

# O PAPEL DO ESTUDANTE EM HERBART E DAVYDOV: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Maria do Socorro Cordeiro de Toledo e Costa<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo versa sobre as teorias pedagógicas de Herbart e Davydov e o papel do estudante segundo os conceitos dos dois teóricos, visando identificar suas contribuições para a educação contemporânea. Herbart (1776-1841), considerado o pai da didática, promoveu uma instrução educativa fundamentada no tripé governo, disciplina e educação que, além de subordinar os múltiplos fins do ensino estético e literário e do ensino matemático e científico à formação do caráter, serviu como meio essencial da educação moral. Davydov (1930-1998) buscou, por meio de sua pedagogia teórico-cultural, o desenvolvimento psicológico e sociocultural do aluno que, desde as séries iniciais escolares, ao apropriar-se dos conceitos apresentados, pode utilizá-los conscientemente. A pedagogia tradicional de Herbart, muito embora centrada no professor e deveras conservadora, se faz presente ainda nas escolas brasileiras e até mesmo em simpósios internacionais de educação. Dela, pode-se extrair a visão uma educação que viabilize o desenvolvimento de todas as capacidades humanas do aluno nas mais diferentes direções. Davydov, com sua intensa pesquisa teórico-cultural, promoveu um ensino que ao mesmo tempo contempla o aluno como sujeito atuante na própria educação e valoriza o conhecimento e o trabalho do professor. O crescente desenvolvimento tecnológico, reforçado pela crise mundial instaurada pela presença do COVID-19 no começo de 2020 mostrou que a escola e o professor são peça fundamental na educação da criança, mas evidenciaram também uma educação centralizada no professor e a atuação passiva do aluno em seu processo de aprendizagem, sinalizando a urgência de uma formação docente voltada para a sua razão de ser, que é a formação do aluno.

**Palavras-chave:** Herbart; Davydov; Finalidade da Educação; Aprendizagem.

This article deals with the pedagogical theories of Herbart and Davydov and the role of the student according to the concepts of the two theorists, aiming to identify their contributions to contemporary education. Herbart (1776-1841), considered the father of didactics, promoted an educational instruction based on the government, discipline and education tripod that, in addition to subordinating the multiple ends of aesthetic and literary teaching and mathematical and scientific teaching to character formation, served as an essential means of moral education. Davydov (1930-1998) sought, through his theoretical-cultural pedagogy, the psychological and socio-cultural development of the student who,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, (PUC/GO), Professora da Secretaria estadual de Educação Estado de Goiás. E-mail: maria.docosta@educ.go.gov.br

from the initial school years, when appropriating the presented concepts, can consciously use them. Herbart's traditional pedagogy, although centered on the teacher and very conservative, is still present in Brazilian schools and even in international education symposia. From it, one can extract the vision an education that enables the development of all the human capacities of the student in the most different directions. Davydov, with his intense theoretical-cultural research, promoted teaching that at the same time contemplates the student as an active subject in his own education and values the knowledge and work of the teacher. The growing technological development, reinforced by the global crisis brought about by the presence of COVID-19 in the beginning of 2020 showed that the school and the teacher are a fundamental part in the education of the child, but also showed a teacher-centered education and the passive performance of the student in its learning process, signaling the urgency of a teacher training focused on its *raison d'être*, which is the student's training.

Keywords: Herbart; Davydov, Purpose of education, learning.

## INTRODUÇÃO

Desde o final do século XX, o mundo vem experimentando pleno e crescente desenvolvimento de tecnologias e inovações que há poucas décadas eram inimagináveis. Com isso, muitas atividades profissionais e instituições vêm deixando de existir. A crise mundial instaurada pela presença do COVID-19 no começo deste ano reforçou esta transformação, de forma que boa parte dos trabalhadores das mais diversas áreas de atuação passou a exercer suas funções profissionais dentro de suas próprias casas, colocando em discussão a necessidade de certos espaços físicos para que alguns trabalhos sejam realizados.

A pandemia do COVID-19 impactou profundamente o ensino escolar. Um grande número de países ao redor de todo o mundo se viu forçado a estabelecer medidas de distanciamento social, de maneira que o modelo tradicional escolar, com suas aulas presenciais, foi temporariamente substituído pelo modelo de aulas a distância para alunos de todas as idades. As muitas dificuldades que surgiram do modelo emergencial de ensino demonstraram a fundamental importância da escola para a sociedade e para o estudante em formação. A escola e o espaço escolar ainda são lugar de “aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo” e, nesse sentido, constitui fator importantíssimo de promoção de “desenvolvimento cognitivo,

afetivo e moral dos indivíduos” (LIBÂNEO, 2004, p. 5) . Todas as inovações implementadas no mundo nas últimas décadas não foram capazes de substituir a escola e o professor. Prova irrefutável desta realidade é o impacto causado pelo COVID-19 e a consequente implementação das aulas online em todos os continentes.

Em meio às muitas críticas direcionadas ao sistema educacional e ao papel do professor no processo de aprendizagem do estudante, a crise na saúde pública que se alastrou pelo mundo em 2020 mostrou que não existe, até o presente momento, nenhuma instituição ou tecnologia que possa substituir a escola. Entretanto, essa mesma crise evidenciou que “os objetivos de aprendizagem que esperamos dos alunos devem ser, antes, objetivos da formação de professores” (LIBÂNEO, 2004, p. 22). A falta de comunhão entre estes dois objetivos, todavia, vem causando impacto importante sobre a aprendizagem dos alunos, a ponto de Libâneo denunciar que :

[...] as deficiências na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, mormente no domínio dos conteúdos e metodologias das disciplinas a serem ensinados nessas séries, estariam sendo um dos fatores determinantes do baixo desempenho do sistema de ensino brasileiro, tal como tem sido evidenciado nas avaliações em escala (LIBÂNEO, (2010, p. 581)).

