

Sócrates e Vygotsky: Contribuições para a Prática Docente

Socrates and Vygotsky: Contributions to the teaching practice

ROMUALDO MONTEIRO DOS SANTOS¹

Resumo: Esta pesquisa visa trabalhar dois pensadores que em muito contribuíram para a prática da docência. O primeiro foi um dos maiores filósofos da história. O segundo é considerado como um grande teórico da educação. Para isto, o presente trabalho tem como objetivo dialogar com estes dois pensadores e trazer suas metodologias de ensino-aprendizagem visando contribuir para a educação. É claro, como trabalho científico este se propõe focar a prática docente. O objetivo é ter como referencial o legado deixado por estes dois autores que em muito se dedicaram para o aprimoramento de suas técnicas, fossem elas educativas, argumentativas ou experimentais.

Palavras-chave: Ensino. Conhecimento. Aprendizagem. Diálogo. Interação.

Abstract: This research aims to work two thinkers who have greatly contributed to the practice of teaching. The first was one of the greatest philosophers in history. The second is considered as a great theorist of education. For this, this paper aims to dialogue with these two thinkers and bring their methods of teaching and learning in order to contribute to education, whether fundamental or academic average. And of course, as scientific work, it proposes to focus more on teaching practice. The goal is to have as reference the legacy left by these two men that is very dedicated to improving their techniques be they educational, experimental or argumentative.

Keywords: Education. Knowledge. Learning. Dialogue. Interaction.

Introdução

Quando o assunto é educação, no mínimo, duas hipóteses vêm à mente: ou se alega falta de qualificação (docente) ou falta de motivação (discente). É claro, existem muitas outras, mas estas duas dão um norte de

¹ Mestrando em Filosofia-PUCRS. E-mail: romualdo.tche@bol.com.br.

como andam as questões da educação. O propósito desta pesquisa é dialogar com Sócrates, o grande filósofo ateniense e sua metodologia de ensino-aprendizagem: a *maiêutica* e a *ironia*. E com o teórico da educação, Vygotsky e sua contribuição com o *método sócio-interacionista*. Não há a mínima pretensão de criar algo novo ou original. A intenção é traçar uma diretriz com estes dois pensadores a fim de fundamentar o processo educativo, em especial, a docência. Tendo como objetivo encontrar uma forma de melhorar a prática educativa. Quais as contribuições e será que elas existem mesmo, ou será apenas um sofisma? Como *linkar* o método de Sócrates com o sócio-interacionismo de Vygotsky? É possível tal aventura? Pois bem, este é o desafio.

I – A prática docente começa com o diálogo

Tudo começa na Grécia, mais precisamente, em Atenas por volta do ano 443 a.C. Havia um homem cujas características principais eram seus valores, pois sempre tentou ensinar a virtude aos homens. Em meio à decadência moral de Atenas seus princípios se baseavam, justamente, em indagar se havia “um valor essencial em todos os homens, algo que fosse a essência de virtudes particulares como coragem, sabedoria e justiça”². Seu nome – Sócrates. Para ele, as questões morais deixam de ser tratadas como convenções baseadas nos costumes, as quais se modificam conforme as circunstâncias e os interesses, para tornar problemas que exigem do pensamento uma elucidação racional.

Neste sentido, ele é o fundador da Ética. A busca desinteressada, seu método didático de ensinar e sua postura de nunca chegar ao ‘que é?’ (conceito jônico), ou seja, não está interessado na resposta do aluno, mas na maneira como ele chegará a tal proposição através do *diálogo* que chega à experimentação. O pensamento socrático parece desprovido de qualquer conteúdo. Se não há um ensinamento sistemático, ele, todavia, procura ouvir o outro e, após, forçando-o a repensar seus conceitos, *interage* com seu interlocutor fazendo-o assumir uma postura de quem responderá com maior argüição. É como se o pensamento tivesse de experimentar outras

² ABRÃO, Bernadete (org.). **A história da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural. Coleção Os Pensadores, 2005, p. 44.

possibilidades antes de entrar no caminho correto. O *diálogo* cumpre esta função de experimentação.

