribuições de cada ator dizem respeito as formas de interação, apreensão, dedicação e interesse implicados nessa troca. De algum modo, o “contrato” apontado por Meirieu (2014) “representa muito mais que um projeto, porque através deste, os contratantes comprometem-se reciprocamente com o que pretendem um do outro, bem como aquilo que podem contribuir” (Jesus, 2010, p. 59).

A reflexão em torno da problemática da culpa na educação; revela-se promissora nas abordagens reflexivas, críticas e da “pedagogia diferenciada” em Meirieu (1985; 1989; 1991; 1995; 2006). Isto, por serem abordagens que visam a superar as pressões mercantis e produtivistas do ensino, reconhecendo que “não existe nenhum atavismo que obrigue a continuar com as estruturas culpabilizantes que impõem sempre novos sacrifícios em nome de falsas promessas sempre renovadas” (Silva, 2019, p. 190).

| Considerações finais

Este ensaio foi elaborado buscando responder a seguinte questão: quais problematizações envolvem os encontros entre culpa e educação? Desta pergunta, foi estabelecido o objetivo de problematizar a culpa na educação propondo alternativas a partir da perspectiva de Philippe Meirieu. Para tanto, procurou-se sistematizar os aspectos centrais sobre as premissas teóricas acerca das interfaces entre culpa, educação e ensino-aprendizagem.

Estabelecidas as relações entre esses assuntos, articulou-se o debate, a partir da perspectiva da “pedagogia diferenciada” de Philippe Meirieu. Desse processo de interlocução entre os temas em debate, algumas contribuições são detalhadas a seguir.

Em primeiro lugar, foi tratado como a culpa na educação fomenta sistemas arbitrários e punitivos ao ensino-aprendizagem. Contudo, parece que a abordagem da “pedagogia diferenciada” de Meirieu pode indicar algumas possibilidades de superação da culpa na educação. Dentre elas, destacam-se a premissa de que o aprendizado reside menos no conteúdo ensinado e mais na percepção sobre a importância de “aprender” (Meirieu, 1991; 2014).

Sob essa perspectiva, o desafio fundamental, enquanto docente, gira em torno da mediação do objeto do saber. Ou seja, não diz respeito ao “como ensinar” (abordagem metodológica), ou “o que ensinar” (abordagem conteudista), mas, foca na capacidade de traduzir as possibilidades de abertura a um mundo que se revela por meio do conhecimento; encorajando, ou despertando nos estudantes, a curiosidade em “querer aprender” (Meirieu, 2005).

Ao que parece, incentivar, apoiar e sustentar um espaço de ensino-aprendizagem, voltando ao estímulo do “querer aprender”, contribui para a superação da culpa na educação, geralmente; advinda de modelos educativos tradicionais com aspectos arbitrários, inflexíveis e punitivos.

Em segundo lugar, entendeu-se que a responsabilidade compartilhada entre estudantes, docentes e instituição promove pedagogias diferenciadas desvinculando a culpa da educação. Isto porque, considera-se que a “pedagogia diferenciada” de Meirieu (2006), sugere que a responsabilização e culpabilização pelas falhas ou insucessos nos processos de aprendizagem não deveriam recair, exclusivamente, nos docentes, tampouco nos estudantes, ou no sistema educacional.

Isso se se levar em consideração que Meirieu (1985) caminha em defesa da relação ensino-aprendizagem, enquanto um contrato pedagógico entre todos os atores envolvidos nessa relação (docentes, estudantes e sistema educacional). Nesse “contrato, os diferentes atores possuem autonomia e liberdade, no processo de ensino-aprendizagem, visto que reconhecem responsabilidades compartilhadas entre si, na sustentação de um sistema educativo que minimiza a culpa e potencializa a aprendizagem.

Em terceiro lugar, mostrou-se que a “pedagogia diferenciada” de Meirieu reconhece as necessidades das pessoas como uma prática pedagógica diária. Desenvolver uma “pedagogia” dessa natureza, envolve considerar a individualidade, o reconhecimento dos percursos, necessidades, limitações e características pessoais de estudantes e docentes, dentro de um processo educativo.

Essa perspectiva não é apenas um exercício de alteridade, mas um processo e prática pedagógica diários. Seria, talvez, a maneira pela qual as percepções individuais, as histórias de vida, as vivências e experiências dos atores no sistema educativo; passam a ser convocadas em prol de uma dinâmica educacional voltada à troca, à participação, à inclusão, e não mais centralizada em um sistema impositivo, culpabilizador e recheado de punições.

