

A escuta crítica e o aspecto dialógico da educação moral: a concepção de J. F. Herbart do professor como guia moral¹

La escucha crítica y el aspecto dialógico de la educación moral: la concepción de J. F. Herbart del maestro como guía moral

Critical listening and the dialogic aspect of moral education: J. F. Herbart's concept of the teacher as moral guide

Andrea English*

Resumo

Em seu trabalho educacional central, *Pedagogia geral derivada do fim da educação* (1806), J. F. Herbart não desenvolveu explicitamente uma teoria da escuta, entretanto, seu conceito de professor como um guia no desenvolvimento moral do educando fornece percepções valiosas sobre a dimensão moral da escuta inerente à interação professor-aluno. A teoria de Herbart questiona radicalmente a linearidade assumida entre escuta e obediência à autoridade externa, não apenas iluminando distinções importantes entre socialização e educação, mas também ressaltando as consequências para nossa compreensão do papel da escuta nas relações educacionais. Nesta investigação, argumenta-se que a escuta crítica no ensino contribui para a educação moral e o desenvolvimento do aluno. Para tanto, examina-se a visão de Herbart sobre a tarefa do professor como um guia moral no campo da educação moral. Sustenta-se que reexaminar a teoria da educação de Herbart (uma teoria que é, majoritariamente, não mais discutida na filosofia educacional anglo-americana) pode ser produtora à nossa compreensão da educação moral em sociedades democráticas e plurais.

Palavras-chave: educação moral; escuta crítica; Herbart.

Resumen

En su obra educativa central, *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (1806), J. F. Herbart no desarrolló explícitamente una teoría de la escucha, sin embargo, su concepto del maestro como guía en el desarrollo moral del alumno proporciona valiosas ideas sobre la dimensión moral de la escucha inherente a la interacción maestro-alumno. La teoría de Herbart cuestiona radicalmente la linealidad asumida entre la escucha y la obediencia a la autoridad externa, no sólo iluminando importantes distinciones entre socialización y educación, sino también destacando las consecuencias para nuestra comprensión del papel de la escucha en las relaciones educativas. En esta investigación, Andrea English argumenta que la escucha crítica en la enseñanza contribuye a la educación moral y al desarrollo del estudiante. Con este fin, examina la visión de Herbart sobre la tarea del maestro como guía moral en el campo de la educación moral. El pensador argumenta que reexaminar la teoría de la educación

Recebido em: 29/01/2021 – Aprovado em: 25/11/2021

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i3.12237>

* Doutora em Educação pela *Humboldt University* de Berlim, Alemanha. Professora Associada a *Moray House School of Education and Sport, University of Edinburgh*. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1351-0507>. E-mail: andrea.english@ed.ac.uk

de Herbart (una teoría que en su mayoría ya no se discute en la filosofía educativa angloamericana) puede ser productivo para nuestra comprensión de la educación moral en sociedades democráticas y plurales.

Palabras clave: educación moral; escucha crítica; Herbart.

Abstract

In his central educational work, *The Science of Education* (1806), J. F. Herbart did not explicitly develop a theory of listening, yet his concept of the teacher as a guide in the moral development of the learner gives valuable insight into the moral dimension of listening within teacher-student interaction. Herbart's theory radically calls into question the assumed linearity between listening and obedience to external authority, not only illuminating important distinctions between socialization and education, but also underscoring consequences for our understanding of the role of listening in educational relations. In this inquiry, Andrea English argues that critical listening in teaching contributes to the moral education and development of the learner. To do this, she examines Herbart's view of the teacher's task as a moral guide in the realm of moral education. English contends that reexamining Herbart's theory of education (a theory that is, for the most part, no longer discussed in Anglo-American educational philosophy) can productively inform our understanding of moral education in democratic and pluralist societies.

Keywords: moral education; critical listening; Herbart.

Introdução

Em seu principal trabalho educacional – *A pedagogia geral derivada do fim da educação* –, Johann Friedrich Herbart não desenvolveu explicitamente uma teoria da escuta. Entretanto, seu conceito de professor como guia do desenvolvimento moral do educando oferece percepções valiosas sobre a dimensão formativa da escuta na interação professor-aluno (HERBART, 1902a). A teoria de Herbart questiona radicalmente a linearidade assumida entre escuta e obediência à autoridade externa, não apenas iluminando distinções importantes entre socialização e educação, mas também ressaltando as consequências para nossa compreensão do papel da escuta nas relações educacionais. Nesta investigação, defendo que a escuta crítica no ensino contribui para a educação moral e o desenvolvimento do educando. Para fazer isso, eu examino a visão de Herbart sobre a tarefa do professor como um guia moral no campo da educação moral.

Pode parecer contraintuitivo dizer que o modo como um professor escuta um aluno contribui para o desenvolvimento moral do educando. Em geral, podemos supor que são as regras e normas morais que um professor transmite aos alunos, ou as boas ações do professor e as interpretações de papéis que servem para educar moralmente o aluno. A partir dessas suposições, pareceria que a educação moral exigiria principalmente que o educando, não o professor, ouvisse, já que o aprendiz

é aquele que precisaria entender e obedecer às regras e normas morais passadas a ele ou a ela. Nessa perspectiva, a escuta do professor parece se conectar à educação moral apenas como um meio de avaliar se o aluno deu respostas corretas definidas de maneira normativa.

Para compreender estas hipóteses, devemos primeiro reconhecer que a escuta não é um aspecto unilateral e passivo do aprendizado. Em vez disso, implica uma inter-relação entre as pessoas, em que cada uma é aberta para o outro. Ouvir nos mantém abertos para o outro – para as necessidades, os desejos, as ideias, os questionamentos e os julgamentos do outro. Quanto a esse aspecto, a escuta é uma parte essencial da experiência de ensino do professor².

Para explorar a noção de escuta no ensino, volto-me para o trabalho de Johann Friedrich Herbart, um dos fundadores da moderna teoria educacional. Em geral, Herbart não é mais discutido na filosofia educacional anglo-americana, o que se deve, pelo menos em parte, à crítica de John Dewey a alguns aspectos do trabalho de Herbart³. Essa negligência em relação ao trabalho de Herbart no discurso educacional contemporâneo levou a uma perda de percepção dos aspectos frutíferos de sua teoria educacional. Eu afirmo que reexaminar a teoria da educação de Herbart pode ser produtora à nossa compreensão da educação moral em sociedades democráticas e plurais.

No modelo de Herbart, a tarefa do professor como guia moral não é transmitir um conjunto particular de regras morais e leis à criança e, subsequentemente, escutar como a criança se conforma a essas regras. Ao invés disso, a tarefa do professor é criar um relacionamento com o aluno que apoie o educando no desenvolvimento de um censor interno. Esse censor interno pode ser descrito como uma voz interior que interrompe no pensamento do aluno e orienta o educando ao que fazer ou não diante de um dilema moral. Essa voz interior é cultivada através da educação. Por conta disso, o professor se depara com uma tarefa difícil: identificar em que medida os alunos estão se ouvindo, isto é, interrompendo-se por meio de seu próprio censor interno, antes de uma ação explícita. Nesse contexto, o diálogo com o aluno – e, portanto, a escuta da parte do professor – assume um papel vital.

Esta investigação analisa o papel da escuta na concepção de educação moral de Herbart. Especificamente, acompanho o papel da escuta do professor na concepção de Herbart como guia moral. Eu analiso a escuta do professor como um modo crítico de ouvir o aluno e como um modo reflexivo autocrítico de ouvir. Antes de examinar esses dois aspectos da escuta do professor que são vitais para o desenvol-

vimento da pessoa moral, é necessário primeiro investigar a ideia de Herbart sobre o que torna uma pessoa moral.

O sujeito moral e o paradoxo educacional

Em seu influente trabalho inicial, *A representação estética do mundo como tarefa principal da educação*, Herbart definiu sua noção do sujeito moral mais concretamente ao afirmar que: “o homem moral comanda a si mesmo” (HERBART, 1902b, p. 62). Herbart viu essa ideia representada no imperativo categórico de Kant e procurou destacar a relação intersubjetiva entre o eu e o outro, ou seja, formulando que o imperativo categórico expressa um julgamento de si próprio à luz do reconhecimento do outro. Isso aparece mais claramente na segunda formulação de Kant (1988, p. 58): “Haja de tal maneira que você trate a humanidade, seja em sua própria pessoa ou na pessoa de qualquer outro, sempre e ao mesmo tempo como fim e nunca meramente como meio para um fim”.

