

EDUCAÇÃO E TRADIÇÃO:

Cristina Rosineire Gonçalves Lopes Corrêa

Resumo

O artigo aborda a dimensão da tradição na educação, a partir dos argumentos de Ricoeur (1994) e de Freud (1939) acerca da tradição. Para tal, o presente artigo propõe como ponto de partida o clássico texto: “A crise na educação” de Hannah Arendt (1954). Argumenta que essa escolha se mostra paradigmática para o propósito estabelecido de extrair alguma consequência dessa interlocução que possa revitalizar mesmo que minimamente essa discussão que não é nova, pois justamente é ela que também encontramos no texto de Arendt.

Palavras-chave: Educação, Tradição, Transmissão.

Abstract

This article discusses the scope of tradition in education, from Ricoeur and Freud’s arguments about tradition. For this, the author proposes as stand point the classic text wrote by Hannah Arendt: “The crisis in education” The author posits that this choice reveals itself as paradigmatic for the established proposal of extracting some consequence of this conversation which might revitalize this discussion which is not a new one, because is just this matter which we can also find in the Arendt’s work.

Key-words: Education, Tradition, Transmission.

“Aquilo que herdaste de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu” (Goethe).

“Nunca estamos numa posição absoluta de inovadores, mas sempre inicialmente numa situação relativa de herdeiros” (Ricoeur).

UMA ABORDAGEM DA TRADIÇÃO EM PAUL RICOEUR:

Ricoeur (1994), ao argumentar a favor de uma ideia de uma recepção do passado pensada na dimensão de “um *ser-afetado* pelo passado” (p.360), a partir do “*projeto* da história, da história por

fazer” (p.359) em oposição a “*fazer* a história” (p.360), inclui em sua análise como um elemento indissociável desse tema a noção de *tradição*. Mas, suspendamos um pouco essa noção de *tradição* para fazermos um caminho que possa conferir a ela a legitimidade pretendida nesse artigo no contexto do tema proposto: “Educação e Tradição”.

Ao pensar esse *ser-afetado* pelo passado, Ricoeur o faz articulando um trânsito do futuro ao passado que seria mediado por um tempo presente que não se esgotaria na dimensão cronológica¹ e apresentaria como elemento intrínseco a essa mediação a *iniciativa*. Pois assim, então, tal tempo presente, mediador do trânsito do futuro ao passado, seria o *tempo da iniciativa*. Esse tempo da iniciativa Ricoeur o denomina de presente histórico. Nessa direção, toma de empréstimo de Reinhart Koselleck as duas categorias de *espaço de experiência* e de *horizonte de expectativa*, justificando que tal escolha é esclarecedora com relação a uma hermenêutica do tempo histórico. No que concerne ao *espaço de experiência*, diz que prefere adotar essa categoria ao invés de uma persistência do passado no presente porque além de a palavra *experiência* não se esgotar na experiência privada e recobrir também as experiências transmitidas pelas gerações anteriores ou pelas instituições atuais, “o termo espaço evoca possibilidades de percurso segundo múltiplos itinerários e, sobretudo, de agrupamento e de estratificação numa estrutura folheada que faz o passado assim acumulado escapar à mera cronologia” (p.361). E, no que toca ao *horizonte de expectativa*, além de o termo *expectativa* conseguir abranger “todas as manifestações privadas ou comuns que visem ao futuro” (*Idem*), o termo *horizonte* consegue “marcar a potência de desdobramento e de superação que está ligada à expectativa” (*Ibidem*). Nessa direção, Ricoeur sublinha que com isso a ausência de simetria entre espaço de experiência e horizonte de expectativa é ressaltada. “A oposição entre agrupamento e desdobramento o dá a entender claramente: a experiência tende à integração; e a expectativa, à explosão das perspectivas” (p.361). Por conseguinte, se por um lado “a expectativa não se deixa derivar da experiência” (p.361), por outro, “não há divina surpresa para quem tem uma bagagem de experiência pequena demais; ele não poderia desejar outra coisa. Assim, espaço de experiência e horizonte de expectativa fazem mais do que se oporem polarmente, eles se condicionam mutuamente” (p.361-362). Prosseguindo sua análise

1 O passado nessa análise, conforme ficará explicitado ao longo desse artigo, também escapa da mera cronologia.

referenciada a Koselleck, Ricoeur passa a se deter nas significações novas ocorridas ao longo da história que modificaram a relação entre espaço de experiência e horizonte de expectativa. De acordo com ele, das cuidadosas análises semânticas de Koselleck, três temas se destacam:

- 1) A crença em uma novidade sem precedentes como perspectiva aberta pelo tempo presente sobre o tempo futuro. Ou seja: a crença em um tempo novo.
- 2) A crença na aceleração do progresso.
- 3) A crença na disponibilidade da história, no domínio da história, em que a história está submetida ao fazer humano, por isso o homem é cada vez mais capaz de *fazer* sua história no sentido de um ideal libertário.

Para Ricoeur, justamente os três temas: tempo novo, aceleração do progresso e disponibilidade da história “contribuíram para o desdobramento de um novo horizonte de expectativa que, por ricochete, transformou o espaço de experiência em que se depositaram as conquistas do passado” (p.363). Esses três *topoi* caracterizam a filosofia do iluminismo. No que concerne ao primeiro tema, a crença em um tempo novo se dá em um contexto de rejeição da Idade Média para um passado visto como um passado de trevas, fazendo surgir uma qualidade nova do tempo, proveniente de uma nova relação com o tempo futuro. Tal contexto passa a ver o tempo presente “como um tempo de transição entre as trevas do passado e as luzes do futuro” (p.364). Nas palavras de Ricoeur, trata-se de uma mudança semântica que somente consegue ser explicada pelo viés de uma mudança de relação do horizonte de expectativa com o espaço de experiência. “Fora dessa relação, o presente é indecifrável. Seu sentido de novidade vem-lhe do reflexo sobre ele da claridade do futuro esperado” (*Idem*).

Entretanto, de acordo com Ricoeur, essa ideia já de saída introduz o problema de parecer ligada à ilusão da origem. Além disso, para esse filósofo, desde a reinterpretação do iluminismo empreendida por Adorno e Horkheimer, é duvidoso que esses tempos tenham sido a tão celebrada aurora do progresso, de modo homogêneo. “A expansão da razão instrumental, o impulso dado às hegemonias racionalizantes em nome do universalismo, a repressão das diferenças ligadas a essas pretensões prometeicas são os estigmas, visíveis a todos os olhos desses tempos em tantos

aspectos promissores de libertação” (p.366-367).

Quanto ao segundo tema: a crença na aceleração em uma mudança para melhor, ou seja, na aceleração do progresso, trata-se, por conseguinte, de uma crença em um tempo acelerado. E, trata-se, de maneira sensível, de um encolhimento do espaço de experiência abrangido pelo cabedal da tradição, e da dissociação desse cabedal da autoridade. Nesse contexto de um tempo acelerado, em que a ideia de progresso fica no comando, são veementemente denunciadas atitudes conotadas com expressões que deflagram franca contradição com a aceleração pretendida, tais como: *atraso*, *reação* e *sobrevivências*. Para Ricoeur, a palavra “revolução”, que, durante muito tempo, fora reservada à circulação dos astros, passou a significar uma coisa diferente, ou seja, adquiriu o seu sentido moderno, justamente a partir da combinação do sentido da novidade sem precedentes - crença própria dos tempos modernos - com a crença na aceleração do progresso. “A palavra revolução é doravante testemunha da abertura de um novo horizonte de expectativa” (p.365).

