



A DISCIPLINA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

Carlos Eduardo GUIMARÃES*

RESUMO: O objeto de análise deste artigo é a disciplina enquanto submissão a normas — é o disciplinar-se. A disciplina é afirmada como condição para o perfeito domínio de uma dada matéria, isto é, como condição para superar as dificuldades que, necessariamente, devem aparecer no processo ensino-aprendizagem. O artigo exalta uma pedagogia que não evita o difícil; defende, pois, uma pedagogia do obstáculo, fazendo a crítica do psicologismo, entendido como uma tendência que consagra e procura o fácil.

UNITERMOS: Filosofia da educação; ensino; disciplina; o valor do obstáculo na aprendizagem.

Julgamos que o conceito de disciplina pertence ao grupo daqueles conceitos básicos para a educação, capaz de desempenhar um papel diretivo na prática pedagógica. A análise conceptual de disciplina será, certamente, de grande valor para um entendimento mais amplo do processo ensino-aprendizagem, corrigindo, inclusive, certas distorções comuns no tratamento contemporâneo de tal processo. O conceito de ensino foi profundamente atingido; diríamos que, mesmo nos contextos pedagógicos, ele sofreu um empobrecimento tão grande, que não podia deixar de ter efeitos na qualidade da ação do professor. Sabemos que certas práticas têm uma feição de tal modo teórica, que é impossível não se desenvolverem segundo o conceito que delas possuímos.

Há, e os sintomas evidenciam, uma crise no ensino, uma crise qualitativa: o ensino está doente. Porém, esta doença se explica por uma outra, por uma doença conceptual. É a nossa concepção de ensino que não anda bem. E aqui se insere a

importância da análise de disciplina. Tal análise poderá ser de grande valia para pensarmos o ensino de modo mais rigoroso, para recuperarmos aspectos, hoje desprezados, mas sem os quais se torna impossível a sua perfeita efetivação.

A recuperação possibilitada pelo esclarecimento do que seja disciplinar-se é, acima de tudo, a recuperação de um dos elementos do ensino, ou seja, a recuperação da *matéria*. O ensino centrado na criança, o ensino que atende às exigências do aluno, o ensino preocupado em motivar, em despertar interesse, em aliviar o peso da aula, em tudo facilitar, este ensino acabou por não atender às exigências da matéria, chegando mesmo ao seu desprezo — “Não ensinamos matérias, ensinamos crianças.” Violou-se o caráter triádico da atividade de ensinar. Não foi levado em conta, o que é tão óbvio, o fato de que ensinar só é possível, quando alguém (o professor) procura fazer com que alguém (o aluno) aprenda alguma coisa (a matéria). Segundo o tratamento psicolo-

* Departamento de Ciências da Educação — Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação — UNESP — 14.800 — Araraquara, SP.

gista, o ensino, que é triádico, passou a ser diático, na medida em que se deixou de acentuar aquilo que é transmitido e que deve constituir o verdadeiro campo da relação entre professor e aluno. A matéria de ensino tornou-se uma caricatura do que deve ser, pois que não foram consideradas as suas exigências ontológicas, as suas exigências constitutivas.

Evidentemente, a doença conceptual de que falamos foi provocada pela intrusão da Psicologia no terreno da Pedagogia, pela introdução dos valores psicológicos, valores consagrados pela moderna sociedade industrial e que implicam a domesticação do humano, a consagração do fácil e da eficácia.

Nesta análise, entenderemos disciplina num de seus sentidos usuais — “observância de método, regras ou preceitos”, reconhecendo tais métodos, regras e preceitos como decorrentes de uma estrutura objetiva. Assim, disciplinamo-nos sempre com relação a um objeto ou objetivo; disciplinar-se é aceitar as exigências que o objeto nos impõe e que se manifestam à nossa consciência como normas. Num processo de disciplina dá-se o ajustamento da subjetividade ao que é objetivo, oportunidade para experimentarmos o objeto, para reconhecê-lo em sua natureza. Na medida em que nos disciplinamos, implicitamente, reconhecemos a importância daquilo que nos solicita à disciplina.

