

Recebido em jun. 2013

Aprovado em out. 2013

**O FILME *ENTRE OS MUROS DA ESCOLA*: ESTUDO SOBRE A
INSERÇÃO DA ÉTICA NA EFETIVIDADE DO MUNDO**

ITAMAR SOARES VEIGA *

RESUMO

Este artigo analisa a possibilidade da ética como constitutiva de um substrato na abordagem de realidade efetiva do mundo, caracterizando-a como uma inserção. Primeiramente, procuramos definir o agente racional como dotado com as seguintes pré-condições: liberdade, decisão e ação. Depois, acentuamos a realidade efetiva do mundo através do comentário de cenas do filme “Entre os muros da escola” (França, 2008). Por fim, realizamos duas interfaces éticas através de uma leitura baseada em Hume e Kant. Estas duas formas de interface representam duas respostas positivas ao papel da ética inserida no mundo efetivo.

PALAVRAS-CHAVE

Moral. Ética. Agente moral. Hume. Kant.

* Doutor em Filosofia, professor da UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL-RS. Integrante do programa de pós-graduação em Filosofia, *stricto-sensu*.

ABSTRACT

This paper analyzes the possibility of the ethics as constitutive element of the substrate in the search about the effective reality of the world. It is a characteristic as an insertion. First, we define the rational agent as endowed with the pre-conditions: freedom, decision and action. Then, we emphasize the real world through effective review of scenes from the film “Between the school walls” (France, 2008). Finally, we conducted two interfaces through an ethics based in Hume and Kant. These two forms of interface represent two positive responses to the role of ethics into the effective world.

KEYWORDS

Moral. Ethics. Moral agent. Hume. Kant.

Uma definição simples de ética pode ser simplesmente assim: ética é refletir. E, isso se aplicaria não somente à ética, mas toda área da filosofia faz basicamente isso: reflete. Mas, “reflete” e “refletir” não é apenas a “reflexão” no sentido moderno. Na realidade, em termos modernos, outra palavra é mais significativa do que “reflexão”, referimo-nos a “representação”. Portanto, em nosso texto, o verbo “refletir” não é necessariamente sinônimo de “representar”, pois este último implica uma mente ou um sujeito dotado de faculdades. Cabe, então, esclarecer qual o significado que adotaremos neste texto para o termo “refletir”.

O significado será o de uma atividade simples. Mas, isto pode ser estranho para a lide filosófica, uma vez que ela se volta para objetos não empíricos, abstratos, e o nosso agir sempre envolve de alguma forma o mundo concreto onde estão objetos igualmente concretos. Qual seria, então, a atividade significada em “refletir”? A resposta é simples: refletir significa pensar. Mas, aqui de novo pode parecer algo estranho, pois pensar é relativo ao mental, portanto a um sujeito. E, como pensar pode ser uma atividade, se uma atividade trata com os objetos empíricos, concretos? A resposta não simples a estes questionamentos iniciais mostra uma quebra de sentido usual das palavras “pensar” e “atividade”. A proposta subjacente é gerar um novo significado para a palavra “refletir” sem que este significado esteja, de antemão, inscrito dentro de uma concepção moderna, onde vicejam a concepção de sujeito e faculdades do entendimento. Este novo

significado deve poder manter o caráter abstrato da própria filosofia. E, igualmente, a outra parte da proposta subjacente é tentar quebrar o significado usual da palavra “atividade”, na qual se compreende que toda atividade remete a um âmbito determinado de objetos concretos. A este respeito, visa-se compreender a palavra “atividade” como uma ação que recai sobre um conteúdo ou tema e pode também assumir uma característica abstrata. Através destas divisões evitamos considerar o refletir, no caso o pensar, através de uma divisão entre sujeito e objeto. Além disso, podemos considerar o pensar como um trabalho intelectual (mas sem o sujeito) que possui um ponto inicial e parte para um tema ou conteúdo. Pretende-se preservar uma ausência de pressuposições no que diz respeito a este ponto inicial de um refletir sem um sujeito e um objeto.