Todavia, Ricoeur sublinha o nosso ceticismo em relação a essa ideia, pois, segundo ele, embora possamos falar em termos de aceleração, inúmeras *mutações* históricas, excessivos desastres recentes ou desordens em curso nos tornam céticos em relação à ideia de encolhimento dos espaços de tempo que nos separam de tempos *melhores*. Diz que o próprio Koselleck põe o seu acento no fato de a época moderna, além de ser caracterizada por um encolhimento do espaço de experiência, que faz com que o passado à medida que parece mais pretérito, pareça mais distante, se caracterizar por um distanciamento crescente entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa. “Não vamos recuar para um futuro cada vez mais distante e incerto na realização de nosso sonho de uma humanidade reconciliada? A tarefa que, para nossos antecessores, prescrevia a marcha ao traçar o caminho transforma-se em utopia, ou melhor, em acronia, já que o horizonte de expectativa recua mais rápido do que avançamos” (p.367). Por conseguinte, Ricoeur argumenta pela “crise” do tempo presente, nessa vertente do pensamento da história, como uma consequência justamente de uma expectativa que “já não pode se fixar num futuro *determinado*, balizado por etapas *discerníveis*” (p. 367). Tal “crise” do presente é deflagrada pela divisão desse tempo entre duas fugas: “a de um passado superado e a de um último que não suscita nenhum penúltimo assinalável. O presente assim cindido em si mesmo

reflete-se como “crise”” (*idem*).

Em relação ao terceiro *topoi* da modernidade, a saber, a crença na disponibilidade da história, que a história está submetida ao fazer humano, e por isso o homem é cada vez mais capaz de *fazer* sua história, no sentido de um ideal libertário, segundo Ricoeur acompanhando Koselleck, tal “temporalização da história” já se esboçava por trás da aceleração do progresso e da revolução, seu corolário. Para Ricoeur, a ideia de que podemos *fazer* a história, de que podemos dobrar aos nossos projetos um futuro novo inaugurado pelos novos tempos, de que podemos apressar o curso do progresso e lutar contra as *reações, atrasos e sobrevivências* que o retardam, é o mais novo e o mais frágil dos três temas que identificam a nova percepção do horizonte de expectativa.

“De imperativo, a disponibilidade da história passa a ser um optativo, ou mesmo um indicativo futuro. Essa mudança de sentido foi facilitada pela insistência dos pensadores aparentados a Kant e do próprio Kant em discernir os “signos” que, desde já, *autenticam* o apelo da tarefa e *encorajam* os esforços do presente. Essa maneira de justificar um dever mostrando os inícios de sua execução é totalmente característica da retórica do progresso, cujo auge é assinalado pela expressão “fazer a história”. A humanidade torna-se o sujeito de si mesma ao se dizer. Narrativa e coisa narrada podem de novo coincidir, e as duas expressões “fazer a história” e “fazer história” se recobrir” (Ricoeur, 1994, p.365-366).

Nessa direção, de acordo com Ricoeur, a crença no domínio da história é o *topoi* da modernidade mais vulnerável e, em muitas coisas, o mais perigoso, na própria medida em que o que é negligenciado nessa crença é a imprevisibilidade da história. “O que acontece é sempre diferente do que havíamos esperado. E as próprias expectativas mudam de maneira amplamente imprevisível” (p.367). Sobretudo, é ignorado que a ação tem como efeitos também resultados não desejados. Em outras palavras: os homens não são inteiramente senhores da história. É ignorada a “coerção que afeta o destino dos grandes corpos históricos pelo menos tanto quanto o dos indivíduos” (p.368). Nesse ponto, remete-se a Marx em *O 18 Brumário*, sublinhando que ele conhecia os limites da história, embora tenha sido um dos arautos desses *topoi*: “Os homens fazem sua própria história, mas nas circunstâncias encontradas, dadas,

transmitidas” (Marx Engels Werke, apud Ricoeur, 1994, p.368). Por conseguinte, nessa vertente do domínio da história, o que é fundamentalmente desconhecido é o nosso *ser afetado* pela história e o fato “de afetarmos a nós mesmos pela história que fazemos” (*Idem*). É ignorado que “somos os agentes da história apenas na medida em que somos os seus pacientes” (p.372). Antes, a relação dialética entre horizonte de expectativa e espaço de experiência é preservada justamente por “esse vínculo entre a ação histórica e um passado herdado e não feito” (*Ibidem*).

“As vítimas da história e as multidões inúmeras que, ainda hoje, padecem-na infinitamente mais do que a fazem são as testemunhas por excelência dessa estrutura maior da condição histórica; e aqueles que são – ou acreditam ser – os agentes mais ativos da história não *padecem* menos a história do que as vítimas ou suas vítimas, mesmo que fosse só pelos efeitos não desejados de suas ações mais bem calculadas” (Ricoeur, 1994, p.372-373).

Dessa forma, Ricoeur caracteriza os *topoi* da modernidade como uma variação da relação entre espaço de experiência e horizonte de expectativa, na própria medida em que devido ao seu estatuto meta-histórico², tais categorias nos proveem de uma variação plausível entre elas, como a chave da compreensão da dissolução do *topos* do progresso. Assim, espaço de experiência e horizonte de expectativa tematizam o tempo histórico quando tomados juntos. Não existe possibilidade de história sem ser constituída pelas experiências e pelas expectativas de sujeitos humanos que agem e sofrem. E como corolário dessa tematização do tempo histórico pela ação conjunta das referidas categorias e do *ser afetado pelo passado*, é implicada a necessária tensão entre espaço de experiência e horizonte de expectativa para que a história possa ser preservada. Trata-se de tensão e não de cisão, como ocorre na utopia, em que “tão logo as esperanças da humanidade perdem toda ancoragem na experiência adquirida e são projetadas num futuro propriamente sem precedentes” (p.371). Pois a cisão, no que é ruptura da necessária tensão, não leva em conta o passado ou supervaloriza o futuro. Já na preservação dessa tensão, trata-se de uma relação

2 Ricoeur, nesse ponto, recorre a Reinhart Koselleck. Diz que ele está certo ao considerar essas categorias como meta-históricas, tematizando diretamente o tempo histórico: a temporalidade da história.

diferente com o passado e com o futuro, na qual a noção de *tradição* referida no primeiro parágrafo do presente artigo desempenha um papel fundamental. Para Ricoeur, é necessário, portanto, “impedir que a tensão entre esses dois polos do pensamento da história se torne um cisma”, para isso há dois imperativos fundamentais: 1) A necessária resistência à sedução exercida pelas expectativas puramente utópicas, sem ancoragem na experiência em curso. 2) A também necessária resistência ao encolhimento do espaço de experiência, ou seja, à tendência a somente se tomar o passado como algo acabado, imutável e irrevocável.

No que concerne ao primeiro imperativo, “expectativas devem ser *determinadas*, portanto, finitas e relativamente modestas, se devem poder suscitar um compromisso *responsável*. Sim, é preciso impedir que o horizonte de expectativa fuja; é preciso aproximá-lo do presente por meio de um escalonamento de projetos intermediários ao alcance da ação” (p.371).

