
PEDAGOGIA

CAROLINE WENZEL FLORINDO

**MOVIMENTO BANDEIRANTE E
DESENVOLVIMENTO MORAL: UMA RELAÇÃO
POSSÍVEL?**



Rio Claro
2011

CAROLINE WENZEL FLORINDO

MOVIMENTO BANDEIRANTE E DESENVOLVIMENTO MORAL:
UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

Orientadora: Profa. Dra. Áurea Maria de Oliveira

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Biociências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para
obtenção do grau de Licenciatura Plena em
Pedagogia.

Rio Claro
2011

170 Florindo, Caroline Wenzel
F637m Movimento bandeirante e desenvolvimento moral: uma
relação possível? / Caroline Wenzel Florindo. - Rio Claro :
[s.n.], 2011
74 f. : il., tabs., quadros + 1 Tabela

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientador: Áurea Maria de Oliveira

1. Ética. 2. Educação moral. 3. Virtudes morais. 4.
Princípios éticos. 5. Baden-Powell. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Há muito que agradecer, e não poderia deixar de fazê-lo.

Primeiramente agradeço a Deus pelas oportunidades que me oferece dia-a-dia e por me dar força nas dificuldades.

Agradeço ainda, e considero este o mais importante de todos, ao meu pai Valter Florindo e minha mãe Meire Regina Wenzel Florindo pelo apoio, dedicação, exemplo e amor que tanto me deram ao longo de minha humilde existência.

À minha irmã Marina pela cumplicidade e por ser, além de irmã biológica, uma irmã Bandeirante, e por acreditar nos mesmos ideais.

À toda minha (extensa) família pelo carinho e amor que me proporcionam. Meus avós: Darcy, Antenor, Orlando e Yolanda (in memória). Meus tios queridos: Cristiano, Eliane, Marcílio, Elizete, Valdinei, Reginaldo, Ana, Claudio, Márcia, Marilane, Márcia, João, Evandro. Meus amados primos: Felipe, Marília, Carol, Rafaela, Erick, Leandro, Paulo, Sabrina, Aline, Letícia, Cássia, Gabriela, Giovani. Todos fizeram e fazem parte de minha formação enquanto pessoa humana através de nossas relações afetivas.

À meus grandes amigos pelo amor, carinho, ombro amigo, irmandade: Fábio, Thaís, Rafael, Joice, Tiago, Nina. Para estes, além de amizade, temos em comum o espírito de BP em nossos corações.

Pelas amizades que fiz durante meu curso de Pedagogia: Jéssica Vieira, Ana Carolina, e principalmente à Natália Codo, que compartilhou comigo as angústias e dificuldades na execução deste trabalho, dando-me palavras de carinho e amor.

À minha orientadora Áurea Maria de Oliveira, que tanto admiro. Agradeço por primeiramente, aceitar tão difícil missão, e ainda por proporcionar uma excelente formação ministrando aulas que jamais esquecerei. Obrigado por fazer tanta diferença em minha formação profissional.

Assim, também é necessário agradecer todos os professores que me ensinaram os ofícios do “ser professor”.

Agradeço ainda a Federação de Bandeirantes do Brasil, a todos os seus dirigentes, por abrir portas em minha vida. Admiro estas pessoas que tanto se dedicam e que acreditam na mudança transformadora que o Movimento Bandeirante proporciona nos jovens, para assim fazer um mundo melhor.

Ao final, não poderia deixar de agradecer àquele que faz a diferença em minha vida, por me amar sem medida, por me compreender, pela amizade, cumplicidade, dedicação, paciência, partilha dos mesmos sonhos. Àquele que está ao meu lado, mesmo nas dificuldades e tanto me ajudou na escrita deste trabalho, Renan Andrade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. O MOVIMENTO BANDEIRANTE: BREVE SÍNTESE	8
1.1. ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO, NO BRASIL	14
CAPÍTULO I	19
1. O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO A TEORIA PIAGETIANA	19
1.1. OS ESTÁGIOS EVOLUTIVOS DA PRÁTICA E CONSCIÊNCIA DA REGRA E SUA RELAÇÃO COM AS ETAPAS EVOLUTIVAS DA NOÇÃO DE JUSTIÇA E A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA	19
CAPÍTULO II	42
1. METODOLOGIA	42
2.1. O PROGRAMA DE RAMO DO RAMO GUIA	44
2.1.1. AS ÁREAS DO PROGRAMA	46
2.2. APRESENTAÇÃO DOS DADOS	48
2.3. DISCUSSÃO DOS DADOS	49
2.2.1. O CÓDIGO DE LEIS E A MISSÃO, CONTIDOS NO PRIMEIRO OBJETIVO GERAL E OS PRINCÍPIOS/VIRTUDES A ELES SUBJACENTES ..	53
2.2.2. OS OUTROS QUATRO OBJETIVOS GERAIS E OS PRINCÍPIOS/VIRTUDES A ELES SUBJACENTES	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72

RESUMO

A Federação de Bandeirantes do Brasil, ou Movimento Bandeirante, é uma instituição de educação não formal criada na Inglaterra, em 1909 por Robert Baden-Powell que chegou ao Brasil em 1919, onde foi expandida por Jerônima Mesquita, sendo adaptada a realidade brasileira. A instituição tem como missão “Ajudar crianças, adolescentes e jovens a desenvolverem seu potencial máximo como responsáveis cidadãos do mundo” (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p. 4) através de atividades baseadas na metodologia desenvolvida pelo fundador onde o “aprender fazendo” é base estrutural das mesmas, com regras e valores próprios, além do material didático criado por seus membros voluntários. Nesta perspectiva, este trabalho pretende analisar um dos grandes objetivos gerais, ou Áreas do Programa, que servem como apoio às ações Bandeirantes, com a finalidade de verificar se os princípios e virtudes subjacentes ao Movimento Bandeirante proporcionam a construção da autonomia moral, comparando com o referencial teórico de Jean Piaget e sua teoria do desenvolvimento moral. O estudo será realizado através de uma abordagem qualitativa, utilizando como ferramenta a análise de conteúdo. Para tanto será necessário analisar o material bibliográfico da Federação de Bandeirantes do Brasil e textos do fundador do Bandeirantismo e Escotismo, Baden-Powell, para relacioná-los com teóricos de educação moral.

Palavras-chave: Educação moral; virtudes morais; princípios éticos; Movimento Bandeirante.

INTRODUÇÃO

A Federação de Bandeirantes do Brasil ou Movimento Bandeirante, é uma instituição de educação não formal criada na Inglaterra em 1909 por Baden-Powell¹ que chegou ao Brasil em 1919, onde foi expandida por Jerônima Mesquita, sendo adaptada a realidade brasileira. A instituição tem como missão “Ajudar crianças, adolescentes e jovens a desenvolverem seu potencial máximo como responsáveis cidadãos do mundo” (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2011) através de atividades baseadas na metodologia desenvolvida pelo fundador cujo “aprender fazendo” é base estrutural das mesmas, com regras e valores próprios, além do material didático criado por seus membros voluntários.

Entrei no Movimento Bandeirante, Núcleo Cidade Azul – Rio Claro/SP, aos 15 anos como Guia e lá estou até os dias de hoje como Coordenadora do Ramo Guia e Sub Coordenadora de Núcleo. Foi coordenando o Ramo Ciranda que decidi fazer pedagogia e partir para a área educacional. Como todo Coordenador de Ramo e Núcleo, faço os planejamentos anuais. Participo de Assembléias de Núcleo, Estado e já participei das Nacionais, além de desenvolver assembléias com os Bandeirantes que coordeno. Observando estes momentos de avaliação e planejamento percebo, leigamente, o desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens que passam por mim durante as reuniões semanais. Isto me motivou a fazer um estudo mais detalhado sob um olhar diferenciado, deixando de lado a coordenadora Bandeirante para colocar à frente a pedagoga que está em formação.