Isto posto, podemos acrescentar que a nossa definição de “refletir” trata de pensar sobre as nossas ações enquanto agentes morais no mundo. Diferentemente de outras áreas filosóficas, a ética trata de nossas decisões e ações, assumindo estas noções como pré-condições não teóricas, mas, ontológicas, ao menos minimamente, na medida em que os agentes morais podem ser descritos como portadores de tais condições ¹. Em uma situação específica no mundo, o agente moral deve decidir e agir conforme a sua decisão. Este simples encadeamento acrescenta mais

¹ Esta designação “pré-condição ontológica” pode sofrer uma reinterpretação que a conduza para uma nova designação: “fenomenológica”. Mas, a passagem do âmbito ontológico para o âmbito fenomenológico não pode ser feito neste momento.

uma noção inerente à possibilidade de decisão: a liberdade. Assim, liberdade, decisão e ação conformam as pré-condições da existência de um agente moral. Um substrato que percorre todas estas três pré-condições é o mundo e a condição do agente de ser-no-mundo. O mundo e a respectiva condição que acompanha a condição de ser-no-mundo são as instâncias primevas, na qual surgem as diferentes situações na convivência de uns com os outros, e com outras instâncias igualmente encontráveis no mundo, como os seres vivos não-humanos e instâncias sem um metabolismo biológico. Neste caso as relações se estendem para o que denominamos de ambiente-em-torno.

Algumas diferentes situações em relação a outros agentes morais, ou em relação as outras instâncias do ambiente-em-torno, exigem a tomada de decisões. Podemos organizar esta efetividade de situações no mundo que exigem decisões morais, dentro de contextos delimitados. Entre estes contextos delimitados, encontramos o que é retratado no filme “Entre os muros da escola” (*Entre le murs*, 2008).

O primeiro aspecto que se ressalta no filme é uma diversidade cultural importante, e isso se constitui um desafio através de diferentes situações. Este contexto da diversidade cultural é impactante, e, em primeiro lugar, nos induz a perguntar se algo permanece, como um substrato ao fundo, atravessando toda a diversidade. Esta pergunta acerca de um substrato único que subjaz à diversidade cultural do filme, nos conduz a uma segunda pergunta. Assim, em

segundo lugar, perguntamos se a ética, uma ética específica, tem uma inserção possível que atravessa toda a diversidade cultural?

A pergunta acima possui a pressuposição que existe sim um substrato único que percorre toda a diversidade cultural mostrada pelo filme e que tal substrato abre um leque de possibilidades para ser assumido por diferentes inserções éticas da filosofia. Mas, esta segunda pergunta, a qual nós consideramos a principal neste artigo, busca justificar uma análise ética específica que deve se sustentar nas diferentes situações do contexto de diversidade cultural no substrato. Trata-se da nossa hipótese de trabalho: uma das inserções éticas possíveis se sustenta ao longo das situações.

A resposta para a pergunta principal somente será alcançada através da resolução de uma tarefa preparatória necessária: verificar como é possível fazer um acompanhamento através de questionamentos éticos no levantamento de ocorrências no plano efetivo do mundo. E, esta verificação, é a principal contribuição para a relevância de nosso estudo. Tal acompanhamento no plano efetivo do mundo, se confirmado como possível, significará que, a cada vez, quando surge uma oportunidade de ocorrência do questionamento ético, nós temos também uma determinada “inserção” (ou inserções) da filosofia e da ética que se mostra permanente.

Mas, cabe uma observação preliminar sobre a palavra “inserções”. O que desejamos afirmar com esta palavra? Desejamos apenas afirmar a colocação de uma concepção filosófica dentro de uma análise de situação, onde esta colocação assuma a forma de uma

interpretação coerente. Mas, de quais inserções ou “tipos de inserções” estamos falando? Neste caso, há um leque de opções que remete ao trabalho do filósofo. Temos que ter em vista não somente os desafios colocados pela efetividade do mundo, mas também, o legado do arcabouço filosófico.

Isto caracteriza cada situação destacada com um matiz diferenciado. E, neste ínterim, cabe observar que a situação destacada para análise filosófica, apresentará uma ultrapassagem do mero aspecto de ser uma situação concreta do mundo. Filosoficamente, podemos dizer que há dois movimentos que se conjugam quando são utilizados os recursos filosóficos: primeiro, o movimento que valoriza a influência da tradição no ato mesmo de realizar uma análise filosófica, e nesse sentido o exemplo pode ser retirado da obra de Gadamer; e, segundo, o movimento que faz uma atualização da reflexão filosófica e não despreza os fenômenos mais atuais.

Neste estudo vamos assumir a seguinte estratégia metodológica: a influência da tradição de uma forma direta através de uma indicação explícita do principal autor filosófico e valorização do caráter da efetividade dos fenômenos estudados. Assim, ao longo do texto, consideraremos duas vertentes éticas clássicas: uma delas a partir de Hume e a outra vertente a partir de Kant. Dito em outras palavras, e de forma resumida: vamos considerar a emoção e a simpatia por um lado e, por outro lado: a razão e vontade racional. Finalmente, como matriz de nosso contexto de análise, nós assumiremos o contexto de situações retirado de cenas do filme “Entre os muros da escola”.