Shulman enumerou sete conhecimentos básicos necessários para que o professor exerça o seu ofício de ensinar. São eles: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educativos; e conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. Para o autor, tratam-se de conhecimentos necessários para que o professor possa “transformar a compreensão, as habilidades para desenvolver-se, as atitudes ou os valores desejados, em representações ou ações pedagógicas” (SHULMAN, 2005, p. 9 -11).

A precariedade ou mesmo a falta desses conhecimentos exerce profundo impacto sobre o aprendizado do estudante. A aquisição de conhecimentos por parte do professor não é um fim em si. O professor aprende para facilitar o aprendizado de seus alunos. Ele aprende para compreender “aquilo que se há

de aprender e como se deve ensinar” (SHULMAN, 2005, p. 9). Desta forma, o aprendizado do professor tem por finalidade o aprendizado de seus alunos; a razão de ser da docência é o aprendizado e o desenvolvimento dos discentes.

Herbart e Davydov foram dois teóricos que concentraram seus estudos em torno da Pedagogia. Segundo Batistela e Freitas, o filósofo e pedagogo Herbart (1776-1881), apesar de seu conservadorismo, sinalizava “um olhar para a formação científica do pedagogo e para a solidificação da relação entre professor e estudante, com vistas à formação subjetiva do estudante”. Segundo as mesmas autoras em Davydov (1930-1998) “a principal função da escola é providenciar os meios para os alunos [...] se apropriarem dos conhecimentos histórica e socialmente constituídos”. (BATISTELA E FREITAS , 2019, p. 8- 11),

Separados pelos séculos e por contextos históricos completamente diferentes, Herbart e Davydov “se concentraram em pensar a aprendizagem e o ensino de forma sistematizada, considerando subjetivamente o aluno” .Ainda que divergentes, os conceitos dos dois teóricos encontram-se presentes nas práticas pedagógicas atuais, “na organização didática do ensino e também no padrão comportamental que sugerem como sendo o esperado, por parte dos escolares” (BATISTELA; FREITAS, 2019, p. 3).

O presente artigo pretende, por meio de revisão bibliográfica, estudar o pensamento de Herbart e Davydov, buscando entender o papel do estudante segundo os conceitos dos dois teóricos e identificar suas contribuições para a educação contemporânea. Num primeiro momento, levantar-se-ão dados biográficos dos dois autores para que se possa compreender seu contexto histórico. Em seguida, este artigo se voltará para o detalhamento das teorias de Herbart e Davydov acerca da Pedagogia para, finalmente, buscar uma compreensão do papel do estudante no próprio processo de aprendizagem.

## **1. HERBART: INSTRUÇÃO EDUCATIVA A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DO CARÁTER**

Johann Friedrich Herbart nasceu em 04 de maio de 1776 na cidade de Oldemburgo. Precursor da psicologia e da ciência da educação moderna (EBY, 1962), defendeu uma instrução educativa a serviço da formação do caráter. Considerado o pai da didática, Herbart foi influenciado “pelo contexto histórico-

social alemão do início do século XIX, em que a cultura do povo era considerada elemento essencial da constituição da nação alemã e a educação condição para formar o seu cidadão” (ZANATTA, 2012, p. 105).

Nascido de família burguesa recebeu dos pais importante influência em sua vida acadêmica; a educação, para eles, possuía importância social e familiar e, nesse contexto, Herbart muito se destacou nos estudos. Segundo Eby: “Em acréscimo à acentuada aptidão para matemática, línguas e Filosofia, era musicista talentoso e possuía raro gosto literário. [...] aos 11 anos estudou lógica; aos 12, metafísica; e aos 14, escreveu um ensaio sobre a Liberdade da Vontade”(EBY, 1962, p. 408-9).

Entre os anos de 1794 e 1797, Herbart foi aluno do filósofo Johann Gottlieb Fichte. De 1797 a 1800, foi tutor em Interlaken (Suíça), onde conheceu Pestalozzi. Em 1802 passou a trabalhar na Universidade de Göttingen, tendo sido apontado como professor extraordinário naquela instituição no ano de 1805. Em 1808, Herbart sucedeu Kant na Universidade de Königsberg, conduzindo ali um seminário de pedagogia, até o ano de 1833. Neste mesmo ano, Herbart reassumiu seu posto de professor em Göttingen, onde trabalhou até o final de sua vida.

A teoria de Herbart defendia cinco princípios, a saber:

- Preparação: processo de relacionar o novo material a ser aprendido com ideias ou memórias passadas relevante, a fim de dar ao aluno um interesse vital no tópico em consideração;
- Apresentação: novos materiais apresentados por meio de objetos concretos ou experiência real;
- Associação: assimilação integral de uma nova ideia por meio da comparação com ideias anteriores e da consideração de suas semelhanças e diferenças, a fim de implantar a nova ideia na mente;
- Generalização: procedimento significativo na instrução de adolescente e projetado para desenvolver a mente além do nível de percepção e do concreto;
- Aplicação: etapa de utilização do conhecimento adquirido em que cada ideia aprendida se torna parte da mente funcional e pode auxiliar na