Quanto ao segundo imperativo, podemos encontrar em Ricoeur um consistente questionamento em relação tanto ao ideal de um futuro liberto do passado como ao *determinismo*, em que não há a mínima margem de liberdade do futuro em relação ao passado. De um lado, ele lança a possibilidade de tomar o passado como uma instância temporal aberta e não um tempo fechado determinando inevitavelmente um futuro curso de ação e não outro. E disso Ricoeur extrai consequências, tais como a possibilidade de reabrir o passado, de nele “reviver potencialidades não realizadas, contrariadas ou até massacradas” (p.372). De outro lado, essas potencialidades são finitas. “Em suma, contra o adágio que pretende que o futuro seja em todos os aspectos aberto e contingente, e o passado univocamente fechado e necessário, é preciso tornar nossas expectativas mais determinadas e nossa experiência mais indeterminada” (*Idem*).

Exatamente nesse ponto, impõe-se ao curso, ao ritmo e à lógica do presente artigo interrogar acerca da relação entre essa necessária preservação da tensão entre as categorias espaço de experiência e horizonte de expectativa e o papel exercido pela *tradição*, a noção que já foi marcada como de fundamental presença no contexto discutido, mas que foi deixada à espera de um chamado no momento oportuno do texto, que se faz agora, após o necessário caminho que teve de ser feito para viabilizar a possibilidade de êxito em inseri-la no seu legítimo lugar na análise pretendida. Assim, podemos dizer que, para Ricoeur, trata-se

na preservação da referida tensão, da operacionalidade de uma “*tradição viva*” (p.372) que se revela no passado tomado como algo aberto, *tradição viva* que se revela a partir de um efeito retroativo das expectativas determinadas sobre o passado. Nessa direção, o presente artigo argumenta que Ricoeur parece sugerir algo que toca no âmago desse tema da *tradição viva*, a saber, que na história não há somente cortes e descontinuidade³ própria do momento da inovação, mas também continuidade, por sua vez, própria da sedimentação. Argumenta que o *ser-afetado-pelo-passado* e a referida *tradição viva* parecem estar intimamente articulados, na própria medida em que no *ser-afetado-pelo-passado* o que está em jogo é a cadeia de interpretação e reinterpretações das heranças do passado que ao invés de tomá-lo como depósito amorfo e inerte, tempo findo, o toma abrindo nele possibilidades esquecidas, potencialidades abortadas e tentativas reprimidas. Pois para Ricoeur, não se trata de um intervalo morto, mas sim de “uma *transmissão geradora de sentido*” (p.379) no intervalo que nos separa do passado. “Antes de ser um depósito inerte, a tradição é uma operação que só se compreende dialeticamente no intercâmbio entre o passado interpretado e o presente interpretante” (p.379). No que concerne a essa noção da transmissão como geradora de sentido, importa sublinhar que, para Ricoeur, se estamos submetidos à tradição, “nunca estamos numa posição absoluta de inovadores, mas sempre inicialmente numa situação relativa de herdeiros” (p.379).

“Essa condição está essencialmente ligada à estrutura de *linguagem* da comunicação em geral e da transmissão dos conteúdos passados em particular. Ora, a linguagem é a grande instituição – a instituição das instituições – que desde sempre precedeu a cada um de nós. E por linguagem é preciso entender aqui não apenas o sistema da língua em cada língua natural, mas as coisas já ditas, ouvidas e recebidas. Por tradição entendemos, conseqüentemente, *as coisas já ditas*, enquanto nos são transmitidas ao longo das cadeias de interpretação e de reinterpretação” (Ricoeur, 1994, p.379-380).

Para Ricoeur, “*toda proposta de sentido é ao mesmo tempo uma pretensão à verdade*” (p.381), na própria medida em que as crenças,

3 Ricoeur nesse ponto discute com Foucault na própria medida em que esse filósofo teve o mérito de deflagrar tais cortes, rupturas e descontinuidades na sua *Arqueologia do saber*.

convicções, persuasões que herdamos do passado são “maneiras de “*ter-como-verdadeiro*” (*Idem*). Ricoeur reporta-se a Gadamer que diz dessa pretensão das *tradições* à verdade não procedendo de nós, mas nos alcançando com uma voz vinda do passado, enunciando-se, assim, como auto-apresentação das coisas mesmas. Sendo a autoridade, na passagem da noção de *tradições* para a de *tradição*, o aumento que a pretensão à verdade acrescenta ao sentido, na suspensão do ter-como-verdadeiro. Trata-se na autoridade articulada à *tradição* não de uma obediência cega, e sim do reconhecimento de uma superioridade. “Pela tradição, já nos achamos situados na ordem do sentido e, portanto, também da verdade possível” (p.382-383). Dessa forma, referenciando-se a Gadamer, para Ricoeur, a noção de *autoridade*, que é uma instância legitimante, “transforma o preconceito gadameriano em favor do preconceito em posição de direito” (p.384). A autoridade é “entendida como ‘reconhecimento de uma superioridade’ do argumento das tradições, bem como do preconceito ‘em posição de direito’” (Rocha, 2010b). De acordo com Ricoeur, a pretensão à verdade dos conteúdos de tradições merece ser designada como uma “*presunção de verdade*, enquanto uma razão mais forte, ou seja, um argumento melhor, não se apresenta (p.387).

Cumprir dizer que Ricoeur sublinha a importância das distinções introduzidas entre a *tradicionalidade*, as *tradições* e a *tradição*. A *tradicionalidade* é entendida “como estilo formal de transmissão das heranças recebidas” (p.389). As *tradições*, “como conteúdos dotados de sentido” (*Idem*). E a *tradição* é compreendida “como legitimação da pretensão à verdade cultivada por toda herança portadora de sentido” (*Ibidem*). Seguindo nesse percurso, Ricoeur nos diz que as seguintes consequências podem ser extraídas da condição de um *ser-afetado-pelo-passado*, do qual ele vem tratando e que o presente artigo argumenta estar intimamente articulado com a noção de uma *tradição viva* da qual ele também nos fala. A primeira concerne aos efeitos introduzidos pela restituição da dialética entre *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* sobre a nossa relação com o passado, abrindo, no passado considerado tempo fechado, potencialidades abortadas, possibilidades esquecidas e tentativas reprimidas. “Nesse aspecto, uma das funções da história é reconduzir a esses momentos do passado em que o futuro ainda não estava decidido, em que o próprio passado era um espaço de experiência aberto para um horizonte de expectativa” (p.388). Outro aspecto desses referidos efeitos introduzidos pela restituição da dialética entre *espaço de experiência* e

horizonte de expectativa sobre a nossa relação com o passado seria o potencial de sentido assim liberto da ganga das tradições poderem “contribuir para dar carne e sangue àquelas de nossas expectativas que têm a virtude de determinar no sentido de uma história a fazer a ideia reguladora, mas vazia, de uma comunicação sem entraves nem restrições” (p.388). A segunda consequência a ser extraída da condição de um *ser-afetado-pelo-passado* é “a permanência da noção de eficiência da história e de seu correlato, nosso ser-afetado-pelo-passado, sobre a constelação de significações que gravitam ao redor do termo tradição” (p.388-389). Para isso, ele retoma conceitos trabalhados em outros textos, tais como: a dialética do Mesmo, do Outro e do Análogo; a ideia de dívida para com o passado; a ideia de herança; a ideia de rastro; a ideia de documento; e, por último, a ideia de sequência de gerações (Rocha, 2010b).