O interesse em estudar mais profundamente o Movimento Bandeirante surgiu quando entrei em contato com o livro “Lições da Escola da Vida”, escrito em 1933 por Baden-Powell, no qual o autor explicita os motivos que o levaram a criar os Movimentos Escoteiro e Bandeirante. Nele o autor expressa a necessidade de criar algo que desenvolvesse a cidadania em jovens da sociedade moderna “sem iniciativa, imaginação ou disposição para aventura.” (BADEN-POWELL, 1986, p. 49)

¹ Robert Sthephnson Baden-Powell, general inglês que dedicou sua vida ao exército e a criação do Escotismo e Bandeirantismo. Durante sua vida escreveu vários livros que tratam da educação de jovens segundo a metodologia que criou. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2008)

visando a formação do caráter. Nascimento (2008, p. 124) elucida essa preocupação de Powell ao esclarecer que

O entendimento de Robert Baden-Powell era o de que a instrução moral direta daria apenas um verniz se não estivesse articulada com a formação do caráter. A Instrução moral direta seria assim um instrumento sem força, um método estéril. (NASCIMENTO, 2008, p. 124)

Considerando a instrução moral direta enquanto a imposição de regras instituídas por algumas ordens sociais infere-se que Powell entendia ser necessário muito mais que a simples incorporação das regras e a obediência das mesmas para a formação do caráter, visando o desenvolvimento de jovens responsáveis, ou, nas palavras do autor “cidadãos do mundo” (BADEN-POWELL, op. Cit, p.4). Entretanto, a importância da construção do conceito de cidadania, visando a formação do sujeito capaz de compreender e transformar a realidade em que vive, somente será possível se entendermos que este conceito está atrelado a construção de princípios éticos, tais como, respeito, responsabilidade, igualdade, entre outros. (OLIVEIRA, 2006, p. 141).

1. O MOVIMENTO BANDEIRANTE: BREVE SÍNTESE

Robert Sthephnson Baden-Powell, conhecido como Lord BP entre os Escoteiros e Bandeirantes, iniciou sua carreira militar aos 19 anos como membro da cavalaria inglesa por volta de 1876. Como tinha prontidão, preparo físico e habilidade em seguir pistas em território inimigo, logo conseguiu cargos mais elevados da carreira militar. Participou de várias expedições em países da África e na Índia, atuando em serviços da Inteligência Inglesa.

Durante suas expedições fez inúmeras anotações e ilustrações que serviram, posteriormente, para o treinamento de rapazes. Em suas observações descreve, principalmente em ilustrações, tudo que vivia e observava da vida militar em contato direto com a natureza. Muitas foram suas conquistas na carreira militar, entretanto, citaremos neste texto apenas dois momentos, os quais estão diretamente relacionados com a criação dos Movimentos Escoteiro e Bandeirante.

Em 1897, já como Tenente-Coronel, foi enviado à Índia com a finalidade de treinar rapazes nas artes de exploração e patrulhamento. Foi por volta desta época que escreveu um manual de treinamento nas artes da exploração: “Aids to Scouting” (Orientações para Patrulhar). O manual ficou famoso e fez grande sucesso durante muito tempo nas escolas e entre os jovens, que começaram a se interessar pela arte da exploração da natureza e da formação e convivência em patrulhas (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2008, p. 47). A outra expedição, que influenciou a organização de uma ação com jovens rapazes, ocorreu na cidade de Mafeking, na África do Sul por volta de 1900 e 1901, conhecida como “O cerco de Mafeking”, onde defendeu a cidade da invasão dos Boêres². Nesta guerra Baden-Powell treinou os rapazes e formou patrulhas nas quais, em cada uma delas, havia um líder. Os patrulheiros fizeram um trabalho valioso e arriscado: levar mensagens e cartas de uma ponta a outra da cidade. Ao final da guerra, Baden-Powell foi nomeado Major-General e ficou conhecido como Herói Nacional. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2008, p. 47)

Durante seu trabalho no exército constatou que recebia jovens “simpáticos, que sabiam ler e escrever, bem comportados na sua maioria e sabendo aceitar a disciplina. Tornavam-se com facilidade soldados apresentáveis em paradas. Porém não tinham individualidade ou força de caráter; eram completamente sem iniciativa, imaginação ou disposição para aventura.” (BADEN-POWELL, 1986, p. 49), percebeu então que a sociedade moderna estava criando “rebanhos”. Em seu trabalho no exército buscou desenvolver “qualidades não mencionadas nos manuais escolares” (BADEN-POWELL, 1986, p. 50), enfatizando que a educação escolarizada da época preparava o jovem para passar em exames, não se preocupando em torná-los “capazes de utilizar o melhor possível de suas vidas como cidadãos conscientes” (BADEN-POWELL, 1986, p. 49).

Essas ações, após a guerra, se tornaram de conhecimento público e Baden-Powell começou a receber inúmeras cartas de rapazes e moças de toda parte em busca de seus ensinamentos, percebeu que havia adquirido fama em seu trabalho

² Grupo de descendentes holandeses, inimigos da Inglaterra. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2008, p. 45)

com os jovens e decidiu escrever para os mesmos relatando suas experiências com propósitos educacionais a fim de “desenvolver o caráter, a saúde e o sentimento de serviço ao próximo, numa plena cidadania” (BADEN-POWELL, 1986, p.80). Reuniu os inúmeros diários de suas viagens e expedições, livros de educação de diferentes épocas; iniciando assim a criação de seu método de educação que visava a elaboração de uma “proposta para jovens que quisessem se preparar para a vida, viver aventuras e promover a paz.” (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2008, p. 47). Nascimento (2008) afirma que “o Escotismo é, portanto, uma escola de cidadania” (p.45), ressaltando que Baden-Powell nunca almejou criar um modelo de escola para substituir os modelos já existentes, sendo que na verdade ele criticava a formação escolar, principalmente o sistema de avaliação

Considerava o ponto mais crítico da prática escolar. Mesmo reconhecendo os avanços da Pedagogia durante as primeiras décadas do século XX, afirmava que enquanto não se realizasse uma mudança radical a escola continuaria oferecendo unicamente instrução, nunca Educação. O Escotismo propunha, deste modo, a oferta de uma distração educativa, oferecendo um ideal e uma atividade suplementar que educasse a partir do interesse dos próprios jovens. A finalidade do movimento não era a de encorajar a aquisição de conhecimentos, mas sim a de estimular o desejo e a capacidade de adquiri-los. (NASCIMENTO, 2008, p. 45)

Em 1907 fundou o Movimento Escoteiro, escrevendo o livro “Escotismo para Rapazes” e em 1910 desistiu da carreira militar, ficando apenas à frente do movimento que havia criado. Até 1909 o Escotismo era exclusivamente masculino. Na primeira concentração escoteira, realizada no Palácio Cristal na Inglaterra, Baden-Powell foi surpreendido por um grupo de meninas vestidas com o uniforme escoteiro. Ele percebeu ali uma nova oportunidade de utilização do método: “as mulheres começavam apenas a tomar seu devido lugar no mundo. Tinham realmente maior necessidade de desenvolver o caráter de que seus irmãos, uma vez que poucas oportunidades lhes haviam dadas até ali em suas vidas, comparativamente mais protegidas e isoladas.” (BADEN-POWELL, 1986, p. 79), e

assim iniciou o *Girl Guides*/"Guidismo" ou "Bandeirantismo", como é conhecido no Brasil. Em 1918 Baden-Powell entrega o comando do Bandeirantismo a sua esposa, a Sra. Olave St. Clair Soames Baden-Powell, que foi a grande responsável pela expansão do movimento por centenas de países no mundo trabalhando muito no fortalecimento e na expansão do Movimento. Entre 1910 e 1914 o Movimento Bandeirante foi organizado em países como Canadá, África do Sul, Dinamarca, Finlândia, Holanda, Polônia, Irlanda, Suécia, Índia e Estados Unidos. Hoje o Movimento Bandeirante está presente em 147 países do mundo, com cerca de 10 milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos voluntários (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2008, p. 365).