O pensamento precisa de interlocutor, com quem possa sempre discutir. O conhecimento nasce deste diálogo; não é transmissível do mestre ao aluno, mas arrancado do interior de uma discussão – um verdadeiro trabalho de parto³. A metodologia socrática tem como base o diálogo. Entretanto, este dialogar não é qualquer “papo furado”, algo tão comum em nossos dias. Fala-se tanto hoje, mas, quase que sem proveito algum. Vivemos num período de *spermologos*, um ‘catador de sementes’, é a tradução da palavra portuguesa *tagarela*. John Stott, baseando-se em *Greek-English Lexicon*, Oxford, com maestria esclarece o presente termo:

Era usada no sentido literal para descrever pássaros comedores de sementes, e especialmente por Aristófanes e Aristóteles [...]. Metaforicamente, esta palavra passou a ser aplicada a mendigos e moleques de rua, pessoa que vive de recolher sobras, apanhador de lixo. Daí passou a indicar o tagarela ou fofoqueiro, “pessoa que recolhe fragmentos de informação aqui e acolá”. O tagarela repassa ideias como mercadorias de segunda mão, colhendo fragmentos e detalhes onde os encontra⁴.

Esta palavra muito bem explicitada por John Stott demonstra a pobreza da sociedade contemporânea ao que concerne o dialogar. A maioria dos diálogos atuais é como, “uma palavra sem significado é um som vazio, que não faz parte da fala humana”⁵. Ruben Alves, com sua sensibilidade apuradíssima adverte, “temo que estejamos formando milhares de bonecos que movem as bocas e falam com a voz de ventríloquos. Especialistas em dizer o que outros disseram, incapazes de dizer sua própria palavra”⁶. Sócrates, como poucos, soube utilizar-se do diálogo para mostrar aos seus discípulos como deveriam proceder. Ele rechaçava respostas superficiais ou que, consistissem apenas de vãs repetições. Queria uma

³ ABRÃO, 2005, p. 46.

⁴ STOTT, John. **O perfil do pregador**. Tradução: Glauber Meyer Pinto Ribeiro. São Paulo: Editora Sepal, 2000, p. 18.

⁵ VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michel Cole... [et al.]. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martin Fontes, 1991, p. 37.

⁶ ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar: (+qualidade total na educação)**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 12.

resposta bem elaborada, consistente, fundamentada no raciocínio lógico. Mas, para tal ato, era necessário que o ‘discípulo socrático’ saísse da esfera do senso comum.

Na Filosofia, se estuda os “tipos de conhecimento”. E dentre estes, o ‘senso comum’, que é uma forma de *conhecimento vago, ingênuo, assuntos pouco profundos, adquiridos ocasionalmente no cotidiano, sem uma procura séria e reflexiva por parte das pessoas*⁷. É imperioso que o sujeito consiga transpor esta *fase superficial do conhecimento*. Faz-se necessário avançar, ultrapassar, romper com esta fase. É claro, todos passam em algum momento de suas vidas por esta forma de saber.

Todavia, cabe a cada um avançar, justamente, para não ficar preso neste formato ingênuo do conhecer. Mas chegar ao Senso Crítico, ou seja, um conhecimento racional embasado no raciocínio lógico, sistematizado, elaborado por uma reflexão profunda e aberta. É aqui que Sócrates tem um papel muito importante para a *docência*, pois apresenta diretrizes capazes de alicerçar, fundamentar e balancear o saber do docente. Todo professor, no mais íntimo do seu ser, sabe que precisa aprender sempre mais a fim de conseguir aplicar seus conhecimentos na sala de aula. A droga é que nem todos colocam isto em prática.

Paulo Freire, na *Pedagogia da Autonomia* fala daquele ‘educador que não passa de um memorizador de textos. Pois ele fica horas a fio decorando, ou melhor, *domesticando-se ao texto*, temeroso de arriscar-se’⁸. Este tipo de docente poderia ser colocado como um exemplo prático de professor do senso comum. Pois se acostumou com a ‘aulinha básica’ e superficial do dia a dia. Cadê a reflexão profunda bem embasada a fim de fazer da aula um lugar de senso crítico? Como se posicionar a cerca dos acontecimentos do cotidiano? Como questionar as tendências do consumismo, do hedonismo, do narcisismo, do individualismo? E o pior, se está se baseando apenas num livro e se este ainda for de péssima qualidade? O que fazer? É lamentável, mas esta parece ser uma triste realidade dos tempos pós-modernos influenciando negativamente a *docência*. Professores acomodados, quase que alienados, desprovidos de um *senso crítico*. Cabe

⁷ COTRIM, Gilberto Vieira. **Fundamentos da Filosofia para uma geração consciente: elementos da história do pensamento ocidental**. São Paulo: Saraiva 1986, p. 15.

⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 30. [Grifos do autor].

mais uma vez visitar o pensador de Atenas e aprender com sua metodologia baseada no diálogo fundamentado em apenas duas palavrinhas – *ironia* e *maiêutica*.

II – O dialogar questionador

Caso um desavisado, por um desses infortúnios, ao ler ou ouvir o termo *ironia*, no mínimo diria que tal conceito tem o sentido de dizer “o contrário do que pensa ou sente”⁹. Ou então, significaria “zombaria, escárnio, sarcasmo”¹⁰. Entretanto, este sujeito estaria corretíssimo, afinal de contas, se utilizou do significado literal do termo segundo as melhores referências léxicas do seu país. Porém, para a análise do método socrático, ironia significa simplesmente, *perguntar*. Não obstante, este ‘simplesmente’ não tem o sentido reducionista, mas de uma objetividade profunda, exata e infalível. Sócrates a utiliza para questionar seus interlocutores. Ele estruturava uma pergunta e esperava a resposta. Esta vinha rápida ou demoradamente. Bem ou mal elaborada. O que importava era que o filósofo de Atenas formulava uma segunda pergunta em cima da resposta. Isto ocorria por várias vezes ou então, visse destruídos os conceitos vagos, poucos aprofundados e ver se o interlocutor tinha se despedido de toda arrogância.

Esta fase era conhecida como fase destrutiva, pois o pensador ateniense destruía qualquer conceito mal formulado. O questionamento socrático visava justamente, purificar o discípulo das suas prerrogativas de que sabia alguma coisa. Poderia saber muito, entretanto, para este pensador, o aprendiz deveria ficar *desnudo* de qualquer pré-conceito. O filósofo grego via muitos perigos eminentes que poderiam desqualificar a docência. Dentre estas, estava a soberba, o orgulho, a presunção do saber. Muitos professores pensam possuir todo o saber existente no mundo. “Uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”¹¹.

⁹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008, p. 296.

¹⁰ HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, p. 378.

¹¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, p. 44.

O legado deixado por Sócrates era justamente não se deixar influenciar pelo título de maior sábio de Atenas. Segundo relatos trazidos por Platão e outros filósofos, Sócrates cunhou a frase *Conhece-te a Ti mesmo* do templo de Delphos. Ou seja, esta frase não é de sua autoria, como muitos afirmam, mas a utilizou com maestria. Sempre postulando uma atitude de reconhecimento de sua própria ignorância, ele deu exemplos de como evitar a altivez de espírito. Conseqüentemente, se o mestre se considerava ignorante em relação ao conhecimento, o que sobraria para os discípulos, então?

O mais paradoxal do ensino deste pensador é a sua capacidade de enxergar a sua própria ignorância. Esta, segundo Kohan, é *algo vazio, uma falta, um defeito. A sabedoria, o contrário. Mas Sócrates as inverte de tal maneira que a ignorância sabe; a sabedoria ignora*¹². Para este filósofo a ignorância é o pressuposto para se atingir a sabedoria. Por isto ele nunca se arrogava ser chamado de sábio, pelo contrário, universalizou uma frase, esta sim, de sua autoria - *só sei que nada sei*. Com isto ele estava abrindo possibilidades para buscar a sabedoria. Este foi um legado deixado pelo mestre da filosofia antiga e influenciador de várias escolas do pensamento. Sua atitude é, ainda que paradoxal, de humildade em reconhecer que era um desejador da sabedoria, e não um sábio. Para que o discípulo pudesse seguir o mestre, deveria aprender por intermédio do diálogo o caminho para um novo conhecer. Sem o questionamento seria impossível avançar. Mas como ocorre este questionamento? Esta é a segunda etapa que se inicia e que tem como pseudônimo – maiêutica.