O PAPEL DA TRADIÇÃO NA PSICANÁLISE:

Freud, na sua abordagem da história da religião judaica, refere-se a Sellin que assegurou ter havido realmente uma tradição sobre o fim de Moisés que contradizia redondamente a descrição oficial. Tradição que versava sobre um fim violento desse líder do povo judeu, em que ele foi assassinado por esse povo. Segundo Freud, tal tradição estava muito mais perto da verdade do que a descrição oficial. Nessa abordagem da referida tradição e do papel desempenhado por ela na história judaica, especialmente na origem do monoteísmo, Freud destaca com muito rigor um acontecimento precoce, traumático, que pertence à pré-história, que é depois esquecido como determinante essencial⁴: o período de recalque⁵ desse trauma primitivo; o período de latência⁶ que comporta hesitação, dúvidas, combate, resistência, manifestações ininteligíveis; e, por último, o retorno do recalcado⁷.

- 4 Trata-se, nesse caso, do assassinato de Moisés devido à ambivalência de sentimentos (amor e ódio) em relação a ele. No ato assassino, prevaleceu o ódio.
- 5 Trata-se da operação de recalcar, de expulsar da lembrança consciente a morte violenta desse líder, por tocar no insuportável, e o povo judeu em jogo nesse ato assassino nada querendo saber disso..
- 6 Latência remete-se a esquecimento. Trata-se, portanto, do período no qual a operação do recalque que nunca é bem sucedida está sob uma aparente calma.
- 7 Como dito na nota anterior, o recalque nunca é bem sucedido. O retorno do recalcado diz desse insistente retorno daquilo que o sujeito nada quer saber.

Dessa maneira, no que toca ao judaísmo, a partir da referida tradição acolhida, Freud reivindica a crença de que nessa religião a ideia de um deus único bem como a rejeição do cerimonial magicamente eficaz e a ênfase dada às exigências feitas em seu nome foram de fato doutrinas mosaicas, às quais, de início, nenhuma atenção foi prestada, mas que, após um longo intervalo de tempo ter transcorrido, entraram em operação e acabaram por tornar-se permanentemente estabelecidas (p.81). Em outras palavras, Freud reivindica tratar-se na religião judaica de um “efeito retardado”. De um efeito retardado da autoridade de Moisés, que, após morto, ou melhor, assassinado pelo povo judeu a quem ele escolhera para dar uma direção, faz eco ao pai da horda assassinado pelos filhos, que, somente após ocupar o lugar de pai morto, passa a operar de fora como autoridade⁸. Analogamente, a autoridade de Moisés introduziu o “efeito retardado” de fazer operar as doutrinas mosaicas negligenciadas por um longo intervalo de tempo, a saber, o período de latência⁹. Por conseguinte, Freud

O retorno desse material disfarçado se dá dentro da estrutura do sintoma e introduz algo a que Freud dá ênfase nesse texto: “o efeito retardado”. Nesse caso da tradição que versa sobre o fim violento de Moisés, o efeito adiado da sua autoridade.

- 8 Tal pai refere-se ao mito criado por Freud em seu texto *Totem e Tabu*, para dar conta da origem da lei da interdição do incesto. Em linhas bem sucintas, no início tinha um pai que guardava todas as mulheres para si e expulsava os filhos de casa à medida em que eles cresciam e representavam uma ameaça. Um dia os filhos se dão conta de que cada um sozinho nada podia contra o despotismo do pai, mas que juntos podiam vencê-lo. E assum, ávidos por tomarem o lugar do pai e terem acesso às mulheres das quais eram privados, matam o pai e o devoram, procurando se identificar com ele, pois o que era visado nesse ato parricida era o desejo de cada um tomar o lugar do pai. Mas, após um intervalo de tempo, o júbilo cedeu seu lugar ao remorso, à saudade do pai (pois, embora o odiassem, eles também o amavam). O remorso e a saudade juntamente com a consciência de que cada um iria querer ser o novo déspota, e, que, portanto, havia a necessidade de uma mudança estrutural para evitar uma outra tirania, fizeram com que, paradoxalmente, esses mesmos filhos, após terem saciado o seu ódio contra o pai, renunciassem àquilo que tinha sido justamente o motivo do ato criminoso e instituísem a lei da proibição do incesto. Lei que os fez passar do estado de natureza à cultura. “O pai morto se tornou mais forte do que o fora vivo” (Freud, 1913, p.146.). A partir de um efeito retardado, a lei do pai paradoxalmente tinha sido internalizada, e, embora morto, ele exercia uma função ainda mais proibitiva. Cabe ressaltar que se trata de um mito criado para dar conta do impossível de situar a origem da lei que articula autoridade e tradição. Segundo Lacan (1968-1970), um mito é exatamente um saber sobre o impossível.
- 9 Período de latência conota o tempo do esquecimento que comporta resistências emocionais frente a nova verdade. Nesse caso, o tempo do esquecimento das

parece reivindicar que a propriedade de um efeito em se colocar de maneira retardada não pode ser pensada dissociadamente da precocidade do acontecimento traumático e do período de latência que comporta resistências emocionais frente a nova verdade.

“Tal seria o caso se uma pessoa aprendesse algo de novo para ela, que, com base em certas provas, teria de reconhecer como sendo verdadeiro, mas que contradiz alguns de seus desejos e choca algumas convicções que lhe são preciosas. A seguir, essa pessoa hesitará, buscará razões que a capacitem a lançar dúvidas sobre essa coisa nova, e, por algum tempo, ela lutará consigo mesma, até que, finalmente, admitirá para si: ‘De qualquer modo, é assim, embora não me seja fácil aceitar, embora me seja aflitivo ter de acreditar. O que a partir disso aprendemos é simplesmente que leva tempo para a atividade raciocinante do ego superar as objeções sustentadas por intensas catexias afetivas (Freud, 1939, p.81-82)”.

Assim, Freud parece privilegiar nessa sua análise das origens do monoteísmo na religião judaica e do papel desempenhado por Moisés no percurso feito por essa religião até chegar à ideia de um deus único, a característica descrita como ‘latência’. Segundo a hipótese de Freud, que ele qualifica de ousada, na história da religião judaica houve, após a defecção em relação à religião de Moisés, um longo período durante o qual não se detectou sinal algum da ideia monoteísta, do desprezo pelo cerimonial, ou da grande ênfase dada à ética (p.82) que diz justamente do referido período de latência.

No entanto, Freud não somente privilegia tal período de esquecimento que é o período de latência, em que poderíamos dizer, o recalque¹⁰ teria sido aparentemente bem sucedido, como também o inevitável fracasso desse recalque e, por conseguinte, o seu efeito retardado e o retorno desse recalcado determinados pelo papel fundamental desempenhado pela *tradição*.

E o que viria a ser a *tradição* nessa abordagem Freudiana

doutrinas mosaicas.

