

## AUTOCONHECIMENTO E CULTURA: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS

**Jonathas Gomes Moraes**

Mestre em Educação, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Programa de Pós-Graduação em Educação (UESB). Participante do grupo de estudo Circulação das Ideias Pedagógicas no Pensamento Educacional (CIPED/UESB). E-mail: [jonathasmoraes19@gmail.com](mailto:jonathasmoraes19@gmail.com)

**Lincoln Lafitte Prado Pinheiro Rocha**

Mestrando em Educação, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Programa de Pós-Graduação em Educação (UESB). Participante do grupo de estudo Circulação das Ideias Pedagógicas no Pensamento Educacional (CIPED/UESB). E-mail: [lincolnlafitte@gmail.com](mailto:lincolnlafitte@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo objetiva apresentar uma discussão a respeito relação entre as noções de autoconhecimento e cultura no campo educacional. Para tanto, partimos dos postulados de pensadores e pesquisadores que relacionam cada conceito em um dado contexto socio-histórico e os trazemos para o âmbito educacional. A partir da análise desses estudos foi constatado que a reflexão histórica sobre autoconhecimento e cultura tende a considerar a subjetividade como um dado inato de um indivíduo e como fator significativo para a formação cultural coletiva, passíveis de estarem presentes nas relações educativas.

**Palavras-chave:** Autoconhecimento. Cultura. Relações educativas.

### Introdução

O presente texto é parte de um estudo em fase inicial e tem por objetivo discutir uma possível aproximação das noções de autoconhecimento<sup>1</sup> e cultura, analisando em que medida essas noções, nas suas aspirações filosóficas e sociológicas, podem trazer sentido às diferentes subjetividades inscritas nos processos educacionais. Reconhecendo, antes de tudo, que não pretendemos encerrar aqui uma ideia ou apresentar uma concepção última diante dessas noções, pois entendemos que há uma multiplicidade de perspectivas inerente às práticas individuais e culturais em uma sociedade, principalmente quando relacionadas às práticas educativas em seus distintos espaços e relações.

<sup>1</sup> As possíveis noções de autoconhecimento aqui discutidas foram objetos de estudo em Dissertação de Mestrado. Ver: MORAES, Jonathas Gomes. **A disseminação da noção de autoconhecimento na literatura educacional e na formação do professor**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

Nessa perspectiva, em um primeiro momento, de forma breve, abordaremos as possíveis constituições do autoconhecimento na história do pensamento ocidental, tendo por base que essa noção pode assumir diferentes origens epistemológicas na história do pensamento filosófico em distintos contextos, desde a Antiguidade Clássica até a contemporaneidade.

Nessa sequência, apresentaremos o modelo de sociedade que consiste na motivação responsável para a elaboração desta temática, pois, de certo, o modelo social é responsável pelas práticas e relações educativas constituídas, sendo seu reflexo e assimilação cultural resultado daquilo que é transmitido ao longo do tempo.

Por fim, traremos uma discussão, ainda prematura, do modo pelo qual as relações culturais<sup>2</sup> podem ser percebidas na prática educativa e de que maneira essas relações podem ser aproximadas a uma compreensão de autoconhecimento, de forma não prescritiva, e sim, reveladora das individualidades inscritas nos mais diferentes contextos educacionais.

Para tal tarefa nos apoiaremos na experiência filosófica de uma reflexão epistemológica das noções de autoconhecimento e cultura, como signos marcados pelo deslocamento, ou seja, noções historicamente construídas desde suas origens até seus pontos de disseminação e massificação das ideias na sociedade contemporânea. Além disso, reconhecemos que são os discursos que, assinalados pelas subjetividades, fazem essas noções presentes em um contexto de busca por identidades na sociedade contemporânea.

Em última análise, a finalidade desta pesquisa é delinear uma perspectiva de investigação futura, e se a intenção de análise dessas noções enquanto campos de enfrentamentos e resistências nas relações educacionais podem configurar campos emergentes e não homogeneizados das práticas educativas.