interpretação clara e vital da vida. Esta etapa é presumida possível apenas se o aluno aplicar imediatamente a nova ideia, tornando-a sua (BRITANNICA, 2020). No entendimento de Eby (1962, p. 411), a teoria pedagógica de Herbart defende a produção do homem de cultura como finalidade da educação e da instrução. Neste sentido, o homem é “continuamente obrigado por um senso estético a lutar pela obtenção dos mais altos ideais éticos” (*Idem*). Para Batistela e Freitas (2019, p. 5), a finalidade da educação em Herbart é “a formação do caráter e da vontade, elementos essenciais para o desenvolvimento da capacidade de autogovernar-se, sempre tendo como horizonte os valores e a cultura do sujeito”. Credo firmemente na possibilidade de uma ciência da educação, defendeu a ideia da educação como objeto de estudo no Ensino Superior. Entretanto, ainda que entendesse a Pedagogia como “a ciência que o educador precisa para si mesmo” (HILGENHEGER, 2010, p. 138), Herbart afirmou ser preciso que o educador dispusesse de conhecimentos e aptidões que seus estudantes pudessem dele querer aprender (*Idem*). Por isso, a educação para Herbart constitui-se para o educador em “matéria inesgotável de reflexão e de recapitulação de todos os conhecimentos e escrito a que possa ter acesso, bem como de todas as atividades e exercícios que deve prosseguir com continuidade” (HILGENHEGER, 2010, p. 139).

Em Herbart não é possível a educação sem a instrução: “A educação se preocupa em formar o caráter e aprimorar o ser humano. A instrução veicula uma representação do mundo, transmite conhecimentos novos, aperfeiçoa aptidões preexistentes e faz despontar capacidades úteis” (HILGENHEGER, 2010, p. 14). Desta forma, Herbart propõe uma educação que “[...] só é possível como formação de um espírito passível de ser formado, ou seja, por meio de uma instrução adequada” (*Idem*, p. 18), sem a qual o processo formativo do sujeito está fadado ao fracasso (BATISTELA; FREITAS, 2019, p 5).

Os primórdios da educação instrutiva datam da atuação de Herbart como preceptor de três jovens de catorze, dez e oito anos, filhos de um oficial de justiça em Berna. Herbart empenhou-se em promover uma instrução que, além de subordinar os múltiplos fins do ensino estético e literário e do ensino matemático e científico à formação do caráter, serviu como meio essencial da educação

moral Esta experiência serviu para Herbart como uma comprovação prática de que era possível “educar pela instrução” (HILGENHEGER, 2010, p. 19).

Segundo Batistela e Freitas (2019, p. 7) a instrução educativa Herbartiana consiste em “educar a inteligência e a vontade do estudante e produzir nele verdadeiros interesses, direcionando sua atenção às coisas, ideias, experiências, fazendo surgir para ele o objeto de aprendizagem”. Para Freitas e Zanatta (2006, p. 5), esta produção de interesses é capaz, em Herbart, de despertar em sua consciência uma aprendizagem prazerosa, amante das virtudes, do bem, da beleza e da verdade.

Lourenço Filho (2002, p. 229) definiu a instrução educativa de Herbart como sendo “um ensino segundo o qual, por situações sucessivas bem reguladas pelo mestre, se chegasse a fortalecer a inteligência e pelo cultivo dela, a formar a vontade e o caráter”. Libâneo acrescenta que, em Herbart:

A educação deve servir ao cultivo dos valores que a Nação, como espírito universal, detém; a educação deve, antes, subordinar-se à Razão do Estado a educação é a alma da cultura, cujo fim é a formação humana dentro dos mais altos padrões éticos da Nação, de modo que os indivíduos a ela se submetam e por ela se sacrifiquem, E o processo da formação humana se dá pela via intelectual, isto é, pela instrução educativa (LIBÂNEO, 1990, p. 62).

O sistema pedagógico de Herbart está organizado segundo o tripé governo, disciplina e instrução educativa . O pilar Governo, exercido pela família, pela escola, pela sociedade e pelo Estado e, por meio da admoestação, da ameaça e da punição, impõe-se até que o aluno possa governar-se a si próprio. Como denota Libâneo o governo é uma “[...] ação extrínseca, envolvendo ordens, controles, prêmios, punições, que “coage” o aluno (pela criação de condições favoráveis) a interessar-se pela matéria e se sujeite espontaneamente a isso” (LIBÂNEO, 1990, p. 15).

A disciplina diz respeito à “[...] atuação direta sobre a alma da juventude com a intenção de formar” (Herbart *apud* Hilgenheger, 2010, p. 61) e, como entende Zanatta (2012, p. 109), “[...] busca afetar a vontade do aluno para que, tendo conformado o seu caráter, futuramente seja uma pessoa de conduta moralmente valiosa”.

A disciplina, em Herbart, só pode se dar mediante a instrução educativa. Por sua vez, a instrução educativa de Herbart está apoiada nas experiências anteriores da criança. Para ele,

A instrução virá unicamente aperfeiçoar esta bagagem preexistente. Às vezes, ela procura completá-las por meio de “simples” representações (“ensino puramente descritivo”); mas a instrução tem, igualmente, por missão dissecar o que já foi aprendido (“ensino analítico”), ela deve, então, sobretudo, permitir elaborar, a partir de elementos dados, novos conjuntos conceituais (“ensino sintético”) (HILGENHEGER, 2010, p. 23).