III – O diálogo que nasce da reflexão

Vencida a fase da ironia ou das perguntas, Sócrates avança a fim de auxiliar seu aluno a responder de modo *eficaz, fundamentado, mas autônomo*. Todavia, como elaborar dentro de si esta tríade educacional? Primeiramente, ele não tem o menor interesse em querer *despejar* um pretense *cabedal de sabedoria*, mas o contrário, ajudar o interlocutor a

¹² KOHAN, Walter Omar. **A Experiência Pedagógica da Ignorância**. In: KROEF, Ada Beatriz Gallichio (org.). **Conversações Internacionais: Paisagem da Educação**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/SMED, 2007, p. 122.

trazer para fora aquilo que esta no seu interior. Ou seja, por intermédio de uma ferramenta lógica - a linguagem – para expressar as suas mais novas respostas, o filósofo se utiliza da mesma estratégia tão em voga pelas parteiras – mulher que assiste ou socorre a parturiente prestes a dar luz. Mas, para chegar até aqui é preciso que o discípulo saiba estruturar muito bem seus argumentos, num verdadeiro processo de reconstrução interior. É, fundamentalmente, neste ambiente que Sócrates deseja contribuir. Nicola, por sinal, sintetiza muito bem este processo praticado pelo filósofo ateniense:

Por meio de uma comparação célebre, entre o trabalho de uma parteira e o de um filósofo, Sócrates sustenta que a tarefa do sábio não é propor afirmações verdadeiras, mas favorecer o nascimento da verdade na alma do interlocutor. O trabalho que leva a tal resultado, um verdadeiro processo de gestação, prevê um método de investigação maiêutico, baseado no colóquio individual, na arte de escutar e de objetar e no sistemático emprego da ironia para abalar as defesas intelectuais preestabelecidas¹³.

A simples aplicabilidade de um método não mostra sua eficácia, mas sim o processo pelo qual este método possa ser testado, largamente experimentado e, claramente, sustentado por um fundamento teórico. Mas parece não ser o caso deste método utilizado por Sócrates. Pois não existe uma base teórica que sustente este método, até então. Todavia, existe algo que não pode ser desprezado, ele sabe demais do método utilizado pelas parteiras, afinal de contas, sua mãe é uma destas *profissionais* de larga experiência no auxílio à parturiente em dar a luz uma nova vida. Ele foi criado neste contexto e, até por isto, tem uma base muito sólida no que diz respeito ao processo de parir. Mas, o que isto tem a ver com a docência? Acredito que aqui se encontra algo que poderia ser denominada – *Pedagogia Socrática*. Pois mostra todo seu talento quando consegue fazer daquilo que ele muito estudou e ainda, como se não bastasse, ter a experiência repassada pela mãe – o ato de parir - uma aplicação maravilhosa para futuros docentes.

¹³ NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de filosofia: das origens à idade moderna**. Tradução: Maria Margherita De Luca. São Paulo: Globo, 2005, p. 57.

Primeiramente, aquele que se julga professor deve ter o talento para criar situações inusitadas. Mas como, assim? Sócrates para fazer da maiêutica um método de ensino, com certeza, muitas vezes abriu mão do lazer a fim de estudar, observar, ver, rever, analisar, comparar, experimentar. Jamais alguém se torna mestre sem ter esta *labuta interior*. Ele não se contenta com o trivial, com a mesmice, com o superficial. O mestre não desiste facilmente. Ele tem um compromisso com o ensino. Entretanto, para possuir a arte do ensinar é obrigatório o aprender. Nunca haverá tal mestre se não tiver no interior de sua alma um desejo ardente de aprender. Aqui esta a beleza da docência – um eterno encontro e reencontro com o aprender e o reaprender. Sócrates tinha isto de sobra. Pois quando ele formata sua metodologia de ensino – o método maiêutico-, fica evidente que não foi do dia para a noite que tal método foi criado, mas, após muita insistência, erros, acertos, comprometimento com o ensino-aprendizagem.