Na visão de Herbart, o imperativo categórico é central para entender a moralidade. Contudo, o conceito da pessoa moral como alguém que é capaz de julgar a sua própria vontade de acordo com os princípios da universalização e da humanidade instaura um dilema para os educadores que Herbart acreditava que Kant não abordou adequadamente. Esse dilema está no fato de que a capacidade dos alunos de julgar por si mesmos o que é bom e correto precisa ser cultivada através da educação. Além disso, para cultivar a capacidade dos alunos de julgar com autodeterminação, os educadores devem influenciar as escolhas dos alunos sem escolher por eles e sem manipulá-los⁴. A preocupação de Herbart destaca o paradoxo da educação que reside no fato de que a educação para a autonomia é alcançada através da heteronomia, ou, em outras palavras, a capacidade do indivíduo de mediar o pensamento e a ação com razão e julgamento é possibilitada por relações educacionais intergeracionais e intersubjetivas.

A fim de abordar essa preocupação, Herbart argumentou que os educadores devem entender como os indivíduos fazem escolhas. Ele argumentou que não é a liberdade transcendental, mas a “liberdade de escolha” concreta que os educadores precisam entender, pois esse é o único tipo de liberdade sobre a qual eles podem ter influência (HERBART, 1902b, p. 61). Herbart adotou uma abordagem fenomenológica para analisar como os seres humanos fazem escolhas. Especificamente, ele investigou o que está envolvido na escolha pelo bem. Ele perguntou: O que acontece no momento em que um indivíduo escolhe não seguir suas inclinações ou desejos

egoístas, preferindo agir em reconhecimento e respeito pelo outro? Conforme Herbart, em momentos de crise moral, o indivíduo experimenta uma ruptura com seu *self*, distancia-se do eu e começa a observá-lo e julgá-lo. Assim, podemos entender o eu como dividido em dois eus, isto é, tanto como sujeito julgador quanto como objeto sendo julgado. Herbart se referiu a esses dois lados de nós mesmos como partes de nosso caráter, um subjetivo e outro objetivo (HERBART, 1902a, p. 200).

Embora a terminologia de Herbart esteja um pouco desatualizada, a distinção entre eu subjetivo e eu objetivo é útil para entender sua visão dos processos de tomada de decisão moral. O “caráter objetivo” compreende todas as escolhas que alguém fez até aquele momento em sua vida. Esse lado de si mesmo é objetivo porque já é formado por escolhas que, em grande medida, se tornaram hábitos e rotinas. O “caráter subjetivo” refere-se ao eu reflexivo, o qual julga o *self* objetivo, potencialmente critica escolhas passadas e cria novas regras para a conduta futura (HERBART, 1902a, p. 200). Esses dois lados de nós mesmos surgem divididos quando nos deparamos com situações novas e desconhecidas.

O rompimento que experimentamos em dilemas morais é significativo para Herbart porque marca um certo tipo de relação consigo mesmo. Marca o momento em que alguém está em desacordo consigo e se encontra em um conflito interior ou “luta interior” (*inneren Kampf*) (HERBART, 1902a, p. 200). Para entender o conceito de Herbart sobre o sujeito moral e a educação moral é necessário aprofundar-se nesse conceito de luta interior. A experiência da luta interior se deve ao fato de que nossas decisões passadas entram em conflito com as exigências da situação atual – assim, nosso lado objetivo entra em conflito com nosso lado subjetivo. A luta interior marca o ponto em que podemos fazer mudanças na maneira como agimos no mundo. Esses momentos de luta interior não são necessariamente morais; eles podem ser parte de todo tipo de processo de tomada de decisão em uma pessoa harmoniosamente interior. Nossa luta interior torna-se parte da tomada de decisão moral quando marca o ponto em que temos a opção de nos afastarmos das ações egoístas e nos movermos para ações que respeitem os outros. Esses são os momentos em que nos perguntamos: o que devo fazer?

A fim de extrair as implicações morais da luta, Herbart destacou o aspecto dialógico dessa relação de *self-self* implícita na noção de Kant de julgamento moral. Argumentou que, quando um indivíduo enfrenta uma crise moral – por exemplo, mentir ou dizer a verdade em uma dada situação –, podemos imaginar que a “voz do imperativo moral” surge no indivíduo e distingue o “digno e bom” de um lado, e o “comum e ruim” de outro (HERBART, 1902b, p. 63). Essa voz surge dentro do

espaço de auto-observação. Isto é, surge como parte do lado subjetivo de nosso caráter, quando nos encontramos em uma luta sobre se devemos seguir desejos e inclinações egoístas ou tomar um novo caminho que respeita o outro.

Herbart enfatizou que essa voz do imperativo moral não tem nada necessariamente em comum com o eu que julga. Essa voz dominante que ouvimos dentro de nós tem um aspecto moral na medida em que é informada por ideias éticas e é auto-crítica. Em outras palavras, é ouvido como uma “censura” (*Censur*) – um julgamento negativo – pela pessoa que está inclinada a seguir interesses e desejos egoístas (HERBART, 1902b, p. 63, 1902a, p. 204-209). Uma pessoa deve aprender a ouvir essa voz, isto é, cada indivíduo deve aprender a ouvir seu próprio censor interior.

Implícita na análise de Herbart do indivíduo moral está a ideia de que, para ser moral, deve-se ouvir a si mesmo de uma maneira particular, a saber, deve-se ouvir os comandos de seu próprio *senso interno* no contexto dos dilemas morais. Isso se baseia no *senso moral* da noção de ouvir a si mesmo que lembra o *daemon* que chega a Sócrates como uma voz dizendo-lhe o que não fazer (PLATO, 1966)⁵. Nesses momentos, podemos dizer que começamos a escutar interiormente e iniciar um diálogo interno do tipo que Bernhard Waldenfels (1995, p. 96) descreve quando afirma que, no diálogo interior, “o narrador se separa de seu passado e se impõe para agir de maneira diferente no mundo futuro”. Dessa forma, a ideia de uma pessoa escutando uma voz interior como um sensor interno, como eu irei desenvolver posteriormente, conecta-se à ideia de seres humanos como seres que questionam e aprendem que podem questionar seus próprios motivos e colocar em dúvida seus planos de ação. Somente quando essa voz que surge dentro de nós é informada por ideias baseadas no reconhecimento do outro, é que a escuta dessa voz assume uma dimensão moral.

A ênfase de Herbart nessa luta dentro de nós como um aspecto moral dos processos decisórios é significativa para sua teoria da educação moral: a luta marca o ponto em que há uma abertura na experiência de um indivíduo, um espaço no qual o indivíduo tem a escolha de romper com seu passado e agir de forma diferente no futuro. Esse momento de luta interior, observou Herbart, é um momento existencial que experimentamos com tanta força que pode ameaçar a “saúde mental” e “corporal” (HERBART, 1902a, p. 204). O processo de aprender a encarar a luta interna e ouvir o sensor interno é um aspecto essencial da aprendizagem no campo da moralidade.

A escolha do indivíduo para ouvir a voz do imperativo moral e agir contra o interesse próprio em direção ao outro é um ato de “liberdade interior”, que Herbart

via como um aspecto de todos os seres humanos e algo que os educadores podem influenciar. A ideia de “liberdade interior” delimita a relação moral de si mesmo consigo mesmo, especificamente a relação da vontade de uma pessoa com o julgamento crítico que essa pessoa lança sobre sua própria vontade⁶. Essa ideia destaca a capacidade humana de autorreflexão que separa os seres humanos de outros animais, isto é, nossa capacidade de nos libertar interiormente de nossas inclinações, restringindo-nos da ação, nos voltando para nós mesmos, pensando criticamente e julgando nossas inclinações com aprovação ou desaprovação. Assim, a pessoa moral é capaz de agir contra as inclinações autocentradas e tornar a liberdade interior “prática” (HERBART, 1851, p. 33f). Para Herbart, o conceito de “liberdade interior”, juntamente com os conceitos de “retidão” (*Rechtlichkeit*) (o qual combina as ideias de direito e equidade) e “bondade” (*Güte*), formam as três ideias éticas centrais para a educação moral⁷.