10 A operação do *recalque* consiste na expulsão do material psíquico insuportável da consciência, fundando o inconsciente (Freud, 1915). Mas é importante assinalar que Freud nos adverte que a operação do recalque é sempre mal-sucedida. O material recalcado sempre insiste em retornar, ainda que de maneira disfarçada, constituindo a dimensão do sintoma (Freud, 1909).

do monoteísmo na religião judaica como um efeito retardado de uma experiência traumática do passado? Poderíamos começar por uma definição enxuta e rigorosa recolhida desse texto do Freud, a saber, que a *tradição* concerne a um fragmento de pré-história que, imediatamente depois, estaria sujeito a parecer rico em conteúdo, importante, esplêndido, e sempre, talvez, heroico, mas que jaz tão atrás, em tempos tão remotos, que apenas uma tradição obscura e incompleta informa as gerações posteriores sobre ele (p.85). Diz Freud que quando do encontro das duas partes do que mais tarde viria a ser o povo judeu, em Cades, naqueles que, por um lado, estiveram no Egito, as lembranças do Êxodo e da figura de Moisés eram ainda tão fortes e vívidas, que exigiram sua inclusão numa descrição dos primeiros tempos. Eram netos, talvez, de pessoas que conheceram o próprio Moisés, e alguns ainda se sentiam, eles próprios egípcios, e portavam nomes egípcios. Mas tinham bons motivos para recalcar a lembrança da sorte que seu líder e legislador encontrara. O intuito determinante da outra parte do povo era glorificar o novo deus e discutir sua condição de estrangeiro. Ambas as partes possuíam o mesmo interesse em repudiar o fato de terem tido uma religião anterior e a natureza do conteúdo dela. Foi desse modo que ocorreu o primeiro acordo, provavelmente logo registrado por escrito. O povo oriundo do Egito trouxera consigo a escrita e o desejo de escrever história, mas longo tempo deveria passar-se antes que a escrita histórica compreendesse que estava comprometida com uma veracidade inabalável. Inicialmente, ela não tinha escrúpulos em modelar suas narrativas segundo as necessidades e os propósitos do momento, como se ainda não tivesse reconhecido o conceito de falsificação. Como resultado dessas circunstâncias, pôde se desenvolver uma discrepância entre o registro escrito e a transmissão oral do mesmo material – a *tradição* (p.82-83).

A discrepância é introduzida no que a *tradição* estava menos sujeita à influência de intenções deformantes, até mesmo isentas delas em certos pontos. A *tradição* também se constituía em uma contradição do registro histórico, mesmo se constituindo também em um suplemento desse registro por comportar a possibilidade de preservar intacto o que o registro escrito omitira ou deformara. Como consequência, a *tradição* encerrava em sua estrutura a possibilidade de ser mais verdadeira do que o registro escrito. No entanto, de acordo com Freud, sua fidedignidade sofria de problemas tanto em sua estabilidade como na sua definição, dando

margem a grande número de mudanças e alterações na medida em que essa *tradição* era transmitida, de uma geração para outra, por meio da comunicação verbal.

Entretanto, Freud, mais adiante, nesse mesmo texto, especifica com rigor o caráter dessa tradição que antes de constituir uma transmissão por meio da comunicação oral, constitui uma transmissão inconsciente de uma experiência traumática esquecida, recalçada, mas não extinguida (p.109). De acordo com Freud, o recalçado consegue êxito no seu esforço de abrir caminho até a consciência em três condições: 1) se a força da anticatexia¹¹ é diminuída, como no estado de sono, por exemplo; 2) se os elementos pulsionais que se ligam ao recalçado recebem um reforço especial, como, por exemplo, os processos que ocorrem durante a puberdade; 3) se, em qualquer ocasião na experiência recente, ocorrem impressões ou vivências que se assemelham tão estreitamente ao recalçado que são capazes de despertá-lo. Segundo Freud, em nenhuma dessas três alternativas, o que até então foi recalçado ingressa na consciência de modo suave ou inalterado, mas tem sempre de se defrontar com deformações que dão testemunho da influência da resistência não inteiramente superada (p.109). Diz ainda ele que os resíduos mnêmicos dos traumas primitivos são inconscientes, operando a partir do *isso*¹², podendo constituir uma herança arcaica que ultrapassa a experiência do sujeito, estando inatamente presentes nele quando de seu nascimento.

Mesmo falando em herança arcaica, origem filogenética, ressalta-se no texto freudiano sua ênfase, no que toca a essa transmissão inconsciente da tradição, sobre a transmissão através de gerações, marcando com precisão o que foi extraído da letra de Freud por Lacan, a saber, o caráter simbólico antes que biológico dessa transmissão (Lacan, 1960-1961).

Dessa forma, a religião mosaica quando sucumbiu mediante a troca feita pelo povo judeu da religião de *Aten* pela adoração de outro deus que pouco diferia dos deuses locais dos povos vizinhos, não deixara de deixar traço em seu desvanecimento. Uma tradição

11 Diz da baixa da resistência do sujeito ao material recalçado que sempre insiste em retornar e que as resistências do sujeito fazem contenção, implicando que ele retorne de maneira disfarçada.

12 *Isso*: Na tradução da obra de Freud da Editora Imago, ao invés de *Isso*, encontramos o termo *Id*. *Isso* é uma tradução mais precisa do *es* alemão do qual fala Freud, a partir do retorno a Freud feito por Lacan. Feito esse assinalamento, importa dizer agora que o *Isso* é uma instância psíquica sede das pulsões.

possivelmente obscurecida e deformada de um grande passado que concernia a algum tipo de lembrança da religião mosaica mantida viva teve êxito em deflagrar o fracasso de todos os esforços tendenciosos de épocas posteriores em disfarçar esse fato vergonhoso do abandono da religião mosaica pelo povo judeu, a traição a seu líder e legislador. E foi essa tradição obscurecida e deformada que continuou a operar, conquistando progressivamente as pessoas a tal ponto de ser bem-sucedida em reintroduzir a ideia de um deus único, já introduzida no passado por Moisés e abandonada durante longos séculos. Foi essa tradição que conseguiu transformar o deus Javé no deus mosaico e resgatar a religião de Moisés abandonada pelo povo judeu. Nesse sentido, Freud argumenta que o fenômeno da latência na história da religião judaica, com o qual estamos lidando, pode ser explicado, portanto, pela circunstância de os fatos e as ideias terem sido intencionalmente repudiados pelos que podem ser chamados de historiadores oficiais, mas nunca terem sido perdidos realmente. Informações sobre eles persistiram em tradições que sobreviveram entre o povo. Freud chama a nossa atenção para o fato significativo de essas tradições se tornarem continuamente mais poderosas no decorrer dos séculos a tal ponto de imporem sua entrada nas revisões posteriores dos relatos oficiais, se mostrando suficientemente fortes para exercer influência decisiva sobre os pensamentos e ações do povo (p.83-84).

Essa abordagem, no que nos concerne nessa investigação no campo da educação, ressalta o efeito retardado e poderoso sobre a vida psíquica de um povo de uma tradição mergulhada no olvido. Ressalta ainda o efeito retardado e poderoso de uma experiência passada recalçada que insiste em retornar, operando do fundo da cena.

“Se tudo o que resta do passado são as incompletas e enevoadas lembranças que chamamos de tradição, isso oferece ao artista uma atração peculiar, pois, nesse caso, ele fica livre para preencher as lacunas da memória de acordo com os desejos de sua imaginação e para retratar o período que quer reproduzir segundo suas intenções. Quase se poderia dizer que, quanto mais vaga uma tradição, mais útil ela se torna para um poeta. Não precisamos, portanto, ficar surpresos pela importância da tradição para a escrita imaginativa, e a analogia com a maneira pela qual as epopeias são determinadas nos deixará mais inclinados à estranha hipótese de que foi a tradição de Moisés que, para os judeus, alterou a

adoração de Javé no sentido da antiga religião mosaica (p.85-86)”.