1. O FILME E O RELATIVISMO CULTURAL

O filme francês “Entre os muros da escola” apresenta um ambiente escolar de adolescentes (sétima série). De uma forma genérica, várias situações podem ser caracterizadas como as manifestações da efetividade do mundo. Estas situações apresentam desafios que exigem determinadas decisões e ações, portanto possuem suas bases na liberdade, e conformam as pré-condições que constituem o agente moral. E, em cada situação, há um agente moral que oscila entre os personagens. O agente moral pode ser, por vezes, o professor (protagonista do filme) ou um aluno ou um conjunto de alunos (os alunos são antagonistas).

Existem várias situações onde estão presentes as pré-condições relativas ao agente moral, mas gostaríamos de destacar aquelas que tratam das minorias e do processo de assimilação de diferentes culturas não europeias. Contudo, o ensino permite um horizonte de situações que seriam mais bem compreendidas se fossem distribuídas a partir de categorias. Faremos esta divisão de categorias sem maiores preocupações em justificá-las, portanto, afirmamos que as mesmas serão somente provisórias. Estas categorias tratam do sistema de ensino francês, da divisão hierárquica entre os professores, da importância das discussões e decisões coletivas, etc. Mas, duas destas categorias serão tratadas prioritariamente: as os estudantes constituindo minorias e o problema de assimilação cultural. Os conflitos mostrados pelo filme envolvem situações onde

ações foram tomadas e as consequências originaram decisões e posicionamentos por parte dos envolvidos.

Destacamos apenas duas situações que surgem no filme: (a) o fato de que a maioria dos alunos de uma escola dos subúrbios de Paris serem de culturas diferentes e possuir um distanciamento frente à cultura francesa e europeia. O professor envolvido nos acontecimentos é um professor da disciplina de língua francesa, o que acarreta uma tensão pontual no processo de assimilação que parte de uma cultura diferente e não europeia para uma cultura europeia. (b) Outro aspecto é uma situação de tensão ainda específica que engloba o insulto por parte do professor a respeito de duas alunas comprometidas com a tarefa de representatividade dos alunos em um conselho como os “conselhos de classe”. No enredo do filme, esta situação gerou consequências indesejáveis como a expulsão de um aluno e a sua posterior saída do país em decorrência dessa mesma expulsão.

Vamos analisar primeiramente a situação (a) que diz respeito à diversidade cultural encontrada na sala de aula. A maioria dos alunos não possui uma família de origem francesa. Estas origens são as mais variadas: turca, chinesa, africana etc. Tal diversidade cultural é um aspecto real do mundo, que o filme procurar tornar efetivo dentro do desenvolvimento do enredo. Este aspecto da diversidade cultural permite de imediato uma relação com a discussão ética. Podemos justificar esta afirmação recorrendo a uma fonte de discussão ética na filosofia. Elegemos para este tópico a exposição de Rachels (2004) a respeito do relativismo cultural.

O autor diz que uma espécie de relativismo cultural pode se apresentar como um ponto de partida para um questionamento ético. O raciocínio de Rachels é construído didaticamente a partir de exemplos. Ele fornece dois exemplos de relativismo cultural, o primeiro, após remeter a Heródoto, diz:

1. Os gregos acreditavam que comer os mortos estava errado, enquanto os Calatinos acreditavam que comer os mortos estava certo.
2. Logo, comer os mortos não é objetivamente certo, nem objetivamente errado. É apenas uma questão de opinião que varia de cultura para cultura. (RACHELS, 2004, p. 38).

O outro exemplo remete às descobertas dos antropólogos no início do século XX, na época em que se explorou a Groenlândia e se soube mais sobre os esquimós. O exemplo diz:

1. Os esquimós nada veem de errado no infanticídio, enquanto os americanos pensam que o infanticídio é imoral.
2. Logo, o infanticídio não é objetivamente certo, nem objetivamente errado. É apenas uma questão de opinião, que varia de cultura para cultura. (RACHELS, 2004, p. 38).

Após estes exemplos, Rachels apresenta a forma geral do argumento do relativismo moral:

1. Culturas diferentes têm códigos morais diferentes;
2. Logo, não há uma “verdade” objetiva na moralidade. Certo e errado são apenas questões de opinião e as opiniões variam de cultura para cultura. (RACHELS, 2004, p. 38).