Apesar de Baden-Powell ter origem militar e muito de seu método ser baseado nas experiências vividas nas expedições do exército inglês, "nem o escotismo, nem o bandeirantismo que viria a fundar, são movimentos militares. Cada um deles possui um funcionamento e um modo de trabalhar próprios, cheios de vida, de jogos e aventuras" (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2008, p.48). Nascimento trata deste assunto em seu livro "A Escola de Baden-Powell", onde menciona que muitos governos, como os de Hitler, Mussolini, Fidel Castro, e até mesmo o próprio Estado Inglês, através do governo indiano, proibiram a prática do escotismo, "sob a alegação de que os escoteiros poderiam tornar-se revolucionários" (NASCIMENTO, 2008, p. 265). Estes líderes, porém, criaram seus próprios movimentos juvenis: *Hitlerjugend*, na Alemanha; *Balillas*, na Itália; *Komsomol*, na União Soviética, *Pioneiros Cucanos*, em Cuba.

Baden-Powell ficou muito preocupado com tal problema e em 1933 pediu uma audiência com Mussolini, que insinuou ao ex-militar que "deveria estar muito feliz porque o movimento italiano estava definitivamente moldado no dos escoteiros" (NASCIMENTO, 2008, p. 267). Este, contrariando a insinuação a fim de mostrar a enorme diferença dos movimentos objetou

os Balilla eram uma organização oficial, de Estado, e não uma organização voluntária; que visava ao nacionalismo partidário em vez de valorizar a fraternidade internacional entre os povos; que suas práticas eram quase que exclusivamente de

atividades físicas, sem buscar a formação do caráter e a fixação de valores necessários ao equilíbrio; que desenvolvia práticas de disciplina de massa e não de aperfeiçoamento da personalidade individual. (NASCIMENTO, 2008, p.267)

Nesta fala do Lord BP, podemos observar as finalidades das organizações por ele criadas: ser voluntária, valorizando a fraternidade internacional, buscando a formação do caráter e a fixação de valores necessários à formação do equilíbrio e o aperfeiçoamento da personalidade individual. Estas então seriam as “qualidades não mencionadas nos manuais escolares” (BADEN-POWELL, 1986, p. 50), as quais Baden-Powell pretendia desenvolver nos jovens rapazes, e posteriormente nas garotas. Podemos então considerar que estes são os princípios que embasam os dois movimentos, Escoteiro e Bandeirante. Esta talvez seja nossa única ligação a nível nacional, pois após a reforma de 1969 (que trataremos mais adiante) os dois movimentos tomaram rumos diferentes.

No Brasil o Guidismo chegou através de uma carta da Chefe Mundial Olave Baden-Powell por intermédio de um amigo, o Sr. Willian Barclay, que viajava a negócios de Londres para o Rio de Janeiro. A carta foi entregue a uma família tradicional do Rio de Janeiro, a família de May e Alexander Makenzie. May já havia participado do movimento na Inglaterra, podendo assim o apresentar e incentivar sua abertura. A carta foi repassada para a família Lynch, e foi na residência da Sra. Adele Lynch que aconteceu a primeira reunião com a “presença de vários membros da sociedade carioca, entre estas Sra. Anita Eugênio de Barros, May Mackenzie, Clara Santos e Jerônima Mesquita” (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p. 149). Não se sabe exatamente o motivo que levou Olave Baden-Powell enviar esta carta ao Brasil pelas mãos de um amigo logo podemos concluir que seu desejo era de expansão, portanto o Brasil seria um grande passo, assim como foi.

Jerônima Mesquita³, por sua grande presença na sociedade brasileira, e por também ter conhecido o movimento na Europa, ficou responsável em preparar as

³ Jerônima Mesquita, enfermeira na Primeira Guerra Mundial e defensora dos direitos das mulheres. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p.149) Participou da fundação da *Cruz*

líderes no desenvolvimento do Bandeirantismo no Brasil. No total eram 11 mulheres entre 17 e 19 anos, chefiadas por Jerônima. Eram elas: Clara Santos, Gasparina Santos, Ivonne Masset, Zaira Lisboa, Solange Ramos, Kate Bulhões de Carvalho, Phyllis Saville, Heloisa Graça Couto, Maria Elisa Costa, Rosita Sampaio Bahiana e Edel Ramos.

Em 13 de agosto de 1919, com a cerimônia da promessa das 11 primeiras bandeirantes fundou-se oficialmente a Associação Girl Guides do Brasil (adaptação brasileira). Posteriormente o Movimento Bandeirante passou por mais duas mudanças em sua nomenclatura. Em 1920, logo após a sua fundação a *Associação Girl Guides do Brasil* passou a chamar *Federação Brasileira da Girl Guides*. Insatisfeita com o nome em língua inglesa, Jerônima Mesquita incentivava uma alteração de nomenclatura. Alguns anos depois, houve então uma mudança

O nome '**BANDEIRANTE**' foi escolhido a partir da solicitação de Jerônima Mesquita ao professor **Jonathas Serrano**. Este buscou na história do Brasil o sentido dos pioneiros, isto é, dos desbravadores, daqueles que vão à frente e abrem caminhos. Assim, o nome escolhido estaria adequado à idéia original de Baden-Powell (Guides, que também são 'aqueles que abrem caminhos para outros'). (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2008, p. 60).

Até 1969 o Movimento Bandeirante era exclusivamente feminino, mas com as mudanças sociais houve a necessidade de uma reformulação que foi realizada sob a liderança de Elvira Gomes Fernandes, ocorrendo neste mesmo ano. Antes desta reformulação os meninos eram escoteiros, o que significa que burocraticamente estamos falando de instituições distintas reconhecidas nacionalmente sob diretorias diferentes. Portanto os meninos que acabavam participando das atividades, por acompanhar suas irmãs, ou motivos outros não poderiam ser reconhecidos dentro da instituição, isso então fugia de alguns princípios institucionais. Nesta reformulação foi

Vermelha no Brasil, foi idealizadora do Projeto *Pequenos Jornaleiros* (entidade para meninos órfãos ou carentes), ajudou na criação do *Pró-Matre* (instituição que cuida de gestantes carentes). Recebeu o título de "Oficial da Ordem Nacional do Mérito (Medalha das Rosas)" que só é conferido pelo presidente da república. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2008, p.59).

aprovada a proposta de **co-educação** e incentivo às atividades mistas pois já era uma realidade nos estados do Amazonas, São Paulo e Rio de Janeiro. Isto é, o Movimento Bandeirante começava a **abrir as suas portas para os meninos e rapazes**. Esta mudança se mostrou importante para o **MB**, pois começava um movimento na sociedade e nas escolas de afirmar a necessidade da educação conjunta. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2008, p. 73)

Nessa Reformulação o objetivo principal era que os princípios e fundamentos permanecessem firmes, mas

nossa estrutura e nosso programa educativo foram renovados para que o Movimento estivesse pronto para os novos tempos, os novos desafios de uma nova juventude, questionadora, participativa, rebelde... (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2008, p. 72)

Outra mudança importante desta reformulação, que trouxe um maior distanciamento do escotismo, foi a mudança de nomenclatura. As **patrulhas** (grupo de Bandeirantes), passaram a se chamar **equipes**, as **companhias** (conjunto de equipes, ou Ramos) passaram a se chamar **grupos**, a **chefia** passou a ser **coordenação**, o **Ramos das Fadas** passou a se chamar **Ciranda** (por conta da adesão dos meninos à instituição), e o **Ramo Bandeirante** foi dividido em **Bandeirante 1 ou B1** e **Bandeirante 2 ou B2**, ou seja, as faixas etárias foram divididas. Desta forma, além do distanciamento do escotismo, que tinham e têm esta mesma nomenclatura até hoje, houve também uma desmilitarização das nomenclaturas⁴.