Dis

Para dicutir o tema “Educação e Tradição” a partir de uma interlocução entre a hermenêutica histórica de Ricoeur e a psicanálise de Freud com Lacan, o presente artigo propõe, como ponto de partida, o clássico texto “A crise na educação”, de Hannah Arendt (1954). Escolha que se mostra paradigmática para o propósito estabelecido de discutir educação e tradição a partir da hermenêutica histórica e da psicanálise, visando a extrair alguma consequência dessa interlocução que possa revitalizar, mesmo que minimamente, essa discussão que não é nova, pois justamente é ela que também encontramos no texto de Arendt. Exatamente por isso e pelo fato de que tanto na abordagem de Ricoeur quanto na abordagem de Freud acerca da tradição, já apresentadas nesse artigo, não termos encontrado nenhuma relação estabelecida com o campo educacional, o presente artigo adota como referência tal texto, tratando-o como paradigmático para a factível discussão proposta. Esse clássico texto, que já estabelece o enlaçamento entre educação e tradição, legítima, portanto, a proposta desse artigo de extrair alguma consequência para educação das abordagens dadas à tradição por Ricoeur e Freud a partir de Lacan, mesmo sem nenhuma alusão por parte desses autores ao campo educacional.

Embora a extensão desse rigoroso texto de Arendt discuta, no âmbito da “crise” na educação, a questão do declínio da autoridade e da crescente diluição da distinção entre a vida pública e privada, e inevitavelmente o recorte a ser apresentado do texto dessa cientista social ultrapasse o enlaçamento entre educação e tradição e toque no tema da referida crescente degradação da autoridade, importa ao presente artigo privilegiar o que desse recorte se circunscreve ao enlaçamento que Arendt faz entre a “crise” na educação e a perda da tradição potencializada pelos tempos modernos. A partir daí, podemos tecer algumas considerações sobre alguma possibilidade da transmissão na educação, quando o papel fundamental da tradição no que é transmitido pelo educador aos alunos é levado em conta no seu legítimo lugar.

Arendt (1954) reivindica que a crise na educação é resultado direto da crise da autoridade que foi deflagrada desde a época moderna. Segundo ela, a autoridade legítima tal como operou na antiguidade, que foi desenvolvida a partir da experiência da trindade

romana de religião, tradição e autoridade e que foi entendida à luz da filosofia política grega, foi perdida e degradada e não se restabeleceu em lugar nenhum. Para Arendt, deve-se introduzir vagarosamente a criança ao mundo na medida em que esse mundo é estranho para a criança. E essa tarefa pertence ao campo da educação na própria medida em que o educador assume em relação à criança e ao jovem a posição de representante de um mundo pelo qual ele, o educador, deve assumir a responsabilidade. Responsabilidade que não é imposta arbitrariamente aos educadores pois ela está implícita no fato de os jovens serem introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança (p.239). Essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade (*Idem*). A autoridade do educador ultrapassa suas qualificações, que constituem condição necessária mas não suficiente para o educador aceder à posição de autoridade. Enquanto a qualificação do professor concerne ao conhecimento e instrução do mundo, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: “Isso é o nosso mundo (*Ibidem*)”. O problema é introduzido na própria medida em que no campo da educação a autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo para o qual trouxeram as crianças (p.240)

Para o que mais interessa a esse artigo, a crise da autoridade na educação, de acordo com Arendt, guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. Era da essência da atitude romana considerar o passado um modelo, os antepassados, em cada instância, como exemplos de conduta para seus descendentes; crer que toda grandeza jaz no que foi, e, portanto, que a mais excelente qualidade humana é a idade *provecta*; e que o homem envelhecido, visto ser já quase um antepassado, pode servir de modelo para os vivos. A autoridade do mestre arraigava-se firmemente na autoridade inclusiva do passado como tal. Tudo isso se põe em contradição com o nosso mundo atual, que não é mais estruturado pela autoridade, tampouco mantido coeso pela tradição. E o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta educação abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que perdeu a ambas (p.243-244-245-246).

A partir de Arendt, podemos dizer que essa é a problemática da educação: caminhar em um mundo que perdeu elementos dos quais sua natureza não pode abrir mão - a autoridade e a tradição. Para Hannah Arendt, isso significa, entretanto, que devemos divorciar decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados, mas que não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos. Na prática, a primeira consequência disso seria uma compreensão bem clara de que a função da aprendizagem seria se voltar inevitavelmente para o passado, não importando como a vida esteja transcorrendo no presente. Em segundo lugar, a linha traçada entre crianças e adultos deveria significar que não se pode nem educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras. E jamais deveria ser permitido, porém, que tal linha se tornasse uma muralha a separar as crianças da comunidade adulta, como se não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis (p.246). Nessa direção, Arendt reivindica que enquanto educar sem ao mesmo tempo ensinar não é possível, na própria medida que uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera facilmente, é muito fácil ensinar sem educar, podendo-se aprender continuamente sem que necessariamente se esteja educado (p.246-247). Em outras palavras, ela parece sugerir que enquanto a aprendizagem é uma consequência natural em que a educação (e com ela, a autoridade e a tradição) opera e que a educação consistente depende da aprendizagem como consequência, não necessariamente onde há aprendizagem, a educação está operando, pois a aprendizagem pode ocorrer sem ela.

Retomemos agora a proposta desse artigo de extrair alguma consequência para educação das abordagens dadas à tradição por Ricoeur e Freud a partir de Lacan. Ainda que se pudesse argumentar que tal aproximação seria ilegítima na própria medida em que foi deflagrado que o ensino de Lacan introduziu um Freud diferente do de Ricoeur (Roudinesco, 1994), o presente artigo argumenta que essas duas abordagens comportam uma leve aproximação, tanto que o contexto intelectual no qual eles viveram conferiu lugar a não justificadas acusações de plágio, de apropriação por parte de Ricoeur de conceitos elaborados por Lacan, sem dizê-lo (*Idem*). O presente artigo argumenta que tais acusações tomaram lugar justamente

pelo leve parentesco comportado entre essas duas leituras. Mais ainda, essas duas leituras são respostas ao mesmo tempo parecidas e diferentes da problemática do sujeito que se originou do cógito cartesiano (Di Matteo, 2008). Assim, embora as abordagens dadas à *tradição* pela hermenêutica histórica e pela psicanálise de Freud a partir de Lacan comportem diferenças principalmente no que concerne aos lugares destinados ao sentido e à consistência do que é transmitido, diferenças que introduzem consequências fundamentais na delimitação desses dois campos, a proposta desse artigo é sublinhar que, apesar dessas referidas diferenças, é possível extrair uma aproximação com consequência, ainda que com limites bem fincados, entre essas duas leituras, para o campo educacional. Na própria medida em que a abordagem das aludidas diferenças tornaria esse artigo extenso demais, tal projeto fica como um tema para um próximo trabalho. Importa ao presente artigo é a referida aproximação.