Desse conjunto de reflexões acerca da “pedagogia diferenciada” de Meirieu, este ensaio ajuda a ponderar sobre os sistemas de ensino-aprendizagem, sinalizando que o tema da culpa na educação; pode ser repensado, quando da valorização das responsabilidades compartilhadas entre os diferentes atores dos sistemas educativos. Respeitar a autonomia das pessoas envolvidas nos processos de ensinar e aprender, reconhecendo as liberdades individuais, é crucial para

fomentar possibilidades outras que rompam com a ideia de culpa e repensem os modos de conceber e realizar a educação.

Ao se debruçar sobre essa questão, espera-se poder transformar os termos em que esse debate atualmente se coloca, enfatizando que a “culpa” na educação, fomenta a existência de sistemas inquisitórios que pouco privilegiam o ensino e a aprendizagem. Contudo, o reconhecimento sobre seus efeitos na manutenção de sistemas educacionais tradicionais, é resgatado neste ensaio, não apenas como uma prática em curso nesses sistemas, mas como um vetor que incentiva a expandir alternativas sobre como a educação pode também se realizar. A perspectiva sobre a “pedagogia diferenciada” em Meirieu auxilia nessa expansão nos modos de apreender o que a educação é e pode vir a ser.

Espera-se que uma abordagem como a empreendida neste ensaio, contribua para desnaturalizar visões hegemônicas que tendem a atribuir aos docentes toda a responsabilização pelo aprendizado dos estudantes. Também que endosse o fato de que a ideia de culpa na educação, potencialmente, empobrece os próprios modelos de ensino-aprendizagem, restando o sinônimo de serem modelos arbitrários e impositivos.

Por fim, este ensaio é uma maneira de valorizar olhares outros acerca de como estudantes, docentes e instituições, podem se valer de modelos mais autônomos, libertadores e, em algum grau, emancipatórios de ensino-aprendizagem. Fomentou-se nesta escrita um convite à reflexão.

Um ensaio que propõe alternativas para pensar a educação, de modo a valorizar uma responsabilidade partilhada entre os diferentes atores; a autonomia das pessoas no processo educativo; e, a valorização das liberdades individuais no processo educativo; está inspirado na perspectiva de Meirieu sobre a “pedagógica diferenciada”, somada às contribuições precursoras de intelectuais brasileiros como Paulo Freire. Aproximar os estudos de Meirieu do contexto brasileiro é uma contribuição adicional que este ensaio buscou oferecer.

Reconhece-se, contudo, que qualquer proposição teórica não é neutra e traz consigo um potencial de problematização. Ainda que este ensaio ateste a área da Educação, contribuições no que toca ao campo da Didática e da Prática Pedagógica, canalizando sua reflexão para a questão dos processos de ensino-aprendizagem, não se deseja-que este ensaio cristalize o que se defende aqui, como “verdade”. Por essa razão, a seguir, indica-se uma agenda para futuros estudos sobre os encontros entre culpa e educação.

Uma sugestão seriam estudos empíricos que repensem a educação destituída da culpa enquanto protagonista de seu processo, o que pode ser operacionalizado por investigação acerca de modelos mais humanistas de educação, por exemplo. Outra sugestão são pesquisas comparativas que investiguem os efeitos de modelos mais tradicionais de ensino nos estudantes, frente às experiências daqueles que interagem com o modelo da “pedagogia diferenciada” proposta por Meirieu. Cabe ainda a sugestão de estudos futuros que mapeiem de que maneira a

culpa é retratada, historicamente, no campo da educação, de modo a contextualizar seus desdobramentos no sistema educacional brasileiro.

Ao ser possível sugerir uma agenda para futuros estudos sobre o tema, igualmente sinalizam-se oportunidades que pesquisas, acerca do tema dos encontros entre culpa e educação, carregam em si. Uma dessas oportunidades está na consideração de que o debate sobre os encontros entre culpa e educação fortalece o estabelecimento de ações coletivas, entre docentes, estudantes e gestores educacionais, dada a maior convergência de transformar e/ou pulverizar os modos como são pensados e praticados os processos de ensino-aprendizagem.

Outra oportunidade é considerar que esse tema serve como introdução ao debate sobre as funções da escola e da educação na sociedade. Além disso, o tema incentiva a existência de sistemas educativos que valorizam a autocrítica. A autocrítica, como uma oportunidade que reside do tema dos encontros entre culpa e educação, é uma forma de dizer: ensinar e aprender podem ser ações humanas menos impetuosas e mais gentis.

Finalmente, este ensaio é uma provocação em linhas críticas, dentro do qual não se espera esgotar a discussão sobre os encontros entre culpa e educação. É evidente, contudo, o desejo de que a educação envolva menos culpabilização, dando lugar à potencialização dos encontros entre saberes, autonomia, liberdades individuais, e responsabilidades compartilhadas.