O autor mostra que esse argumento é inválido, pois, mesmo se a premissa for verdadeira, a conclusão pode ainda ser falsa. E, para a não aceitação deste argumento, a possibilidade de que a conclusão possa ser falsa é determinante. Gregos e Calantinos podem estar em desacordo, mas um deles *poderia* estar objetivamente certo e o outro objetivamente errado. Trata-se, em outras palavras, de uma generalização apressada². Rachels diz que essa argumentação aponta para uma terceira instância que serve de balizador para ambas as posições (tanto a dos gregos quanto a dos Calantinos), e também para outras culturas. Enfim, para esclarecer que a conclusão acima pode ser falsa, ele fornece um exemplo que apela para a geografia:

Para tornar este aspecto mais claro, considere-se um tema diferente. Em algumas sociedades as pessoas acreditam que a Terra é plana. Noutras sociedades, como a nossa, as pessoas acreditam que a Terra é (aproximadamente) esférica. Segue-se daqui, do mero fato de que as pessoas discordarem, que não há “verdade objetiva” em geografia? Claro que não; [...] O erro fundamental no argumento das diferenças culturais é que tenta derivar uma conclusão substancial sobre um tema partindo do mero facto de as pessoas discordarem a seu respeito. (RACHELS, 2004, p. 39).

² Cfe. BASTOS; KELLER: “Generalização apressada (enumeração imperfeita ou indução viciosa) – acontece quando se atribui ao todo o que é próprio de uma parte. Verifica-se quando, a partir de uma observação sobre um caso típico, esta passa a ser estendida a casos atípicos. É o caso em que a exceção considera-se como regra.” (2008, p. 26).

O modo inválido do argumento é somente uma parte da crítica realizada por Rachels. Outra parte da crítica é a de que o relativismo moral não se concretiza realmente, ou seja, ele não se efetiva no mundo. Rachels analisa o exemplo dos esquimós e mostra que, devido às condições de sobrevivência do grupo: vivendo da caça e na condição de nômade, nascendo mais meninas do que meninos, e sendo o homem aquele que provê o alimento, o número maior de crianças do gênero feminino dificultaria a sobrevivência de todas as famílias em um prazo menor do que nascimentos do sexo masculino. Portanto, o infanticídio (que não é a primeira, mas a última opção), é, em certo contexto e época (início do século XX), a forma encontrada para garantir a sobrevivência de um número adequado de crianças, garantindo assim a existência de todo grupo.

Podemos perceber que o contexto cultural é apenas uma variante entre outras que compõem os valores morais de grupos humanos. Isto abre uma lacuna para uma outra tese que comunga com a nossa hipótese apresentada mais acima. Para Rachels, a tese do relativismo moral se inverte, pois surge o indício de que há uma tessitura comum percorrendo todas as diferentes culturas:

Há aqui uma conclusão teórica geral, a saber, há algumas regras morais que todas as sociedades têm em comum, pois essas regras são necessárias para a sociedade poder existir. As regras contra a mentira e o homicídio são dois exemplos disso, pois, de facto, encontramos estas regras instituídas em todas as

culturas viáveis. As culturas podem diferir relativamente aos que encaram como exceções legítimas às regras, mas esta discordância existe contra um acordo de fundo nas questões fundamentais. Logo, é um erro sobrestimar as diferenças entre culturas. Nem todas as regras morais podem variar de sociedade para sociedade. (RACHELS, 2004, p. 47).

Caso concordemos Rachels, e o fazemos aqui, podemos então inferir que: no contexto do filme de várias e diferentes culturas em uma sala de aula, pode existir alguns pontos relativos ao agente moral que são comuns. No microcosmo relatado pelo filme, estes pontos em comum são tensionados nas duas situações que elencamos: a situação (a) que apresenta a diversidade como subsídio de tensão, e a situação (b) que enfoca um conflito entre o professor e os alunos. Descrevendo esta situação de forma sintética, temos que o professor ofende duas alunas, utilizando o insulto de “vagabundas”. Aqui a situação de conflito assume um grau intenso que domina a dramaticidade no restante da película.

Na situação (b), o próprio professor percebe que cometeu um erro ao insultar as alunas e inicialmente tenta revertê-lo, tenta minimizar o efeito causado pelo que tinha dito. Contudo, as suas decisões posteriores não demonstram um impulso adequado nesta direção, e um desenlace mais radical se torna inevitável.

O professor oculta o fato aos seus pares e, com esta omissão, causa a expulsão de um aluno que vinha apresentado uma breve recuperação, embora possuísse um passado de problemas de aprendizagem frente ao

conjunto de professores. É plausível pensar que administração escolar e os colegas de classe do professor aproveitam a situação para colocar um aluno problemático em uma situação de expulsão. Esta expulsão se confirma, ela resultará na consequência maior do retorno do aluno para o Mali, na África. Além disso, devemos acrescentar nesta descrição da situação (b) que mesmo na reunião de professores, a qual decide pela expulsão, é o próprio aluno expulso, o único que pode traduzir para a sua mãe, que o acompanhava no momento sob a forma de responsável, a indesejada decisão do conselho. Este fato, além de aumentar a dramaticidade da fita, assinala perfeitamente a diferença linguística e cultural entre os dois povos, no caso, a França europeia e o Mali africano.