Importa-nos aqui parar um pouco e sublinhar que a discussão da tradição na educação poderia ser abordada pela vertente de uma análise historiográfica das políticas públicas educacionais que tomaram lugar na história da educação brasileira e não exclusivamente do processo de transmissão dos conteúdos aos alunos – processo ensino/aprendizagem como será privilegiado aqui. Nessa direção da abordagem da tradição pela vertente de uma análise historiográfica das políticas públicas educacionais brasileiras, importa sublinhar que a partir de Rocha (2008), podemos pensar que no que se refere à história da educação brasileira, o que tivemos de tradição pode ser encontrada na matriz do Decreto Couto Ferraz (1854) que assume a responsabilidade da questão da ordenação sistêmica da função educacional. “Trata-se de culminância de um processo que define o seu sentido pelo alargamento da função estatal na regulamentação de um setor de política pública. Pode-se dizer que somente então se tem efetivamente uma política pública para a educação” (Rocha, 2008, p.10). Os aspectos constituintes do Decreto Couto Ferraz, seguindo a direção dada por Rocha, nos indica a visão de mundo da época assentada no papel propositivo do Estado na educação. Uma época que nos sugere, de acordo com Rocha (2008), o quanto estávamos em sintonia com o que começava a ocorrer na Europa e na América na segunda metade do dezenove, aquilo que Narodowski denominou de “simultaneidade sistêmica”, “a capacidade dos Estados nacionais de regulamentarem as escolas e os atores atuantes na educação” (Narodowski, 2001 apud Rocha,

2008, p.13). A educação não se despartava nem da tradição e nem da autoridade da maneira como veio acontecer na história da nossa educação a partir da nova visão de mundo na qual predominava uma leitura particular do liberalismo que ocorria lá fora, tal como denunciado por Rui Barbosa (1882-83), nos pareceres. Enquanto o liberalismo da Europa era articulado à autoridade e à tradição do papel do Estado na educação, a leitura particular do liberalismo adotado pela nova visão de mundo expressa no Decreto Leôncio de Carvalho de 1879 visava descartar o papel propositivo do Estado na educação presente no Decreto Couto Ferraz (Rocha, 2010a). O presente artigo argumenta que tal análise historiográfica introduz consequências para o papel da tradição na transmissão presente no processo ensino/aprendizagem que será discutido aqui. Mas, a partir dos limites desse trabalho, cabe apenas sublinhar a importância dessas referências para quem tem interesse nesse campo. Um desdobramento como esse, dentro desse tema “Educação e Tradição” fica também como questão para um próximo artigo.

Para o que nos interessa aqui que é a discussão da tradição na educação no âmbito do processo ensino/aprendizagem, cabe argumentar que, no campo da educação, interessa-nos um processo educativo em que o sujeito não simplesmente receba por acúmulo o conhecimento do professor na posição de mestre detentor do saber, à moda de uma educação bancária como denuncia Freire (2005). Pois um processo como esse está na via do modelamento, da padronização, em que o educador ensina os alunos a responder o que ele quer ouvir, sustentando, assim, o Ideal de aluno que ele acalenta (Corrêa, 2010a). Antes, interessa-nos um processo educativo no qual o sujeito possa colocar algo de seu naquilo que ele recebe do educador. Um processo que confira abertura para criação no lugar da reprodução (Corrêa, no prelo). Mas como isso seria possível?

É exatamente nesse ponto que situo uma consequência das abordagens da tradição dadas pela hermenêutica histórica e pela psicanálise, que muito têm a ver com a abordagem de Arendt, a partir de uma aproximação entre elas que concerne a um certo questionamento a toda e qualquer visão puramente determinista em relação ao passado. Questionamento que, mesmo sem conferir uma liberdade irrestrita em relação ao passado, confere uma margem de liberdade ao sujeito que introduz diferença. Quando Freud, ao trabalhar o lugar da tradição, em *Moisés e o monoteísmo*, nos indica que o que está em jogo na tradição é a transmissão da castração, o que

ele quer nos dizer é que essa castração deve ser fundamentalmente abordada no nível da linguagem, como a hiância portada pelo simbólico, que toca no *real*¹³. Assim, o que se transmite na tradição é essa hiância aberta do passado que herdamos. E se estivermos interessados em colocar algo nosso nessa herança à moda da frase de Goethe, “aquilo que herdaste de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu”, que Freud tanto citou em seus textos, impõe-se a nós a ética tarefa de sustentar aberta a virulência dessa hiância. E para tal, é preciso o nosso submetimento a essa tradição. Não podemos desconsiderá-la, pois, para a psicanálise, o sujeito é falado antes de falar. Isso indica um nível de alienação¹⁴ estrutural¹⁵ do sujeito ao Outro¹⁶ da tradição. Se se trata de uma alienação estrutural, ela é ineliminável. A separação radical em relação a esse Outro é a morte (Lacan, 1964a, 1964b). Mas, se de um lado não podemos falar de uma separação radical, nem por isso deixamos de sublinhar que é possível ao sujeito uma margem de liberdade conferida pelo desejo em sua função separadora¹⁷ (*Idem*). Uma margem de liberdade que paradoxalmente é conferida ao sujeito a partir do referido submetimento dele ao lugar da tradição (Corrêa, 2009). Assim, ainda que a abordagem psicanalítica não elimine a dimensão do determinismo psíquico que diz da *alienação* estrutural do desejo do sujeito ao desejo do Outro (Lacan, 1964a, 1964b),

13 O registro do *real* na psicanálise concerne ao impossível de ser sabido, ao impossível de ser enunciado, ao que escapa à simbolização, onde faltam palavras.

14 Na psicanálise, o desejo do sujeito é estruturalmente alienado ao desejo do Outro. A dimensão do desejo como desejo do Outro diz da *alienação* estrutural do sujeito no campo do Outro: o sujeito não se constitui sozinho. Ele se constitui no campo do Outro. Portanto, o seu desejo se constitui a partir do desejo do Outro. Daí a psicanálise dizer de uma margem de liberdade veiculada pela operação de *separação* que conferiria ao sujeito a possibilidade de invenção e de originalidade e não de um Ideal de liberdade, na própria medida em que a separação radical do sujeito do campo do Outro é a morte. Margem de liberdade que paradoxalmente só é acedida com o submetimento do sujeito aos significantes do campo do Outro. Importa sublinhar que a *alienação* e a *separação* são operações lógicas de constituição do sujeito no campo do Outro (para entender melhor sobre essas operações, ver também Corrêa, 2008.)

15 Dentro da psicanálise, reivindicar que algo é um dado estrutural, minimamente falando, é reivindicar que não é nem natural e nem cultural, e sim algo que diz da passagem da natureza à cultura. Também importa assinalar que para psicanálise se algo concerne à estrutura, ele é ineliminável, como ressaltado no corpo do texto.

16 Outro: lugar simbólico para o qual o sujeito dirige suas questões e busca respostas.

17 Ver nota de rodapé n.14.

nesse consentimento há possibilidade de um questionamento em um certo nível dessa submissão do desejo do sujeito ao desejo do Outro, de tal modo que possa haver uma margem de liberdade introduzida pelo desejo em sua função *separadora* e não um puro determinismo psíquico (Lacan, 1964a, 1964b): “Seja feita a tua vontade!” (Rabinovich, 2000).