### **As constituições do autoconhecimento na história do pensamento ocidental**

Apresentaremos de forma breve algumas considerações a respeito do autoconhecimento a partir dos postulados dos pensadores mais representativos na história do pensamento ocidental. Deve-se compreender, desse modo, o histórico das diferentes concepções acerca da temática do autoconhecimento como uma justificativa de um possível

<sup>2</sup> A noção de cultura aqui abordada situa-se como um elemento que confere sentido à vida humana, pela qual hábitos e valores são transmitidos de geração em geração.

arquivo dos signos mais distintos, guardados para memórias futuras. Para isso, assumiremos abordagens que dizem respeito desde a Antiguidade Clássica, passando por alguns pontos fundamentais da Idade Moderna, até apresentarmos um posicionamento contextualizado em uma análise contemporânea.

Podemos presumir que a noção de autoconhecimento ganhou notabilidade no Ocidente desde a perspectiva teórico-filosófica do período socrático, que se evidencia a partir do aforismo *conhece-te a ti mesmo*. Palavras essas contidas como inscrição no Templo de Apolo em Delfos, em que para Sócrates o sentido do *conhece-te a ti mesmo* significava o conhecimento do que aparece para “mim” e permanece relacionado à “minha” própria existência e, assim, posso compreender a verdade (ARENDDT, 2002).

Adorno (2002) contribui com uma análise deste preceito quando se remete ao próprio pensamento de Sócrates, no tempo de uma síntese do *conhece-te a ti mesmo*:

[...] a posição de Sócrates como protréptica e encaminhadora passa através da interpretação do ‘conhece-te a ti mesmo’ e do encontro, mediante o diálogo de si consigo próprio e com os outros, modos a partir dos quais se marca o nosso agir e o nosso ser, coloca esses modos como as razões de ser do todo... (ADORNO, 2002, p. 94).

Supondo-se então a noção de que esse diálogo deve ser feito do homem consigo mesmo, ela se transforma em Platão no motivo do conhecimento profundo da alma. Ou seja, o homem teria que, mesmo a partir de dentro, transcender, “fixando modos ou formas eternas em si, para além do homem.” (ADORNO, 2002, p.94).

Em Santo Agostinho a noção de autoconhecimento surge – derivando essa concepção da própria perspectiva socrática e sofrendo forte influência de Platão – como a ideia de conhecer a Deus e, assim, estarmos ao alcance da sabedoria e da espiritualidade. Atingindo, dentre essas duas condições, um significado pleno ao regular o homem, afirmando que só através desses conhecimentos o homem reconhece quem realmente é e a sua verdadeira condição no mundo (OLIVEIRA, 2012).

A partir dessa perspectiva surge uma concepção de verdade tratada por Santo Agostinho para o conhecimento, cuja noção precisa ser transformada pelo sentido da beatitude e esta é a condição essencial para o homem. Quando a verdade é transformada pelo sentido beatificador o homem torna-se capaz de transformar a alma para que possa viver de acordo

com sua verdadeira natureza. Em outras palavras, o conhecimento enquanto procura de si mesmo tende a ser no homem um instinto inato conferido por Deus a fim de reconduzi-lo à Sua direção, mas, para isso, é necessária a transformação da noção de verdade para acessar o conhecimento (GILSON, 2007, p. 18-19).

O autoconhecimento contemplado dessa forma no pensamento de Santo Agostinho é compreendido como parte de um “olhar retrospectivo sobre si mesmo”; é um instinto que tenderia a nascer a partir de uma compreensão por ele denominada de “falsa consciência”. Este aspecto da falsa consciência é algo que tenderia a se manifestar no homem, mesmo que este se considere saudável, mas que, de fato, estando doente, transpareceria diante da condição instintiva a necessidade de retomar o olhar para si e repensar sua condição diante de Deus (BRACHTENDORF, 2012, p. 71-72).

Referente à Idade Moderna partiremos das análises feitas por Taylor (1997), por meio das quais ele afirma que se inaugura nesse período uma nova corrente de pensamento sobre a noção do “eu” (*self*), revolucionada principalmente por Descartes, que em muitos sentidos foi profundamente agostiniano, desde a ênfase na importância no *cogito*<sup>3</sup>, até um papel central de que a prova da existência de Deus viria de dentro.