2. Os QUESTIONAMENTOS ÉTICOS

A situação (b), descrita acima, torna explícita uma pendência de questionamento ético. Este questionamento pode ser apresentado de duas maneiras. Retomemos, entretanto, para deixar bem claro, os elementos estruturais da situação (b) caracterizada pelo conflito: o insulto, a omissão professor, e a expulsão de um aluno. Dentre estes elementos as duas formas de apresentações diferentes do questionamento ético são as seguintes: a situação do professor, que realiza o papel de agente moral, pois decide e age de uma determinada forma, além de ter a liberdade de fazê-lo; e, a situação dos alunos, onde a leitura da efetividade do mundo não está orientada pela ação moral, mas pela receptividade da ação exercida pelo professor. Neste sentido, os alunos se

destacam em alguns momentos pela reação frente às decisões do professor.

Podemos dizer que esta reação é, em alguma medida, uma ação moral por parte dos alunos, transformados em um só agente moral coletivo. Contudo, o nosso questionamento ético volta-se para a ação do professor, o qual, talvez em um impulso desmedido, insulta as alunas e desencadeia todos os acontecimentos dramáticos. Assinalamos aqui antecipadamente que a ética se insere na análise do papel deste personagem em particular: o professor. Pois, tanto ele quanto os alunos estão no contexto da efetividade do mundo, mas é o professor o foco porque ele coordena o processo das relações dentro da sala de aula, ele deve tomar decisões e orientar a sua ação. As duas maneiras de apresentar a situação (b) geram também duas possibilidades de interfaces mais explícitas do questionamento ético através do legado da filosofia.

Uma das possibilidades de questionamento, que vamos adotar, é o de inspiração humeana. Nessa possibilidade específica de interface, não há um afastamento entre ação ética (como instância mais abstrata, ou mais racional, ou como um espaço de reflexão privilegiado) e a moral (que é contexto onde os fatos se dão e o conjunto dos valores que vigoram). Nesse enfoque humeano, ambas estariam juntas e as suas relações seriam orientadas pelas emoções e por um sentimento denominado de “sentimento moral”.

O não afastamento mostra uma relação direta entre sociedades e costumes, os quais influenciam nossas ações. Nós também podemos interpretar assim

a situação (b) do filme, ou seja, a partir dos pressupostos que conduziram ao clímax, não há um afastamento entre a moral (como contexto maior dos costumes) e as ações dos personagens que são consideradas ações morais. Uma das consequências disso é o aprofundamento da diversidade cultural existente. Este fato se torna patente no episódio em que o aluno deve traduzir para mãe a notícia da sua expulsão. Ao fazer este gesto, ele está seguindo o padrão moral da escola.

Outra possibilidade de interface com a filosofia, que escolhemos, é de inspiração kantiana, onde as ações do professor, ao longo do filme (e em parte a dos alunos), podem ser interpretadas por ações que se dão *por dever* e não *conforme o dever*. Esta reflexão encontra um grau de afastamento da efetividade do mundo, na medida em que se apresenta com um caráter *a priori* e fundado na autonomia da razão.

Há aqui um embate entre o relativismo cultural e possibilidade mesma de concebermos como efetiva a autonomia da razão, principalmente no que tange ao papel desempenhado pelos alunos. Certamente, pode-se se objetar que os alunos tinham sim um grau razoável de autonomia, pois eles tinham participação e direito de voz na reunião geral dos professores sobre as notas. Mas, o modo como os alunos utilizaram esta autonomia (no caso, as duas alunas eleitas como representantes da turma, participam da reunião geral dos professores e reportam os comentários dos professores), é feito de uma forma peculiar, inscrita na própria diversidade cultural que se mostra no

conjunto dos alunos. Aparentemente, esta participação na reunião geral dos professores é feita de forma desatenta e, talvez, desrespeitosa, mas o resultado do reporte feito por elas é bastante significativo para o conjunto de todos outros alunos, o que desencadeia os elementos dramáticos do filme.

Nesta interface filosófica, de inspiração kantiana, um afastamento da efetividade do mundo se torna claro, pois, há uma dificuldade de foco entre mundos culturais distintos, e mesmo o substrato, antes mencionado na análise através do texto de Rachels não é claramente identificado. Ao contrário, este substrato começa a ser identificado de uma forma “matizada”, isto é, como algo repartido pelos matizes culturais distintos, o que não permite a universalidade característica da ética de fundo kantiano.