No entanto, se estamos falando de margem de liberdade, cumpre ratificar que não se trata de um submetimento fascinado onde não há mais nada para ser dito, na própria medida em que o mestre em jogo na tradição já disse tudo e, portanto, só cabe nesse submetimento ritualizá-lo, repetindo tudo o que ele sabiamente formulou. Também não se trata de um submetimento entediante em que, como também e tão bem argumenta Ricoeur, o sujeito toma essa tradição como um depósito morto, como uma herança inerte que não lhe diz nada, que não há nada para fazer com ela. Assim, o que Freud nos indica se aproxima de tudo que abordamos extensamente acerca do que o Ricoeur nos diz sobre o *ser afetado pelo passado*, pela tensão e não ruptura entre *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* e, por conseguinte, pela noção de *tradição viva*.

Dessa forma, ao extrair uma consequência das abordagens da tradição dadas pela hermenêutica história e pela psicanálise, tendo como paradigma a abordagem de Arendt para o campo da educação, podemos dizer que essas duas abordagens nos indicam que podemos encontrar justamente nessa tomada da tradição como uma *tradição viva*, termo de Ricoeur, uma possibilidade para que o processo educativo confira abertura para criação no lugar da reprodução. Ou seja, de acordo com Corrêa (no prelo), a possibilidade da tomada da tradição que vai estar sempre presente no material que é demandado ao aluno se submeter e aprender, não a partir de um submetimento fascinado em que tudo já foi dito, na própria medida em que o mestre em jogo nessa tradição já disse tudo, e, portanto só cabe nesse submetimento repeti-lo e reproduzi-lo. Nem também a partir de um submetimento entediante em que o sujeito toma essa tradição como um depósito amorfo, como uma herança morta que não lhe diz nada, que não há nada para fazer com ela. Mas, sim, a partir de um submetimento necessário, no qual a hiância aberta dessa herança em jogo no material apresentado e transmitido ao aluno seja sustentada pelo educador, apostando, assim, que ela possa ser sustentada também pelo aluno, fundando possibilidades de o aluno não receber essa herança em jogo nos conteúdos ensinados nem com fascínio, nem com tédio. Antes, a

aposta é que a partir do submetimento do sujeito à autoridade do mestre arraigada firmemente na autoridade inclusiva do passado como tal, como argumentado por Arendt, ele possa colocar algo de seu naquilo que está recebendo.

O presente artigo argumenta que, apesar das diferenças existentes já referidas, no âmbito da educação, esse “colocar algo nosso naquilo que recebemos”, do qual fala a psicanálise, se aproxima um pouco dos efeitos introduzidos pela restituição da dialética entre *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* sobre nossa relação com o passado, abrindo, no passado considerado tempo fechado, potencialidades abortadas, possibilidades esquecidas e tentativas reprimidas. Portanto, o ato de aprender é um ato conclusivo em que, de repente, como num clique de um interruptor, é possível acender a luz no momento de concluir uma aprendizagem (Lacan, 1968-1969) a partir de um percurso no qual o que é transmitido do passado como herança sofre as contingências próprias de um “tempo para compreender”¹⁸ (Lacan, 1945), abordado por Freud em termos de um período de latência (Corrêa & Pinheiro, 2010), caracterizado pelo esquecimento, resistência, dúvidas e hesitação após a incidência virulenta do material novo apresentado concernente à tradição. Nessa direção, o presente artigo argumenta que, dentro do campo educacional, parece tratar-se disso na vigorosa noção de *tradição viva*, de Ricoeur, intimamente ligada ao seu *ser afetado pelo passado* e à tensão entre *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*. Argumenta que se trata, nessa tomada da tradição como uma *tradição viva*, e não um depósito amorfo, de uma vivência estrutural de uma relação com o passado que, ao abrir nesse passado a possibilidade de “reviver potencialidades não realizadas, contrariadas ou até massacradas” (Ricoeur, 1994, p.372), antecede e apoia o conclusivo e criativo ato de aprender e o usufruto dessa aprendizagem.

18 Tempo para compreender: a partir de Lacan (1945), em seu ensaio “o tempo lógico e a asserção da certeza antecipada”, o tempo para compreender constitui uma das etapas lógicas de todo e qualquer processo de assimilação humana. O *tempo para compreender* comporta dúvidas, hesitação e resistência e antecede a urgência do *momento de concluir* que arranca o sujeito da inibição. Para ver melhor esse ponto, ver Corrêa (2010b).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Arendt, H. (1954). A crise na educação. In H. Arendt, *Entre o passado e o futuro* (Mauro W. Barbosa, trad., p.127-187). São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

Barbosa, R. (1882-83) Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. In R. Barbosa, *Obras Completas de Rui Barbosa*, V.10, T. I.

Correa, C.R.G.L. (2008). A constituição do sujeito e a noção de causa na psicanálise. *Revista Cadernos de Psicanálise SPCRJ*, v.24, n.27, 141-165.

_____ (2009). Educação: ensino ou transmissão? *Revista Estilos da Clínica (USP)*, XIV (27), 190-207.

_____ (2010a). Ideal e autoridade na educação. *Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia (UFRJ)*, 62 (1), 2-12.

_____ (2010b). A temporalidade entre a certeza e a dúvida na filosofia e na psicanálise. *Revista Cadernos de Psicanálise (SPCRJ)*, v.26, n.29, p.233-261.

_____ A inauguração da Interlocução entre a Educação e a Psicanálise no Brasil: Arthur Ramos, Transferência, Ideal e Autoridade. *Revista Psicologia USP*. (no prelo).

Correa, C.R.G.L. & Pinheiro, G. S. (2010). Período de latência e tempo para compreender nas aprendizagens. Trabalho apresentado no: *VIII Colóquio Internacional do LEPSI e II Congresso da RUEPSY "O declínio dos saberes e o mercado do gozo: a psicanálise na educação"*. Faculdade de Educação/ Instituto de Psicologia da USP.

Di Matteo, V. (2008). Cógito hermenêutico e sujeito lacanianiano no *Ensaio sobre Freud* de Paul Ricoeur. Acesso *on line*.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freud, S. (1996a). Totem e tabu. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., v.13). Rio Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1913).

_____ (1996b). Repressão. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., v.14). Rio Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1915).

_____ (1996c) Moisés e o monoteísmo. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., v. 23, p. 13-150). Rio Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1939).

Lacan, J. (1945). O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____ (1960-61) *Le Séminaire. Livre 8: Le transfert*. Paris: Éditions du Seuil, 2001.

_____ (1964a). *O seminário. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____ (1964b). Posição do inconsciente. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____ (1968-1969). *Le Séminaire. Livre XVI. D'un Autre à l'autre*. Paris: Éditions du Seuil, 2006.

Rabinovich, D. S. (2000). *O desejo do psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Ricoeur, P. (1994). Rumo a uma hermenêutica da consciência histórica. In Ricoeur, P. (1994). *Tempo e Narrativa*, v.III, cap.7.

Rocha, M.B.M. (2008). *O Decreto Couto Ferraz num contexto de transformação da res-pública*. Comunicação no V Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracajú.

_____ (2010a). O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? *Revista Brasileira de Educação (ANPED)*, v.15, n.43, p.126-147.

_____ (2010b). *Notas de aula da disciplina: “Hermenêutica histórica em Paul Ricoeur”*. PPGE – UFJF.

Roudinesco, E. (1994). *História da Psicanálise na França*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.