1.1. ORGANIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO, NO BRASIL

⁴ Não pudemos encontrar ainda uma explicação nos livros e publicações sobre a real diferença entre o Movimento Escoteiro e Bandeirante. Seus princípios e fundamentos são os mesmos. Muda-se apenas algumas nomenclaturas, como pudemos observar acima, e a maneira como se é escrita o código de leis, além da estrutura e organização de reuniões, atividades e cerimoniais. Na maioria dos países, o Movimento Bandeirante, ou Girl Guides é exclusivamente feminino e o Escotismo, masculino.

No Brasil o Movimento Bandeirante divide seus membros, crianças adolescentes e jovens através de uma definição etária, chamados de ramos: Ciranda: 5 a 9 anos; Bandeirante 1: 9 a 12 anos; Bandeirante 2: 12 a 15 anos; Guia: 15 a 18 anos; Guia Auxiliar: 18 a 21 anos.

Os membros voluntários adultos, chamados de coordenadores, são divididos em cargos, com contato direto com as crianças, ou administrativos, chamados de diretoria. O Conjunto de todos os ramos é chamado de núcleo. Dentro do Núcleo há uma diretoria composta por Presidente, Vice-Presidente, Tesoureiros, Secretários, Coordenador e Sub-Coordenador de Núcleo. O Núcleo responde para o Estado, que também tem uma diretoria composta pelos mesmos cargos além de Coordenadores Técnicos, com finalidade de dar suporte aos núcleos. Os Estados respondem ao Nacional, cuja diretoria hoje é formada por Presidente, Secretária, Tesoureiro, Assessoras Regionais e Diretora Executiva, segundo organograma da instituição em anexo (ANEXO 1).

Para cada ramo há um Programa de Ramo⁵, que serve como apoio aos coordenadores para a criação de um Plano de Ação ou planejamento, como é mais conhecido no meio educacional. Neste material encontramos informações históricas, simbólicas, e principalmente metodológica do Movimento Bandeirante. Para a criação do Plano de Ação, o coordenador deve utilizar os oito elementos que norteiam o Bandeirantismo no mundo, que compõem um Sistema de Educação Autoprogressivo⁶, apresentado pelo Programa de Ramo, ou seja, os mesmos conceitos básicos são progressivamente trabalhados, aumentando o grau de dificuldade e complexidade, levando em conta os interesses dos participantes, além

⁵ Programa de Ramo é um material para uso do coordenador. Nele consta a metodologia do Movimento adaptada para a faixa etária a qual se destina, com “informações, conteúdos e um vasto elenco de sugestões de atividades para orientar a aplicação do Programa nos seus grupos” (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p.3). Ele está estabelecido de acordo com as características das faixas etárias, compreendendo atividades com a finalidade de transmissão do Bandeirantismo, pautado na utilização do Método Bandeirante.

⁶ Ao entrar no Movimento Bandeirante, o Bandeirante é chamado de ‘Aspirante’. Enquanto Aspirante ele deve cumprir requisitos, com ajuda da equipe a qual foi inserido e do coordenador, para realizar sua Promessa. Após ter a promessa o Bandeirante passa por duas novas etapas, Primeira e Segunda Etapa, independente do ramo e idade que entrar. Em cada uma das etapas o Bandeirante necessita realizar atividades, adquirir conhecimentos e habilidades e assim passar para um novo ramo. Isso é o que se chama autoprogessão. E, portanto, ele estará inserido em um grupo, dependendo de sua faixa etária, e com a ajuda dos demais bandeirantes, a troca de experiências e aprendizagens faz com que o aspirante passe de etapa.

de corresponder às necessidades de uma realidade atual (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p. 9). Encontramos os oito elementos em todos os Programas de Ramo em um grande quebra-cabeça, pois eles são os conceitos básicos para o trabalho progressivo. São eles: Vivência do Código e da Promessa Bandeirante; Vida em equipe; Aprender fazendo; Convivência com a natureza; Serviço comunitário; Autoprogessão; Convivência entre jovens e adultos; Simbologia. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p. 5)

O Código Bandeirante é uma tradução adaptada do Código das *Girl Guides* e foi pensada por Baden-Powell afim de não ter uma base negativa. Baden Powell afirma, em seu livro “Lições da Escola da Vida” que

As proibições geralmente incitam a desobediência, como desafio ao espírito de independência de qualquer menino (ou homem) que se preze. Não se governa um rapaz a custa de dizer ‘não faça’ mas é fácil levá-lo pela mão dizendo ‘faça’. A Lei Escoteira, portanto foi imaginada para servir de guia às suas ações, mais do que de repressão às suas faltas (BADEN POWELL, 1986, p.55)

Desta forma, o Código Bandeirante é formado por dez leis, são elas: Ser Bandeirante é

merecer confiança; ser leal e respeitar a verdade; servir ao próximo em todas as ocasiões; valorizar a estima e a amizade; ser amável e cortês; ver Deus na criação e preservar a natureza; saber obedecer; enfrentar alegremente todas as dificuldades; usar os recursos com sabedoria; agir, pensar e ser coerente com os valores éticos. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p.17)

Os Bandeirantes, além do agrupamento etário, são inseridos em uma equipe que “são espaços para convivência, integração e acompanhamento da progressão dos Aspirantes e para garantir a estrutura de organização e funcionamento” (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p. 16). Em cada equipe existem cargos, que devem ser ocupados pelos próprios Bandeirantes. Os cargos são definidos pela equipe, pensando que é preciso cuidar das seguintes funções (de

maneira bem sucinta): Finanças (campanhas financeiras para aquisição de material, participação de atividades ou ajudas comunitárias); Material (organização e manutenção do material da equipe); Comunicação (atualização do material histórico e atual, e comunicação entre seus membros); Saúde (ações que dão suporte ao bem-estar físico, social e espiritual da equipe, pensando no material de primeiros-socorros para as atividades). Os cargos devem funcionar em rodízio, afim de que todos tenham oportunidade de aprendizado (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p.38-40). Os ramos Bandeirante 1 e Bandeirante 2 não têm denominação específica para suas equipes. Já a equipe da Ciranda é chamada de Sextilha, pois é recomendado que haja apenas seis crianças em cada equipe e o conjunto de Guias e/ou Guias Auxiliares é chamada de Clã, pois

É a forma de organização de comunidade, baseada em relações de parentesco, fundamentada no reconhecimento dos laços de sangue e de aliança pelo casamento. Laços que unem um conjunto de pessoas. Um Clã é, portanto, um grupo de pessoas que compartilham propriedades, privilégios, ideais comuns, e têm compromisso com direitos e deveres, respeito e ajuda aos seus membros e aos demais. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p.15)

Cada equipe tem um nome próprio, pensado por seus membros, um totem, constituído por um bastão e uma flâmula, feitos manualmente também por seus membros, um grito e um distintivo com o símbolo da equipe, sendo estes os símbolos que representam a “mensagem de ideal que a equipe quer passar aos demais” (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p.21). É possível que os ramos tenham uma ou mais equipes, dependendo do número de crianças, adolescentes ou jovens Bandeirantes.

Analisar o Movimento Bandeirante, enquanto uma instituição educacional não formal é um grande e extenso trabalho de reflexão teórica, pois ela tem um histórico vasto, inicialmente ligado ao escotismo; mantém uma complexa metodologia, moldada durante um processo histórico às realidades atuais, repleta de simbolismo, atividades e rituais difíceis de serem analisados por uma única área do

conhecimento e por uma única perspectiva teórica. Estamos cientes, portanto, da limitação de nosso trabalho acadêmico.

