

*On the construction of knowledge in the educational process in the classroom:
a perspective from Hegel and Lefebvre*

Resumo:

O artigo apresenta a pesquisa em Georg W. F. Hegel e Henri Lefebvre sobre a construção do conhecimento. O objetivo é fundamentar e defender a aplicação de um modelo pedagógico baseado nas teorias dos autores no processo educacional. Para logr -lo, a metodologia aplicada no presente texto se caracteriza pela análise qualitativa e bibliográfica, acrescida das informa es obtidas com a atua o de um dos autores do estudo em sala de aula no período de 2009 a 2019. O âmbito bibliográfico do trabalho se fundamenta nos estudos dos intelectuais citados, nos livros Fenomenologia do espirito e Lógica formal Lógica dialética. Já o campo qualitativo se baseia na experiência em salas de aulas do Ensino Médio. A abordagem mostra que o conhecimento humano tem caráter histórico e que todo saber   adquirido. Conclui-se afirmando que para atingir um dado entendimento   mister trilhar uma longa e difícil caminhada, indo desde a ignorância até o conhecimento. Assim, a análise empreendida possibilita a exposi o de como o modelo educacional proposto pode ser efetivado na prática, ressaltando que o conhecimento não está posto previamente, tampouco   revelado por completo em um momento específico; ao contrário, requer uma consistente intera o, entre professor, aluno e conhecimento.

Palavras-chave: Conhecimento. Educa o. Experiência. Prática.

Abstract:

The article presents research in Georg W. F. Hegel and Henri Lefebvre on the construction of knowledge. the objective is to substantiate and defend the application of a pedagogical model based on the authors' theories at the educational process. To achieve this, the methodology applied in this text is characterized by qualitative and bibliographic analysis, added to the information obtained through the work of one of the authors of the study in the classroom from 2009 to 2019. The bibliographic scope of the work is based on in the studies of the aforementioned intellectuals, in the books Phenomenology of the Spirit and Formal logic Dialectic logic. The qualitative field is based on the author's experience in high school classrooms. The approach shows that human knowledge has a historical character, and that all knowledge is acquired. It concludes by stating journey, going from ignorance to knowledge. Thus, the analysis undertaken makes it possible to expose how the proposed educational model can be implemented in practice, highlighting that knowledge is not previously established, nor is it completely revealed at a specific moment; on the contrary, it requires consistent interaction between teacher, student and knowledge.

Keywords: Knowledge. Education. Experience. Practice.

1. Bacharel em Economia pela Universidade Federal do Ceará. Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Mestrando em  tica e Filosofia Política pela Universidade Federal do Ceará, sob orienta o do Professor Dr. Eduardo Ferreira Chagas. Autor dos livros Reflexos de um olhar, Olhares de um reflexo, As armas do capitalismo e O despertar de um dia. E-mail: messiasnash@alu.ufc.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7759-9352>.

2. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Filosofia pela Universidade Kassel, com pós-doutorado em Filosofia pela Universitat Munster. Professor efetivo do Curso de Gradua o em Filosofia e do Programa de Pós-gradua o em Filosofia da Universidade Federal do Ceará. E-mail: ef.chagas@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1957-6117>.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a teoria tripartida do conhecimento, uma crença verdadeira justificada pode ser entendida como conhecimento. Nesse sentido, o estado de conhecer equivale ao estado da verdade, no qual as crenças devem ser justificadas do modo mais próximo possível da realidade: é o "saber algo".

A epistemologia se ocupa do conhecimento proposicional, aquele que expressa, através de proposições, os conhecimentos que um sujeito dispõe. Essas proposições podem ser comunicadas de diversas formas, tais como: *saber-que*, *sei-que*, *sei-porque*, *sei-onde*, *sei-quando*, *sei-se*, *sei-quem* e *sei-o-que*. Tais diferentes modos indicam que um determinado sujeito possui os saberes insitos a certos fatos.

Acerca dessa análise, Dan O'Brien (2013, p. 23) afirma que: "Há outros tipos de conhecimento além do conhecimento factual. Um deles é o 'saber-como': eu sei como andar de bicicleta e como fazer uma tequila sunrise. Este tipo de conhecimento é por vezes designado 'conhecimento por aptidão'".