Assim, as aprendizagens, experiências e interesses prévios da criança devem fazer parte da instrução educativa, servindo de motivação para os novos estudos. Para Herbart (*apud* Hilgenheger, 2010, p. 43), “[...] cada um só aprende aquilo que experimentar”. Como explicam Batistela e Freitas (2019, p. 6), experimentar (e sentir) são necessários para que o sujeito possa vincular-se ao espaço que o cerca ou consigo mesmo. A isto adiciona-se o refletir ou racionalizar, sem o qual é impossível “[...] elaborar aquilo que experiência por meio dos seus sentidos” (*Idem*).

A instrução educativa herbartiana defende a criação de uma multiplicidade de interesses no aluno: “O interesse se forma assim que o sujeito apreende uma ‘multiplicidade’ de objetos ‘em profundidade’ e liga os traços que estes aprofundamentos deixaram em sua memória por meio de uma ‘rememoração’ global” (HILGENHEGER, 2010, p. 20). Enquanto a experiência do aluno tem função central na instrução educativa, o interesse, por sua vez, enquanto traço da própria atividade mental do aluno, apresenta-se não somente como fim, mas como “[...] o meio mais importante da instrução educativa” (*Idem*, p. 32) para que se alcance, como posto anteriormente, a finalidade principal da educação, que é a formação moral do caráter.

O professor herbartiano instrui de tal forma que desperta no aluno o interesse pelos objetos de aprendizagem. A fim de alcançar este objetivo, deve o professor deve inculcar na consciência do aluno “[...] o gosto pelas virtudes, pelo bem, pela beleza, pela verdade, de modo que [...] a aprendizagem seja prazerosa” (ZANATTA, 2012, p. 4).

Para Libâneo (*apud* Zanatta, 2012, p. 5), a instrução educativa de Herbart, ao caracterizar o professor como aquele que infunde ideias ao aluno, não permite que este elabore conhecimento, vez que são predominantes as ações externas do professor, isto é, suas ideias, conceitos, valores e regras morais. Em Herbart, isso se justifica porque

A criança mais jovem não é ainda capaz de avaliar os benefícios da educação. Um jovem de doze anos, desde cedo corretamente orientado, aprecia-a acima de tudo, a partir de um sentimento íntimo da necessidade de ser guiado. O jovem de dezesseis anos começa a apropriar-se da tarefa do educador: em parte aprendeu os seus pontos de vista, aceita-os, planeia seguidamente os seus próprios caminhos, trata de si próprio, confrontado este tratamento com o que continuamente lhe é imposto pelo educador (HERBART *apud* HILGENHEGER, 2010, p. 87).

Batistela e Freitas (2019, p. 8) concordam que a instrução educativa mantenha a centralidade formadora do professor. Entretanto, para as autoras, Herbart dá ao aluno um papel ativo em seu próprio processo de aprendizado através do autogoverno, de forma que este aluno utiliza suas capacidades e conhecimentos em todo o processo de aprendizagem, em ambiente escolar.

Herbart faleceu aos 11 dias do mês de agosto de 1841 em Göttingen, Hanover. Quase dois séculos após sua morte, sua pedagogia ainda marca presença em círculos acadêmicos internacionais atuais, como aponta Dalbosco (2018), para quem a pedagogia Herbartiana propõe questões educacionais relevantes para o mundo todo, inclusive o Brasil.

## **2. DAVYDOV: A ATIVIDADE DE ESTUDO, A APROPRIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE.**

Vasili Vasilievich Davydov foi um psicólogo e educador russo. Filho de pai metalúrgico e mãe trabalhadora da indústria têxtil, Davydov nasceu em 31 de agosto de 1930, em Moscou. Graduou-se em Filosofia e Psicologia em 1953 pela Universidade Estadual de Moscou, obtendo o grau de Doutor em Psicologia na mesma instituição, no ano de 1970. Tendo sido aluno de vários representantes da teoria histórico-cultural, tais como Leontiev, Luria, Rubienstein, Galperin e Elkonin, colaborou posteriormente em pesquisas com alguns deles,

especialmente Galperin e Elkonin, integrando-se, assim, ao que se chamou de integrando terceira geração de psicólogos russos.

A União Soviética, a partir da década de 1950, foi palco de várias experiências de ensino baseadas em teorias psicológicas. Destacam-se aquelas lideradas por Zankov, Elkonin, os quais estudaram diretamente com Vygotsky, e Davydov. No final da década de 1950, Elkonin e Davydov desenvolveram pesquisas que permitiram o teste, a justificativa e a concretização das hipóteses de Vygotsky no campo do ensino desenvolvimental.

A parceria com Elkonin, estabelecida em 1959, estendeu-se até 1983.<sup>2</sup> Nesse período, Davydov trabalhou no Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética, tornando-se diretor deste Instituto em 1961. Ali, reuniu uma equipe de pesquisadores, dentre eles Markova e Aidarova. Em 1989, reorganizou a Academia de Ciências Pedagógicas. Foi autor de vários livros, dentre eles *Tipos de generalización en la enseñanza, Problemas de la enseñanza y del desarrollo, e La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Para Shuare (apud MARTINELLI; LOPES, 2009, p. 203), Davydov é*

[...] autor de uma originalíssima concepção sobre o ensino, na qual se outorga um lugar decisivo ao desenvolvimento nos escolares do pensamento teórico e faz uma crítica fundamentada da pedagogia que se apoia no pensamento empírico para estruturar o conteúdo dos programas escolares e que tem a finalidade, justamente, a formação deste tipo de pensamento como o resultado mais alto do processo de ensino.