Contudo, Descartes faz mudanças radicais na concepção de autoconhecimento agostiniana, dando uma nova direção e marcando época ao situar as fontes morais dentro de nós para além da visão moralista de Platão. Esta nova direção aponta para um novo entendimento da razão, associada à compreensão mecânica do universo pelo método resolutivo, acreditando nesta como a forma de conhecer a realidade e a representação correta das coisas, abandonando a representatividade do *mundo das ideias* de Platão (TAYLOR, 1997).

A emergência de um novo conhecimento científico, introduzido por Descartes (TAYLOR, 1997, p. 190-191), pelo qual buscava uma descrição representativa da realidade é trazida para o pensamento ocidental quando ele próprio declara: “seguro de que não posso ter conhecimento do que está fora de mim a não ser por meio das ideias que tenho dentro de mim”. Nesse sentido, uma nova concepção de conhecimento começaria a aparecer de forma praticamente indiscutível, sendo preciso construir uma nova representação da realidade.

Taylor (1997) acredita que por meio de John Locke e suas contribuições à noção de autoconhecimento, a concepção moderna de identidade pessoal e do *eu*, passa a ser chamada

<sup>3</sup> Aqui se refere ao célebre *cogito, ergo sum* (penso, logo sou), pensamento postulado pelo próprio Descartes enquanto dúvida da verdade de todas as coisas.

de “*self* pontual”. Assim, Locke passaria a influenciar os pensadores do Iluminismo, cujo movimento transpõe o sujeito que “objetifica” mecanicamente o mundo a sua volta para aquele que busca construir a si mesmo pelo senso de interioridade, marcando de forma inevitável o modo com a qual concebemos até os dias de hoje uma noção do ‘eu’. A figura moderna do *self* é posta ao sujeito que passa a ser desprendido e motivado a voltar para si próprio pelo propósito de uma necessidade de “experenciar” o mundo e a si mesmo, sobretudo, indiferente às ideias inatas da crença numa física mecanicista (TAYLOR, 1997, p. 210-217).

Para Locke, de acordo com Taylor (1997, p. 210-217), a posse do conhecimento deve ser examinada na sua base como uma “Energia Interior e Ativa da Mente em si”, em que a noção fundamental do seu pensamento perpassaria sobre o fato de que as nossas concepções de mundo são sínteses das ideias que recebemos originalmente da sensação e da reflexão. Locke, então, propõe demolir e reconstruir concepções errôneas inculcadas pelo costume e tradição antiga, com base na experiência dos sentidos, estendendo radicalmente a necessidade do desprendimento da razão inata para a reflexão sensitiva em si mesmo. Inaugurando, desse modo, as concepções de identidade pessoal do sujeito dependente da consciência e da análise subjetiva na Idade Moderna e que perdura em nossa cultura.

Nietzsche (2001) irá situar o homem moderno em um cenário trágico da sua própria existência, que insatisfeito com a sua condição no mundo, utiliza-se de estratégias para se distanciar dos problemas. O filósofo considera que a busca pelo conhecimento, de uma forma geral, é um caminho árduo para a compreensão da existência em si, não é mais a busca por *verdades*, mas um encontro com *sinais* na interpretação do próprio mundo do indivíduo.

Nesse aspecto, podemos identificar em Nietzsche (2001, p. 27) sua argumentação contra o pensamento grego, sustentado pela suposta visão dos deuses, sobretudo Apolo e Dionísio, que consistia na ideia de que o ato de conhecer não se desvincula do que se chamou de “miraculoso ato metafísico da vontade helênica”. Gerando, assim, na concepção de Nietzsche (2001) a *tragédia* onírica no nosso comportamento, uma aparência de nós para nós mesmos; uma imagem refletida dos sonhos, pensando ser nossa realidade. Nesse sentido, ele afirma que o sujeito só busca experimentar dentro de si imagens amistosas e agradáveis, negando qualquer possibilidade de viver às sombras da vida, pois, isto lhe causaria sofrimento, sendo mais confortável estar na zona da sensação fugaz da aparência, colhendo apenas experiências de profundo prazer e jubilosa necessidade.

De acordo com Nietzsche (2001) este seria o legado dos gregos a nós; a austera necessidade de manter a aparência bela, mesmo à custa de um mundo interior fantasioso e contrapondo a realidade cotidiana, pois o sujeito tende a se colocar apoiado e confiante, desse modo, os desejos se manifestam à sua vontade.