O conhecimento por aptidão também é uma expressão do conhecimento proposicional, já que, mesmo sabendo *como*, posso ser impedido de exercitar a habilidade que disponho. Por exemplo, mesmo que eu saiba fazer caipirinha, posso estar impossibilitado de fazê-lo pela falta de determinado ingrediente. Com efeito, isso não quer dizer que não possuo o conhecimento de aptidão, pois ele funciona *a priori*.

De acordo com Dan O'Brien (2013, p. 24):

Um terceiro tipo de conhecimento é o conhecimento por contacto. Posso, por exemplo, conhecer uma melodia sem saber como se chama, ou sem que tenha quaisquer crenças a seu respeito; conheço-a, pura e simplesmente. Assim, o conhecimento pode envolver contacto; diferentes aptidões práticas, intelectuais ou físicas; e o conhecimento de certas verdades ou fatos.

Além do conhecimento proposicional e por aptidão, existe ainda o conhecimento por contato, que pode ser descrito também como *empírico*, já que sua origem é a experiência. No conhecimento empírico não há separação entre o sujeito e o objeto, porquanto ambos fazem parte da construção do saber.

A apreensão do objeto presume esforço para perceber o seu todo, mas, ainda assim, ela é sempre possível, pois dispor de uma crença verdadeira e justificada

não necessariamente esgota os requerimentos para o processo do conhecer, porquanto persistem as contradições dentro de um determinado estado de informações. Mesmo que novos requerimentos sejam criados, eles não esgotam todas as possibilidades de um dado saber, o que acena para a constatação de que o conhecimento não é algo pronto, situado além da realidade, mas se configura como um movimento, uma atividade construída de forma prática, histórica e social, mediada através da interação do sujeito com o objeto.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Analogamente com a afirmação de Hegel expressa na *Fenomenologia do Espírito* de que o objeto *é e não é*, o conhecimento também pode ser identificado como aquilo que *é* e que *não é*. Na verdade, ele só *é* porque *não é*. Do mesmo modo como a cadeira só pode ser assim conhecida porque difere de uma mesa, por exemplo, o conhecimento só *é* porque não é desinformação, o conhecimento matemático só *é* matemático porque não se refere ao campo da Biologia, assim como o filosófico só *é* filosofia porque não *é* química e, por outro lado, se se tratasse de *fake news*, sequer seria conhecimento.

O conhecimento (fato informado) concebido como objeto *é* um conjunto de fatos, de tal modo que ele *é* um todo e, ao mesmo tempo, um conjunto de fatos que formam esse mesmo todo. Ou seja, assim como a consciência só percebe o objeto de forma imediata, no processo educacional que apenas transmite a informação para o aluno, o educando vê e absorve uma determinada informação como imediata e como um todo, e não enquanto um complexo de mediações que fornecem as condições para aquele fato existir. Assim também o sujeito-aluno *é* mediado pela informação, pois da forma expositiva trabalhada em sala de aula, o processo norteador de ensino *é* realizado contando apenas com os sentidos auditivo e visual. Porém, vale lembrar que o âmbito sensitivo pode ocasionar informações ilusórias e incompletas.

Na construção do conhecimento, a consciência amadurece na medida em que tenta conhecer o objeto. Nesse processo, ela adquire experiências e conclui que o objeto, assim como o conhecimento, não *é* algo dado de antemão, um aparato já construído. Entretanto, considerar o conhecimento como algo determinado faz com que o processo educacional empobreça,

permaneça incompleto, o que o torna incompatível com as aspirações do aprendizado. Logo, partindo do pressuposto que, assim como a consciência vê o objeto de forma abstrata e pensa que se defronta com algo concreto, porém também o percebe como um dado singular, mas que, na verdade, é universal, identifica-se que, nessa situação, o estudante apenas armazena o saber recebido como verdade. Entretanto, o faz sem compreender a complexidade de contribuições de outros conhecimentos na conjunção daquela informação.