Herbart argumentou que a tarefa da educação moral é desenvolver a capacidade do educando de compreender e julgar moralmente de forma reflexiva, e não normativamente⁸. Como Rainer Bolle (2007, p. 53) enfatiza, a moralidade de Herbart se refere à “capacidade de avaliar suas próprias ações de acordo com os pontos de vista morais e agir de acordo com esse julgamento”. O relato de Herbart sobre a tomada de decisão moral problematiza a ideia de que a educação moral equivale a iniciar os outros cegamente em uma ordem ética existente ou em uma nova ordem ética prevista pelos próprios educadores. Além disso, ele rejeitou as noções de educação centradas na criança que deixam todos os julgamentos nas mãos do educando sem orientação. Em vez disso, para Herbart, há duas ideias opostas no cerne da educação moral: primeiro, que os educadores têm a responsabilidade de não deixar ao acaso, se os alunos escolhem ações de interesse próprio ou ações que reconhecem o outro. Em segundo lugar, que os educadores devem deixar o espaço livre para que os alunos decidam por si mesmos como agir, seja por interesse próprio ou moral. A questão central, então, é a seguinte: que tipo de educação permitiria aos professores guiar os alunos para as relações do *self* moral sem tornar os educandos dependentes dos julgamentos dos outros? A resposta de Herbart é dupla. Ele argumentou que a educação envolve tanto “instrução educativa” (*erziehende Unterricht*) quanto “orientação moral” (*Zucht*)⁹. Consequentemente, a instrução baseia-se na expansão do conhecimento e da experiência dos aprendentes para além do imediatismo de seu mundo observado, para que eles vejam a pluralidade de escolhas que poderiam fazer no mundo. A orientação moral é baseada no diálogo que apoia o pensamento crítico dos alunos sobre as escolhas que devem fazer no mundo. Embora esses dois

campos da educação estejam intimamente interligados na prática do professor, meu foco aqui será em como Herbart vislumbrou o aspecto dialógico da relação professor-aluno na educação como uma forma de orientação moral.

Escuta crítica e orientação moral

No contexto de sua discussão sobre a educação moral, Herbart apontou para um dilema central na prática educacional que ainda tem relevância para a prática docente hoje. Ele observou que o professor só pode testemunhar a escolha da criança – boa ou ruim – depois que a criança tiver agido de acordo com ela. Para o professor, a moralidade da criança é um evento no mundo, um “acontecimento” (*Ereignis*), para usar o termo de Herbart (1902a, p. 61). O dilema reside, portanto, no fato de que, para influenciar a formação do caráter moral e do desenvolvimento do educando, os professores não podem esperar que o educando tenha agido. Em vez disso, eles devem ser capazes de influenciar o aluno antes que o aluno tenha feito escolhas concretas no mundo. Mesmo as boas escolhas de uma criança podem não ser, de fato, morais, se forem resultado de imitação e não de julgamento autorreflexivo. Herbart explicou que a única maneira de contornar esse dilema é conceber a tarefa do professor como uma forma de orientação moral que visa entender e influenciar o processo de pensamento por trás das escolhas do educando. Nesse sentido, a orientação moral implica uma forma de diálogo com o educando, através do qual o professor questiona o aluno de um modo que leva o próprio aluno a se questionar, isto é, a questionar suas próprias suposições e motivos para a ação. Dessa forma, o diálogo com o aluno envolve interromper os modos tomados como garantido de pensar e agir do aprendido, de forma a cultivar a luta interior do aluno, de modo que o aluno comece a desenvolver um censor interno. Nesse contexto, a orientação moral exige que o professor ouça criticamente o educando e também de maneira autocrítica, como explicarei a seguir.

Para entender esse conceito de professor como guia moral, é útil observar como Herbart diferenciou sua ideia de professor de Jean-Jacques Rousseau, cujo modelo também podemos associar ao educador como guia no cultivo do indivíduo moral. Embora Herbart compartilhasse com Rousseau a preocupação com o desenvolvimento e a liberdade de cada indivíduo e, como Rousseau, via a educação como um meio de cultivar essa liberdade, ele diferia de Rousseau em sua abordagem à educação. Em mais de uma ocasião em seu trabalho, Herbart criticou especificamente a visão de Rousseau do educador como “acompanhante de Emílio em

cada passo” (HERBART, 1896, p. 128, 1902b, p. 79). Ainda que sua crítica pareça relativamente inofensiva a princípio, Herbart estava enfrentando um problema significativo presente no núcleo da concepção pedagógica de Rousseau, a saber, de que a estreita relação entre o educador e Emílio não permite a Emílio a liberdade de exploração do tipo que as crianças devem se envolver por conta própria. Além disso, o educador não tem a liberdade de obter o tipo de distância do educando necessária para o julgamento crítico de seus pensamentos e ações¹⁰. Assim, embora Herbart reconhecesse que Rousseau acreditava tanto na possibilidade teórica como real da educação que leva o indivíduo à liberdade, diferenciando-a da adesão cega que conduz à autoridade, ele argumentou que o método de Rousseau realmente alcançaria o fim oposto: o professor no modelo de Rousseau é como “um escravo acorrentado ao educando” de uma maneira que dificulta a liberdade tanto do professor quanto do educando (HERBART, 1896, p. 128)¹¹. Em última análise, Herbart considerou o método de Rousseau de educar “o homem natural” não apenas difícil para o professor, mas também para o educando, porque o educando não ganha o tipo de experiências variadas necessárias para aprender a ser livre no sentido de ser capaz de viver “no meio da sociedade heterogênea” (HERBART, 1902b, p. 79).

A ideia contrastante de Herbart sobre o professor é mencionada em sua *Palestra introdutória a estudantes de pedagogia* (HERBART, 1896). Nela deu uma visão da teoria da orientação moral desenvolvida em seus trabalhos posteriores. Herbart escreveu que, em vez de ser um acompanhante em todas as etapas, o educador deve ser “um guia sábio de longe, que com palavras profundamente penetrantes e ação firme” sabe quando proteger os alunos e quando deixá-los em seus próprios cuidados (HERBART, 1896). Essa frase resume o que Herbart quis dizer com orientação moral (*Zucht*). Em oposição ao modelo de Rousseau, Herbart acreditava que o professor necessitava de certa distância do educando para observar e julgar criticamente as escolhas do educando. Por conta disso, é somente através da distância educativa que o professor pode entender como a criança é influenciada pelo mundo imediatamente observado, com todos os seus limites, e assim reconhecer em que o pensamento e as interações da criança com o mundo precisam de expansão ou modificação. O professor como guia moral está sempre procurando descobrir em que medida o aluno está considerando os outros em seus pensamentos e escolhas. Os professores podem se perguntar: Até que ponto esse aluno percebe as consequências de suas ações? O aluno consegue suspender a ação e contemplar suas escolhas? Ou o aluno está agindo caprichosa e instintivamente? O aluno está imitando o que os outros fazem ou dizem, ou procurando encontrar e entender o que é bom por conta própria? A prática

educativa que simplesmente diz ao educando o que fazer ou o que é bom e correto não pode responder a essas difíceis questões éticas e pedagógicas. Como Herbart enfatizou, nenhuma quantidade de discursos unidirecionais ou advertências pode ajudar os professores a entender os alunos, e sem entender o aluno como um indivíduo, os professores não são capazes de julgar como orientar cada educando a se tornar consciente e aberto ao outro em um sentido moral. Por essa razão, a escuta crítica entra em foco como aspecto essencial da orientação moral.

Escutando o educando

Herbart sustentou que o educando individual deve ser o “ponto de orientação” para todas as decisões do professor (HERBART, 1902b, p. 113). Desse ponto de vista, nem a experiência prática nem os princípios a priori podem nos dizer isoladamente como educar, porque cada educando individual é único e só pode ser entendido pelo professor no momento, isto é, através de experiências vividas e interação interpessoal. O indivíduo deve “ser encontrado, não deduzido” (HERBART, 1902b, p. 83). Isso significa que o professor deve entender onde o aluno está começando em seu processo de aprendizado e onde o aluno ainda precisa crescer.

Nas diversas salas de aula de hoje, é cada vez mais importante que os professores compreendam como descobrir cada aluno como um indivíduo único, sem impor preconceitos ou fazer suposições sobre os alunos. A noção de Herbart sobre o professor ajuda a esclarecer como a escuta pode desempenhar um papel vital no atendimento à singularidade de cada aluno individual. Em seu modelo, “descobrir” o aluno implica que o professor escute criticamente o aluno, tanto independente de quanto no contexto do diálogo. Nos escritos de Herbart, podemos diferenciar as maneiras como o guia moral do professor é orientado para o educando individual através da escuta crítica. No contexto atual, uso o termo “crítico” para descrever a escuta do professor, a fim de referir-me ao fato de que o professor está escutando maneiras de entender como o aluno está julgando a si mesmo e avaliando o que é ouvido com base na distinção entre egoísmo e consideração pelos outros. Especificamente, ouvir criticamente é orientado para a compreensão do aluno em três aspectos: ouvir para saber onde está o aluno; ouvir para saber em que direção expandir o pensamento do educando; e ouvir para saber quando terminar a tarefa da orientação moral. Aqui, explicarei cada um deles por sua vez.