O filósofo aponta, ainda, para as perspectivas de práticas assinaladas desde a modernidade clássica, pela qual se podia ensejar uma autoconsciência, classificando-a como perigosa do ponto de vista de se buscar uma autenticidade puramente individual. Pois ela poderia configurar um problema sobre quais verdades podemos conhecer sobre nós mesmos ou como podemos nos realizar individualmente; quando na prática não tem um esquema de vida verdadeiro, mas diversos desejos a serem satisfeitos (NIETZSCHE, 2008).

Retomamos o pensamento de Taylor (1997), mas não distanciando muito do pensamento de Nietzsche, para compreender o processo histórico pelo qual a ideia de autoconhecimento se desenvolve na cultura ocidental contemporânea. Para isso, partimos da concepção de Taylor sobre uma *Topografia moral*, uma análise feita nas sociedades contemporâneas sobre uma noção de interioridade, pela qual ele examina as instituições morais da sociedade ocidental moderna.

Taylor (1997) em sua topografia moral acredita que a ideia moderna de *self* (“eu”) pode estar ligada a pelo menos mais de um sentido de interioridade, creditados pelas instituições morais das sociedades contemporâneas, a fim de gerar mecanismos de diversas naturezas para que os indivíduos busquem suas satisfações pessoais, independente dos meios para este fim, subjulgando a tarefa do exercício de reflexão interior à custa de um papel a ser exercido na sociedade. Portanto, os indivíduos têm a tendência de julgar os pensamentos, as ideias e emoções, que estão no interior, enquanto objetos a serem satisfeitos no mundo exterior.

Essa tendência é, portanto, o que nos permitiria pensar numa divisão do mundo. De um lado, uma geografia tipificada e historicamente construída da ideia de moral, amplamente instituída nos ocidentais modernos e, do outro lado, uma natureza do agente humano que, em grande parte, se relaciona ao sentido de *self* como um exercício de interioridade quase que inato para a busca e satisfação das necessidades. Apesar de ter se tornado predominante no ocidente moderno é, sobretudo, uma forma limitada de autointerpretação e que tem se disseminado para outras partes do mundo.

Assim, podemos concluir que, mesmo que parcialmente, diante da proposta de um contexto de origem da noção de autoconhecimento, por meio da identificação da possível

emergência da ideia no âmbito epistemológico, as suas diferentes formas na história do pensamento assumem facetas distintas para atender desejos de toda ordem dos sujeitos inscritos nos mais diferentes contextos históricos.

Acreditamos, diante desse trajeto histórico e epistemológico, e da noção de autoconhecimento no pensamento filosófico ocidental, ser necessária uma discussão sobre um modelo de sociedade no qual a busca das realizações dos desejos e das necessidades pessoais são realizadas a todo custo, por meio da utilização de uma suposta noção de autoconhecimento para o alcance dessas premissas.

### **A sociedade contemporânea e o campo educacional**

Quando pensamos em discutir as noções de autoconhecimento e cultura diante do campo educacional, colocamos nossa análise de forma a pensar o campo social do qual a Educação é parte constituinte e os reflexos que estas noções podem ter frente às necessidades de realizações individuais.

Nesse sentido, Lipovetsky (2005) coloca a sociedade em uma ótica de superficialidade e esvaziamento quando diz que a sociedade contemporânea se encontra entregue à volubilidade de sentidos e valores, numa ausência de legitimidade, limitando o indivíduo ao individualismo extremo, centrado em uma busca desenfreada pela realização emocional de si mesmo.

Tal aspecto se afirma pela observância imposta pela cultura do consumo, fortemente impregnada na sociedade contemporânea capitalista. Esse contexto social, com efeito, pode culminar em um fenômeno de uma cultura do narcisismo, cujos desejos individualistas estão acima dos interesses de classe, caracterizando um indivíduo desinteressado pelo social e voltado apenas para a intimidade e realizações do “eu”. Além do que, esse aspecto pode se reforçar por uma descrença de uma visão do futuro, como que de um esvaziamento do sentido humano, fazendo com que o indivíduo seja perseguido pela ansiedade do desejo existencial (LASCH, 1983).