Tal domínio do objetivo, tal limitação da subjetividade tem um sentido, aparentemente, paradoxal, desde que coloquemos a indagação — “Para que nos disciplinamos?” ou “A que visamos com a submissão a normas?” A resposta não oferece qualquer dificuldade, já que verificamos logo que a disciplina visa ao domínio do objeto: o que alcançamos, ou desejamos alcançar, é um conhecimento maior do objeto ou a possibilidade de agir sobre ele. A disciplina mostra-se como uma condição para que se atinja, cogniti-

vamente, ou para que se modifique alguma coisa. A ação disciplinada opõe-se à ação desregrada, caótica, que só acidentalmente pode ser bem sucedida. Com a ação disciplinada pretendemos ser, necessariamente, bem sucedidos. Ela se delinea, pois, como ação eficaz, enquanto garante o alcance do objetivo, o que é desnecessário ser demonstrado se pensarmos em termos de ocasiões disciplinares. É assim, que podemos falar na disciplina do atleta: a habilidade na realização do salto com vara, por exemplo, supõe toda uma coordenação corpórea, uma prática de medidas, desde a distância tomada para o impulso, como a do lugar em que a vara se apoiará para a efetivação do salto; tudo deverá ser apolíneo, inclusive o próprio tipo de vida do atleta, a fim de que o obstáculo possa ser superado. Há toda uma formação para que o salto seja preciso e possa alcançar a marca desejada — mas formação específica, segundo a natureza do obstáculo. E porque tal formação é necessária, torna-se impossível para qualquer pessoa ser bem sucedida neste tipo de salto; e pela especificidade, um praticante de outra forma de atletismo, mesmo bem treinado em seu setor, não alcançará a precisão e eficácia do especialista no salto com vara. Todos aqueles movimentos, todas as regras que se refletem no comportamento do atleta são imposições do obstáculo, da meta a ser alcançada, e não criações imaginosas do treinador ou do atleta sem a consideração do que deve ser feito.

A disciplina para uma vida intelectual intensa sempre foi reconhecida como indispensável. A preocupação metodológica é constante na história do pensamento, desde as suas origens: está em Sócrates, com o seu diálogo; em Platão, com a dialética; em Aristóteles, com a lógica. O reconhecimento da importância de uma disciplina intelectual rigorosa para o alcance da verdade é um fato, tanto na filosofia como na ciência, fazendo com que alguns pensadores coloquem o problema

metodológico como fundamental. A disciplina metodológica é vista por Descartes como condição necessária para o pensamento eficaz, para a pesquisa da verdade: “Sem o fazer com método, é preferível nunca procurar a verdade com relação a alguma coisa: pois é certo que os estudos desordenados e as meditações obscuras perturbam a luz natural e cegam o espírito” (3, p. 14). Em Platão, a sabedoria não só exige uma disciplina intelectual, a dialética, como também uma disciplina moral, conquistada através da prudência, da temperança e da fortaleza: o sábio é o homem completamente disciplinado; é aquele que alcançou a harmonia do ser, e desta harmonia resulta a felicidade.

O que nos preocupa é fazer notar que a disciplina, como já dissemos, só tem sentido como uma necessidade imposta pelo objeto, na medida em que o objeto se constitui em obstáculo. A disciplina tem uma finalidade, já que nos disciplinamos para fazer algo; ela é teleológica. Não há uma disciplina pela disciplina, mas uma disciplina para conhecer melhor, uma disciplina para agir melhor, uma disciplina para fazer melhor. É neste sentido que a atividade do artista é reveladora tanto da objetividade, quanto da finalidade, e sobretudo do caráter educacional, formativo, das exigências que redundam na necessidade de uma disciplina, como assinou Max Black (2).

O caráter, verdadeiramente, próprio da arte é o de ser uma atividade visando criar coisas, uma atividade instauradora. A coisa criada, a obra de arte, tem uma constituição hilemórfica — é matéria e forma. Evidentemente, a orientação do artista é formal, demiúrgica, pois que o elemento estético é, essencialmente, a forma*. Tal constatação nos levará a necessidade de uma dupla disciplina para o fazer-se característico do artista.