Vamos fazer uma análise dessas duas possibilidades de interface com a filosofia. Iniciando pela possibilidade de inspiração humeana, onde não há o afastamento entre as dimensões da razão e do mundo (costumes). Na citação abaixo, encontramos alguns elementos importantes da proposta desse filósofo como a distinção entre razão e emoções:

A razão é a descoberta da verdade ou da falsidade. A verdade e a falsidade consistem no acordo e desacordo seja quanto à relação *real* de ideias, seja quanto à existência e aos fatos *reais*. Portanto, aquilo que não for suscetível desse acordo ou desacordo será incapaz de ser verdadeiro ou falso, e nunca poderá ser objeto de nossa razão. Ora, é evidente que nossas paixões, volições e ações são incapazes de tal acordo ou desacordo, já que são fatos e

realidades originais, completos em si mesmos, e que não implicam nenhuma referência a outras paixões, volições e ações. É impossível, portanto, declará-las verdadeiras ou falsas, contrárias ou conforme à razão. (HUME, 2001, p. 498, *itálicos do autor*).

A distinção entre as emoções e a razão se estabelece, porque as emoções são consideradas como “fatos, realidades originais, completos em si mesmos”, e serão elas que orientarão nossas ações no mundo cotidiano. As expressões “fatos” e “realidades originais” qualificadas como completos “em si mesmos”, mostram que, para Hume, há uma união entre as emoções e o mundo efetivo. Por isso, as ações morais não são abstratas, mas transcorrem e tem seus efeitos no mundo efetivo e devem ser orientadas por um sentimento (emoção), o qual é descrito como um fato ou uma realidade. Podemos afirmar que o sentimento, entendido através das emoções, serve como um critério diferenciador entre o que é vício e o que é virtude:

Assim, o curso de nossa argumentação nos leva a concluir que, uma vez que o vício e virtude não podem ser descobertos unicamente pela razão ou comparação de ideias, deve ser por meio de alguma impressão ou sentimento por eles ocasionados que somos capazes de estabelecer a diferença entre os dois. Nossas decisões a respeito da retidão e da depravação morais são evidentemente percepções; e, como todas as percepções são ou impressões ou ideias, a exclusão de umas é um argumento convincente em favor das outras. A moralidade, portanto, é mais propriamente sentida que julgada, embora essa sensação ou sentimento seja em geral

tão brando e suave que tendemos a confundi-lo com uma ideia, de acordo com o nosso costume corrente de considerar tudo que é muito semelhante como se fosse uma coisa só. (HUME, 2001, p. 509).

A “moralidade” é a efetividade do mundo concreto. No plano da moralidade surgem o “vício” e a “virtude” e é neste plano efetivo que eles são “contemplados”. A reação provocada por esta contemplação, sob a forma do “prazer” ou da “dor” enfatiza o foco da moralidade no “sentimento” e não nas “relações” ou nas “qualidades incompreensíveis” conforme podemos ler nesta passagem:

Assim voltamos a nossa primeira posição, ou seja, que a virtude se distingue pelo prazer, e o vício, pela dor, produzidos em nós pela mera visão ou contemplação de uma ação ou sentimento ou caráter. Essa conclusão é muito convincente, pois nos reduz a esta simples questão: *por que uma ação ou sentimento, quando são contemplados ou considerados de uma forma geral, produzem em nós uma certa satisfação ou desconforto?* É a resposta a essa questão que nos permitirá mostrar a origem da retidão ou depravação morais dessa ação ou sentimento, sem precisar buscar relações e qualidades incompreensíveis, que jamais existiram na natureza, e nem sequer em nossa imaginação, como objetos de uma concepção clara e distinta. (HUME, 2001, p. 515, itálicos do autor).

O “sentimento”, que se desenvolvem nas emoções, tanto do prazer quanto da dor, mostra a comunicação entre as pessoas que contemplam os fatos do mundo. Esse sentimento é classificado como

“simpatia” e ele sustenta os nossos juízos morais. A “simpatia” orienta as nossas emoções de “aprovação” e de reprovação, quando, então, formulamos os juízos morais:

Assim, por tudo o que foi dito, tenho esperança de que nada tenha faltado completa a demonstração deste sistema ético. Temos certeza de que a simpatia é um princípio muito poderoso na natureza humana. Também temos certeza de que exerce grande influência sobre o nosso senso do belo, seja quando consideramos os objetos externos, seja quando formamos juízos morais. Constatamos que a simpatia tem força suficiente para nos proporcionar os mais fortes sentimentos de aprovação, quando age sozinha, sem a concorrência de outros princípios, como nos casos da justiça, obediência civil, da castidade e das boas maneiras. (HUME, 2001, p. 657).