É esperado que a reflexão sobre os encontros entre culpa e educação, emerja nos educadores a curiosidade de imaginar, conceber e realizar possibilidades outras do que a educação pode (vir a) ser.

Referências

- Agostinho, S. (2016). *Confissões* (7. ed.). Paulus editora.
- Andrade, J. M. de, Lima, K. da S., Sales, H. F. S., & Souza, T. F. L. dos S. (2018). Terceirização e precarização do ensino superior no Brasil: uma revisão da literatura. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 11(3), 393-403. <http://doi.org/10.14571/brajets.v11.n3>
- Asbahr, F. da S. F., & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17(1), 53-73. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>
- Bojer, M. M., Roehl, H., Knuth, M., & Magner, C. (2011). *Mapeando Diálogos: Ferramentas Essenciais para Mudança Social*. Editora Instituto Noos.
- Bresser-Pereira, L. C. (2008). O modelo estrutural de gerência pública. *Revista de Administração Pública*, 42(2), 391-410. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122008000200009>
- Brooks, R. (2015). Social and spatial disparities in emotional responses to education: feelings of “guilt” among student-parents. *British Educational Research Journal*, 41(3), 505-519. <https://doi.org/10.1002/berj.3154>
- Burns, S. T. (2023). Raising awareness of the impact of guilt and shame on counselor education students. *Journal of Creativity in Mental Health*, 18(2), 178-196. <https://doi.org/10.1080/15401383.2021.1970070>
- Carlotto, M. S., Dias, S. R. da A., Batista, J. B. V., & Diehl, L. (2015). O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de *Burnout* em professores. *Psico-USF*, 20(1), 13-23. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200102>
- Carrá, B. C. (2017). A doutrina da tripartição da culpa: uma visão contemporânea. *Revista de Direito Civil Contemporâneo-RDCC*, 13, 199-228. <http://ojs.direitocivilcontemporaneo.com/index.php/rdcc/article/view/343>
- Casassus, J. (1995). *Tarefas da Educação*. Autores Associados.
- Chang, Y-S., Chou, C-H., Chuang, M-J., Li, W-H., & Tsai, I-F. (2023). Effects of visual reality on creative design performance and creative experiential learning. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 1142-1157. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1821717>
- Curtis, G. J. (2023). Guilt, shame and academic misconduct. *Journal of Academic Ethics*, 3, s.p. <https://doi.org/10.1007/s10805-023-09480-w>
- Demo, P. (2004). *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Mediação.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Touchstone.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos*. Companhia Editora Nacional.
- Dias Sobrinho, J. (2005). Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ética-epistemologia da avaliação. Em D. Ristoff, & V. P. Almeida Junior (Orgs.). *Avaliação participativa: perspectivas e desafios* (pp. 15-38). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Fang, J., & OToole, J. (2023). Embedding sustainable development goals (SDGs) in an undergraduate business capstone subject using an experiential learning approach: a qualitative analysis. *The International Journal of Management Education*, 21(1), 100749. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100749>
- Franco, M. A. S. (2011). Philippe Meirieu: fragmentos de uma Conversa. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 3(6), 274-281. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/192>
- Freire, P. (1985). *The politics of education, culture, power, and liberation*. Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. Editora Olho d'Água.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, L. C. de. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1085-1114. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>
- Freud, S. (1996). *Atos obsessivos e práticas religiosas* (Vol. 9). Standard Edition.
- Gadotti, M. (1998). *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. Cortez.
- Gadotti, M. (2010). *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M., Freire, P., & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito* (4. ed.). Cortez.
- Garcia, M. M. A., & Anadon, S. B. (2009). Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 30(106), 63-85. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>
- Heidegger, M. (1993). *Ser e Tempo* (vol. I). Vozes.
- Jarvis, P. (1997). Meaningful and meaningless experience: toward an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37(3), 164-172. <https://doi.org/10.1177/0001848187037003004>
- Jaspers, K. (2018). *A questão da culpa: a Alemanha e o nazismo*. Todavia.
- Jesus, A. M. P. (2010). *Contributos de Philippe Meirieu para uma pedagogia inovadora: da pedagogia magistral à pedagogia diferenciada*. [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Institucional da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/170>
- Lima, L. C. (2012). Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem. Cortez.
- Luckesi, C. C. (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Cortez.
- Luckesi, C. C. (2022). *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. Cortez.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF Editeur.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. ESF Editeur.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer – Éthique et Pédagogie*. ESF Editeur.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire: le courage des commencements*. ESF Editeur.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture. Em A. Bentolila (Org.). *Les entretiens Nathan Acte VI: L'école: Diversité et Cohérences* (pp. 109-149). Nathan pédagogie.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender... sim, mas como?* Artmed.
- Meirieu, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Artmed.
- Meirieu, P. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. ESF Editeur.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a um jovem professor*. Artmed.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Autrement.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Motta, V. F., & Galina, S. V. R. (2023). Experiential learning in entrepreneurship education: a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103919>
- Nietzsche, F. (1988). *Genealogia da moral*. Brasiliense.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.
- Ricoeur, P. (1953). Culpabilité tragique et culpabilité biblique. *Revue d'histoire et de philosophie religieuses*, 33(4), 285-307.