Se a direção da atividade artística é formal, verificamos, por outro lado, que toda arte possui um corpo físico, uma existência material: não há arte sem matéria. Mas a matéria não é a passividade que poderíamos supor numa concepção romântica, quando o artista, dominado por uma inspiração misteriosa, impõe aquilo que é sua visão numa determinada matéria. Isto é falso, bastando uma consideração objetiva da materialidade para evidenciar. A matéria não é a pura maleabilidade e nem a total potencialidade. Para ser, esteticamente, trabalhada, ela impõe condições, faz exigências que devem ser obedecidas, sob pena de frustrar o projeto do artista. O mármore do escultor não se deixa modelar de qualquer modo: o cinzel e o martelo devem adaptar-se à natureza do material. As palavras do poeta não se deixam combinar sem medidas: para que revelem toda força expressiva devem ser trabalhadas segundo exigências que lhes são próprias. Assim, o som, as cores e as linhas para a música, a pintura e o desenho. A matéria não é o que facilita, mas o que dificulta e, de certo modo, o que deve ser vencido, podendo ser definida como o conjunto das necessidades que regula o fato da atualização da forma pelo artista. Porém, é no contato estreito com a matéria que o artista se faz. A atualização da forma exige o conhecimento dos determinismos físicos do material e uma atividade adequada a tais determinismos; quanto mais conheça a sua matéria, e quanto maior seja o nível de adequação de sua atividade a este conhecimento, maior liberdade alcança o artista — liberdade que significa domínio. O conhecimento é, então, conhecimento do que pode ser feito e do como fazer — e todo artista deve aceitar tais limites, o que significa ter que se disciplinar.

Também a disciplina mostrada pela arte se revela com relação à forma: há um

* Remeteríamos o leitor para duas obras de Etienne Souriau: a) *La Correspondance des Arts*. Paris, Flammarion, 1947. b) *L'Avenir de l'Esthétique*, Paris, Alcan, 1929.

processo que poderíamos chamar de essencialização formal. Se de um lado o artista é o observador das formas do mundo, se procura um conhecimento formal, de outro lado, no seu fazer, deve despojar tais formas de tudo que seja acidental, intensificando-as, isolando-as e colocando em valor toda a sua pureza, realizando uma ascese estética. A obra revela tal disciplina enquanto nada contém de demais, enquanto expressa uma unidade que é equilíbrio. Novamente, aqui, a disciplina resulta do objetivo, pois que a própria arte exige tal ascese, tal essencialização; o objeto artístico é o ser que não nos remete a outra coisa senão a ele mesmo, nada devendo possuir de estranho. O excesso na obra seria aquilo que ela não é, o que aponta para fora.

Conhecendo os limites de sua matéria, conhecendo suas necessidades, o artista será capaz, enquanto adaptado a tais restrições, não só de atualizar a forma, como também de reduzir a força da matéria. A matéria passa a ser a forma aparecendo, dando lugar a um ser que, se a exalta, ao mesmo tempo a esconde. A resistência do material, portanto, educou o artista; ele se fez pela disciplina e esta disciplina mostra uma harmonia entre o sujeito e o objeto. Enquanto a disciplina não se constitui, o objeto, a matéria, é o que resiste, é o obstáculo. Quando a consciência se torna embebida, quando se adapta a natureza do objeto, então o objeto é submetido, deixando de ser entrave. A lição da arte é a da existência de um processo educativo através da experiência de resistência do objeto, experiência que vai propiciar o surgimento de uma consciência adaptada à estrutura objetiva, condição para um agir livre com relação ao próprio objeto.

Tudo isso nos lembra o conceito de liberdade como consciência da necessidade. Tal conceito, supondo a impossibilidade de negar os determinismos, salientará uma idéia fecunda, a de que é através do conhecimento das leis, das necessida-

des, que o homem se liberta; não, evidentemente, negando as necessidades, mas utilizando-se delas, colocando os determinismos a seu favor. Tal conceito, salientando o sentido pedagógico do obstáculo, está na direção, que desejamos salientar, da importância de que nos disciplinemos através das exigências decorrentes do objeto com que nos relacionamos. Libertar-se é disciplinar-se.