Ao destacar uma explanação qualquer acerca de um determinado conhecimento transmitido em sala de aula, por exemplo, com relação a uma expressão matemática, é importante ressaltar que ela é um conhecimento universal, um uno, um todo. No entanto, ela é também um conjunto de partes, uma soma de universais, e mesmo que ela apareça como um todo, revelando-se como uma expressão única, é formada por potências, divisões, multiplicações, adições, subtrações, ou seja, por um conjunto de partes que deixam de sê-lo quando se revelam como expressão. É exatamente esse jogo de forças que se origina quando as partes deixam de ser partes para ser o todo, porém, sem perder sua essência de parte, já que elas deixam de ser sendo. Assim também ocorre com a força do todo: ele é a força que une e transforma todas as partes e operações na expressão, mas ao mesmo tempo a expressão, que é o uno, só o é porque é também esse conjunto de operações.

Assim, apenas quando a consciência concebente compreende e constrói a revelação do fenômeno com a aparência pode ser observada a essência através do processo dialético que ela estabelece com o objeto e, conseqüentemente, com o mundo. Retornando para si repleta de novas experiências oriundas desse processo, ela torna possível o entendimento do objeto. Do mesmo modo também ocorre em sala de aula, pois apenas quando o aluno passa pela experiência de conhecer o que lhe é ensinado como um todo formado por partes, depois de identificá-las e compreender que elas, concatenadas, deixam de representar apenas partes e passam a construir o todo, é que ele adquire conhecimento. Entretanto, esse processo se dá apenas quando o aluno verdadeiramente se torna sujeito de seu aprendizado, fazendo parte da construção do saber.

Partindo dessa análise, podem ser destacados métodos derivados da dialética hegeliana a serem trabalhados em sala de aula como formas pedagógicas e educacionais para facilitar o aprendizado, pois tomando como base a *Fenomenologia do Espírito* conclui-se que o conhecimento se origina desse processo dialético estabelecido entre a consciência e o objeto. Sendo assim, pode-se afirmar que ele não está pronto, permanece sempre em construção, de tal modo que o estudante parte de um estágio de conhecimentos adquiridos anteriormente, fruto de suas experiências, e de acordo com o processo dialético de apresentação de novos conteúdos, ele gradativamente cria, forma relações conceituais, ajuda a construir novos conhecimentos, já que o ser humano é o que ele faz de si mesmo, é a construção originada da interação com o meio. Assim deve ser em sala de aula: os alunos interagindo de forma ativa na formação do conhecimento.

Nas palavras de Chagas (2008, p. 15):

O Absoluto (FE, S75), quer dizer, o todo ou a coisa efetivada em sua totalidade, é para Hegel o verdadeiro, ou só o verdadeiro e o Absoluto. Não só a ciência comum, como também qualquer tipo de saber que não seja absoluto, não é o verdadeiro. O Absoluto, no entanto, não é algo já dado imediatamente, e sim produzido e adquirido, pois que ele é sujeito, sujeito de seu próprio desenvolvimento.

No processo verdadeiro de aprendizado, é a partir do trabalho que o conhecimento se revela; porém, ele somente se desvela porque sempre esteve lá, mas, para emergir, precisa ser trabalhado.

Por exemplo, ao constatar que uma cadeira não é apenas braços, pernas e assento, é possível entender que ela é o universal dessas partes que, por sua vez, também são universais de outras partes. Do mesmo modo, pode ser proposta uma analogia com relação ao conhecimento: porquanto ele é múltiplo e uno, é também um universal de partes, composto por fragmentos separados que, ao serem combinados, constroem um dado saber. Porém, por outro lado, cada um desses elementos é também um universal enquanto uno.

3.1 HEGEL

No presente artigo parte-se do pressuposto hegeliano no qual o objeto, concomitantemente, *é e não é*. Na verdade, pode-se afirmar que ele só é porque não é, e ainda mais: o objeto, enquanto uno, não está acabado, tampouco suas mediações estão esgotadas. Mesmo assim, esse ser que apresenta as mediações necessárias para sê-lo não se distingue e nem se

separa dessas mediações, já que, na verdade, ele se complementa a partir delas, de tal modo que o ser é e não é. Por exemplo, o sal só o é porque não é açúcar, de modo similar ao que se obtém da constatação de que o sal só é salgado porque não é doce. Desse modo Hegel identifica que ele só é (sal) porque não é (açúcar).