Desse modo, identificamos o cenário social pelo qual um indivíduo pode se tornar afeito às noções de autoconhecimento, principalmente, quando essa afeição se assume pelas

formas prescritivas da literatura de autoajuda, fenômeno pelo qual temos denunciado<sup>4</sup> quando o sujeito tenta, a todo custo, cultivar uma autoimagem.

Lipovetsky (2005) pensa, ainda, no projeto de indivíduo adaptado às demandas da sociedade contemporânea, cada vez mais evidente pelo acesso à subjetividade. Traz, com isso, uma reflexão de que, diante da perspectiva pós-modernista, vivemos uma nova fase do individualismo ocidental, ligado simultaneamente a uma nova forma de controle dos comportamentos e uma diversificação dos modos de vida, das crenças e dos modos de agir.

Esse é um processo de remodelação dos setores da vida social, à medida que as sociedades democráticas se desenvolvem vem ocorrendo uma personalização que, dentro de uma perspectiva comparativa e histórica, remete a um rompimento do processo disciplinar da sociedade. Por meio disso decorre uma nova maneira da sociedade se organizar e se orientar, apresentando um comportamento baseado no consumo e no estímulo das necessidades, processo esse que legitima o individualismo de uma sociedade da indiferença e do vazio (LIPOVETSKY, 2005).

Essa análise é, antes de tudo, uma forma de se compreender as relações conflitantes entre a condição pós-moderna das sociedades e suas identificações culturais, e a busca por identidade dos indivíduos em um sentido mais íntimo do “eu”. Colocando esse conflito num quadro da condição pós-modernista da sociedade, justificariam uma onda de mudanças profundas do comportamento social que, de fato, afirma nossa condição mais flexível às novas tendências, à adoção de uma cultura da personalidade, de culto e a redescoberta do corpo e dos seus poderes subjetivos.

Diante dessa questão social podemos analisar o campo educacional do qual a sociedade faz parte, pondo-a em um breve contexto histórico, onde diversos projetos educacionais brasileiro são problemáticas postas em evidência. Ou seja, o transcorrer dos séculos XIX e XX têm sido os períodos mais aguerridos para o debate sobre os problemas educacionais no Brasil, perpassando desde as tentativas de aumentar e melhorar os índices de escolaridade da população brasileira (BRAYNER, 2008) até as tentativas de transformar os professores em agentes do projeto social e político da modernidade e modificadores dos modos de governo e da transformação da escola (NÓVOA, 1998).

O campo educacional brasileiro, nesse período, é posto como um cenário favorável à disseminação de ideias, como tentativas diversas de estabelecer um projeto pedagógico

<sup>4</sup> Jonathas Gomes Moraes. The Reception Contexto f Self-knowledge Notion in Brazilian Education Researches. *American Journal of Education Research*. 2017; 5(7): 776-781.

brasileiro, advindas da capacidade de alguns atores educacionais em promover diversos modos de encarar e solucionar os problemas da Educação, tomando-a “como a panaceia de todos os males”; é um otimismo pedagógico bastante presente no início do século XX, uma herança capaz de obscurecer outras dimensões da Educação que o próprio processo de escolarização poderia comportar (BRAYNER, 2008, p. 10).

Um processo decorrente dessa época que gostaríamos de destacar é o processo de homogeneização da cultura, pelo qual as escolas são massificadas pela racionalidade e tecnologias de progresso, fixando-se a partir deste cenário a crença de que se poderia dizer ao professor o que e como fazer e difundindo-se modelos de práticas e dinâmicas pedagógicas para os diversos tipos de contextos, discursos que tentam redefinir a questão do ensino (NÓVOA, 1998). Desse modo, no campo educacional vem ocorrendo, de certo modo, um esgotamento de discursos sobre o professor, pelas diferentes tentativas de reabilitar o ator, que sofre com as condições impostas pela realidade social contemporânea (NÓVOA, 1992).

Diante dessa perspectiva, passamos a considerar a noção contemporânea de autoconhecimento como mais um elemento discursivo dentre as diversas tentativas de reabilitar o professor nas mais diferentes vertentes da sociedade, em formas diversificadas de subjetivação, se utilizando de diferentes estratégias prescritivas para alcançar o seu público no campo educacional.