Segundo Freitas e Rosa (2015), Davydov defendeu uma escola que ensinasse seus alunos a pensarem os objetos e questões da realidade de forma dialética. Assim o fez, segundo as autoras, motivado pelo contexto do projeto de formação do homem socialista, que aparecia após a Revolução Russa de 1917. Sua pesquisa fundamentou-se em gerações de teóricos russos da tradição da teoria histórico-cultural, como Vygotsky, Luria, Leontiev, Galperin, Elkonin e Zaporjets, dentre outros (Libâneo; Freitas, 2013), e voltou-se para um ensino que promovesse o desenvolvimento mental e subjetivo do aluno.

---

<sup>2</sup> Na primeira década do trabalho conjunto da escola e do laboratório, Elkonin e Davydov trabalharam juntos, mas, em 1961, Elkonin entregou o laboratório a Davydov (MOSCOU, 2020).

Pela análise da obra de Davydov e Markova, Freitas e Rosa (2015) observam que

[...] o aspecto mais essencial do ensino é que este influencie no desenvolvimento dos alunos, contribuindo para mudanças em suas formas de pensar, analisar, compreender os objetos e suas relações na realidade, o que deve ocorrer desde os anos iniciais da escolarização.

Assim, para Davydov, a escola e o ensino se apresentam como os principais meios de promoção do desenvolvimento psicológico e sociocultural desde a infância, de maneira que, em sua teoria, defende que “[...] desde as séries iniciais, as crianças sejam levadas a uma atitude para o estudo” (FREITAS; ROSA, 2015).

Na formulação de sua teoria, Davydov buscou solução para os problemas por ele levantados:

Qual é a relação entre educação e ensino e desenvolvimento mental? Há um tipo de ensino que pode influir mais e melhor para esse desenvolvimento? É possível por meio do ensino e da educação formar numa pessoa certas capacidades ou qualidades mentais que não tinha anteriormente? (Libâneo; Freitas, 2013, p. 326).

No desenvolvimento de suas pesquisas, fundamentou-se em princípios desenvolvidos por Vygotsky e em princípios da teoria da atividade de Leontiev (BATISTELA, FREITAS, 2019, p. 8). Em 1958, juntamente com Elkonin, Davydov criou um laboratório (uma classe experimental para o primeiro ano escolar) na Escola nº 91 de Moscou, dando início a pesquisas sobre problemas da área da psicologia e da pedagogia, relacionados à formação de atividade de ensino de alunos das séries iniciais. Na primeira década de sua existência, o trabalho foi desenvolvido em conjunto com a Escola e o laboratório, e foram formuladas as disposições mais importantes da futura teoria da atividade educacional.

Em 1963 a escola recebeu o *status* de instituição educacional experimental da Academia de Ciências Pedagógicas. Na década de 1970, desenvolveram-se as primeiras versões de currículos e materiais didáticos para cursos de matemática, língua russa, artes plásticas e literatura no ensino fundamental. Por meio da aprovação e revisão repetida desses cursos, formularam-se os conceitos básicos da atividade educacional, a saber:

- A atividade de aprendizagem visa encontrar e testar novos métodos de ação (em oposição ao ensino, que visa reproduzir padrões de ação já prontos). A atividade de aprendizagem é quase de pesquisa por natureza: os alunos descobrem formas de ação que são novas para eles pessoalmente, mas moldadas na cultura na forma de conceitos.
- Uma tarefa educacional é uma situação que desperta o aluno para a busca de métodos gerais de ação, princípios para a solução de uma ampla classe de problemas (em oposição a problemas práticos específicos que focalizam o resultado, e não o método de solução).
- Ações de aprendizagem - transformar as condições da tarefa para evidenciar a relação mais significativa do objeto em estudo, modelando uma relação essencial aberta durante a transformação, sua concretização, controle e avaliação das próprias ações - esta é a composição de atividades de aprendizagem distribuídas conjuntamente, a participação na qual ajuda o aluno mais jovem a pensar e agir de forma proativa, crítica e razoável.
- A cooperação educacional é uma forma de interação de um aluno do ensino fundamental com seus pares e um professor, na qual nasce e se apoia a iniciativa de uma criança, com o objetivo de encontrar novas formas de resolver problemas educacionais. (MOSCOU, 2020)

Entre 1975 e 1980, o projeto de Davydov, executou o plano-ordem do Ministério da Educação russo, culminando num novo sistema de ensino fundamental. Assim, a teoria da atividade educativa de Elkonin e Davydov forneceram materiais de ensino para as aulas de todos os cursos do ensino fundamental. Batistela e Freitas (2019, p. 9), apontam que este trabalho prático e experimental desenvolvido na Escola Nº 91 viabilizou a elaboração, naquela década a teoria do ensino desenvolvimental, que “[...] abrange uma concepção pedagógica e psicológica e apresenta um método de ensino para superar a didática tradicional”.

Na década de 1980, entretanto, Davydov foi perseguido politicamente por questões ideológicas e os experimentos da Escola Nº 91 foram proibidos. Entretanto, os professores continuaram trabalhando nos materiais experimentais de forma clandestina, enquanto psicólogos do antigo laboratório de Davydov, impedidos de realizarem experimentos em sala de aula, deram sequência às pesquisas de atividades de aprendizagem, desta vez com foco em seus aspectos acadêmicos (MOSCOU, 2020).

Assim, sistematizaram-se as abordagens traçadas em laboratório para o diagnóstico da qualidade do conhecimento escolar (objetividade, consistência e

generalização dos conceitos) e dos efeitos desenvolvimentais da aprendizagem (reflexão, análise, planejamento).