No modelo de Herbart, a orientação moral envolve inicialmente descobrir como o aluno pensa por si próprio. Herbart argumentou que o professor deve vir

a entender o aluno sem preconceitos iniciais, porque considerou necessário que o professor primeiro avaliasse como o aluno normalmente pensa. Afirmou que o professor deve ouvir todos os “desejos inocentes” da criança sem “prematuramente [procurar] corrigi-los”, pois estes podem estar ligados às “opiniões e visões” da criança (HERBART, 1902b, p. 243). O professor está escutando aqui, o que eu estou chamando de saber ouvir onde o aluno está, é uma maneira de ser orientado para o aluno, a fim de entender como o aluno pensa, de modo a obter uma impressão inicial de como os pensamentos do aluno podem influenciar as ações.

A ideia de Herbart de orientação moral não é simplesmente ouvir com neutralidade as opiniões do educando, nem é afirmativamente levar o aluno a assumir as opiniões do professor. Pelo contrário, envolve a problematização da visão do educando sobre si mesmo, na medida em que é informado pelo egoísmo e pelo interesse próprio, e não pelo respeito e reconhecimento do outro. Por essa razão, o professor como guia moral também deve se engajar em diálogo com o aluno para entender ativamente como o aluno pensa e o que as escolhas do aluno estão informando. O objetivo do diálogo é entender se o aluno está agindo inclinado meramente para o interesse próprio, sem considerar cuidadosamente a situação em questão. Dessa forma, o professor usa perguntas que procuram mediar entre o pensamento e a ação do aluno, a fim de colocar o educando em conflito consigo mesmo, de modo que o aluno se posicione fora do seu *self*, a fim de ganhar distância sobre si ou suas intenções iniciais, tornando-se autorreflexivo e formando juízos críticos sobre essas intenções. Essa forma de diálogo tem como objetivo iniciar o pensamento reflexivo e autocrítico do aluno, para que possamos reconhecer que a orientação do professor em relação ao aluno envolva ouvir para saber em que direção expandir o pensamento do aluno.

Para entender esse sentido de escuta, podemos nos voltar para o exemplo de Herbart de como um professor, como guia moral, reagiria de maneira diferente a dois alunos distintos, cada um deles apanhado de uma mentira (HERBART, 1902b, p. 240). Ele explicou que se um professor ouve uma criança dizendo uma “mentira interesseira” pela primeira vez, então o professor deve corrigir o educando de forma dura para que o aluno reconheça a gravidade e as consequências de seu ato e queira se corrigir, a fim de não arriscar perder o respeito que ela havia vencido anteriormente. No entanto, se o professor começar a reconhecer que uma criança se tornou uma “mentirosa deliberada”, o professor deve abordar a situação de forma diferente. Como Herbart observou, se o professor usasse palavras corretivas severas para a criança que já tinha o hábito de mentir, a criança só se tornaria “mais enganosa e insidiosa” (HERBART, 1902b, p. 240). Essa criança sabe que o profes-

sor desaprova, mas seus hábitos mostram que ele não está preocupado com essa desaprovação. Herbart argumentou que a única maneira de lidar com tal situação não é por reprimendas isoladas, mas expandindo o “círculo de pensamento” do educando para que ele possa descobrir e valorizar o significado de respeito e escolher outras opções de ação (HERBART, 1902b, p. 240)¹².

Em ambos os casos, o professor está olhando e ouvindo todo o indivíduo como um ser histórico. Embora ambos os alunos estejam mentindo, o professor está ouvindo a mentira de maneira diferente. O professor ouve a cada aluno não apenas em um momento isolado, mas como uma pessoa que está em processo de mudança e crescimento. O professor nesse modelo deve fazer constantemente conexões entre as escolhas presentes e passadas do educando individual e avaliar como elas se relacionam com possibilidades futuras de mudança. Esse tipo de julgamento pedagógico da pessoa como um todo requer um professor que possa expandir o “círculo de pensamento” do educando em direções diversificadas, o que significa apresentar ao aluno modos alternativos de ver o mundo, novas ideias e diferentes conhecimentos ou experiências que apresentam diferentes opções para ação.

Em sua teoria da educação moral, Herbart desenvolveu quatro formas de interação dialógica que visam cultivar a aprendizagem moral expandindo o pensamento do educando de tal maneira que o aluno comece a entrar em uma relação moral própria. Para Herbart, o professor procura entender como o educando está julgando a si mesmo e tem a responsabilidade de regular a autocompreensão e o autojulgamento do educando com base nas relações estéticas estabelecidas nas ideias de “liberdade interior”, “bondade” e “retidão”. O professor está, assim, orientando os alunos a compreender e problematizar a diferença entre o bem e o mal e a se transformar nessa base. Através do processo de diálogo, o professor leva os alunos a confrontarem a si mesmos e a suas próprias histórias de aprendizado, julgando suas decisões passadas e entrando em uma autorrelação moral implícita nessas ideias éticas. Essas formas de interação podem ser descritas como educação moral que (1) “suspende” (*halten ou anhalten*) aos alunos, para que não ajam de maneira caprichosa e lembrem-se de suas escolhas passadas, boas e más, se são coerentes de acordo com decisões passadas na medida em que estas eram representativas do reconhecimento dos outros; (2) ajuda os alunos a “determinar” (*bestimmen*) escolhas presentes compatíveis com um “calor para o bem”; (3) exige que os aprendizes “criem regras” (*regeln*) para ações futuras com base em tais escolhas; e (4) “apoia” (*unterstützt*) a luta interior dos aprendizes (*Kampf*), apoiando-os na oposição ao seu interesse inicial de ocupação consigo mesmo e seguindo com ações que são baseadas em sua nova compreensão da coisa boa ou certa a fazer¹³.

Herbart não pretendia sugerir uma receita para a ação do educador. Ele deu, no entanto, um exemplo que ajuda a esclarecer como o professor como guia moral pode interagir com o aluno, a fim de fazer com que o aluno entenda e julgue a si mesmo de acordo com uma ideia de retidão:

As crianças se associam umas às outras e trocam coisas e serviços a preços mais ou menos fixos. A interferência dos adultos, e mesmo apenas a antecipação dessa possível interferência, tornam a justiça entre as crianças incerta e priva-as de seu respeito. [...]. Nós podemos estabelecer como um princípio nunca perturbar o que existe entre crianças sem boas razões, nem mudar suas interações em polidez forçada. Quando surgirem disputas, devemos primeiro determinar o que foi estabelecido e acordado entre as próprias crianças, e devemos tomar o lado da criança que de alguma forma foi privada de sua parte justa. Então devemos tentar ajudar cada criança para o que ela merece, tanto quanto isso for possível sem ferimentos violentos à justiça. E, finalmente, devemos apontar além de tudo isso para o que é melhor para o bem comum [...] e qual será a principal medida para futuros acordos. [...]. Ao aluno [nunca deve ser permitido] formar o hábito de fazer do seu direito o terreno determinante de suas ações; o direito dos outros deve ser para ele uma lei estrita (HERBART, 1902b, p. 261).

Neste exemplo, o professor se envolve em diálogo com o aluno para ajudar o aluno a entender o que significa manter-se em um acordo, mesmo quando isso é difícil e pode entrar em conflito com interesses egoístas. O professor traz não apenas os acordos que foram feitos entre as crianças, mas também ideias adicionais que, como afirmou Herbart, apontam para o “bem comum”. O educando está sendo confrontado com um desafio aqui de seguir os seus próprios desejos ou para olhar além deles e perguntar o que poderia significar reconhecer o outro. Isso marca o momento em que o educando se encontra em uma “luta” (*Kampf*), que força o educando a questionar suas suposições e motivos de ação¹⁴. Nesse processo de diálogo, o educando começa a entender a ideia de justiça e também a cultivar seu senso interior, o que ajuda o educando a julgar as ações com base nesse novo entendimento. No entanto, o modo como o educando decide atuar não depende apenas do sensor interno do caráter subjetivo, dizendo ao educando o que não fazer, mas também se o caráter objetivo do educando desenvolveu o que Herbart chamou de “um calor pelo bem”¹⁵.

A descrição de Herbart da interação professor-aluno em relação a educação moral visa sugerir uma compreensão própria da natureza da relação educacional entre professor e aluno que ainda é relevante hoje: a relação educacional envolve um professor que mantém a orientação necessária sobre os alunos sem interferir em sua liberdade para decidir por si mesmos a coisa boa e certa a fazer. Sobre esse aspecto, é fundamental para a tarefa do professor, na orientação moral, que ele apoie a luta interna dos alunos. Essa ideia contraria agudamente as noções autoritárias de educação moral que se baseiam no julgamento autoritário do professor

sobre o que está certo, de modo a liberar os alunos do conflito interno. Ele também contraria os modelos centrados na criança, nos quais os alunos podem arbitrariamente ignorar conflitos de princípios e nunca decidir se envolver no desconforto do conflito interno sobre as questões do bem. Opondo-se a essas visões, Herbart ressaltou que essa experiência de luta e conflito interno é uma forma educativa de experiência negativa que é parte constitutiva do aprendizado moral¹⁶.