Assim, nos distanciamos de qualquer fórmula prescritiva de autoconhecimento, considerando os diferentes contextos sociais e culturais em que os agentes educacionais podem estar inseridos.

Como Nietzsche (2008) alerta, para se compreender as diferentes formas de condução da vida, o sujeito deve ensinar uma reflexão crítica acerca dos limites do desenvolvimento da personalidade individual, tomando cuidado para que o conceito de conhecer a si não caia em uma perspectiva de construção de uma identidade cultural massificada.

## **Cultura, educação e os limites do autoconhecimento**

Para a análise da cultura no processo das práticas educacionais temos como referência os efeitos que ela causa nas relações entre os sujeitos inscritos nessa realidade, a partir desse

vínculo propomos uma aproximação<sup>5</sup> dela à noção de autoconhecimento que temos discutido até aqui.

Entendemos a concepção que considera a cultura como um possível elemento fundador de sentido à vida humana, cujos valores e hábitos são transmitidos ao longo das gerações, entretanto, não pretendemos esgotar todas as possibilidades de análise da questão cultural, mas apenas suscitar uma possibilidade de aproximação das epistemologias nas quais essas noções se inserem e de que modo isso pode ser percebido nas diferentes relações propostas pela prática educativa.

Portanto, conforme explica Duarte e Martins (2013), consideramos a cultura como uma atividade humana acumulada, envolvendo a ação do ser humano e sua relação com a natureza para produzir sua existência. Assim, podemos observar a noção de cultura como uma ideia de identidade cultural, passível de ser construída nas diferentes relações sociais, principalmente, no campo educacional.

Tendo em vista essa premissa, identificamos a possibilidade de aproximá-la a uma noção de autoconhecimento, como o limiar dos processos subjetivos inatos de cada indivíduo no momento em que este se percebe parte de uma cultura, e que esta contribui no seu processo de formação individual.

Para esta tarefa tomaremos o conceito de *habitus*<sup>6</sup> de acordo com Bourdieu (1996), cuja definição afirma que as noções de espaço social e cultural podem ser percebidas, mesmo que empiricamente, quando bem situadas no espaço e no tempo, coexistindo do mais abstrato ao mais concreto, mas revelador do poder gerador do próprio *habitus*. Não é interesse do autor, com isso, capturar a lógica mais profunda do mundo social, mas aquilo capaz de emergir das particularidades e das realidades empíricas, historicamente instituídas. Em outras palavras, o sociólogo afirma que a análise do espaço social leva em consideração a conjuntura histórica, mas com foco no presente, trazendo a tona uma determinada região cultural e estrutural daquilo que é passível de observação, dispostos pelos *habitus* e particularidades das diferentes histórias coletivas.

Quando Bourdieu (1996) afirma que a cultura pode ser o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última, e que uma não pode ser pensada sem a outra, destacamos a necessidade em compreender a relação da prática educativa e da cultura no

<sup>5</sup>Entendemos aqui, que se configura muito mais uma análise, uma tentativa de compreender em que medida essas noções pode ser aproximadas.

<sup>6</sup>*Habitus*, de acordo com Bourdieu (1996) é entendido como um princípio gerador e unificador capaz de traduzir as características intrínsecas e relacionais dos estilos de vida, das práticas e das escolhas pessoais.

processo de formação entre uma identidade cultural e como uma noção de autoconhecimento pode ser um meio das relações e transmissões entre família, sociedade e escola, pelas quais os seres humanos compõem a sua existência e afirmação da personalidade.

Seguindo algumas perspectivas da relação entre cultura e prática educativa, identificamos em Leontiev (1978) o processo educativo como transmissão da cultura acumulada, e esta sendo condição *sine qua non* para a continuidade da evolução humana, evidenciada na relação entre cultura e educação: “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 272- 273).

Alem disso, Forquin (1993) estabelece a relação entre cultura e educação como imprescindível, sendo uma dependente da outra, da seguinte forma:

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana (FORQUIN, 1993, p.14).

Com isso, temos a preocupação de entender os possíveis efeitos da ideia de identidade cultural, marcada pela transmissão histórica dos hábitos e valores, tendo em vista que os sujeitos dessa relação são os ativos da transmissão e perpetuação do *habitus* cultural, e o solo epistêmico pelo qual podemos reconhecer as identidades subjetivas que se manifestam no ato de aprender.

