

EM DEFESA DA DISCIPLINA SELECCÃO DE TEXTOS

Júlio Almeida*

Num apontamento anterior sobre o questão do aborrecimento (dos alunos na escola)¹, chamei a atenção para a necessidade de o conjurarmos. Geralmente, parece que se esquece (...) que o desinteresse escolar afecta a maioria dos estudantes (e) que os professores e os alunos se aborrecem frequentemente uns aos outros (...). Nem sempre temos a sorte de ver a nossa actuação recompensada pelo brilho de uns olhos atentos ou de uns pescoços esticados, como Platão descreveu os ouvintes de Sócrates. Eu diria que a escola não deve ultrapassar um certo nível de aborrecimento, mas que esse nível necessita imperiosamente da disciplina.

Naturalmente que o facto de não se provocar aborrecimento nas aulas não significa que nos devamos orientar para qualquer tipo de hedonismo, ou que o professor deva fazer tudo, como um *entertainer*, enquanto os alunos se divertem às suas custas. Nada disso, bem pelo contrário. Hoje em dia não é habitual aceitar-se sem contestação o que outros disseram no passado, e, ainda menos, talvez, quando alguém defende a disciplina. Mas, quando autores que viveram antes de nós souberam ver com clareza algum assunto, parece lamentável deixá-los de lado sem os conhecer. Porque não tomar conhecimento do que eles disseram e avançar a partir daí?

Em pelo menos nove autores clássicos, de Platão a Ortega, a disciplina é proclamada como requisito da educação. Vejamos.

* Professor Catedrático da Universidade de Córdoba, Espanha.

¹ Ver «El aburrimiento evitable», *Educación y Sociedad*, 10, 1992.

1. Platão

Já com oitenta anos de idade, o primeiro grande pensador ocidental da educação, organizou na obra *As Leis* as suas ideias a respeito do tema; podemos dizer mesmo que nesta obra Platão reflecte com maior maturidade sobre as questões debatidas em *A República*. Esta é a sua maior obra, e a única em que não aparece Sócrates, o seu mestre. Num diálogo entre um velho ateniense, que parece ser o próprio Platão, um lacedemónio (Esparta) e um cretense, eis o que o primeiro afirma: «Afirmando, com efeito, e sustenho que o varão, para alcançar a excelência em alguma coisa, deve exercitá-la desde criança em todos os seus aspectos, tanto a brincar, como a sério. Por exemplo, quem se quer tornar um bom lavrador deve lavrar a terra e o que deseja tornar-se arquitecto deve brincar com construções». E, a seguir, conclui: «Certamente que o aspecto principal da educação é a boa disciplina que leve, sobretudo, o espírito do aluno a amar aquilo que, uma vez homem, deve aperfeiçoar para chegar à excelência própria da profissão»².

Como é sabido, na Grécia clássica, e até posteriormente, a educação superior era privilégio dos varões, de muito poucos varões.

2. Aristóteles

O grande discípulo de Platão iniciou, no livro VIII da sua *Política* (no V da edição aqui citada), uma teoria da educação que, infelizmente, não chegou a concluir. Depois de fazer referência às matérias que eram habitualmente ensinadas nas escolas gregas da época – escrita e leitura, ginástica e música, e, por vezes, desenho –, Aristóteles observa: «É evidente que a educação das crianças não deve ter o jogo como objectivo: a aprendizagem não é um jogo, mas sim algo que é acompanhado pela dor»³. Comentando esta afirmação, Marrou tem razão quando observa que a escola antiga não tem a ilusão da nossa escola alegre.

² *Las leyes*, 643b-d. Madrid, 1983.

³ *Política*, 1139a. Madrid, 1983.

3. Comenio

De Aristóteles a Comenio é um grande salto de quase dois mil anos, mas Dilthey assegura – prescindindo de ambos – que, depois de Platão e até surgir Locke, a história da educação não avançou com passos firmes. Sem nos atermos a autores intermédios, como Quintiliano ou Vives, recordemos que os dois princípios de união que vinculavam os romanos eram a *auctoritas* e a *disciplina*. Weber e Ortega trataram da importância da disciplina, bem como da sua origem militar grega e romana.