Em relação ao filme “Entre os muros da escola”, percebemos que a diversidade cultural do conjunto de alunos não é um fator impeditivo para que todos se escandalizem com o professor, quando este insulta duas alunas, denominando-as de “vagabundas”. Eles se escandalizam e se unem, apesar das diferenças culturais, contra o professor. Há aqui um contexto de efetividade do mundo em que a “simpatia” é despertada enquanto sentimento de reação ou ainda de desaprovação. Esta possibilidade de interface com a filosofia ética de Hume parece bastante plausível.

Veremos agora a outra interface possível do filme com a filosofia através de uma ética com base em Kant. A hipótese de trabalho, neste caso, é a de que existe um afastamento entre a razão (reflexão) e

a efetividade do mundo (os fatos que desencadearam a expulsão do aluno). Primeiramente, vamos introduzir alguns elementos importantes sobre a filosofia ética de Kant, como o afastamento do âmbito empírico:

Tudo portanto o que é empírico é, como acrescento ao princípio da moralidade, não só inútil, mas também altamente prejudicial à própria natureza dos costumes; pois o que constitui o valor particular de uma vontade absolutamente boa, valor superior a todo preço, é que o princípio da ação seja livre de todas as influências de motivos contingentes que só a experiência pode fornecer. Todas as prevenções serão poucas contra este desleixo ou mesmo esta vil maneira de pensar, que leva a buscar o princípio da conduta em motivos e leis empíricos; pois a razão humana é propensa a descansar das suas fadigas neste travesseiro e, no sonho de doces ilusões [...]. (KANT, 1980, p. 133).

Na passagem acima temos a moralidade orientada por um “princípio”, embora o mesmo ainda não tenha sido anunciado. E, também, o âmbito empírico surge sob o influxo dos “motivos contingentes” e dos “motivos e leis empíricos”. Kant sustenta a existência de “um princípio de moralidade” e de um “princípio da ação livre”, e esses princípios se afastam o plano contingente da busca do princípio da moralidade e, neste afastamento, instauram outro âmbito de reflexão possível. Neste outro âmbito de reflexão encontramos as formulações éticas kantianas, pois é neste espaço afastado da contingência e do empírico que se encontra a lei moral ou a máxima do Imperativo Categórico, como podemos visualizar abaixo:

Quando penso em um imperativo hipotético em geral, não sei de antemão o que ele poderá conter. Só o saberei quando a condição me seja dada. Mas se pensar um imperativo categórico, então sei imediatamente o que é que ele contém. Porque, não contendo o imperativo, além da lei, senão a necessidade da máxima que manda conformar-se com esta lei, e não contendo a lei nenhuma condição que a limite, nada mais resta senão a universalidade de uma lei em geral à qual a máxima da ação deve ser conforme, conformidade essa que só o imperativo nos representa propriamente como necessária.

O imperativo categórico é portanto só um único, que é este: *Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.* (KANT, 1980, p. 129, itálicos do autor).

O Imperativo Categórico exige que um campo de reflexão onde não há nenhuma condição que o limite. E, também, neste campo de reflexão, da vontade racional, há uma vontade boa e ela tem um “valor superior” em relação ao mundo empírico. Este “valor superior” se afasta dos interesses pessoais e das contingências do mundo empírico. Ou, em outras palavras, ele se afasta da efetividade do mundo. Há uma flagrante diferença com a proposta de Hume.

No caso de um questionamento sob inspiração kantiana, temos também o enfrentamento do fato da decisão do professor de omitir no seu próprio reporte da situação. E, de forma conjugada, o fato de ele ter chamado as duas alunas de “vagabundas”. Esta omissão é uma decisão frente aos fatos e as “realidades originais”.

Se considerarmos estas decisões sob uma análise da ética de fundo kantiano, ela deve ser classificada como uma decisão imoral e não ética. A ação decorrente não seria universalizável. No entanto, de alguma forma, o professor pensa que não “ofendeu” as suas duas alunas na sala de aula e, assim, ele considera também que agiu de forma que sua ação fosse universalizável. Para o professor, ele está seguindo a máxima de que suas ações são universalizáveis para todos os demais professores que, por ventura, estivessem envolvidos nesta mesma situação. Inicialmente, não há qualquer reparo a ser feito por parte dele.

Contudo, conforme é mostrado no filme, o professor tem que retroceder ao ser instado por outros colegas, os quais mostram que universalizariam tal ação, ou seja, o seu comportamento foi condenável. Diante desta instância, se reverte, por um momento, o quadro das relações entre professores e alunos.

Para Kant uma ação moralmente condenável deve ter uma retribuição punitiva. E, dentro da situação, o que gera condições para esta retribuição punitiva é a reação dos alunos. O filme mostra que os alunos se mobilizam e, partir deles, surge a denúncia da ofensa do professor às duas alunas durante uma discussão em uma aula.