Todas estas considerações, até agora, foram colocadas como contribuições para o esclarecimento do conceito de disciplina dentro do contexto ensino-aprendizagem. Assim como a disciplina do atleta visa ao sucesso dentro de sua modalidade, assim como a disciplina do artista visa à criação de uma obra, naturalmente, a disciplina do aluno visará à plena efetivação do processo de aprendizagem. Como nos interessamos pelo processo ensino-aprendizagem ligado à escola, evidentemente, ele estará relacionado com o conceito de *matéria*, matéria de estudo.

Parece importante que se explicite melhor o estatuto existencial das matérias de estudo a fim de evitarmos equívocos relacionados com o ensino; Hamlyn coloca esta preocupação num artigo (4, p.10) e ela parece fundamental para o esclarecimento do conceito de aprendizagem. Não podemos entender matéria, como aqui nos interessa, no sentido de um simples agrupamento de enunciados verdadeiros, agrupamento de conhecimentos. As matérias são, em primeiro lugar, diferentes maneiras de se tratar fatos, mas não é o tipo dos fatos, essencialmente, o que estabelece a distinção entre as matérias e sim a estrutura lógica na qual tais fatos se organizam, estruturas que denotam interesses explicativos característicos. O objeto material não é, pois, suficiente para a determinação; temos que considerar o objeto formal e as suas implicações lógicas que se refletem na organização interna da matéria. E isto parece importante a ser explicitado — é o objeto formal, a precisa intencionalidade, o que delinea a organização

lógica no seio da matéria. As suas categorias lógicas características, os princípios gerais e sua dinâmica, os conceitos básicos e sua aplicação, as regras de utilização dos termos, as relações, tudo é construído em função de uma dada intencionalidade.

Indispensável é que tenhamos em mente esta constituição da matéria: enunciados verdadeiros e uma estrutura lógica. E se entendemos a matéria como uma estrutura aberta, processo sempre capaz de revelar o novo, isto se deve ao dinamismo de sua lógica; os enunciados constitutivos de uma matéria são oportunidades para o exercício da logicidade.

Temos agora a condição para introduzirmos o nosso conceito de disciplina dentro da escolaridade, sobretudo relacionando-o com o conceito de aprendizagem. Aprender uma matéria não pode ser entendido como uma tarefa fragmentária, ou seja, aprender um de seus elementos constituintes. Evidentemente, o equívoco já se deu e continua processando-se, na medida em que a escola exige um conhecimento proposicional. Ainda existe o erro enciclopédico de avaliar o saber pela quantidade de informações. Porém, conhecer, efetivamente, é *dominar* a matéria na sua totalidade, o que implica a assimilação pela consciência, não só de dados, mas da organização lógica peculiar. Se é a logicidade o que permite o dinamismo da própria matéria, o que proporciona a contínua renovação, naturalmente, será o domínio destas exigências internas, sua projeção na consciência, o que determinará a possibilidade de o aluno desenvolver-se num específico campo de estudos. As matérias exigem o respeito às suas organizações peculiares — exigem limites, impõem restrições à inteligência: para dominá-las é necessário uma submissão às suas leis estruturais. Aprender é, portanto, basicamente, adequar-se à natureza da matéria — a não ser que desfiguremos o conceito de matéria, reduzindo-o ao de um amontoado caótico de proposições, e nos satisfaça-