Comenio intitulou o capítulo XIII da sua *Didáctica Magna* de «O fundamento da reforma das escolas é procurar a ORDEM em tudo». Estamos em 1657, época em que se estão a dar os primeiros passos, ainda tímidos, da escolarização geral⁴. Comenio não é o único a pedir ordem; na realidade, é mais um a fazê-lo. No século anterior, Inácio de Loyola havia fundado a Companhia de Jesus e fornecido recomendações relativas a exercícios espirituais. No turbulento século XVII, vários sectores reclamam ordem e Comenio tem a honra de organizar a escola geral⁵.

4. Locke

Ao considerar a criança como um papel em branco ou como cera que se pode moldar ao gosto de cada um, John Locke deduz que nem sempre se aproveitam ou cultivam os talentos com que nascemos. Com toda a razão, assinala que «a maior parte dos homens fica muito distante daquilo que poderia alcançar por causa da falta de atenção prestada ao seu entendimento». Num interessante capítulo sobre a prática e o hábito, podemos ler: «As faculdades e potencialidades com que nascemos capacitam-nos para quase tudo, e podem

⁴ *Didáctica Magna*. México, 1976.

⁵ Ver Karl Joel: «Ordnung, Ordnung ruft es aus allen Bestrebungen, allen Richtungen und Gebieten dieses Jahrhunderts (XVII). Ordnung fordert auch ein Comenius für alles menschliche Wissen und Lernen und ward damit der Organisator des Schulwesens.» *Wandlungen der Weltanschauung*, 2 vols. I, pág. 369. Tubinga, Verlag J.C.B. Mohr (Paul Siebeck). O primeiro tomo data de 1928; o segundo de 1934.

pelo menos conduzir-nos bastante mais além daquilo que poderíamos imaginar, mas só o exercício dessas faculdades nos pode proporcionar a capacidade e a inteligência e conduzir-nos à perfeição». Locke adianta ainda que a natureza é menos importante que o uso e a prática. «Com a mente acontece o mesmo que com o corpo: graças à prática chegou a ser o que é; e mesmo a maior parte das capacidades que se consideram como dons naturais mostram ser, após um exame mais atento, produto do exercício metódico. (...) É habitual pensar-se que as qualidades excepcionais se devem à natureza, e que não têm normas que as rejam. (...) A verdade, contudo, é que uma primeira demonstração da capacidade, com alguma sorte, pode permitir obter o apreço de alguém, estimulando a sua reinvenção e orientando os esforços e pensamentos por esse caminho, até que, por fim, sem se perceber ou sentir se adquire facilidade nesse tipo de actividade; é por isso que se atribui à natureza aquilo que, em muito maior medida, é resultado do uso e da prática⁶».

5. Kant

Tal como Platão, também Kant se dedicou, já com oitenta anos, à problemática da pedagogia – questão cada vez mais séria, pois o crescimento exponencial do conhecimento dificulta, cada vez mais, a sua transmissão aos jovens. Mas, diferentemente do ateniense, o filósofo de Königsberg escreveu um breve tratado de sessenta e cinco páginas. Tal como Locke já havia feito, Kant insistiu na educação corporal. Louvou o exercício físico e os jogos, mas afirmou que eles têm de ter um objectivo, e disse textualmente: «A criança deve brincar e ter as suas horas de recreio, mas tem também de aprender a trabalhar». Para o diligente filósofo, que iniciou o seu tratado com a constatação de que o homem é a única criatura que tem de ser educada, era da maior importância que as crianças aprendessem a trabalhar. «O homem é o único animal que precisa de trabalhar». E pouco depois profere algumas afirmações de antologia: «O homem deve estar de tal modo ocupado que, de tão absorvido pelo objectivo que tem em vista, quase se esqueça de si próprio; o seu melhor descanso é o que se

⁶ *Pensamientos sobre la educación*, págs. 281, 286-288, 301. Madrid, 1986.

segue ao trabalho. Por conseguinte, devem-se habituar as crianças a trabalhar. E onde melhor do que na escola se deve cultivar o gosto pelo trabalho? A escola é uma cultura coercitiva. Não há nada pior do que habituar a criança a ver todas as coisas como um jogo... A tendência para o comodismo é, para o homem, pior que todos os males da vida. Por isso, é de extrema importância ensinar as crianças a trabalhar logo desde o início⁷.

Sei por experiência que este princípio kantiano é mais frequentemente posto em prática nas escolas alemãs do que nas espanholas.