## Conclusão

Podemos, então, definir que o empreendimento educativo está inscrito na missão de transmitir os valores culturais, e o *habitus* incorporado nesta se dá pela percepção do social e da realidade circundante.

Nesse sentido, uma noção de autoconhecimento pode ser considerada como elemento distintivo na formação das identidades pessoais em um processo subjetivo às diferentes

relações passíveis de serem estabelecidas na prática educativa. Relações que podem ser vistas em diferentes processos educacionais, marcados por inúmeros processos simbólicos e representativos, como interações que ora motiva e sensibiliza, ora entristece e é conflitante para aqueles sujeitos postos no conflito de identificação da sua própria ética moral e, assim, da sua identidade pessoal.

Podemos, ainda, ressaltar uma das maiores preocupações desse contexto, que consiste na relação professor/aluno, perceptível no cotidiano da escola as queixas e dissabores por parte dos professores em relação aos alunos e vice-versa. Nesse sentido, um dos aspectos que se pretende frisar desta relação, tendo como pressuposto a nossa análise das noções de autoconhecimento e cultura no campo educacional, em vistas do desenvolvimento de pesquisas futuras, é a importância do papel da relação professor/aluno e seu efeito sociocultural, capaz de aproximar docentes e discentes dos valores educacionais e culturais que perpassam como pressuposto de uma condição de desenvolvimento pessoal. Portanto, é nessa relação que nos interessa investigar por mais elementos e de que modo uma noção de autoconhecimento que seja intimamente subjetiva, não trazida por fórmulas prescritivas, ou dada pelos diferentes elementos morais da sociedade, pode ser inscrita na trajetória cultural e educacional dos sujeitos.

Entende-se, assim, que este seja um contexto de relações heterogêneas tanto em ideias, crenças e valores, quanto no conhecimento de si, e que a relação professor/aluno depende, desses reconhecimentos na qual estão inseridos, constituindo-se enquanto sujeitos ativos da nossa formação. Parece-nos evidente que a relação professor/aluno deve ser construída no sentido em que ambos se reconhecem importantes, dotados de ideias, sentimentos, inquietações, expressões e respeitadores das suas individualidades.

Acreditamos, portanto, que o contato com a cultura faz com que o jovem aprenda o valor em respeitar o outro, as regras de convivência social, por configurar-se como um meio de manifestação de atuação social consciente, sensível, responsável e crítica.

## Referências

ADORNO, Francesco. **Sócrates**. Lisboa: Edições 70, 2002.

ARENDDT, Hannah. **A dignidade da política**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

BRACHTENDORF, Johannes. **Confissões de Agostinho**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BRAYNER, Flávio. Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papius, 1996.

DUARTE, Newton; MARTINS, Ligia Márcia. **As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GILSON, Étienne. **Introdução ao estudo de Santo Agostinho**. 2ª ed. São Paulo: Discurso Editorial, 2007.

LASCH, Christopher. **A Cultura do Narcisismo**: a vida americana numa era de esperanças em declínio. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LEONTIEV, Alexei N. Actividad, consciencia y personalidad. Buenos Aires, 1978.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo: Manole, 2005.

MORAES, Jonathas Gomes. **A disseminação da noção de autoconhecimento na literatura educacional e na formação do professor**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

MORAES, Jonathas Gomes. The Reception Contexto f Self-knowledge Notion in Brazilian Education Researches. **American Journal of Education Research**. 2017; 5(7): 776-781.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. 2ª ed. São Paulo: Escala, 2008.

\_\_\_\_\_. **Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro.** Curitiba: Humes S.A. 2001.

\_\_\_\_\_. **A vontade de potência.** Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, António (org.). **Vida de professores.** 2<sup>a</sup> ed. Porto: Porto, 1992.

\_\_\_\_\_. Relação Escola – Sociedade: novas respostas para velhos problemas. In: Serbino, R. V.; et al. (Org.). **Formação de professores.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

OLIVEIRA, Fabiano de Almeida. João Calvino e Santo Agostinho sobre o conhecimento de Deus e o conhecimento de si: um caso de disjunção teológico-filosófica. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, 2012.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self:** a construção da identidade moderna. Edições Loyola, 1997.