O objetivo da escuta do professor em contextos em que o educando está engajado em luta interior para enxergar além dos seus próprios desejos é “mostrar ao aluno o seu eu melhor”, de tal modo que ele aprende a “sentir” e a ouvir sua própria “reprovação interior” (HERBART, 1902b, p. 235). Através do processo de educação moral, como Herbart imaginou, o educando “se encontra sob sua própria censura” (HERBART, 1902b, p. 246). Esse momento de autorreprovação interior marca um momento definitivo no processo educacional do educando. Marca “o início natural da educação moral, que é fraca e incerta em si mesma” (HERBART, 1902b, p. 240). Em um dilema moral, o educando fica preso em sua experiência entre o certo e o errado, perdido em território desconhecido e enredado em uma situação que pode, de fato, ter muitas saídas moralmente corretas e erradas. Ao interromper os modos de ser do aluno no mundo, tomados como certos, o professor abre a possibilidade para o educando experimentar o eu de forma diferente, entrar em conflito com o *self*, sentir-se inseguro sobre o que fazer, ouvindo a voz do senso interior. Em última análise, o aluno deve começar a sentir e ver a si mesmo escolhendo ações que reconhecem o outro. Isto é o que Herbart quis dizer quando escreveu que a tarefa da educação moral é criar possibilidades para a criança “se achar escolhendo o bem e rejeitando o mal” (HERBART, 1902b, p. 61).

Herbart buscou um modelo de educação que trouxesse os alunos para uma relação moral consigo mesmos, apresentando-lhes opções, ampliando seu círculo de pensamento através da instrução e criando, assim, uma situação na qual o imperativo categórico tem um significado para os educandos e os leve a julgar e agir de acordo com isso. Em situações educacionais concretas, a luta interna do educando configura um problema tanto para o professor quanto para o aluno e na relação interpessoal formada e estabelecida. Enquanto o educando pode tentar evitar conflitos internos e seguir hábitos, o professor tem a difícil tarefa de cultivar a luta interna do educando, trazendo diferentes pontos de vista e ideias que contradizem os pontos de vista do educando. Somente assim os alunos podem começar a experimentar o poder da liberdade interior que eles experimentam quando percebem que podem se distanciar de suas inclinações iniciais e optar por não as seguir. Para Her-

bart, esse tipo de experiência moral não é possível sem uma forma de instrução que forneça uma base forte de visões variadas e plurais do mundo, visões que expandam os pensamentos dos alunos para além de sua comunidade imediata e mostrem uma multiplicidade de escolhas. Essa postura forma a base do argumento de Herbart de que instrução e educação moral devem reciprocamente apoiar-se mutuamente.

Herbart também refletiu sobre o fim da tarefa da educação moral e, nesses *insights*, podemos identificar a terceira maneira pela qual os professores podem se orientar em relação aos alunos por meio da escuta. No momento em que os alunos demonstram a capacidade de tomar suas próprias decisões esclarecidas e autodeterminadas, o professor, como guia moral, tem a tarefa de acabar com a orientação moral. Herbart ressaltou que a orientação moral é autoenfraquecedora e deve procurar seu próprio término (HERBART, 1902b, p. 239, 249)¹⁷. Para fazer isso, o professor deve ouvir e procurar saber quando terminar a tarefa de guia moral, porque o educando se tornou seu próprio guia. Ouvindo o educando, o professor procura determinar se o educando aprendeu a suportar a luta e a recalcitrância de experiências negativas constitutivas de processos de tomada de decisões morais e a agir em reconhecimento ao outro. Herbart afirmou que quando o educando “pode seguir seu caminho de forma independente”, então o professor deve abandonar “todas as reivindicações de orientação moral [*Zucht*]” e “limitar-se a observação simpática, compreensiva, amigável e confiavelmente” (HERBART, 1902b, p. 239, 249). A relação professor-aluno muda neste ponto, assim como o diálogo entre eles: todo o conselho do professor ao aluno tem “o propósito de levar o aluno a pensar sobre o assunto por si mesmo” (HERBART, 1902b, p. 239). À medida que o processo de orientação moral termina, o aluno assume um papel mais forte de iniciar o diálogo com o professor, pedindo conselhos sobre problemas e dilemas. O professor então se engaja no diálogo, não tanto para liderar e orientar, mas para oferecer conselhos que encorajem o aluno a pensar e investigar o problema por conta própria.

Escuta e a autocrítica no ensino

A teoria da orientação moral de Herbart demonstra que compreender e responder aos alunos requer professores que escutem também atentamente a voz autocrítica interna. Em todos os aspectos da educação, assim como na orientação moral, os professores devem reconhecer os educandos como seres que estão mudando e aprendendo, capazes de transformar suas visões do mundo, fazendo perguntas e desenvolvendo um sensor interno. Mas ouvir criticamente alguém que está em processo de mudança

requer professores que possam mudar e alterar seus julgamentos de alunos em novas situações. Requer professores capazes de se observar, de experimentar sua própria alteridade e de escutar a voz de seu sensor interior, impedindo-os de agir de modo que questionem seu julgamento do educando. A esse respeito, Herbart nos deu um *insight* adicional sobre o que a escuta crítica no ensino implica: é autocrítica e exige que os professores orientem sua escuta interiormente ouvindo seu próprio sensor interno.

Por analogia, Herbart deu uma ilustração dos aspectos sutis do que significa escutar interiormente o professor:

Assim como um cantor pratica para descobrir o compasso e as melhores gradações de sua voz, o professor deve, em pensamento, praticar subindo e descendo a escala do encontro [com o educando] . . . de modo que ele possa banir com autocrítica afiada toda dissonância, alcançar a certeza necessária em atingir cada nota, a flexibilidade necessária para mudar, e o conhecimento indispensável dos limites de seu órgão (HERBART, 1902b, p. 237).

Para ampliar a analogia de Herbart, podemos dizer que o professor como guia moral está tentando “atingir a nota certa” com cada educando. Essa é uma tarefa difícil porque o que pode ter funcionado para um aluno pode não funcionar para outro, e o que funcionou uma vez com uma criança pode não funcionar mais tarde com essa mesma criança. Os professores estão sempre buscando aberturas para o diálogo, de modo que suas palavras não “caiam em ouvidos surdos”, por assim dizer. Uma professora pode perguntar a si mesma: estou dizendo ao aluno algo que ele já conhece? Estou usando um tom muito severo para criticar um erro honesto? Estou aceitando a explicação do educando sobre suas ações quando deveria fazer mais perguntas? Em outras palavras, o professor está perguntando: O aluno está me ouvindo? A teoria da orientação moral de Herbart demonstra que compreender e responder aos alunos exige professores que escutem atentamente sua própria voz autocrítica interna. Em todos os aspectos da educação, assim como na orientação moral, os professores devem reconhecer os educandos como seres que estão mudando e aprendendo, capazes de transformar suas visões de mundo, fazendo perguntas e desenvolvendo um sensor interno. Mas ouvir criticamente alguém que está em processo de mudança requer professores que possam mudar e alterar seus julgamentos, considerando os alunos em novas situações. Requer professores capazes de se observar, de experimentar sua própria alteridade e de escutar a voz de seu senso interno, impedindo-os de agir de modo que questionem seu julgamento do educando. A esse respeito, Herbart nos deu um *insight* adicional sobre o que a escuta crítica no ensino implica: é autocrítica e exige que os professores orientem sua escuta interiormente ouvindo seu próprio sensor interno.