Hegel inicia sua análise a partir da consciência sensível. Essa consciência simples alcança certezas sensíveis do mundo, de si e dos outros. Todavia, é importante ressaltar que mesmo que se trate de uma consciência simples, nela existem contradições, já que apresenta constatações mediadas sensivelmente; porém, os sentidos tanto são particulares como podem conduzir a equívocos. Ainda assim, ela toma o objeto da certeza sensível como concreto, verdadeiro e imediato.

De acordo com Hegel (2018, p. 83):

O conteúdo concreto da *certeza sensível* faz aparecer imediatamente essa certeza como o mais rico conhecimento, e até como conhecimento de riqueza infinda, para o qual é impossível achar limites; nem fora, se percorrermos o espaço e o tempo onde se expande, nem [dentro], se *penetrarmos* nele pela divisão *interior* de um fragmento tomado dessa plenitude. Além disso, a certeza sensível aparece como a *mais verdadeira*, pois do objeto nada ainda deixou de lado, mas o tem em toda a sua plenitude, diante de si.

A consciência sensível, ao entrar em contato com o objeto, o toma, o compreende e o define através dos seus próprios sentidos, ou seja, pela visão, pela audição, pelo tato, pelo olfato e pelo paladar. Desse modo, depreende que o conhecimento sensível obtido conscientemente é rico, concreto, imediato e completo. No entanto, a consciência é mediatizada pelo objeto e o objeto, por sua vez, é mediatizado pela consciência, já que não existe objeto imediato sem as mediações ínsitas tanto ao objeto como ao sujeito.

A consciência busca compreender o mundo e, ao tentá-lo, gradativamente passa a se conhecer. A partir desse processo de exteriorização e retorno a si, então, ela se habilita a compreender suas próprias contradições.

Hegel parte do diálogo entre a consciência e o objeto para explicitar que ambos são mediatizados, pois a cadeira, para sê-lo, necessita que haja a consciência para afirmar que, de fato, se trata de uma cadeira. Do mesmo modo, para ser consciência ela precisa da presença da cadeira, demonstrando que ambos são mediatizados. No entanto, o objeto, além de necessitar

da mediatização da consciência é, ele próprio, também mediatizado por suas partes, pois a cadeira não é só o seu braço, mas é braço também, porque tal fragmento faz parte dela; do mesmo modo, o referido mobiliário não é só perna, mas é perna também, já que tal segmento faz parte da cadeira. Destarte, com tal argumentação demonstra-se que a cadeira é una, mas também é múltipla, porquanto é formada por um conjunto de partes que são universais. De acordo com Hegel (2018, p. 84): "Uma diferença entre a essência e o exemplo, entre a imediatez e a mediação, quem faz não somos nós apenas, mas a encontramos na própria certeza sensível; e deve ser tomada na forma em que nela se encontra e não como nós acabamos de determiná-la".

Diante disso, Hegel arrazoa que o objeto deve ser confrontado, pois para a certeza sensível o objeto é; porém, se para ela um determinado objeto é singular, na verdade ele também é universal, pois algo que para ela é concreto, é também abstração. Ademais, quando a linguagem a anuncia, acaba traindo a consciência sensível.

Já a consciência percebente parte da observação de que o objeto é um universal, sendo ele um universal das partes. Entretanto, é mandatório afirmar que ele também é um universal enquanto uno, desvelando que um determinado objeto é uno e múltiplo ao mesmo tempo. Por exemplo, ao manejar um objeto, tal como uma cadeira, nota-se que ela é cadeira enquanto uno, porém, ela também é enquanto partes, de tal modo que cada parte da cadeira também é um universal. Sendo assim, depreende-se que a cadeira é um universal de universais, já que ela é incompleta sem o braço, sem as pernas, sem o acento, ou seja, sem cada um desses universais que a compõem, o que justifica porque a junção dessas partes a configura. Assim, ao perceber que as pernas e os braços separados da cadeira não são cadeira, mais facilmente depreende-se que o objeto só possui sentido se estiver completo.