Na década de 1990, a Rússia viveu sua reestruturação, e isto se estendeu ao seu sistema educacional, e a teoria da atividade de aprendizagem viu-se altamente solicitada:

[...] a escassez de pessoas auto motivadas e independentes, capazes de abordar razoavelmente a solução de tarefas fora do padrão, foi interpretada como um problema social atual na Rússia. O estágio de implantação do sistema educacional de D.B. Elkonin - V.V. Davydov para uma escola de massa, livros didáticos foram criados com urgência e publicados em grandes edições, centros de reciclagem de professores foram abertos em todo o país (MOSCOU, 2020).

Organizou-se um sistema de formação avançada para professores do ensino básico fundamentado no sistema de Elkonin e Davydov. Assim, psicólogos - autores dos cursos de formação, uniram-se a professores experimentais, que projetaram aulas abertas ao público, conduziram e analisaram as aulas planejadas, criaram apostilas e testes em língua russa e matemática, formalizando-se assim um sistema de educação gratuita (“série sem série”).

Em 1996 o Ministério da Educação constituiu o sistema de Elkonin e Davydov como um dos três sistemas oficiais estaduais de educação primária. No final do século XX, aproximadamente um décimo do número total de classes primárias na Rússia praticavam o sistema Elkonin - Davydov. Davydov faleceu em 19 de março de 1998 na cidade de Kogalym. Ainda assim, a equipe de psicólogos e professores da Escola Nº 91 prosseguiram suas atividades de pesquisa.

Na primeira década do século XXI, a Escola Nº 91 foi palco de testes de novos cursos de treinamento e novos livros didáticos de literatura, matemática, biologia, geografia, física e química da 5ª à 9ª série. O trabalho de pesquisa também foi privilegiado: de 1995 a 2005 conduziu-se um estudo de dez anos sobre a formação da independência educacional de escolares por meio da atividade educativa, por meio da observação de alunos do primeiro ao último ano de estudo segundo o sistema Elkonin - Davydov.

Por décadas seguidas, o trabalho conjunto de psicólogos e professores liderados por Elkonin e Davydov criaram “[...] aquele organismo pedagógico único que gerou e ainda é capaz de gerar práticas pedagógicas fundamentalmente novas” (MOSCOU, 2020). Fruto deste trabalho são as muitas personalidades russas que passaram pela Escola Nº 91, como Maxim Kontsevich, ganhador do Prêmio Fields em matemática, Alexey Pazhitnov, criador do jogo de computador Tetris, e Dmitry Livanov, Ministro da Educação e Ciência da Federação Russa.

Fundamentadas em Libâneo e Freitas (2007), Batistela e Freitas (2019, p. 9) observam que a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov contempla a influência da educação escolar no desenvolvimento dos alunos, tendo como foco a atividade de estudo, ao mesmo tempo em que valoriza o potencial criativo como núcleo do desenvolvimento da personalidade. Para as autoras, Davydov “[...] elaborou uma forma de organização do ensino cujo foco é a constituição, pelos estudantes, do método dialético de pensar e analisar os objetos e seus conceitos”.

Para Davydov (1988a), a escola deve ensinar o aluno a pensar de forma independente, e para isso há que se promover um ensino que impulse o desenvolvimento mental. Segundo Freitas e Rosa (2015, p. 18), em Davydov

A premissa básica do ensino desenvolvimental é que os métodos de ensino decorrem dos conteúdos escolares. Para organizar o ensino o professor formula um conjunto de tarefas que tem o objetivo de levar o aluno a formar os conceitos que, inter-relacionados em determinada área do conhecimento, compõem uma rede conceitual.

O aluno de Davydov, como apontam Batistela e Freitas (2019, p. 9) percorre o caminho do conhecimento de forma investigativa, de tal forma que se torna capaz de “[...] refletir criticamente, inclusive, sobre o próprio processo de aprendizagem”. Segundo Libâneo (2004),

Davydov destaca a peculiaridade da atividade da aprendizagem, entre outros tipos de atividade, cujo objetivo é o domínio do conhecimento teórico, ou seja, o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade, obtido pela aprendizagem de conhecimentos das diversas áreas do conhecimento.

Freitas (2016, p. 390) acrescenta:

Para ele, o ensino escolar visa proporcionar aos alunos a apropriação da cultura produzida e acumulada social e historicamente (ciência, arte, cultura, ética, técnica), oferecendo-lhes a oportunidade de ampliarem seus conceitos e formarem novas funções psíquicas superiores desenvolvendo, assim, sua consciência.

Assim, o conjunto de atividades formuladas didaticamente pelo professor permite que o aluno receba o que lhe é oferecido de tal forma que, além de apropriar-se dos conceitos apresentados, consegue utilizá-los conscientemente “[...] na solução de problemas, nos embates da vida social e cotidiana, na relação com os outros e consigo mesmos” (FREITAS, 2016, p. 390).

Sobre a apropriação, Davydov (1988a, p. 54) escreve:

Primeiro, no sentido mais amplo, a educação e o ensino de uma pessoa não são nada mais que sua “apropriação”, a “reprodução” por ela das capacidades dadas histórica e socialmente. Segundo, a educação e o ensino (“apropriação”) são formas universais de desenvolvimento mental humano. Terceiro, a “apropriação” e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, pois se correlacionam como a forma e o conteúdo de um único processo de desenvolvimento mental humano.