Segundo, ele conjuga o verbo *parir* com o verbo *aprender*. *Parir* significa a ação praticada pela parturiente, mas auxiliada pela parteira. Sem a ajuda desta poderá ocorrer uma tragédia, a mãe perder a criança. Já o verbo *aprender*, ainda no infinitivo, requer uma dedicação dobrada. Pois precisa de alguém que deseje aprender e de alguém que saiba ensinar. O aluno que deseja aprender precisa de auxílio capaz de tirá-lo do pensar alienante, ideológico e fundamentalista. Mas para isto é essencial que o mestre seja capacitado no seu trabalho pedagógico. O que Sócrates fazia era justamente auxiliar no *pensar reflexivo, autônomo, fundamentado*. Assim como a parteira, o mestre tem o papel de trazer à luz novas ideias. A consequência da falta deste auxílio levará também à tragédia – *um sujeito sem vida autônoma, sem capacidade de refletir, sem poder de decisão*. Como se conjuga A parteira auxilia a parturiente a dar luz aquela criança que está nascendo. Ou melhor, a parteira traz a luz-vida para fora. O mestre auxilia o discípulo a trazer para fora novas reflexões, novas inquietações. *Arranca de seu interior um novo sujeito*.

Este sujeito autônomo, com sólidos fundamentos que o tornam um ser bem estruturado racionalmente e capaz de pensar por si próprio e não pelos outros, pois esta atitude do sujeito propícia aquilo que denominamos de *liberdade*. Muitos conceitos existem para conceituar a liberdade, mas ela impreterivelmente inicia com um sujeito que tem autonomia de decidir que

quer de sua vida, sem ser dirigido por terceiros. Mas, sem dúvidas, requer uma profunda mudança de atitude. Tanto do mestre, como do discípulo. Do mestre, no que se refere sua postura como educador, pois precisa mudar seus conceitos, sua postura, sua visão de educador. O aluno precisa aceitar o conselho do mestre e se deixar transformar interiormente, pois precisa *desconstruir modelos já internalizados*, mas que não lhe ajudam, absolutamente, em nada. Ser capaz de refletir a partir de si mesmo, como sujeito da ação. Um dos mecanismos a ser utilizado será a interatividade entre sujeitos. Novamente surge o papel intransferível do docente.

IV – A prática docente passa pela interação entre sujeitos

Para um dos grandes teóricos da educação, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana. O percurso deste desenvolvimento no ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas que é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreriam. Na visão deste teórico, a concepção da aprendizagem como um processo que sempre inclui relações entre indivíduos e a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por sujeitos. Do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre indivíduo e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado.

O processo utilizado por Vygotsky compreende: ensino-aprendizagem incluindo sempre aquele que aprende e aquele que ensina e a relação entre estas pessoas¹⁴. Para este teórico, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Mais, o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Ele avança quando conclui que a criança

¹⁴ OLIVEIRA, Marta Khol; CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emília; LERNER, Delia. **Piaget-Vygotsky. Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2005, p. 55.

soluciona problemas, mas com o auxílio de um adulto. Quando se traz esta situação para a docência praticada no século XXI nota-se o papel essencial do professor no desenvolvimento do aluno. Poderá o aluno aprender sozinho, entretanto, somente atingirá seu pleno desenvolvimento quando corretamente auxiliado pelo mestre.

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (...). Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas¹⁵.

A questão da aprendizagem sempre foi um dos focos nos estudos de Vygotsky. Ele sabia a real potencialidade do ser humano em aprender. Mas para que tal fato se concretizasse seria imprescindível uma série de procedimentos a serem seguidos. O próprio desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais – atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. É claro, este teórico aprofundou seus relatos, suas experiências com as crianças. Todavia, seus estudos em muito contribuíram para o pleno desenvolvimento do ser humano. E, mais uma vez se observa o quando ele aprofundou a questão da *interação entre sujeitos*. “É pela aprendizagem com os outros que o indivíduo constrói constantemente o conhecimento, promovendo o desenvolvimento mental e passando, desse modo, de um ser biológico a um ser humano”¹⁶. Mais uma vez está o professor neste processo. Ele interage com o indivíduo de tal modo a causar uma mudança. A simples interação já mostra aspectos positivos. Como por exemplo, a questão da fala.

¹⁵VYGOTSKY, 1991, p.101.

¹⁶ SANTOS, Bettina Steren dos. **Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural**. In: LA ROSA, Jorge de (Org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 137.