Nesse sentido, o que se propõe como questão de pesquisa para esse Trabalho de Conclusão de Curso é: os objetivos, ou Áreas do Programa, contidos no Movimento Bandeirante, no Ramo Guia, possibilitam a organização de ações voltadas para o desenvolvimento da autonomia moral? Para tentar responder a essa pergunta iremos:

- a) Elencar os objetivos, ou Áreas do Programa, que fundamentam a ação do Movimento Bandeirante, no Ramo Guia;
- b) Identificar os princípios éticos morais subjacentes, aos objetivos do Ramo Guia;
- c) Selecionar um objetivo e estabelecer o diálogo entre este e a teoria do desenvolvimento moral, elaborada por Jean Piaget.

CAPÍTULO I

1. O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO A TEORIA PIAGETIANA

1.1. OS ESTÁGIOS EVOLUTIVOS DA PRÁTICA E CONSCIÊNCIA DA REGRA E SUA RELAÇÃO COM AS ETAPAS EVOLUTIVAS DA NOÇÃO DE JUSTIÇA E A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA

Para o desenvolvimento da análise que pretende este Trabalho de Conclusão de Curso, foi utilizado como base teórica a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget, portanto é necessário apresentar um recorte desta teoria. Os textos utilizados foram os capítulos “As Regras do Jogo” e “A Cooperação e o Desenvolvimento da Noção de Justiça” do livro “O Juízo Moral na Criança” de Jean Piaget. Antes de começar com este quadro, é necessário contextualizar o período histórico em que Jean Piaget se encontrava.

Após a Primeira Guerra Mundial, iniciou o movimento da Escola Nova, onde seus adeptos defendiam a “Educação para a Paz”, através de uma pedagogia libertária, onde a criança passa a ser o centro do processo de ensino, reconhecida por ser indivíduos com necessidades e interesses próprios, mudando radicalmente as relações estabelecidas nas escolas e em instituições de ensino (MARTINS, 2002, p.225). Neste sentido, as pesquisas educacionais voltaram para o desenvolvimento de teorias que tinham como objetivo a construção de indivíduos autônomos. Martins trata deste assunto, afirmando que

Nas denominadas pedagogias ativas, o centro passou a ser o ensino voltado para a construção de um indivíduo autônomo, tomado por base suas necessidades e capacidades. Nessa tendência inseriu-se o pensamento de John Dewey (1859-1952), um dos expoentes máximos da Escola Nova, que elaborou conceitos de “aprender fazendo, aprender pela vida e para a democracia”. Inseriu-se também o pensamento de Decroly, que elaborou a idéia de uma aprendizagem que se efetivasse por meio da observação, da expressão e da associação de idéias, possibilitando a criança interferir no meio educativo. (MARTINS, 2002, p. 225)

Para tanto, Piaget (1994) acreditando na construção da autonomia nos indivíduos, defende a idéia de cooperação e respeito mútuo como formas de desenvolvimento da moral. Então, realizou uma pesquisa, descrita a seguir, com crianças de 0 a 12 anos. Neste trabalho o autor se propôs a estudar o juízo moral dialogando com os sujeitos a respeito dos problemas morais, representação do mundo e à causalidade através do jogo de bolinhas. Neste sentido Piaget (1994) busca compreender o que vem a ser o respeito à regra, partindo do ponto de vista das crianças, por ele analisadas.

Antes de falar do trabalho desenvolvido por Piaget (1994), também é necessário, além de apresentar o contexto histórico, uma breve contextualização filosófica e sociológica do pensamento e das questões da moralidade. Isto é necessário porque o próprio Piaget faz menção em seu trabalho sobre alguns dos pensadores que falaremos a seguir. Desta forma, quando Piaget diz que “Antes de prosseguir a nossa análise, convém confrontar os resultados obtidos até agora” (PIAGET, 1994, p.86), ele trata do retorno necessário aos antecessores de sua pesquisa para afirmar ou contrapor aquilo que já foi descoberto, e ele continua dizendo que até agora apenas duas hipóteses principais foram apresentadas, as quais ele considera “referentes à natureza psicológica do respeito e das regras morais” (PIAGET, 1994, p.86) sendo elas as teorias de Kant e Durkheim. Freitag (1989), em seu trabalho “A Questão da Moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas” nos ajudará a fazer esta contextualização.

O primeiro teórico que trataremos aqui é Kant. Ele estudou as duas formas de manifestação da razão, a razão teórica e a razão prática. Uma, a razão teórica, permitiria ao sujeito conhecer as leis naturais, ou seja, a ação e reação, da física e matemática. Já a razão prática, permitiria o conhecimento das leis sociais ou dos costumes. Considerando que uma razão é complemento da outra, o indivíduo tem a faculdade de conhecer a primeira razão para aplicar na segunda. Na primeira razão, portanto vale um julgamento científico, enquanto na segunda o julgamento é moral. Como os homens (no sentido de humanidade) têm liberdade para realizar suas vontades, há nesse mundo o julgamento de suas ações segundo o bem e o mal, ou o certo e o errado (FREITAG, 1989, p. 1-2). Esta “vontade legisladora” do homem é

parte da definição de autonomia estabelecida por Kant, onde Freitag (1989) descreve

A autonomia é definida no contexto de liberdade e em contraposição a heteronomia. (...) A autonomia do sujeito se expressa na sua capacidade de autodeterminação, na sua vontade legisladora de estabelecer e concretizar fins no mundo social. (FREITAG, 1989, p.2)

Para Kant existem duas categorias de valores: o preço e a dignidade. O preço seria uma manifestação dos desejos individuais do sujeito, já a dignidade um valor dos interesses sociais, assim sendo a legislação deve levar em conta a dignidade humana

A realização da dignidade humana pressupõem o respeito mútuo (*Achtung*) e impõe conseqüentemente o respeito a lei geral que defende a dignidade humana. (...) O respeito à dignidade da pessoa humana é transferida para a lei que defende essa dignidade, que assim se torna universal e necessária. (FREITAG, 1989, p. 2)

Dessa forma, de acordo com Freitag (1989), Piaget fundamentou empírica e experimentalmente através de um debate contemporâneo da moralidade a teoria de Kant.

Outro autor importante na pesquisa de Piaget (1994) é Durkheim. Para Durkheim a sociedade é a única origem da moral, sendo ela representada pela igreja, ou seja, a religião. Esta moral, passada de geração em geração através das representações coletivas, constituem as crenças, costumes e tradições da sociedade, as quais são impostas ou compartilhadas ao indivíduo pelas instituições sociais, tais como a família, a escola ou a religião. Freitag (1989) apresenta um melhor entendimento de Durkheim quando escreve

O deslocamento do foco de interesse do sujeito para a sociedade fica explícito nas *Regras do Método Sociológico* (1895), nas quais Durkheim postula que os fatos sociais devem

ser encarados como coisas, externas a vontade e a consciência dos indivíduos, dotados de existência própria, fora de suas consciências. Os fatos sociais impõem-se coercitivamente ao indivíduo, exercendo sobre ele autoridade e exigindo dele obediência e sujeição. (FREITAG, 1989, p.6)

Sendo assim, a “sociedade expressa sempre o mais verdadeiro, o melhor e mais justo que a mente humana foi capaz de produzir” (FREITAG, 1989, p. 6), considerando-a a sacralização do grupo social, não sendo mais compreendida como a soma dos valores, pensamentos e sentimentos dos indivíduos dela integrantes.