mos com um conceito de aprendizagem proposicional, como o de assimilação de informações. Só podemos falar em ensino formativo quando entendermos que o visado é a adequação entre a consciência do educado e a natureza da matéria, natureza que não pode, de modo algum, ser representada pelas proposições memorizadas, mas sim pela nossa habilidade intelectual em nos locomovermos dentro da matéria. Mais do que o *conhecer*, temos que salientar o processo informativo, devemos procurar para os nossos alunos o *compreender*, termo que, além das sugestões informativas, contém sugestões de que os aspectos lógicos se manifestam. Compreendemos, quando sabemos das razões do compreendido, ou melhor, quando conhecemos as suas relações no contexto que lhe é próprio. Assim, o ensino deve visar mais à compreensão do que ao conhecimento, já que a aprendizagem se efetiva pela compreensão. É o que, fundamentalmente, postula o filósofo da educação Paul Hirst: "O que queremos é que os alunos comecem, por rudimentar que este conhecimento seja, a pensar historicamente, cientificamente ou matematicamente; a pensar dentro da forma que distingue o nosso tema, e inclusive adquirir certo estilo, certa imaginação ao fazê-lo"(5). É o que Descartes já muito antes postulava: "(...) não nos tornaremos matemáticos, mesmo que decorremos todas as demonstrações, se o nosso espírito não for capaz, por si, de resolver qualquer espécie de problema; e nunca seremos filósofos, mesmo que tenhamos lido todos os raciocínios de Platão e de Aristóteles, se não formos capazes de fazer julgamentos seguros numa dada questão"(3, p. 11). O que Hirst e Descartes expressam é a *necessidade de disciplina*, e no caso cartesiano isto vai no próprio título da obra.

Retomamos, então, a ênfase disciplinar: quando aprender é compreender, e compreender supõe adequar-se à estrutura lógica da matéria apreendida, e adequar-se à estrutura lógica é disciplinar-

se, seremos, pois, levados a concluir que, pelo menos, o aprender supõe a disciplina. Evidentemente, aprender no sentido de domínio da matéria, e não no sentido fragmentário.

Um problema de ensino seria o de como, concretamente, contribuir para o alcance desta disciplina, como torná-la efetiva. É óbvio que o nosso conceito de disciplina nada tem a ver com o de disciplina como coação, autoritarismo. O aluno disciplinado não é o passivo. A disciplina não poderá ser uma imposição do professor, esta não interessa nem é fecunda, mas deve ter a sua origem no objeto, que é o fim da aprendizagem, na matéria. O professor promove a disciplina quando dá oportunidade para a matéria se manifestar, quando promove o confronto entre ela e a consciência do aluno. A tensão entre estes dois elementos será a condição para o disciplinar-se. Importante é que o aluno experimente o obstáculo, que sinta o difícil — só assim verá a necessidade de adequar-se, de limitar-se aos processos que a matéria sugere. Deste modo, o obstáculo é formativo, como o é para o artista. Sem o obstáculo, sem o difícil, a necessidade de disciplina não se manifesta, e toda possibilidade de compreensão é frustrada.

Um ensino que não promove a disciplina abdicou de ser formador, renunciou à tarefa de preparar o aluno para as possibilidades maiores da vida intelectual; no fundo, satisfaz-se com a mediocridade do constante repetir. Este ensino pauta-se pelo fácil, pelo degradante psicologismo de tudo facilitar, porque, em última análise, não sabe o que significa aprender e compreender. Sem dúvida, há que considerar o aluno, suas condições, suas possibilidades para a aprendizagem, mas isto não significa degradar a matéria, retirar dificuldades — o fácil não é formador. O psicologismo pode ser uma tentação pela aparência de sucesso; mas é uma tentação a ser vencida, na medida em que procuramos ser mais conscientes sobre o significa-

do do processo ensino-aprendizagem. Como não compete à psicologia conceituar o processo ensino-aprendizagem ela só poderá colaborar, supondo que o possa fazer, se partir com uma noção elaborada deste processo, fruto de uma séria reflexão filosófica. Só enquanto se disciplinar, enquanto se limitar, poderá a psicologia não incorrer no psicologismo, fato tão nefasto para a educação e cujos resultados se mostram trágicos em nossa atualidade.

Entendemos por psicologismo a vulgarização de teses psicológicas e dos valores próprios da sociedade de massas que a psicologia incorporou.

Então, a primeira resposta ao problema prático de como contribuir para a disciplina do aluno estaria em ressaltar a importância do difícil, do obstáculo, descreditando todas as tentativas de criar facilidades degradantes. Dar a devida seriedade às matérias de estudo é proporcionar as condições indispensáveis ao labor intelectual, que deve ser sentido como um esforço; e só assim o professor mostra a sua crença no aluno.