O professor, na visão de Herbart, deve ser uma pessoa moral, isto é, alguém que é guiado por ideias éticas e pelo educando. Os professores devem cuidar de como eles são ouvidos pelo aluno e procurar ser ouvidos como tendo preocupação com a educação e a formação do aluno (*Bildung*) (HERBART, 1902b, p. 229, 243), e não simplesmente por ter interesse em corrigir os erros do aluno ou concedendo apreciações isoladas (HERBART, 1902b, p. 86, 241). Para Herbart, para criar o tipo de relação educacional em que professor e aluno são ouvidos um pelo outro, os professores devem estar abertos a coisas que não funcionam como planejadas e capazes de aprender com seus erros (HERBART, 1902b, p. 239, 269). Aprender a manter a abertura e flexibilidade em relação ao outro como educando é a arte do que Herbart chamou de *tato pedagógico*, que se relaciona com o conceito de *phronesis* de Aristóteles, ou a arte de tomar decisões sábias e esclarecidas a cada momento¹⁸. O *tato pedagógico* exige que os professores julguem com base em olhar, escutar e captar as perguntas, dificuldades, lutas e frustrações dos alunos em todos os aspectos da aprendizagem¹⁹. Os insights de Herbart sobre ouvir no ensino demonstram que a escuta crítica não é estática – pode e deve mudar, à medida que o educando muda. Os professores devem orientar sua escuta de maneira diferente, à medida que os seres humanos diante deles se tornam orientados de maneira diversa em relação ao mundo. Para Herbart, a moralidade não é uma parte de uma pessoa, nem simplesmente parte de momentos isolados da vida. Em vez disso, a moralidade se conecta à pessoa inteira em todos os eixos da vida. Mas se tornar moral não significa adquirir modos fixos de responder a situações difíceis, mas envolver a capacidade de lidar com o inesperado da vida, o que nos desvia do curso. Como Herbart observou, o ser humano é um “camaleão”, sempre mudando, e sempre há uma chance de nos encontrarmos enredados em um dilema moral e em uma luta com nós mesmos (HERBART, 1902b, p. 204).

Para Herbart, toda educação é educação moral, pois influencia as escolhas dos alunos. O objetivo da educação deve ser o de iniciar o autojulgamento de cada educando, criando situações nas quais o aluno compara e julga as concepções individuais e sociais do bem e do mal. Nesse objetivo Herbart via a educação também como autoeducação. O professor deve ouvir criticamente o aluno, a fim de encontrar maneiras de iniciar a desarmonia dentro do aluno em relação às suas escolhas potenciais, de tal forma que o aluno seja colocado “em desacordo com ele mesmo, de maneira que ele deva educar a si” (HERBART, 1851, p. 485). Com sua referência à autoeducação, Herbart não elogiou nem o autodidatismo nem uma forma radical de educação centrada na criança. Em vez disso, ele estava colocando em foco uma forma de au-

toformação que surge através do processo de relações educacionais intersubjetivas. Neste modelo, a autoformação começa concretamente quando os alunos começam a reconhecer que podem e devem avaliar e julgar suas próprias ações de acordo com ideias éticas, fazer conexões entre circunstâncias e escolhas passadas e presentes e saber quando precisam de mais orientação e aprendizado contínuo. De acordo com esse conceito de educação, o aspecto moral do diálogo está no fato de que é uma forma de interação intersubjetiva que apoia o processo de autoeducação do educando.

Reflexões finais sobre as dimensões morais de uma sociedade que escuta e é plural

A teoria educacional de Herbart é limitada na medida em que limita a noção da luta interior do educando em relação à aprendizagem moral, enquanto Dewey posteriormente amplia a noção de luta – como dificuldade, perplexidade e dúvida – para ser constitutiva de todos os campos da aprendizagem²⁰. No entanto, a teoria da orientação moral de Herbart ajuda a iluminar a dimensão moral transformadora da escuta na relação professor-aluno: o professor deve ouvir-se criticamente a fim de encontrar maneiras de cultivar a voz interior do educando como senso interno. Para Herbart, isso ocorre somente quando os alunos possuem opções de escolha, caso contrário, eles se engajam em lutas e se tornam compelidos a contemplar o que é bom e a escolher com base nisso. Por meio do diálogo, os professores podem criar espaço para que os alunos se encontrem entre o certo e o errado, um espaço no qual os alunos se abrem ao outro e aprendem a julgar-se a partir do reconhecimento do outro.

Ao entrarmos na segunda década do século XXI, pode parecer estranho olhar para Herbart em busca de *insights* sobre educação em uma sociedade pluralista. Escrevendo no início do século XIX, Herbart não havia experimentado as democracias cada vez mais inclusivas do século XX, nem experimentara as atrocidades das ditaduras do século XX. No entanto, ele fez uma observação à frente de seu tempo que enfatiza a diferença entre a educação em sociedades pluralistas e autoritárias de uma forma que ainda é vitalmente relevante hoje:

A educação desencoraja tudo. . . quando promove a vaidade e o egoísmo. . . A criança, o menino e o adolescente – em todas as idades, devem estar acostumados a suportar a censura interna que põem em ação, desde que fale com justiça e seja compreensível. É um princípio fundamental da orientação moral garantir que a voz geral do ambiente, assim como a opinião pública, permita que o sensor interno seja ouvido corretamente... Se o professor é o único que representa a voz geral, ou se ele deve contradizê-lo, ele terá dificuldade em demonstrar o valor da censura (HERBART, 1902b, p. 247).

Essa afirmação revela que o pensamento autocrítico do tipo requerido para a ação moral pressupõe um público que permite a crítica. Os professores não podem ser solicitados a ser o porta-voz das normas sociais, nem podem ser autorizados a impor suas opiniões pessoais ao aluno. Ambas as situações reduzem a escuta dos professores para uma escuta de conformidade dos alunos com uma autoridade externa. Para que os alunos possam realmente reconhecer seu próprio senso interno como significativo, eles devem ser confrontados com diferenças de perspectiva e autorizados a se engajar em crítica social em uma sociedade pluralista democrática. Somente em tais encontros com a alteridade e a diferença que os educandos são interrompidos pelo outro de uma maneira educativa: o outro nos convoca a responder de maneira que nos tornemos autocríticos em relação aos nossos modos dados de ser no mundo.

Nas salas de aula de hoje, a educação moral corre o risco de ser incluída sob termos do gerenciamento de sala de aula, e os professores correm o risco de perder de vista o efeito educativo que podem ter sobre a compreensão moral e as experiências dos alunos. A escuta do professor está se tornando desvalorizada como um meio de entender os educandos e entender onde seus pensamentos e julgamentos precisam de expansão e modificação. Tanto nos contextos de aprendizagem cognitiva como a moral, a escuta corre o risco de ser reduzida a um meio de ouvir se o aluno está certo ou errado de acordo com as regras e normas prescritas.

Em última análise, a tarefa do professor é encontrar uma maneira de falar e ouvir o aluno de forma que rompa a conexão imediata do educando entre ouvir e obedecer à autoridade externa. Ensino e educação moral baseados na obediência cega do educando à autoridade funciona contra o fomento da escolha do educando e, portanto, contradiz o critério central da noção de educação moral de Herbart. Enquanto modelos de educação moral autoritários servem apenas como um meio de silenciar a voz interior crítica do educando, afirmo que os *insights* de Herbart formam uma base para a extensão de modelos de educação moral reflexivos e críticos que visam iniciar a transformação da voz interior de seu educando, de modo que seja criticamente ouvido dentro do eu. Para cultivar compreensões morais e experiências na sociedade democrática, os alunos precisam ser introduzidos a várias perspectivas e sistemas de valores conflitantes para que possam entender a diferença entre as áreas boas, ruins e cinzas, e possam se envolver ativamente na experimentação de entendimentos variados do bem²¹.

O tipo de moralidade da escuta interna requer poder ser entendida como prestar atenção ao senso interno de alguém. Mas essa experiência de ouvir uma voz

interior não é necessariamente discursiva, pode ser sentida como um momento existencial de interrupção que nos impede de seguir. Waldenfels (1995) ressalta que a voz interior do ser humano é sempre ao mesmo tempo sua e do outro. Se levarmos a sério o fato de que a educação tem a capacidade de afetar e cultivar a voz interior de um indivíduo, então podemos começar a perceber que a voz interior de cada pessoa é cultivada intersubjetivamente e representa um ser histórico, social e educando que pode e deve ver o outro em si mesmo.