Por exemplo, um indivíduo criado em uma tribo indígena, que desconhece o sistema de escrita e não tem nenhum tipo de contato com o ambiente letrado, não se alfabetizará. Em outras palavras, a criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes, ou seja, embora sejam necessárias as condições orgânicas (possuir um aparelho fonador) não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem¹⁷.

Nota-se a importância de *interação* no processo da aprendizagem. A criança precisa do auxílio de um adulto a fim de quantificar suas habilidades cognitivas e qualificar seu processo de desenvolvimento mental. O mesmo ocorrerá na fase adulta. O aluno precisará do auxílio do mestre a fim de construir suas reflexões, ajustar suas potencialidades cognitivas, despertar o senso crítico. Mas, tudo isto passa por um processo dialético e a interatividade entre sujeitos.

V- A interação entre o método socrático e o vygotskyano

A partir do que foi visto até aqui é possível realizar uma *interface*¹⁸ na teoria de Vygotsky e a prática socrática. O primeiro demonstra que a aprendizagem possibilita o “despertar de processos internos de desenvolvimento”. O segundo, fala do conhecimento que nasce do diálogo e este cumpre a função de experimentação. Pode-se então, deduzir que em *ambas a circunstância ocorrerá uma mudança interior no ser humano*. Pois, segundo Vygotsky, a aprendizagem ocorre numa relação do indivíduo com o meio e com as pessoas, nunca de modo isolado. Ou seja, é muito difícil que aconteça tal mudança interior no sujeito se este não for despertado pelo exterior. Já na prática socrática, só ocorrerá diálogo a partir da interação com o outro, do contrário, não há diálogo e, conseqüentemente, não haverá transformação do sujeito.

As contribuições de Sócrates e Vygotsky são essenciais para a prática docente. Haja vista, em ambos os casos o papel do professor não passa de um auxiliador no processo, mas nem por isto, menos importante. Jamais um deles apontou para o *mestre* como aquele que tudo sabe ou aquele que tudo resolve. O *docente é apenas mais um no processo educativo*.

¹⁷ REGO *apud* SANTOS, 2004, p. 138.

¹⁸ Recurso que permite a comunicação ou interação entre dois sistemas ou organismos.

Nem por isto, se está desmerecendo tal função, mas procurando colocá-la no seu devido lugar. Fica evidente na discussão socrática que os sofistas se consideravam os *proprietários do saber*. Eram considerados os *transmissores de conhecimento*. O sábio de Atenas não admitia a metodologia praticada pelos sofistas. Kohan relata muito bem o pensamento de Sócrates neste quesito:

Talvez o que Sócrates esteja querendo dizer é que ele nunca se ocupou de formar ninguém, embora também não tenha impedido ninguém de aprender com ele. Quem sabe, dessa maneira Sócrates esteja aludindo a uma questão mais radical e significativa: que *educar talvez tenha a ver com transmitir certa relação de cuidado, em primeiro lugar, com a própria ignorância e, de uma maneira mais geral, consigo mesmo. Sócrates literalmente nunca transmitiu nenhum saber* (“ninguém jamais aprendeu qualquer coisa de mim...”, diz no Teeteto 150d), a não ser uma certa relação com a ignorância, com o próprio pensamento, com o mais valioso de cada um¹⁹.

Aí está uma das comparações possíveis de se fazer: o ensino sofista e os professores tradicionais da atualidade. Aquele que pensa tudo saber; que *despeja conteúdo* no quadro negro, nas paredes, no chão. Enfim, é tanto conteúdo que falta espaço para este docente aplicar. E o pior, a desmotivação do aluno, pois não existe diálogo, na maioria das vezes, com o professor visto este possuir o *poder* e o *conhecimento*. Não ocorre a assimilação do conteúdo. As provas são uma forma de *espírito ruim* materializado. Uma *assombração* que rodeia o aluno, principalmente, no final de cada semestre. Ou seja, é um desespero para o discente quando o docente marca o dia da bendita prova.