6. Hegel

De Hegel interessa o segundo capítulo das suas *Lições*, onde trata da realização da ideia de história. Face às coisas naturais, que não existem para si mesmas, e por isso não são livres, o espírito existe para si mesmo e tem consciência da sua liberdade. Ao contrário do animal, o homem tem consciência de si próprio e é livre para reprimir ou deixar à solta os seus impulsos; pode propor-se a uns ou a outros fins. E enquanto a planta ou o animal se desenvolvem a partir de uma semente, no homem tudo depende da educação. Vejamos o que diz Hegel:

«Mediante a educação e a disciplina, o homem é o que deve ser. Assim, o homem é somente a possibilidade de o vir a ser, isto é, de ser racional e livre; é apenas a determinação, o dever. O animal acaba a sua educação muito rapidamente, mas isto não deve ser considerado como um benefício que a natureza lhe proporcione. O seu crescimento não é mais do que um robustecimento quantitativo. O homem, ao contrário, tem que se construir por si mesmo naquilo que deve ser; precisamente porque é espírito, tem de adquirir tudo por si só; tem de afastar o natural. O espírito é, portanto, o seu próprio resultado⁸».

Pouco depois, numa vasta síntese, recorda que os *orientais* não sabem que o homem é livre. «Só sabem que há *um* que é livre». Esse um é o déspota. A consciência da liberdade do homem só surge entre os gregos; ou melhor, a

⁷ *Pedagogia*, págs. 62 e seguintes. Madrid, 1983.

⁸ *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, págs. 64 e seguintes. Madrid, 1980.

consciência da liberdade de *alguns*. Os gregos e os romanos foram livres – pelo menos uma boa parte deles, e apesar da escravatura (...). Mas, como especifica Hegel, Platão e Aristóteles não souberam que o homem enquanto tal é livre. Hegel prossegue o seu discurso afirmando que só as nações germânicas chegaram, com o cristianismo, à consciência de que o homem, enquanto tal, é livre. «Esta consciência surgiu primeiro na religião, na mais íntima região do espírito. Mas infundir este princípio no mundo temporal era outra tarefa, cuja solução e execução exigem um grande e difícil trabalho de educação». Esta é a questão que elucida numas páginas que deveriam ser mais conhecidas.

«O supremo para o espírito é conhecer-se, chegar não só à intuição, mas também ao pensamento de si mesmo. O espírito tem por força que realizar isto, e realizá-lo-á... O modo abstracto na progressão do espírito de um povo é o curso sensível do tempo, actividade primeira. O movimento mais concreto é a actividade espiritual. Um povo faz progressos em si mesmo, experimenta o avanço e a decadência. Aqui entra a categoria da *educação*, que pode ser educação ascendente ou deformação. Esta última é para o povo o produto ou a fonte da sua ruína. Contudo, com a palavra educação não se precisou nada sobre o conteúdo, a substância do espírito do povo. É um termo formal que geralmente se constrói em forma de universalidade. *O homem educado é aquele que sabe imprimir a todas as suas condutas o selo da universalidade, é o que aboliu o particularismo, é o que funciona segundo princípios universais*. A educação é uma forma do pensamento. Mais concretamente: a educação consiste em que o homem saiba reprimir-se e não funcione meramente segundo as suas inclinações e apetites; pelo contrário, que se recolha». (Excepção feita a educação, o itálico é meu).

Ter-se-á Parsons inspirado aqui para a construção do seu par *universalismo* versus *particularismo*? Além disso, já no presente século, e antes da vasta obra de Norbert Elias sobre o processo de civilização, Spencer argumentará também que a civilização não é outra coisa senão tensão⁹.

⁹ «Ora bem: A civilização não é outra coisa senão tensão. As cabeças de todos os homens civilizados (...) possuem a expressão dominante de uma tensão extraordinária. A inteligência não é senão a capacidade de pôr o entendimento em tensão». Oswald Spengler, *La Decadencia de Occidente*, 2 vols. II, pág.126. Madrid, 1983.

7. Durkheim

Exactamente há um século, quando o grande clássico francês perseguia a noção de facto social, descobriu que a sociedade coage o indivíduo obrigando-o a ser de determinada maneira. Desde a mais tenra infância, mesmo desde o nascimento, o homem está submetido à pressão social. Para um entendimento claro do que são os factos sociais, Durkheim entende que não basta observar o modo de educação das crianças. Encontra-se aqui o *locus classicus*: «Quando se observam os factos tal como são e sempre foram, salta aos olhos que toda a educação é um esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de actuar às quais não teria chegado de uma forma espontânea. Desde os primeiros momentos da sua vida, forçamo-la a comer, a beber e a dormir dentro de horários regulares, constrangimo-la à limpeza, à calma, à obediência; mais tarde obrigamo-la a ter em conta os outros, a respeitar os costumes, as conveniências, forçamo-la a trabalhar, etc. Esta pressão que a criança sofre em todos os instantes é precisamente a mesma pressão do meio social que trata de a fazer à sua imagem, meio social esse do qual os pais e os professores são meros representantes e intermediários¹⁰».