Piaget (1994), ao retomar a contribuição de outros autores faz menção a estas teorias, principalmente nos aspectos que envolvem as relações de respeito entre os sujeitos. De acordo com o pesquisador, duas grandes vertentes devem ser apresentadas

o respeito como inexplicável do ponto de vista da experiência, só restam duas soluções: o respeito se dirige ao grupo e resulta da pressão do grupo sobre o indivíduo, ou o respeito se encaminha às pessoas e provém das relações dos indivíduos entre si. Uma dessas foi sustentada por Durkheim, a outra por Bovet. (PIAGET, 1994, p. 86)

Porém, bastou-nos até aqui, o breve contexto histórico e social das questões da moralidade. Cabe-nos agora retornar à Piaget (1994) para descrever como ele desenvolveu sua teoria

O autor, ou seja, Piaget (1994), inicia o texto comparando os jogos infantis com instituições da sociedade, considerando seus complexos sistemas de regras, códigos e jurisprudência. Assim, o jogo de bolinhas foi o mecanismo de pesquisa utilizado por Piaget (1994) para fazer sua análise a fim de identificar as fases do desenvolvimento moral nas crianças em

dois grupos de fenômenos: 1) A *prática* das regras, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades aplicam efetivamente. 2) A *consciência* da regra, isto é, a maneira pela

qual as crianças de diferentes idades se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo. (PIAGET, 1994, p. 25)

O jogo de bolinhas foi um grande facilitador para sua pesquisa, pois suas regras são transmitidas de geração em geração, através dos costumes e tradições, o que muito se aproxima da definição de sociedade estipulada por Durkheim. Essas regras apresentam variações que dependem da localidade ou tempo histórico, além de ser um jogo muito praticado pelos meninos da realidade escolhida por Piaget (1994). .

Em sua pesquisa Piaget (1994) procurou desenvolver, como já falamos acima, dois pontos principais no desenvolvimento moral do indivíduo: a prática da regra e a consciência da regra. No que diz respeito a prática da regra, ele se questiona: como o indivíduo se adapta a regra, ou seja, qual a propriedade que o indivíduo tem da regra. Para a consciência da regra, o questionamento é: como e quando o indivíduo toma consciência da regra enquanto uma necessidade de convivência com o outro, ou seja, que tipo de obrigação, ou domínio o indivíduo tem progressivamente da regra, em outras palavras: como o sujeito compreende a regra. (PIAGET, 1994, p. 31).

Desta forma, o teórico evidencia na Prática das Regras quatro fases de desenvolvimento: 1) Motor e individual (0 a 2 anos); 2) Egocêntrico (3 a 6 anos); 3) Cooperação (7 a 11 anos); e 4) Codificação das regras (12 em diante).

Na fase *motor e individual* a criança preocupa-se apenas em manipular o objeto em função de seus próprios desejos. A criança experimenta e tenta compreender o objeto através de suas ações e não há regra no brincar. O objeto é um símbolo necessário para a criação de um ritual, considerando ritual aquilo que tem uma regularidade. Desta forma o autor acredita que “o ritual e o símbolo individuais constituem a estrutura ou a condição necessária ao desenvolvimento das regras e dos sinais coletivos” (PIAGET, 1994, p.37). A consciência de regularidade é, portanto o que há de mais próximo da regra na fase motor e individual.

A segunda fase é a *egocêntrica*. Nesta fase há o início das regras, que já estão codificadas por outros indivíduos, e servem para ser imitadas. Ela joga individualmente, porém com uma matéria social, havendo, aliás, uma grande necessidade de jogar com o outro e ganhar não lhe é necessário. Apresenta, assim, uma conduta mista, onde

De um lado, a criança é dominada por um conjunto de regras e exemplos que lhe é imposto de fora. Mas, por outro lado, não podendo ainda se situar num pé de igualdade, frente os mais velhos, utiliza para si, sem mesmo se dar conta de seu isolamento, o que conseguiu aprender da realidade social ambiente. (PIAGET, 1994, p. 40)

Ainda é possível identificar nesta fase que a criança apresenta um monólogo coletivo, ou pseudoconversas, ou seja, “as crianças falam apenas para si próprias, mesmo desejando estar frente a interlocutores que lhe servem de excitantes” (PIAGET, 1994, p. 43)

Na terceira fase, a *cooperação*, há o desejo de entendimento mútuo no domínio do jogo e de regras fixas comuns a todos os jogadores, porém com desvios consideráveis nas informações que apreendem sobre as regras (PIAGET, 1994, p. 45). Nesta fase, a criança tem consciência do outro enquanto indivíduo. Sendo assim, o jogo perde a função psicomotor para ter um caráter social. É neste estágio que o jogo se torna verdadeiramente social.

Falando ainda da terceira fase, pode-se notar, nas crianças de 7 a 10 anos, segundo Piaget (1994), que apesar de haver o forte conhecimento da lei, ainda são incapazes de legislar, e cada uma apresenta uma opinião pessoal a respeito das regras, ou seja,

Não basta ser um homem honesto para conhecer a lei. Isso não basta nem mesmo para resolver o conjunto de problemas que se pode apresentar na realidade da “experiência moral”. Assim é que, durante o presente estágio, na própria criança, chega-se, quando muito, a se formar uma “moral provisória”,

transferindo-se para mais tarde o cuidado de se constituir um código e uma jurisprudência. (PIAGET, 1994, p.47)

A quarta, e última fase da prática das regras é intitulada como a *codificação das regras*. Nesta fase aparece um interesse pela regra tal como ela é, além de terem prazer em prever todos os casos possíveis e imagináveis para codificá-los, ou seja, “quando a criança se diverte em complicar as coisas por prazer, é evidente, porque procura a regra pela regra.” (PIAGET, 1994, p.49).

Para finalizar a análise das praticas das regras, Piaget (1994) apresenta um resumo bem simples das características de cada fase: “1ª) Simples praticas regulares e individuais; 2ª) Imitação dos maiores com egocentrismo; 3ª) Cooperação; 4ª) Interesse pela regra em si mesma.” (PIAGET, 1994, p.50)

Seguindo a pesquisa, Piaget (1994) analisa a consciência da regra e identificou a existência de dois níveis anteriores a Consciência da Regra: Consciência da Regularidade (0 a 4 anos) e Consciência da Obrigação/Obediência (5 a 10 anos, aproximadamente).

No nível da Consciência da Regularidade a criança apresenta a criação de rituais para seu próprio prazer. Dá-se aí uma espécie de reações primitivas à regras. Ela recebe também uma série de regularidades, podendo prover do adulto (refeições, sono, etc) ou dos acontecimentos físicos, tais como noite e dia, e a alternância de paisagens. Desta forma torna-se difícil identificar o que é próprio da criança daquilo que lhe foi imposto, no que se refere à consciência da regra. Nesta fase, a consciência da regra se trata de rituais puramente individuais, repetitivos, onde têm um esquema de ação próprio, porém sem nenhuma obrigatoriedade na regra.

Na Consciência da Obrigação/Obediência a criança começa a jogar, mesmo que por imitação, segundo as regras exteriores. As menores consideram as regras como sagradas e intocáveis e são muito conservadoras do domínio das mesmas. Elas só aceitam inovações e mudanças nas regras porque não percebem que houve, acreditando que mesmo essa possível mudança já existia. Para elas, regras são impostas por direito divino. Nesse período, apresentam dificuldade em identificar

o que vem dela e o que vem dos outros, e desta forma acreditam que tudo aconteceu após seu nascimento, ou seja, apresenta também uma dificuldade de retrospecção e falta de organização da própria memória, de se situar no tempo/espço, portanto suas invenções momentâneas são verdades eternas. Isso fica claro, quando o autor afirma que

Ora, essas mesmas crianças mantêm, no seu íntimo, um respeito místico pela regra: as regras são eternas, devidas a autoridade paterna, aos administradores da cidade e mesmo ao Deus Todo-poderoso. É proibido mudá-las, e mesmo que a opinião geral fosse favorável a essa mudança, estaria errada: o consentimento unânime de todas as crianças nada valeria em relação à verdade da Tradição. (PIAGET, 1994, p.57)

Outra característica dessa fase é o fato de que jogam de si para si e ganhar significa apenas conseguir, por conta própria bater nas bolinhas. Esta presente, aqui, de forma clara, o conceito de respeito unilateral, o qual é oriundo de uma relação de coação e a coação aqui esta expressa obediência as relações hierárquicas (as regras do jogo são transmitidas pelo mais velho e seguidas ao pé da letra). De acordo com Piaget a coação reforça o egocentrismo disfarçando-o e encobrindo-o. Nas palavras do autor

[...] o egocentrismo só é contraditório em relação à cooperação, porque só esta pode realmente socializar o indivíduo. A coação, ao contrário, alia-se, constantemente, ao egocentrismo infantil: é por isso que a criança não pode estabelecer um contato verdadeiramente recíproco com o adulto, porque fica fechada no seu eu. (PIAGET, 1994, p.58)

Antes de falar da terceira e última fase, ou estágio, da consciência da regra é necessário falar sobre a cooperação nascente, que pode ser considerada um ponto de intersecção entre o egocentrismo e a próxima fase da consciência da regra. e o egocentrismo.