De acordo com Hegel, (2018, p. 93):

A certeza sensível não se apossa do verdadeiro, já que a verdade dela é o universal, mas a certeza sensível quer captar isto. A percepção, ao contrário, toma como universal o que para ela é essente. Como a universalidade é seu princípio em geral, assim também são universais seus momentos, que nela se distingue imediatamente: o Eu é um universal, e o objeto é um universal.

A consciência percebente parte do princípio de que o objeto é universal, mas ela apresenta problemas para definir em que consiste o universal ao qual se reporta, já que o universal do objeto só pode ser alcançado através da abstração. No entanto, a consciência percebente só o compreende a partir de uma instância de percepção, o que faz com que ela recorra ao próprio sujeito para dizer o que é o objeto.

Diferente da consciência sensível, que identifica o objeto como particular e não como universal, na consciência percebente o objeto é uno e múltiplo, é concreto e abstrato, é mediado e imediato e, concomitantemente, ele é deixando de ser, pois caso fosse apenas uno, seria um uno vazio, destituído do complemento de suas partes e, ao contrário, se fosse apenas múltiplo, perder-se-ia e deixaria de ser. No entanto, é mister destacar que essa consciência apresenta o problema de comprovar a ação das forças no objeto porque apenas na abstração é possível lograr tal compreensão, o que a motiva a buscar a explicação para tanto nela mesma.

Por exemplo, nesse ponto da argumentação são válidas as seguintes indagações: o sal é salgado porque tal predicativo é ínsito ao sal, ou por que a ideia de salgado se remete ao paladar? O sal é branco porque pertence ao sal ou porque a ideia de brancura se vincula ao âmbito da visão? E se por acaso a consciência estiver sob o efeito de alguma droga e o paladar ficar comprometido, o sal deixa de ser salgado? Caso a visão fique igualmente comprometida, o sal deixa de ser branco por causa disso?

A consciência concebente ou entendimento é, então, um salto com relação a essas duas consciências, as quais eram determinadas pelos sentidos. No entendimento não são os sentidos que revelam o conhecimento, porquanto ele se dá de forma dialética. Dele se derivam perspectivas diversas que, por sua vez, originam teorias e leis.

A consciência concebente reflete a partir do exercício dialético que estabelece com o objeto. Dessa experiência ela percebe que o objeto é força, na verdade, um composto de duas forças, sendo uma que se expande, deixando de ser, e outra que comprime, sendo. Partindo dessa dinâmica, ela conclui, fundamentada na sua experiência dialética com o objeto, que ele é formado por essa interação entre as forças.

Assim, o entendimento compreende o objeto como um jogo de forças composto tanto dos universais das partes, como do universal do todo. Ademais, como a aparência exterioriza a essência, a consciência explica o objeto como universal incondicionado, ou seja, não mediado pelos sentidos, constituído por uma força que, mesmo sendo a força das partes, também é a força do uno, porquanto elas são inseparáveis, já que assim como ela é para si, é também para o outro.

A consciência precisa desse processo dialético com o objeto para senti-lo, percebê-lo, e só após vivenciar essas etapas, concebe o conhecimento inserido e originado nesse processo de experimentar e retornar para si.

3.2 LEFEBVRE

Segundo Henri Lefebvre, o conhecimento é prático, social e histórico. Prático, pois todo conhecimento, antes do nível teórico, se origina na experiência; social, pois os homens descobrem e compartilham conhecimento com os demais, construindo um movimento e uma relação entre saberes diferentes; e, por fim, histórico, já que todo conhecimento é construído e conquistado em um trabalho secular.

Destarte, ter uma crença verdadeira e justificada não necessariamente esgota os requerimentos para o conhecimento, pois ainda pode haver contradições no âmago do estado de conhecer. Mesmo que novos requerimentos sejam criados, certamente eles não englobam todas as suas possibilidades. Isso demonstra que o saber não é algo pronto, situado além da realidade, mas um movimento, uma atividade construída de forma prática, histórica e social.