Outra, a decoreba é a síntese do que se está falando, pois o discente se lembra apenas daquilo que decorou e o tempo mostrará que não ocorreu a assimilação de conteúdo. Enfim, *este modelo de docente é dos tempos de Sócrates e parece tão atual*. Acredito que esta pesquisa conseguiu responder a pergunta feita na introdução deste artigo, ou seja, quais as contribuições de Sócrates e Vygotsky? Será que elas existem mesmo? Ficou evidenciado que estes dois grandes pensadores contribuíram e contribuirão muito para o processo do ensino-aprendizagem. E a segunda pergunta:

¹⁹ KOHAN, 2007, p. 117. [Grifos do autor]

Como *linkar* o método de Sócrates com o sócio-interacionismo de Vygotsky? Ficou nítida a existência de uma *interface*, ou seja, uma interação nos pensamentos ou métodos de Sócrates e de Vygotsky.

Conclusão

Então, conclui-se que não existe ensino-aprendizagem *sem diálogo, sem uma interação entre eu e o outro*. Ainda que eu saiba muito e o meu interlocutor nada saiba, estarei aprendendo e muito com ele. A construção do conhecimento se inicia com um referencial interno que, afinal, todos possuem. Entretanto, este conhecimento precisa ser desabrochado como aquela *rosa vermelha* que está alojada na semente já plantada e germinada. Mas, necessita de alguém que dê os respectivos cuidados a fim de que, ao seu devido tempo, nasça aquela que é uma das mais belas preciosidades da botânica. Assim deverá ocorrer com o aluno. Precisa de auxílio a fim de que o conhecimento alojado dentro de si seja *exteriorizado*²⁰, mas para que tal fato ocorra é preciso este *diálogo com o outro*. A interação com mundo exterior. É claro que se aprende com todas as formas de experiências que se vivencia, seja cultural, por hábitos ou costumes. Todavia, o conhecimento ocorre quando existe esta conversa entre sujeitos e seguido de uma *inquietação no seu interior* que vai proporcionar a *mudança*. Kohan, fala da preocupação socrática com o sujeito.

O mito de Sócrates é também o mito da educação. Sócrates não dá palestras, não cria nenhuma escola, não monta qualquer instituição, *não tem nenhum conhecimento a transmitir*. Seu ensinamento primeiro, fundador, é que não há o que ensinar, a não ser que *cada um deve cuidar-se a si próprio*. A única coisa que lhe interessa transmitir não é um saber, *mas uma inquietude, a inquietude sobre si*²¹.

Enfim, para chegar até este processo é necessário o desempenho do professor como articulador, mediador, orientador, motivador, construtor. *'Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*. Quando entro em sala de

²⁰Dar a conhecer; externar; manifestar-se.

²¹ KOHAN, 2007, p. 117. [Grifos do autor]

aula devo estar sendo um ser aberto a indicações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico ou inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*²². Não obstante, o mestre deve ter uma postura de agente na construção de novos sujeitos ativos. Despertar essa inquietude no sujeito deve ser uma das prioridades do professor ao invés de querer repassar, transmitir qualquer forma de conhecimento. *A sociedade somente será transformada se o sujeito for um transformador*, do contrário, ele não passará de um objeto passivo no processo.

Referência bibliográfica

ABRÃO, Bernadete (org.). **A história da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural. Coleção Os Pensadores, 2005.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar: (+qualidade total na educação)**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

COTRIM, Gilberto Vieira. **Fundamentos da Filosofia para uma geração consciente: elementos da história do pensamento ocidental**. São Paulo: Saraiva 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **A Experiência Pedagógica da Ignorância**. In: KROEF, Ada Beatriz Gallichio (org.). **Conversações Internacionais: Paisagem da Educação**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/SMED, 2007.

²² FREIRE, 1996, p. 29.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada de filosofia: das origens à idade moderna**. Tradução: Maria Margherita De Luca. São Paulo: Globo, 2005.

OLIVEIRA, Marta Khol; CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emília; LERNER, Delia. **Piaget-Vygotsky. Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2005.

SANTOS, Bettina Steren dos. **Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural**. In: LA ROSA, Jorge de (Org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

STOTT, John. **O perfil do pregador**. Tradução: Glauber Meyer Pinto Ribeiro. São Paulo: Editora Sepal, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michel Cole... [et al.]. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Endereço Postal

PUCRS-Programa de Pós-Graduação em Filosofia

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 5 – Sala 608

CEP: 90619-900 – Porto Alegre – RS

Data de Recebimento

07 de novembro de 2014

Data de Aceite para Publicação

10 de janeiro de 2015