Na Consciência da Regra (11 anos em diante) esta presente a cooperação. Na cooperação ocorre uma transformação: a consciência da regra deixa de ser

heterônoma pra se tornar autônoma. O indivíduo desta fase apresenta, segundo Piaget (1994), três sintomas: 1) a criança aceita a mudança das regras, ou seja, a democracia entra no lugar da teocracia; 2) A criança deixa de acreditar na eternidade das regras; 3) Passa a perceber que as regras são estabelecidas aos poucos. Há, aqui, a construção do respeito mutuo, ou seja, a simples troca entre indivíduos iguais. A regra não é mais coerciva e exterior, ela é compreendida como universal e social, não havendo mais delitos de opinião, mas sim de procedimentos. Isso fica claro quando o autor explicita que

o caráter próprio da cooperação é justamente levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros.
(PIAGET, 1994, p. 64)

Desta forma, a lei, na fase da cooperação, emana do povo, e não mais é concebida como uma tradição imposta. Piaget (1994) identificou, ainda, que os jogadores nesta fase procuram, em grau de reciprocidade, eliminar as desigualdades devidas à sorte, bem como as diferenças em matéria de força física e habilidades. Este pode ser um indício das diferentes noções de justiça no jogo às quais Piaget (1994) trata no terceiro capítulo.

Importante destacar aqui que nessa fase ocorre um fenômeno que antecede a consciência da regra, propriamente dita, e que foi denominada pelo autor, como cooperação nascente. Nesse período as regras são necessárias mas, não são reconstruídas, ou seja, o sujeito elege um grupo de normas, que é de conhecimento de todos e no qual há um consenso. De acordo com o pesquisador na cooperação nascente, o pensamento não supre de imediato, o plano das ações, sendo assim “o pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas conseqüências possam ser manifestadas pela reflexão.” (PIAGET, 1994, p.60)

Para o jogo de bolinhas, Piaget (1994) utilizou os meninos para sua pesquisa, justamente porque o jogo é jogado, na realidade por ele recortada, por meninos. Para verificar se nas meninas as fases se aplicam, o autor relata o jogo do “pique”, que é freqüentemente mais brincado pelas meninas. Nesta análise ele encontrou as

mesmas fases do jogo de bolinhas, fazendo apenas algumas ressalvas: que as meninas são mais tolerantes e satisfeitas com as inovações e que são menos explícitas, ou seja, complexas que os meninos com relação a elaboração das regras.

Ao finalizar o primeiro capítulo Piaget (1994) especifica três tipos de comportamentos, por ele encontrado e para cada comportamento define um tipo de regra. Na conduta motora a regra apresentada é a regra motora. Para o comportamento egocêntrico, o respeito a regra é unilateral. Na cooperação, o respeito é mutuo. Ele porém afirma que

Nunca há coação pura, portanto, nunca há respeito puramente unilateral: a criança, por mais submissa que seja, tem a impressão de que pode ou poderia discutir, que uma simpatia mútua envolve relações, por mais autoritárias que sejam. Inversamente, nunca há cooperação absolutamente pura: em toda discussão entre iguais, um dos interlocutores pode fazer pressão sobre o outro através de desafios, ocultos ou explícitos, ao habito e à autoridade. (PIAGET, 1994, p. 78)

Esclarece, ainda, que o egocentrismo é a confusão do eu com o mundo exterior, e que para alcançar o nível de cooperação é preciso dissociar o seu eu do mundo físico e social, ou seja, situá-lo em relação ao pensamento comum. Para isso é preciso libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A criança aprende a compreender o outro e a ser compreendido por ele (PIAGET, 1994, p.82).

E conclui que

Durkheim, [...] projetou sobre a natureza e a evolução das realidades morais uma luz que ninguém pensa contestar. Basta que os indivíduos vivam em grupo, para que, do próprio agrupamento, surjam novas características de obrigação e de regularidade. A pressão do grupo sobre o individuo explicaria, dessa forma o aparecimento desse sentimento *sui generis* que é o respeito, origem de toda religião e de toda moralidade. O grupo não poderia, de fato, impor-se ao indivíduo, sem se

cobrir com auréola do sagrado e sem provocar o sentimento da obrigação moral. (PIAGET, 1994, p. 87).

Piaget (1994) ainda afirma que ninguém além de Durkheim analisou a evolução e o desaparecimento do conformismo obrigatório, considerando que “cada unidade social é fechada sobre si mesma, todos os indivíduos são idênticos, salvo as diferenças devidas à idade e, assim a tradição pressiona com todo seu peso a consciência de cada um” (PIAGET, 1994, p.87). Ao contrário disso o autor acredita que à medida que as sociedades crescem, as barreiras sociais são rompidas, desaparecendo os conformismos locais, com isso os indivíduos escapam das vigilâncias da tradição e dos costumes.

Considerando que Piaget (1994) identificou, em sua pesquisa com crianças, dois tipos de respeito, e conseqüentemente, duas morais, uma moral heterônoma, da coação, e uma moral autônoma, da cooperação, no terceiro capítulo do livro utilizado como base teórica para este trabalho, o teórico aborda as diferentes noções de justiça, presente nas relações humanas, que aparecem progressivamente ou não nos sujeitos. Para isso, o autor estudou , por meio do julgamento das crianças referente à sanções explícitas em histórias com ações que podem ser encontradas no cotidiano das crianças, e através de interrogatório, questionando-as sobre qual seria a sanção mais justa e a mais severa em cada situação. Em seu plano de trabalho, Piaget (1994) analisou: o problema das punições; a responsabilidade coletiva e a justiça imanente; os conflitos da justiça retributiva e da justiça distributiva; discussão geral das relações da justiça e da cooperação.

O trabalho de Piaget (1994) pretendeu, assim, identificar estes modos de reação e as sanções inerentes ao processo de desenvolvimento moral do sujeito, bem como a noção de justiça, sendo ela considerada a solidariedade infantil e de seus conflitos com a autoridade adulta, além de determinar a idade em que a “solidariedade se torna eficaz” (PIAGET, 1994, op. Cit. p. 157).

Somente como reconhecemos a existência de dois tipos de regras correspondentes aos dois tipos fundamentais de relações sociais, é preciso esperarmos encontrar no domínio

da justiça retributiva dois modos de reação e dois tipos de sanção. (PIAGET, 1994, p. 161)

Piaget (1994) chegará a conclusão de que o sentimento de justiça, ainda que é reforçado pelo adulto a partir de seus exemplos, não faz tanta influência no desenvolvimento moral da criança (pensando no desenvolvimento como forma isolada às interferências sociais). Para que este desenvolvimento aconteça, basta apenas que haja o respeito mutuo e a solidariedade entre as crianças, características estas encontradas na fase da cooperação.

Iniciando a primeira parte deste capítulo, o autor identifica, portanto, as duas noções de justiça inerentes ao desenvolvimento moral, sendo elas: 1) Justiça Retributiva, ou seja, àquela que é definida pelo ato e sua retribuição; 2) Justiça Distributiva, que implica à idéia de igualdade (PIAGET, 1994, p.157). Piaget (1994) identificou ainda duas formas de sanções: a expiatória e a de reciprocidade.