De acordo com Lefebvre, (1991, p. 49):

Em termos filosóficos, o sujeito (o pensamento, o homem que conhece) e o objeto (os seres conhecidos) agem e reagem continuamente um sobre o outro; eu ajo sobre as coisas, exploro-as, experimento-as; elas resistem ou cedem à minha ação, revelam-se; eu as conheço e aprendo a conhecê-las. O sujeito e o objeto estão em perpétua interação; essa interação será expressa por nós com uma palavra que designa a relação entre dois elementos opostos e não obstante, partes de um todo, como numa discussão ou num

diálogo; diremos, por definição, que se trata de uma interação dialética.

Dessa forma, Lefebvre concebe o conhecimento como algo inacabado, que está em constante construção e que se realiza através da ação e da interação dialética entre indivíduo e objeto. Por conta disso, o caracteriza como prático, para só depois teorizá-lo, afirmando que ele começa pela prática e apenas por intermédio dela os homens se situam em realidades objetivas.

Para tal intento, o autor propõe a análise de um ser com consciência semelhante à de um humano, mas inteiramente passivo, sem movimentos, sem estabelecer contato com os objetos. Sendo dessa forma, suas impressões se desenvolveriam como uma espécie de sonho ou pesadelo, sem conseguir sequer imaginar a existência do conhecimento dialético.

Nas palavras de Carvalho (2017, p. 165):

Rousseau (2014, p. 123) é tácito em afirmar que, "[...] Em qualquer estudo que seja, sem a ideia das coisas representadas, os signos representados não são nada". O professor, pontua Rousseau (2014), julgando ensinar à criança a localização dos países por meio dos mapas, só lhe ensina a manuseá-lo e nada mais.

Mediante tal análise, Lefebvre prossegue sua argumentação descrevendo que o conhecimento humano é social, já que no convívio entre seres semelhantes, os indivíduos aprendem e transmitem seus saberes. Esse processo pode acontecer de várias formas, dentre as quais se destaca a educação.

Segundo Lefebvre (1991, p. 50):

Para que o conhecimento se torne um "problema", é preciso que a análise separe e isole o que é dado *efetivamente* como indissoluvelmente ligado: os elementos do conhecimento, o sujeito e o objeto. Essa operação, precisamente, foi efetuada pela maioria das doutrinas do conhecimento. Elas definem isoladamente o sujeito e o objeto. Por definição, designaremos como "*metafísica*" as doutrinas que isolam e separam o que é dado efetivamente como ligado. Então, no mesmo movimento, o conhecimento torna-se um problema, e um problema insolúvel.

Desse modo, Lefebvre argumenta que um irremediável problema se origina quando os constituintes de um determinado saber são separados, pois o conhecimento é um fato, e o que é inseparável – os seus elementos intrínsecos – não pode ser cindido. Daí depreende-se que os elementos do conhecimento, o sujeito e o objeto, também não o podem.

4. METODOLOGIA

O presente artigo se fundamenta a partir de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, articulada com o trabalho desenvolvido em sala de aula durante os anos de 2009 a 2019, em escolas do Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de compreender de modo mais aprofundado como o conhecimento é percebido, apresentado, construído e, conseqüentemente, como os métodos educacionais se incorporam e refletem na efetivação do conhecimento no cotidiano do aluno.

No período em que foi realizado o âmbito prático da pesquisa, a maior parte no Ensino Médio, foi possível perceber as dificuldades de compreensão dos alunos acerca do que as informações repassadas realmente significam. Na ocasião foi possível identificar também como o processo pedagógico restrito a aulas teóricas e expositivas desestimula o aluno a querer aprender, fato que pode ocasionar, inclusive, a sua desistência, pois com a referida metodologia o estímulo a adentrar no mundo do conhecimento é mínimo.

Analisando as obras elencadas, em cruzamento com as experiências da metodologia aplicada nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, evidencia-se como o conhecimento deve ser desenvolvido, especialmente no ambiente escolar. Assim, a presente pesquisa se concentra em um recorte de obras específicas, apresentando um panorama alternativo sobre um novo foco de didática e de desenvolvimento da construção do conhecimento.