Esta denúncia é colocada ao conselho da escola. Imediatamente, após saber da denúncia, o professor interpela às denunciantes e a todos os alunos que as apóiam, sobre o que elas esperam com aquela atitude denunciante. E elas respondem que esperam uma

punição do professor. Ou seja, uma ação punitiva retributiva em moldes kantianos, justamente por causa do insulto feito publicamente em sala de aula. O professor replica à aluna (e aos outros presentes) que ele pode dizer as coisas, incluindo algo que parece ser um insulto, mas que no fundo não é, conforme sua compreensão. Em resumo, ele pode dizer as coisas, mas os alunos não. Há aqui de novo, uma ação (ele pode dizer tal coisa, mas os alunos não) que não pode ser universalizável.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir da análise destas duas interfaces caracterizadas como inserções éticas que: no caso da perspectiva humeana, ela marca um não-afastamento entre a base ética proposta e o mundo efetivo. Além disso, encontramos em Hume a simpatia, este sentimento percorre as diferenças culturais como um substrato de fundo e diminui estas diferenças quando ocorre o fato do professor chamar duas alunas de “vagabundas” em sala de aula. Pois, a ofensa une os alunos contra o professor.

E, na outra interface, baseada em Kant, há um grau de afastamento, separando os aspectos contingentes e empíricos, e propondo um *a priori* prático. Nesse caso, o professor chama as duas alunas de “vagabundas” e não menciona, inicialmente, este ato específico em seu relatório sobre o incidente, incluindo-o depois por força de pressão dos seus pares. A sua postura inicial é a de que, isso (o insulto) não deve ser mencionado no seu relatório e, quando é questionado pelos alunos, considera que estes não

se encontram em um mesmo nível de tratamento moral que ele. Portanto, ele pode fazer coisas que os alunos não podem. Finalmente, os próprios estudantes encaminham uma queixa para o Conselho, e, é somente em função disso que ele modifica o seu relatório de incidente. Contudo, de início, sua atitude segue uma máxima que orienta suas ações, mesmo que a máxima esteja implícita.

No primeiro caso, afirmamos que ocorre a “simpatia” no fenômeno de que todos os alunos sentem uma reprovação ao ouvir o professor chamar as duas alunas de “vagabundas”. Esse “sentimento comum” humeano é consolidado na conversa-discussão no pátio do colégio, quando os alunos questionam o professor. Em parte, este primeiro caso pode ser revertido ainda para o foco sob inspiração kantiana, onde os alunos adotam como máxima de que o professor não deve ofender os alunos e regulam as suas ações conforme esta máxima: eles buscam uma punição retributiva contra o professor. Temos o sentido de abordagem que vai de Hume para Kant.

No segundo caso, temos o professor assumindo como máxima de que ele pode ofender os alunos e não precisa se sentir obrigado a expressar esse fato em seu reporte do incidente. Mesmo que a ofensa tenha gerado todo o incidente que levou a expulsão de um aluno.

Aqui temos uma ação orientada por uma máxima, mas o filme mostra que esta máxima não pode ser elevada a uma lei moral e se aplicar aos demais professores, portanto não é universalizável. Inclusive, o próprio professor é instado a corrigir o seu reporte

sobre o incidente. Além disso, ele é questionado a respeito da ofensa em uma reunião do Conselho Disciplinar.

A adoção da máxima no caso do professor pode não ter sido adequada, pois na realidade ele agiu conforme os seus próprios interesses. Em alguma medida, isto pode ser revertido para a inserção de inspiração humeana. Isto é possível, na medida em que há a possibilidade do sentimento de “simpatia” entre os professores. Esta “simpatia” fica clara, quando o professor é instado a colocar o detalhe que omitiu no incidente (a ofensa) e assim reescrever o seu reporte. Há, assim, uma “simpatia” que mantém os outros professores em consonância contra o professor insultador. Se este sentido revertido é possível, então a abordagem do questionamento ético vai de Kant para Hume.

Estas duas abordagens, a partir de Hume e Kant mostram que o filme francês “Entre os muros da escola” é muito rico para a análise de questionamentos éticos, sejam aqueles que envolvam diretamente o âmbito da diversidade cultural ou não. Esperamos ter contribuído de alguma forma para futuras análises éticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ENTRE LE MURS. Direção: Laurent Cantet. França (128min.), 2008. Vencedor da Palma de Ouro do Festival de Cannes.

HUME, D. *Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais*. São Paulo: UNESP, 2001.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. In: *Textos selecionados*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KELLER, Vicente; BASTOS, Cleverson Leite. *Aprendendo Lógica*. Petrópolis: Vozes, 2008.

RACHELS, James. *Elementos de filosofia moral*. Lisboa: Gradiva, 2004.