Já disse Alain que “embalar não é instruir”. O educador tem que sentir a criança como o que deve ser ultrapassado; a verdade da criança não é a criança, mas o homem, e principalmente o homem que mantém as forças da infância, esse querer ir mais além. E “a grande tarefa é dar à criança uma elevada idéia de seu poder, e de cultivá-la pelas vitórias. Mas é também importante que essas vitórias sejam penosas, e atingidas sem qualquer auxílio externo. O defeito do que é interessante por si consiste no fato de não apresentar dificuldade em nos interessar, e também no fato de que não aprendemos a nos interessar por vontade própria. Eis por que desprezo até mesmo a bela linguagem, que é uma maneira de prender facilmente a atenção. E a criança não deve somente ser capaz de vencer o tédio e a abstração; deve também saber que é capaz disso” (1, p. 4-5).

A segunda resposta é a de que o professor deve tornar saliente o que a matéria espera do aluno, as exigências que devem ser atendidas para que a aprendizagem se efetive, formativamente, com a aquisição de formas de pensar. As organizações lógicas devem-se fazer notar ao aluno, e cumpre ao ensino fazer com que a matéria trabalhe para isso. É função do especialista planejar o curso a fim de que tal objetivo possa realizar-se, mas para isso o especialista deverá ter uma idéia clara do que seja ensinar (e aprender), o que só uma solicitação filosófica pode proporcionar. Então, a prática de promover a disciplina, a concretização deste objetivo, está inteiramente, nas mãos do professor. A única colaboração viável é a de que, ao formá-lo, os professores de professores tenham tornado evidente esta necessidade.

Obviamente, o ensino deve ser adequado ao aluno, às suas condições psicológicas e cognitivas; a matéria não se mostrará de um golpe, mas sim através de um

processo. Cabe ao professor determinar o processo, determinar as dificuldades a serem sentidas pelo aluno, sempre considerando a dimensão lógica e os pré-requisitos que permitem a aprendizagem dos aspectos da matéria ensinados. O que se exige é que a estrutura lógica se manifeste, adaptada ao nível do aluno.

Concluindo. O nosso objetivo foi o de chamar a atenção para a necessidade de o ensino favorecer o surgimento de uma disciplina; só assim o ensino será formador. A disciplina foi colocada como uma condição necessária para uma vida intelectual plena e autônoma. E procuramos acentuar que não é a facilidade o que prepara para a disciplina, mas que deve haver sempre lugar, no ensino, para o difícil, para o obstáculo. A matéria, quando reduzida a um processo contínuo de facilidades, quase lúdico, é uma matéria desfigurada, daí o sentido de que pensemos mais os recursos didáticos a fim de que não sejam violadores da matéria.

GUIMARÃES, C.E. — Discipline in the teaching-learning process. *Didática*, São Paulo, 18: 33-39, 1982.

ABSTRACT: The object of the analysis in this paper is discipline as submission to norms. Discipline is stated as a condition for the perfect control of a given subject, that is, a condition for overcoming the difficulties which must necessarily appear in the teaching-learning process. This paper points out a pedagogy which does not avoid difficulty; it defends, therefore, an obstacle pedagogy, criticising psychologism, understood as a tendency which authorizes and looks for the easy.

KEY-WORDS: Philosophy of education; teaching; discipline; the significance of the obstacle in learning.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALAIN — *Reflexões sobre a educação*. São Paulo, Saraiva, 1978.
2. BLACK, M. — Educação como arte e disciplina. In: SCHEFFLER, I. *Philosophy and education*. Allyn and Bacon, 1970.
3. DESCARTES — Règles pour la direction de l'esprit. In: *Oeuvres et lettres*. Paris, NRF, 1937.
4. HAMLIN, D. W. — The logical and psychological aspects of learning. In: PETERS, R.S. — *The philosophy of education*. London, Oxford University Press, 1975.
5. HIRST, P.H. — Los aspectos lógico e psicológico de la enseñanza de un tema. In: PETERS, R.S. — *El concepto de educación*. Buenos Aires, Paidós, 1969.

Recebido para publicação em 08.01.82