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADO

A análise realizada refuta a situação do aluno que apenas decora as informações em sala de aula, se comportando de forma passiva diante do processo de aprendizagem. Nessa situação, ele não logrará êxito em compreender o que a informação representa em sua completude, pois apenas no processo dialético de construção do referido conhecimento, que vincula sujeito e objeto, esse saber é obtido.

Nas palavras de Nicolau (2020, p. 79):

Com sua proposta dialética e interdisciplinar reafirma o ideal da formação cultural, de uma formação integral do indivíduo, que não encontraria na instituição escolar uma mera aglomeração de saberes particulares e desconexos, mas um espaço interdisciplinar capaz de formar um homem culto, apto para tudo.

Assim, no processo educacional vivenciado em sala de aula, caso o aluno seja apartado da construção do conhecimento, sua aquisição fica incompleta e se torna desestimulante, pois o educando equaciona o que é visto na aula como mera reprodução, uma repetição, um processo de assimilar informações já prontas e apenas postas para ele. Na verdade, com a cisão entre sujeito e objeto, ele passa a não se identificar com o objeto, que é a aquisição de saberes, o que torna esse processo de ensino incompatível com a construção do conhecimento.

A partir dos conceitos apresentados sobre a aquisição do conhecimento, fundamentados tanto por Hegel como por Lefebvre, depreende-se que eles podem analogamente ser aplicados no processo educacional trabalhado em sala de aula, com o objetivo de tirar o aluno da inércia, da passividade ínsita ao processo tradicional de aprendizagem. Na verdade, tal posicionamento passivo como característica do processo de aquisição de conhecimento acaba tornando-o ineficaz.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Laércio (1999, p. 181):

Segundo Piaget, o conhecimento não está no sujeito-organismo, tampouco no objeto-meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois. Para ele, a inteligência é relacionada à aquisição de conhecimento na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. Assim, para Piaget todo o pensamento se origina na ação, e para se conhecer a gênese das operações intelectuais é imprescindível a observação da experiência do sujeito com o objeto.

Quando o aluno é posicionado apenas como receptor de saberes, ele não compreende o processo de construção das informações que lhes são transmitidas, passando a acumulá-las sem entendê-las, apenas as decorando. Isso ocorre porque nessa metodologia de ensino e aprendizagem é estabelecida a separação entre o sujeito-aluno e o objeto do conhecimento. Todavia, como apresentado no presente estudo, a cisão entre sujeito e objeto inviabiliza a produção de conhecimento, fazendo com que haja apenas um mero acúmulo de informações cujo significado é incompreensível para os alunos.

De acordo com Lefebvre, o conhecimento humano possui caráter histórico, é adquirido e, com isso, requer que uma longa e difícil caminhada seja trilhada, indo desde a ignorância até o entendimento verdadeiro. No

mesmo horizonte de reflexão, para Hegel, a verdade não é anteriormente estabelecida, tampouco pode ser revelada completamente em um instante único. Ao contrário, requer uma pormenorizada investigação dialética entre sujeito e objeto, entre aluno e conhecimento, mostrando que todo novo avanço no saber requer dedicação e análise.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. J. V. **Teoria do conhecimento e educação no pensamento de Jean-Jacques Rousseau**. 2017. 382p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

CHAGAS, E. F.; NICOLAU, M. F. A.; OLIVEIRA, R. A. (Orgs.). **Reflexões sobre a Fenomenologia do Espírito de Hegel**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

DUTRA, L. H. de A. **Introdução à Epistemologia**. São Paulo: UNESP, 2010.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução de Paulo Meneses, Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado. 9ª ed. São Paulo: Vozes, 2018.

FERRACIOLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Vitória, v. 16, n. 2, p. 180-194, ago./1999.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal Lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MOTA, M. B.; BRAICK, P. R. **História das cavernas ao Terceiro Milênio**. São Paulo: Moderna, 1997.

NICOLAU, M. F. A. A *Bildung* e a instituição escolar: o modelo hegeliano de escola. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 1, n. 2, p. 67-81, jul./dez. 2015.

O'BRIEN, D. **Introdução à Teoria do Conhecimento**. Lisboa: Gradiva, 2013.