Para Batistela e Freitas (2019, p. 11), evidencia-se a importância da orientação e do planejamento dos professores, ainda que o aprendizado se dê, de fato, quando o aluno se coloca em atividade de estudo. Para Davydov, a atividade de estudo do aluno constitui uma reprodução de todo um processo de investigação, o qual seus professores já percorreram:

O objeto a ser ensinado/aprendido tem sua origem em um processo real de investigação. Essa forma real se apresenta na atividade de estudo dos alunos como atividade reprodutiva, isto é, eles reproduzem o caminho já feito por outros ao pensar e investigar o objeto para chegar ao seu conceito. Nesse caminho se encontram as vias de realização da unidade entre os aspectos histórico e lógico no desenvolvimento da cultura humana (DAVYDOV, 1988a, p. 166).

Assim, como observam Batistela e Freitas (2019, p. 11) a partir da reflexão sobre a obra de Davydov, a atividade de estudo que se inicia sob a orientação e direcionamento do professor, se dá, sequencialmente, de forma autônoma e individual. As autoras (2019, p. 11) enumeram seis ações que compõem atividade de estudo, assim resumidas:

1. Investigação e descoberta a relação universal e essencial do objeto, por meio de buscas e da identificação de relações e conexões na base

da origem do objeto mediado pela ciência, destacando aquela que é essencial, geral básica e universal

2. Criação um modelo que represente essa relação geral básica e universal, em forma gráfica, literal ou outra.

3. Introdução de um elemento estranho (como um erro) na relação geral básica do objeto, para que os alunos analisem as consequências, de forma que a relação universal se torna para eles ainda mais acentuada e clara.

4. Resolução (por parte dos alunos) várias formas particulares de problemas que se assemelham ao problema inicial, tendo como base a relação geral básica, universal, e seu vínculo com relações particulares, de forma que, partindo da relação universal, os alunos solucionam problemas concretos e particulares.

5. Por meio de monitoramento e controle, o aluno exerce de forma consciente o exame de seu próprio percurso na aprendizagem e no alcance dos objetivos das ações, verificando seu desenvolvimento na formação do novo conceito como um procedimento geral de pensamento e ação com o objeto.

6. Análise e avaliação do aluno (pelo professor) quanto à apropriação do pensamento teórico do objeto, ou seja, da aquisição de uma “ferramenta” para lidar com o objeto estudado pelo aluno em qualquer situação particular apresentada.

Como conclui Freitas (2016, p. 416), a atividade de estudo proposta por Davydov dá ao aluno a possibilidade de desenvolver relações consigo mesmo e de se entender como pessoa em transformação, pensando e agindo por si, capaz de compreender o que antes não lhe fazia muito sentido pessoal e social. Em Davydov, como pontua a autora, ressalta-se o papel do aluno como sujeito ao mesmo tempo em que se valorizam o conhecimento e o trabalho do professor, e esta fórmula se aplica a todas as áreas do conhecimento.

### **3. O PAPEL DO ESTUDANTE EM HERBART E DAVYDOV**

Herbart e Davydov estão separados não somente pelos séculos e por seus contextos históricos, mas também por seus pensamentos e teorias sobre o ensino. Entretanto, à sua maneira, os dois autores se voltaram para o ensino de

forma pedagógica e didática, levando em consideração a participação do estudante em seu próprio aprendizado e a formação do indivíduo segundo uma abordagem humanística.

Para Herbart, o pai da didática, a finalidade da educação é a formação da vontade e do caráter dentro dos padrões éticos da Nação, de forma que o aluno se torne uma pessoa de conduta moralmente valiosa, pronto para se submeter à Nação e por ela se sacrificar. Davydov, por sua vez, voltou-se para um ensino que promovesse o desenvolvimento mental e subjetivo do aluno, proporcionando ao aluno a apropriação da cultura produzida e acumulada social e historicamente.

Para Batistela e Freitas (2019, p. 13), Davydov visava a formação “[...] de uma personalidade criadora e capaz de buscar transformações, mas, sobretudo, compromissada com o conhecimento dentro de uma visão democrática da sociedade”. O sistema de Herbart recorria ao Governo, exercido pela família, pela escola, pela sociedade e pelo Estado sobre o aluno, até que ele pudesse governar-se a si próprio.

Na instrução educativa de Herbart, o professor detém a centralidade da formação e infunde no aluno suas ideias, conceitos, valores e regras morais. O aluno, por sua vez, aprende e aceita os pontos de vista de seu professor, agindo com autonomia, mas confrontando-a continuamente com aquilo que lhe é imposto pelo educador. Já Davydov previu atividades formuladas didaticamente pelo professor que permitem ao aluno apropriar-se dos conceitos apresentados, e utilizá-los conscientemente na vida social e cotidiana.

Herbart estabelece que o ensino seja regulado pelo professor para que, sob condições favoráveis criadas por ele, o aluno se interesse e se sujeite ao conteúdo apresentado. Davydov estabelece que a atividade de estudo que se inicie sob a orientação e direcionamento do professor, mas, à medida que se desenvolve, se dê para o aluno de forma autônoma e individual.

A instrução educativa de Herbart propõe que o material didático esteja pronto, preparado antecipadamente, e que o educador disponha previamente dos conhecimentos e aptidões necessários para que seus estudantes pudessem dele querer aprender. Davydov permite, em seu sistema, que o potencial criativo

do aluno seja valorizado e que ele possa acessar o conhecimento de forma investigativa, refletindo criticamente sobre o próprio processo de aprendizagem.