Notas

- ¹ Partes deste ensaio foram apresentadas na conferência anual de 2009 da *American Educational Research Association* e na conferência anual de 2010 da *Philosophy of Education Society of Great Britain*. Gostaria de agradecer à *Mount Saint Vincent University* por uma doação interna que ajudou a apoiar a pesquisa sobre este projeto. Também gostaria de agradecer aos editores do simpósio, Sophie Haroutunian-Gordon e Megan Laverty, e também a Leonard Waks e Walter Okshesky, por seus comentários úteis sobre rascunhos anteriores deste ensaio. Título original: *Critical listening and the dialogic aspect of moral education: J. F. Herbart's concept of the teacher as moral guide*. Tradução e revisão do Dr. Odair Neitzel e do Dr. Cláudio Almir Dalbosco.
- ² A literatura recente ressaltou algumas das várias conexões entre escuta e educação, em particular como a escuta é a maneira pela qual podemos aprender um do outro de maneira interativa e participativa. Veja, por exemplo, Nicholas C. Burbules (1993), James Garrison (1996), Katherine Schultz (2003), Sophie Haroutunian-Gordon (2004, 2009), Leonard J. Waks (2007), e meu próprio trabalho e o trabalho de autores que contribuem para este simpósio. Além disso, um ensaio anterior sobre a importância de ouvir na educação, intitulado de *O ouvir tem tido uma escuta justa?*, de William Hare's (1975). Ademais, os trabalhos de Emmanuel Levinas e sua conexão com a nossa compreensão da escuta também estão sendo tomados em contextos educacionais; ver, por exemplo, Sharon Todd (2003).
- ³ Dewey foi influenciado de maneira importante por Herbart e foi membro da *National Herbart Society in America*. Sua crítica central a Herbart foi que sua teoria era muito centrada no professor, de tal maneira que tornava o método instrucional do professor muito metódico e inflexível. De acordo com Dewey, o método de instrução de Herbart não permitia a flexibilidade necessária para engajar as experiências vividas dos educandos, das quais surgem suas dificuldades e, assim, seu aprendizado. Veja, por exemplo, John Dewey (1980), *Democracy and Education* (1916), no capítulo 6. No entanto, como os teóricos contemporâneos observaram, a crítica de Dewey se mostra mais relevante para os seguidores de Herbart, os herbartianos (que enfatizavam uma adesão mais rígida ao cumprimento de etapas formais de instrução) do que para o próprio Herbart. Veja, por exemplo, Johannes Bellman (2004, p. 467-488) e Nel Noddings (2006). Como argumentei em outro lugar, a crítica de Dewey tem validade com referência à teoria de instrução de Herbart, mesmo quando talvez não seja tão rígida quanto Dewey viu que seja. A teoria instrucional de Herbart não explica totalmente as experiências de dificuldade e dúvida do aluno como pontos de partida para o aprendizado. Contudo, Dewey ignorou um aspecto central da teoria da orientação moral de Herbart, a saber, a luta do educando, que aponta para semelhanças no trabalho desses dois teóricos. Esse conceito será desenvolvido no presente artigo. Sobre esse ponto, ver também Dietrich Benner e Andrea English (2004, p. 409-428) e Andrea English (2007b, p. 133-142). Na filosofia do ouvir de Dewey, ver Leonard J. Waks (2007).
- ⁴ Para a discussão de Herbart sobre Kant, ver Herbart (1902a, 1902b). Para uma crítica da visão de Herbart sobre Kant, ver Dietrich Benner e Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (1967).
- ⁵ Sobre essa ideia, ver Nigel Blake *et al.* (2000, p. 151); veja também Benner e English (2004, p. 409-428). Sobre a filosofia do ouvir de Platão, veja Sophie Haroutunian-Gordon (2011).
- ⁶ Ver, em particular, Johann Friedrich Herbart (1851, p. 33-36); ver também Herbart (1902a, p. 263).
- ⁷ Herbart explicou as ideias éticas em sua *Filosofia prática* (1808), mas mencionou, em sua *Pedagogia geral* (1806), três que são particularmente importantes para o educador no campo da orientação moral. Em sua filosofia prática, Herbart explicou que as ideias representam as relações estéticas de uma pessoa consigo

mesma, para os outros e para os objetos. Para ver mais sobre essas noções, ver Herbart (1902b, p. 210-259) e Herbart (1851). Para uma discussão mais aprofundada dessa ideia, ver Dietrich Benner (2007, p. 146-167).

⁸ Ver Benner e English (2004).

⁹ É importante notar que neste ensaio estou fazendo uma mudança significativa na tradução padrão deste termo. Traduza o termo de Herbart, *Zucht*, como “orientação moral”, em vez de usar a tradução padrão de *Zucht* como “disciplina”. Herbart referiu-se a formas de ação pedagógica que impedem uma criança de agredir fisicamente a si mesma ou aos outros de governo (*Regierung*), que é vertido na tradução padrão como “governo”, mas na minha opinião é mais apropriadamente traduzido como “disciplina”. Herbart diferencia disciplina (*Regierung*) da educação moral. Enquanto a disciplina se concentra nos resultados das ações dos alunos com o objetivo de impedir que os alunos prejudiquem a si mesmos ou aos outros, a educação moral se concentra na compreensão do pensamento por trás das ações dos alunos, uma tarefa que podemos chamar de orientação moral (*Zucht*) (HERBART, 1902b, p. 233). Herbart viu a disciplina como pré-condição indispensável para a educação formativa; no entanto, ele observou que não faz parte da verdadeira educação porque só funciona negativamente para evitar danos, e não deve ter uma influência formativa intencional. Herbart se referiu à tarefa do professor no desenvolvimento do caráter moral como *Zucht*. O termo *Zucht* vem do verbo alemão *ziehen*, que significa extrair. Essa ideia de prática educacional como *Zucht* descreve uma forma de educação que tem um efeito formativo no desenvolvimento do caráter moral dos alunos, e é por isso que afirmo que o conceito é melhor abordado em inglês como “orientação moral”.

¹⁰ Para estender a crítica de Herbart, podemos acrescentar que muitos dos exemplos de Rousseau são baseados em situações planejadas e, até certo ponto, manipuladoras, destinadas a fazer com que Émile tenha a experiência de aprendizado “correta”. Veja, por exemplo, como Émile é ensinado a não ter medo de máscaras e outros objetos assustadores. Para uma discussão sobre a concepção de medo de Rousseau, ver Andrea English e Barbara Stengel (2010). A liberdade que Rousseau (1979, p. 63) imaginou para o educando é mostrada em sua ideia de que na primeira infância a criança não deveria ter permissão para desenvolver hábitos fixos: “o único hábito que a criança deve adquirir é nenhum hábito”. Esse ponto é importante também para Herbart, que concordou com Rousseau que a criança não deveria ser habituada desde cedo a pensar ou agir de certas maneiras, porque, segundo ele, isso limita os interesses da criança mais tarde, na vida. Para uma análise da concepção de escuta de Rousseau na educação, ver Megan J. Laverty (2011).

¹¹ Em um ensaio posterior, Herbart acrescentou que, enquanto a imagem de Rousseau do educador é muito centrada na educação de uma única criança, professores que estão mais preocupados em ter muitos estudantes ao seu redor do que em educá-los, perdem a nuance mais fina do relacionamento educacional. As visões de Herbart são parte de sua crítica às escolas. Ele acreditava que as escolas estavam restringindo as relações educativas que podem ser formadas entre professores e alunos e advertiu que, se os professores não tiverem tempo e oportunidade adequados para formar esses relacionamentos, eles, por sua vez, perderão o desejo de cultivar tais relacionamentos. Tal observação se aplica à situação escolar de hoje. Ver Johann Friedrich Herbart (1964, p. 143-151).

¹² Ver Herbart (1902b, p. 213) e o seu conceito sobre a instrução educativa diversificada.

¹³ Para a descrição completa dessas ideias, ver Herbart (1902b, p. 242-250).

¹⁴ Embora existam algumas semelhanças entre a ideia de diálogo de Herbart e a teoria da clarificação de valores proposta por Louis Rath, Merrill Harmin e Sidney Simon (1966, p. 28, 47, 72) – como a importância de apresentar alternativas ao educando – existem também diferenças importantes. Uma análise detalhada está para além do âmbito deste ensaio; no entanto, uma distinção central entre a teoria do diálogo professor-aluno de Herbart e a teoria da clarificação de valores é que esta última enfatiza o processo de valorização sobre o seu produto. A teoria dos valores propõe que o professor não pretende que os alunos vejam quaisquer valores particulares como importantes; pelo contrário, o professor é relativamente neutro em termos de valores, apenas ajudando os alunos a “clarificar” aquilo em que acreditam e valorizam na fase atual da sua vida, sem os ajudar a mudar valores problemáticos. (Se o professor permanece ou não verdadeiramente neutro em termos de valor neste modelo é outra questão para deliberação). Este modelo parece não ter o objetivo de engajar os alunos na crítica de seus próprios interesses de ocupação consigo mesmo e de colocar os alunos em conflito consigo mesmos nessa base. Dessa forma, o esclarecimento de valores pode ter por objetivo ajudar os alunos a compreenderem a si mesmos, mas não tenta explicitamente ajudar os alunos a transformarem sua autocompreensão através da autocrítica de acordo com as relações morais estabelecidas nas ideias éticas, que é o aspecto central da orientação moral aqui desenvolvida.