Durkheim insiste neste ponto em *Educación y sociología*, mas esta excelente obra, tão bem conhecida de todos em Espanha desde 1975, não necessita de maiores apresentações nem paráfrases.

8. Weber

Tal como já referimos, a disciplina tem uma origem militar. Frente aos orientais – os persas, por exemplo, derrotados em Maratona e Salamina – os hoplitas gregos organizaram-se numa ordem extremamente rígida, de tal forma que lhes era proibido combater fora da formação. Também nisto os romanos copiaram os gregos, e conta a lenda que o ditador Póstumo fez morrer um filho seu porque, seguindo o antiquíssimo modelo heróico, saiu da formação e matou o general inimigo numa luta homem-a-homem. Pois bem, essa disciplina militar não fez mais do que penetrar outros domínios.

¹⁰ *Las reglas del método sociológico*, págs. 25-26. Buenos Aires, 1965.

Na Antiguidade greco-romana predominava a infantaria; parece que Aníbal, à parte o seu génio militar, venceu os romanos em Canas graças à superioridade da sua cavalaria. E quando, já na Idade Moderna, os cavalos recuperam a sua importância militar, não o fazem sem a disciplina.

«A cavalaria desempenhou um papel todavia decisivo, de forma cada vez mais disciplinada, nas batalhas que tiveram lugar nos séculos XVI e XVII. As guerras ofensivas e a verdadeira derrota do inimigo eram impossíveis de atingir sem o recurso à cavalaria, tal como demonstra, por exemplo, a história da guerra civil inglesa. Contudo, foi a disciplina e não a pólvora que primeiro produziu uma transformação... As vitórias de Cromwell e a briosa valentia dos cavaleiros deveram-se à fria e racional disciplina puritana. Os seus «grupos férreos», os *men of conscience*, que cavalgavam juntos a trote, que disparavam simultaneamente, que investiam imediatamente contra o inimigo e que, depois do êxito do ataque – e aqui radica a principal diferença – permaneciam juntos ou regressavam logo à sua formação, eram tecnicamente superiores ao ímpeto dos cavaleiros¹¹.

Max Weber, que havia estudado a fundo história e economia, relacionou os acontecimentos históricos com autoridade. Para a problemática que estamos a tratar, o texto crucial é o seguinte:

«A disciplina do exército é a fonte da disciplina em geral. O segundo grande meio de educação da disciplina é a *grande empresa económica*. Não se encontram pontos de transição directos entre as construções e edificações faraónicas – por pouco que se conheçam os pormenores da sua organização – e as plantações romano-cartaginesas, as explorações mineiras medievais, as plantações de escravos da economia colonial ou as fábricas modernas. Existe, contudo, algo comum a todas elas: a disciplina¹².

¹¹ *Economia y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, pág. 885. México, 1964.

¹² Na sua obra *El rapto de Europa*, Luis Díez del Corral efectua – face a Spengler, que afirma que cada cultura tem as suas peculiaridades intransferíveis – a seguinte advertência: «Mas o certo é que, no Japão ou na Manchúria, os aviões são construídos segundo os princípios mais característicos da matemática e da física (...) e que no seu fabrico se trabalha com uma disciplina e uma ânsia de rendimento, com um sentido de organização social que exigem como pressupostos para a sua explicação recuar até a forma de organização dos mosteiros da Ordem de Cister». *El rapto*, pág. 38. Madrid, 1962.

9. Ortega

Na filosofia de Ortega, que nega explicitamente a natureza humana e dá grande relevo à história, encontramos incontáveis testemunhos que realçam a necessidade do esforço para levarmos a cabo a nossa vida. Esta foi-nos dada mas, ao contrário do que acontece com os animais, não nos foi dada feita. Nada agrada menos ao filósofo espanhol que a inércia das massas, e um capítulo de *La rebelión de las massas* é significativamente intitulado de «Vida nobre e vida vulgar, ou esforço e inércia». Quando trata de explicar o que é que os cristãos entendem por *ascetismo*, afirma que a palavra espanhola que melhor o traduz é *entrenamiento* (em português, *ensaio*, *treino* ou *preparação*).