- <https://studylibfr.com/doc/2664003/culpabilit%C3%A9-tragique-et-culpabilit%C3%A9-biblique>
- Sartre, J. P. (2007). *Esboço para uma Teoria das Emoções*. L&PM.
- Saviani, D. (2010). Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 380-392. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>
- Saviani, D. (2018). *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Autores Associados.
- Silva, G., & Carvalho, D. (2021). A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990. *Educação em Foco*, 24(44), 397-421. <https://doi.org/10.36704/eef.v24i44.5867>
- Silva, J. C. (2019). O capitalismo como religião: a culpa. *Cadernos Walter Benjamin*, 23, 162-192. <https://doi.org/10.17648/2175-1293-v23n2019-8>
- Thiry-Cherques, H. R. (2003). Responsabilidade moral e identidade empresarial. *Revista de Administração Contemporânea*, 7, 31-50. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552003000500003>
- Vasconcellos, C. D. S. (2007). Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. *Revista de educação AEC*, 143, 66-78. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/acompetencdocen.pdf
- Vasconcelos, I. C. O. de, & Gomes, C. A. da C. (2017). A reprodução da reprodução sociocultural: sem crítica, com culpa e com primazia da informação. *Revista Linhas*, 18(37), 210-238. <http://doi.org/10.5965/1984723818372017210>
- Vidal, A. G. (2022). A culpa é do professor? Dialogismo na relação entre escola e universidade. *Campo do Saber*, 8(1), 1-16. <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/448/334>
- Weber, M. (1970). *Ciência e Política: Duas Vocações*. Cultrix.
- Wilson, J. (2001). Shame, Guilt and Moral Education. *Journal of Moral Education*, 30(1), 71-81. <https://doi.org/10.1080/03057240120033820>

Sobre os autores

Larissa Conceição dos Santos

Universidade Federal do Pampa, São Borja, RS, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-1834-5547>

Doutora em Sciences de l'Information et de la Communication pela Sorbonne Université (2016). Professora Adjunta em Ciências da Comunicação no Curso de Relações Públicas da Universidade Federal do Pampa. Pesquisadora na Rede Temática Comunicação, Cidadania, Educação e Integração na América Latina (Rede AMLAT). E-mail: larissa.conceicaos@gmail.com

André Luis Silva

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-8081-9598>

Doutor em Estudos Organizacionais pela Fundação Getúlio Vargas (2015). Professor Doutor em Gestão de Pessoas nas Organizações na Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo. Pesquisador no grupo Socioantropologia das Organizações (CNPq). E-mail: andrelsilva@usp.br

Contribuição na elaboração do texto: os autores contribuíram igualmente na elaboração do manuscrito.

Resumen

Este ensayo problematiza la culpa en la educación proponiendo alternativas desde la perspectiva de Philippe Meirieu. Para ello, articula perspectivas sobre la enseñanza y los regímenes culpabilizadores y reflexiona sobre los desafíos de enseñar y aprender bajo un sistema de cargos. Como resultado, se sugieren posibilidades de un sistema educativo arbitrario y punitivo, destacando la valoración de responsabilidades compartidas entre estudiantes, docentes e institución; respeto a la autonomía de las personas en el proceso educativo; y el reconocimiento de la libertad individual mediada por una pedagogía diferenciada.

Palabras clave: Culpa. Educación. Philippe Meirieu.

Abstract

This essay problematizes guilt in education by proposing alternatives from the perspective of Philippe Meirieu. To this end, it articulates perspectives on teaching and blaming regimes and reflects on the challenges of teaching and learning under a system of charges. As a result, possibilities are suggested for an arbitrary and punitive educational system, highlighting the appreciation of responsibilities shared between students, teachers and the institution; respect for people's autonomy in the educational process; and, the recognition of individual freedom mediated by a differentiated pedagogy.

Keywords: Guilt. Education. Philippe Meirieu.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Santos, L. C. dos, & Silva, A. L. (2023). Encontros entre culpa e educação. *Linhas Críticas*, 29, e48792. <https://doi.org/10.26512/lc29202348792>

Referência completa (ABNT): SANTOS, L. C. dos; SILVA, A. L. Encontros entre culpa e educação. *Linhas Críticas*, 29, e48792, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202348792>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48792>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