- ¹⁵ Isto está relacionado com a tarefa da instrução que visa expandir os interesses dos alunos em múltiplas direções e apresentar ideias tanto do bem como do mal, certo e errado, de modo a que os alunos possam distinguir entre estes e procurar novos significados para o bem. Herbart considerou a história e a literatura como disciplinas particularmente importantes porque podem dar aos educandos a capacidade de aprender com os acertos e erros dos seres humanos. O calor para o bem está ligado à “necessidade estética”, ou ao “dever”, que nos obriga a agir de acordo com o imperativo moral nos dilemas morais. Sobre estas noções, ver Herbart (1902a, 1902b).
- ¹⁶ Sobre este conceito de experiência negativa na teoria educacional de Herbart, ver English (2007a). Mais discussões sobre este conceito podem ser encontradas em Hans-Georg Gadamer (1975), Gunther Buck (1969), Dietrich Benner (2003), Benner e English (2004) e Fritz Oser (1998).
- ¹⁷ Ver também Nicholas C. Burbules (2007, p. 17-21). Nesse ensaio, Burbules sublinha que toda a autoridade na educação deve ser autossuficiente.
- ¹⁸ Sobre a filosofia de escuta de Aristóteles, ver Suzanne Rice (2011).
- ¹⁹ Para mais sobre este conceito, ver Herbart (1896), Jakob Muth (1967) e Max van Manen (1991).
- ²⁰ Sobre esse ponto, ver Andrea English (2005, 2007b).
- ²¹ Para autores que trabalham em projetos nas escolas nessa direção, ver, por exemplo, Fritz Oser (2005, 2006).

Referências

BELLMAN, Johannes. Re-interpretation in historiography: John Dewey and the neo-humanist tradition. *Studies in Philosophy and Education*, v. 23, n. 5, p. 467-488, 2004.

BENNER, Dietrich. Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: BENNER, Dietrich *et al.* (org.). *Kritik in der Pädagogik*. Zeitschrift ed. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2003. p. 96-110. Disponível em: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3962&la=de#aHR0cDovL3d3dy5wZWVvY3MuZGUvdm9sbHRleHRILzIwMTEvMzk2Mi9wZGYvWmZQYWVvXzQ2X0JlaWhlZnRfQmVubmVyX0tyaXRpa191bmRfTmVnYXRpdml0YWVvX0RfQS5wZGZAQEAw. Acesso em: 03 jun. 2020.

BENNER, Dietrich. Negative Moralisierung und experimentelle Ethik als zeitgemässe Formen der Moralerziehung. *Bildungstheorie und Bildungsforschung*. Paderborn: Schöningh, 2007. p. 146-167.

BENNER, Dietrich; ENGLISH, Andrea. Critique and negativity: toward the pluralisation of critical in education practice, theory and research. *Journal of Philosophy of Education*, v. 38, n. 3, p. 409-428, 2004.

BENNER, Dietrich; SCHMIED-KOWARZIK, Wolf Dietrich. *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*: Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Ratinger bei Düsseldorf: A. Henn Verlag, 1967. v. I.

BLAKE, Nigel *et al.* Solitude, silence, listening. *Education in an age of nihilism: education and moral standards*. London: Routledge Falmer, 2000.

BOLLE, Rainer. Herbart's Beiträge zur Theorie sittlicher Persönlichkeitsbildung - Weiterführende Impulse aus der Individualpsychologie Alfred Adlers. *Johann Friedrich Herbarts 200 Jahre Allgemeine Pädagogik*. Münster: Waxmann, 2007. p. 39-73.

BUCK, Günter. *Lernen und Erfahrung*. Stuttgart: Kohlhammer, 1969.

BURBULES, Nicholas C. *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: College Press, 1993.

BURBULES, Nicholas C. What is authority. In: HARE, William; PORTELLI, John (org.). *Key questions for educators*. San Francisco: Caddo Gap Press, 2007. p. 17-21.

DEWEY, John. Democracy and Education. *John Dewey: the middle Works, 1899-1924*. Carbon-dale: Southern Illinois University Press, 1980. v. 9.

ENGLISH, Andrea. Die experimentelle Struktur menschliches Lehrens und Lernens: Versuche über die Rolle negativer Erfahrung in den Lehr-Lerntheorien von Herbart und Dewey. *Johann Friedrich Herbart 200 Jahre Allgemeine Pädagogik*. Göttinger: Waxmann, 2007a. p. 97-113.

ENGLISH, Andrea. Interrupted experiences: reflection, listening, and negativity in the practice of teaching. *Learning Inquiry*, v. 1, n. 2, p. 133-142, 2007b.

ENGLISH, Andrea. Negativity and the new in John Dewey's theory of learning and democracy: toward a renewed look at learning cultures. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, v. 1, n. 2, p. 28-37, 2005.

ENGLISH, Andrea; STENGEL, Barbara. Exploring fear: Rousseau, Dewey and Freire on fear and learning. *Educational Theory*, v. 60, n. 5, p. 521-542, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. *Truth and method*. Trad. Garrett Bardon; John Cumming. New York: Seabury Press, 1975.

GARRISON, James. A deweyan theory of democratic listening. *Educational Theory*, v. 46, n. 4, p. 429-451, 1996.

HARE'S, William. Has listening had a fair hearing? *Agora*, v. 3, n. 1-2, p. 5-13, 1975.

HAROUTUNIAN-GORDON, Sophie. *Learning to teach through Discussion: the art of turning the soul*. New Haven, Connecticut: Yale University, 2009.

HAROUTUNIAN-GORDON, Sophie. Listening – in a democratic society. *Philosophy of education 2003*. Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society, 2004. p. 1-18.

HAROUTUNIAN-GORDON, Sophie. Plato's philosophy of listening. *Educational Theory*, v. 61, n. 2, p. 125-139, 2011.

HERBART, Johann Friedrich. Aphorismen zur Pädagogik. In: HARTENSTEIN, Gustav (org.). *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke: Schriften zur Pädagogik*. Leipzig: Leopold Voss, 1851. v. 11.

HERBART, Johann Friedrich. Introductory lecture to students in pedagogy (1802). *Herbart's ABC of sense-perception, and minor pedagogical works*. Trad. William J. Eckoff. New York: D. Appleton, 1896. p. 13-28.

HERBART, Johann Friedrich. On the aesthetic Revelation of the world as the chief work of education (1804). *The science of education and the aesthetic revelation of the word*. Trad. Henry Felkin; Emmie Felkin. Boston: D. C. Heath, 1902a.

HERBART, Johann Friedrich. *The science of education*. Trad. Henry Felkin; Emmie Felkin. Boston; Massachusetts: D. C. Heath, 1902b.

HERBART, Johann Friedrich. Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). In: AS-MUS, Walter (org.). *Johann Friedrich Herbart Pedagogische Schriften*. Düsseldorf: Helmut Küpper, 1964. 1 v. p. 143-151.

KANT, Immanuel. *Fundamental principles of the metaphysics of morals (1785)*. Trad. Thomas Kingsmill Abbott. New York: Prometheus Books, 1988.

LAVERTY, Megan J. Can you hear me now? Jean-Jacques Rousseau on listening education. *Educational Theory*, v. 61, p. 155-169, 2011.

MANEN, Max Van. *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Althouse Press, 1991.

MUTH, Jakob. *Padagogischer Takt: Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1967.

NODDINGS, Nel. *Philosophy of education*. Boulder, Colorado: Westview Press, 2006.

OSER, Fritz. Negative Moralität und Entwicklung: ein undurchsichtiges Verhältnis. *Ethik und Sozialwissenschaft*, v. 9, n. 4, p. 597-608, 1998.

OSER, Fritz. Negative Moralität und Entwicklung. In: FRITZ, A.; KLUPSCH-SAHLMANN, R.; RICKEN, G. (org.). *Handbuch Kindheit und Schule*. Neue Kindheit, Neues Lernen, neuer Unterricht. Weinheim: Beltz Verlag, 2006.

OSER, Fritz. Negatives Wissen und Moral. *Zeitschrift für Pädagogik*, v. 49, p. 171-181, 2005.

PLATO. *Apology*. Trad. Harold North Fowler. London: William Heinemann, 1966. v. 1.

RATHS, Louis E.; HARMIN, Merrill; SIMON, Sidney. *Values and Teachin*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1966.

RICE, Suzanne. Toward an Aristotelian conception of good listening. *Educational Theory*, v. 61, p. 141-153, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile; Or, On Education (1764)*. Trad. Allan Bloom. New York: Basic Books, 1979.

SCHULTZ, Katherine. *Listening: a framework for teaching across difference*. New York: Teachers College Press, 2003.

TODD, Sharon. *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Albany: State University of New York Press, 2003.

WAKS, Leonard J. Listening and questioning: the apophatic/cataphatic distinction revisited. *Listening and reflecting: special issue of learning inquiry*, v. 1, n. 2, p. 153-161, 2007.

WALDENFELS, Bernhard. Sich-sprechen-Hören: Aufzeichnung einer phänomenologie der Stimme. *Deutsch-Französische Gedankengänge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995. p. 90-104.