Como observam Batistela e Freitas (2019, p. 15), a pedagogia tradicional herbartiana “[...] marcadamente busca formar um cidadão desenvolvendo-o e programando para ele as situações em que se apropriará de conhecimentos já produzidos”. Davydov, com sua pedagogia histórico-cultural, trabalhou por uma escola que ensina o aluno a pensar de forma independente, por meio de um ensino que impulsiona o desenvolvimento mental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Herbart e Davydov foram dois importantes teóricos que contribuíram para o desenvolvimento da Pedagogia. Herbart defendeu uma educação controlada pelo professor visando à formação subjetiva do estudante, enquanto Davydov viu no professor um facilitador cuja missão é providenciar ao aluno os meios necessários para que possa se apropriar dos conhecimentos constituídos histórica e socialmente (Batistela, Freitas, 2019).

Apoiada no tripé governo, disciplina e instrução educativa, a pedagogia de Herbart prezou sobretudo os valores sociais, morais e éticos. A educação herbartiana teria por finalidade a formação de um homem capaz de mandar em si mesmo de modo disciplinado e autônomo. A escola de Davydov, por sua vez, visou a promoção do desenvolvimento psicológico e sociocultural do aluno desde as séries iniciais escolares, tornando o aluno um investigador e autor da própria aprendizagem.

Como apontam Batistela e Freitas, Herbart desenvolveu uma pedagogia centralizada no professor. Ainda assim, a instrução educativa herbartiana incentivou o estudante a utilizar suas capacidades e conhecimentos em seu processo de aprendizagem, em ambiente escolar. Dalbosco (2018) em sua leitura não-convencional de Herbart, faz a leitura de um

[...] defensor convicto do autogoverno pedagógico [...] como condição indispensável da relação formativa entre educador e educando depende de uma pedagogia autônoma, capaz de dialogar com outras formas de conhecimento humano, sem ter de abrir mão de suas especificidades.

Davydov queria, como enfatizam Batistela e Freitas (2019, p. 15), formar “[...] um homem capaz de transformar a sociedade em que vivia, tornando-se crítico, ativo e integralmente desenvolvido”. Para Herbart era importante submeter o aluno ao controle do professor, para que se pudesse moldá-lo em um homem passivo, apto a viver em sociedade. É possível encontrar essa dicotomia na realidade educacional brasileira. A pedagogia tradicional ainda circula pelos corredores das escolas brasileiras enquanto se tenta estabelecer uma formação humana integral e a construção de uma sociedade “justa, democrática e inclusiva” (BNCC).

A crise provocada pela pandemia do COVID-19 evidenciou que a escola brasileira não está formando alunos capazes de atuarem como investigadores e autores da própria aprendizagem. As aulas a distância mostraram que a educação continua centralizada no professor e, por isso mesmo, as aulas têm sido desgastantes para professores e alunos. Para os professores, porque de uma hora para outra se viram obrigados a adaptarem suas aulas e conteúdos à nova modalidade de ensino; para os alunos, porque não estavam preparados para a independência educacional e viram-se diante do grande desafio de estudar sem a presença física do professor.

Diante do cenário atual, pode-se aprender, com Herbart, apesar do conservadorismo de sua teoria, que é preciso desenvolver uma educação que viabilize o desenvolvimento de todas as capacidades humanas do aluno nas mais diferentes direções. De Davydov, como ressalta Freitas (2016, p. 415), extrai-se, dentre muitas contribuições, um ensino que contempla o aluno como sujeito atuante na própria educação e a valorização do conhecimento e do trabalho do professor. Espera-se para o bem da educação que, como refletiu Libâneo (2004), aquilo que se espera que os alunos aprendam seja, antes de mais nada, objetivo da formação dos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTELLA, C. A. R.; FREITAS, R. A. Marra da Madeira. **Herbart e Davydov: Distintas Compreensões Acerca do Papel do Estudante no Próprio Processo de Aprendizagem**. 2019.

BNCC. **A Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso: 25/07/2020.

DALBOSCO, Cláudio. A. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, 2018.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. **Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research**. Soviet Education, Ago. 1988a, (vol. XXX nº. 8).

EBY, Frederick. Herbart e a ciência da educação. In: EBY, Frederick. **História da educação moderna**. Rio de Janeiro: Globo. 1962. (p. 408-429).

ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA. **Johann Friedrich Herbart**. 2020. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Johann-Friedrich-Herbart>. Acesso: 12/08/2020.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para organização do ensino. **Educativa**, v. 19, n. 2, p. 388-418, 2016.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006, p. 1-10, Goiânia: **Anais [...]** Goiânia: UCG/VIEIRA, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo03.htm>. Acesso: 15/07/2020.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, jun. 2015.

HILGENHEGER, Norbert. **Johann Herbart / Norbert Hilgenheger**. Tradução e organização: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148p. (coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf>. Acesso: 12/08/2020.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004, p. 5-24.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia Tradicional: Notas Introdutórias**. 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, set/dez 2010.

LIBANEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdes (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: Editora Edufu, 2013, v. 1, p. 275-305.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vygotsky, Leontiev, Davídov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, Carlos C.; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). **Didática e Interfaces**. 1ed. Rio de Janeiro- RJ: Deescubra, 2007, v. 1, p. 39-60.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Introdução ao estudo da nova escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; LOPES, Munhoz Arroyo Lopes; Vasili V. Davidov: A concepção materialista histórica e dialética como método de análise da psicologia contemporânea. In: **Revista Cadernos da Pedagogia**. Ano 03 v. 01, n. 05 Jan – Jul. 2009.

MOSCOU. **Escola Nº 91**. Disponível em: <http://91.ru>. Acesso: 12/08/2020.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Professorado: revista de Currículo y Formación, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso: 25/08/2020.

ZANATA, Beatriz Aparecida. O Legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey Para as Práticas Pedagógicas Escolares. In: **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 105-112, jan./abr. 2012.