Aqui apenas desejo referir um texto orteguiano dirigido aos argentinos. Como é sabido, Ortega esteve na Argentina por três vezes: em 1916, em 1928 e em 1939/41. Preocupado com o seu destino enquanto nação, o filósofo deixou isso expresso sempre que pôde. Em 1924, num dos seus artigos em *La Nación*, de Buenos Aires, falou sobre «O dever da nova geração argentina». Na verdade, são palavras de alento, estímulo e exigência. Primeiro, convida essa geração à voluptuosidade da verdade. «O intelecto não encontra nada mais excitante, nem algo que lhe proporcione melhor ginástica ou melhor alimento do que uma peculiar e luxuosa voluptuosidade pela verdade». A verdade não é mais do que um desporto, acrescenta, «e, por isso mesmo, convém cultivá-la com a moral e a disciplina mais rigorosas, que são as usadas nos jogos». Mas, como o filósofo apontava a desmoralização nas juventudes europeias, propõe à juventude argentina que inicie uma linha de ascendente classicismo. Que significa isto?

«Por classicismo entendo agora apenas uma coisa: férrea disciplina interior. Todas as obras valiosas que se fizeram ao longo da história nasceram dessa disciplina dura, vibrante, que não consente o menor abandono ou fraqueza, a disciplina que reina nas praças sitiadas... Esta sensação de isolamento constituiu sempre o estímulo máximo, a incitação genial que mantém tenso o ânimo das minorias selectas, as quais são selectas – bem entendido –, antes de mais e sobretudo porque exigem muito de si mesmas. O homem que impõe a si próprio uma disciplina mais dura e exigências maiores que as habituais no meio que o rodeia, selecciona-se a si mesmo, situa-se à parte e fora da grande massa

indisciplinada onde os indivíduos vivem sem tensão nem rigor, comodamente apoiados uns nos outros e todos à deriva, um mau resultado das ressacas¹³.

Até este momento, vimos nove autores clássicos.

À guisa de conclusão

A níveis distintos, e com palavras diferentes, os nove autores seleccionados deixam bem clara a necessidade da disciplina. Como observa o cáustico Bourdieu em *La Distinction*, muita gente continua a acreditar na ideologia do gosto natural, e a pedagogia é motivo de incómodo para os estetas pelo facto de ensinar o que parece inato ou congénito. Temos de nos precaver dos naturalismos que tendem sempre a voltar (actualmente, por exemplo, na forma de nacionalismos) e devemos defender sem temor o duro caminho da disciplina e não voltar a cair em interpretações cómodas. Não se educa *em* liberdade, como alegremente se diz, mas *para* a liberdade, o que é muito diferente.

A *disciplina* é a palavra latina que vem de *discipulus*. O discípulo – da família de *disco*, aprender – deve disciplinar a sua consciência se pretende chegar a dominar alguma matéria, ou aprender alguma coisa. A disciplina, que foi e é essencial no exército, também o é no desporto e em qualquer outro campo da ciência ou da arte que se queira cultivar ou observar. Sem dúvida que, pela disciplina, nos tornamos mais homens e nos distanciamos dos primatas.

Bibliografia

- ARISTÓTELES (1983), *Política*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales. Edição bilingue.
- COMENIO, Juan Amós (1976), *Didáctica Magna*, México: Porrúa.
- DURKHEIM, Émile (1965), *Las Reglas del Método Sociológico*, Buenos Aires: Schapire.
- DURKHEIM, Émile (1975), *Educación y sociología*, Barcelona: Península.

¹³ «El deber de nueva la nueva generación argentina». En *Obras completas*, III, págs. 255-259. Madrid, 6ª edição, 1966.

- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1980), *Lecciones Sobre la Filosofía de la Historia Universal*, Madrid: Alianza Editorial.
- KANT, Immanuel (1983), *Pedagogía*, Madrid: Akal.
- Locke, John (1986), *Pensamientos Sobre la Educación*, Madrid: Akal.
- ORTEGA y GASSET, José (1966), «El deber de la nueva generación argentina» in Ortega y Gasset, José *Obras Completas*, III, Madrid: Revista de Occidente, 6ª edição, 255-259.
- PLATÃO (1983), *Las Leyes*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales. Edição bilingue. 2 Vols.
- WEBER, Max (1964), *Economía y sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*, México: FCE.