Neste sentido, teve como objeto de estudo a compreensão sobre se as noções de justiça se desenvolvem paralelamente ou a segunda elimina a primeira. Partindo das etapas evolutivas do desenvolvimento moral e considerando a intervenção do adulto, no processo de socialização infantil, a questão investigada foi: como uma criança passa de um estágio ao outro? Conclui que a evolução das noções de justiça são um recorte da evolução geral do desenvolvimento moral sendo que na evolução geral, o individuo passa do respeito unilateral para o respeito mutuo de tal forma que um diminui à medida que o outro aparece, em termos de igualdade e reciprocidade nas relações sociais. Deste mesmo modo as noções de justiça evoluem. “É por isso que a idéia de expiação perde progressivamente seu valor e as sanções tendem a não ser mais regulamentadas senão pela lei de reciprocidade” (PIAGET, 1994, p. 179).

Para facilitar o entendimento das duas formas de sanção é preciso apresentar suas características. Na sanção expiatória, a justiça é mais severa e punitiva, ou seja, o indivíduo quando castigado saberá melhor cumprir seu dever. Para Piaget (1994) a sanção expiatória é inútil, sendo uma “simples repreensão e explicação mais proveitosa do castigo” (p. 159). Ele define, enquanto sanção expiatória àquela

que provem da autoridade através da coação. Sendo a regra imposta, a sanção é arbitrária, ou seja, não tem nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e o ato sancionado. O autor exemplifica quando escreve

Pouco importa que, para punir uma mentira, se inflija ao culpado um castigo corporal, ou que o privemos de seus brinquedos ou que o condenemos a uma tarefa escolar: a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta. (PIAGET, 1994, p. 161)

Já a sanção de reciprocidade é aquela que provem da idéia de igualdade e cooperação entre os indivíduos. Ela, portanto, exige do indivíduo que descumpriu a regra uma restituição de seus atos, ou seja, o culpado deve suportar as conseqüências de sua falta (PIAGET, 1994, p. 159). Desta forma podemos caracterizar esta sanção, considerando que a regra foi interiorizada pelo indivíduo, como àquela que “liga a seus semelhantes por um elo de reciprocidade” (PIAGET, 1994, p.162), ou seja, basta que o indivíduo que infringiu uma regra sofra as conseqüências naturais da mesma.

Contrariamente às sanções expiatórias, as sanções por reciprocidade são, portanto necessariamente “motivadas”, para retomar a terminologia dos lingüistas, isto é, há relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição, sem falar da proporcionalidade entre a gravidade daquela e o rigor desta. (PIAGET, 1994, p. 162)

Para esclarecer, Piaget (1994) faz uma ressalva, dizendo que a sanção expiatória é encontrada nas primeiras fases do desenvolvimento moral, ou seja, nas crianças menores, porém pode ser localizada (e muito), em adultos “favorecidos por certos tipos de relações familiares ou sociais” (p. 159). A intervenção adulta é, portanto, um aspecto relevante no desenvolvimento da moral, pois se não houvesse a intervenção adulta, as relações entre as crianças entre si bastariam para a passagem entre heteronomia (sanção expiatória - respeito unilateral - coação) para autonomia (sanção por reciprocidade – respeito mutuo),

Mas o adulto intervém. Impõe ordens que dão nascimento a regras consideradas como sagradas. A vingança desinteressada, uma vez que “polarizada” por estas regras, torna-se sanção expiatória, e o primeiro tipo de justiça retributiva está assim constituído. Quando o adulto se irrita, porque as leis que edita não são observadas, sua irritação é tida como “justa” devido ao respeito unilateral do qual os grandes são objeto e do caráter sagrada da lei editada. (PIAGET, 1994, p. 179)

Estas leis sagradas são transmitidas através dos costumes de geração em geração pela sociedade, e pela religião. Faz-se aí o retorno necessário a Durkheim e sua teoria social. Segundo Piaget (1994), para Durkheim a sanção é uma forma de “recolocação em ordem” (PIAGET, op. Cit. P. 161), após o ato infringido do elo social e da autoridade da regra, onde “a consequência ‘natural’ de uma falta é, necessariamente, uma consequência social: é a repressão que ela provoca” (PIAGET, 1994, p.163), porém, ao contrario de Piaget (1994)

Durkheim parece acreditar que uma repressão deve, para ser eficaz, ser acompanhada de uma sanção expiatória, enquanto a consequência direta e material dos atos quase sempre basta plenamente para preencher este papel. Importa somente que o culpado compreenda que esta consequência, por mais ‘natural’ que seja, é aprovada pelo grupo social. (PIAGET, 1994, p. 163)

Para esta primeira parte, Piaget conclui que “há, em geral, dois tipos de sanção ou de justiça retributiva: a sanção expiatória, inerente às relações de coação, e sanção por reciprocidade” (PIAGET, 1994, p. 164).

Na segunda parte deste capítulo, o autor vai falar sobre a responsabilidade coletiva e comunicável. Quando consideramos a responsabilidade coletiva, a sanção aplicável é a sanção coletiva.

Na história do direito penal podemos encontrar a sanção coletiva, onde a responsabilidade também é considerada coletiva e comunicável e só recentemente esta realidade mudou, tornando a responsabilidade, e conseqüentemente, a sanção

individual. Porém ela pode ser encontrada ainda em algumas crenças religiosas ou instituições sociais.

Neste sentido, Piaget (1994) se questiona: esta responsabilidade coletiva, representada pela sanção coletiva, é aceita pela criança? Para isso ele também cria histórias com situações fáceis de ser entendida pelas crianças, onde cada uma apresenta uma situação diferente

1ª O adulto não procura analisar as culpabilidades individuais e pune todo o grupo pela falta de um ou dois. 2ª O adulto desejaria encontrar o indivíduo culpado, mas este não se denuncia e o grupo recusa-se a denunciá-lo. 3ª O adulto desejaria encontrar o culpado, mas este não se denuncia e seus companheiros ignoram quem é. (PIAGET, 1994, p. 180)

Foram interrogadas crianças de 6 a 14 anos. Todas as crianças, considerando a primeira situação, não apresentaram o menor vestígio de responsabilidade coletiva, acreditando ser injusto punir todos pela ação de um indivíduo. Na segunda e na terceira situação a responsabilidade coletiva apareceu, porém não podem ser comparadas à sua noção clássica. Estas duas situações foram observadas em “duas reações sistemáticas, das quais cada uma em separado pode ser considerada como tendo uma relação com a responsabilidade comunicável” (PIAGET, 1994, p.191). A primeira é a necessidade absoluta da sanção, ou seja, para as crianças seria melhor sancionar do que deixar que o culpado escape. A segunda é quando a sanção coletiva é aceita, pois a responsabilidade coletiva é voluntária, ou seja, os colegas são solidários ao indivíduo infrator.

Após as identificações anteriores, o autor se questiona quanto a proximidade de uma ou de outra situação à responsabilidade coletiva, e desta forma compreende

Mas tudo se esclarece, à medida que compreendemos que a responsabilidade coletiva das sociedades inferiores supõe a reunião de duas condições que estão precisamente sempre dissociadas na criança: a crença na necessidade mística da

expição e o sentimento da unidade e da solidariedade do grupo. (PIAGET, 1994, p. 191)

Antes de falar da justiça distributiva, Piaget (1994) examina a justiça imanente, considerando que suas “sanções são automáticas, que emanam das próprias coisas” (p.192), ou seja,

Com efeito, para a criança, a natureza não é um sistema de forças cegas regidas por leis mecânicas e agindo ao acaso. A natureza é um conjunto harmonioso, obedecendo a leis tanto morais como físicas, sobretudo impregnadas, até nos pormenores, por uma finalidade antropocêntrica ou mesmo egocêntrica. (PIAGET, 1994, p. 196)

Para identificar a noção de justiça imanente, nesta terceira parte do capítulo, o autor utiliza também histórias com situações de fácil entendimento das crianças e realiza o interrogatório com 167 crianças de 6 a 12 anos.

Esta análise resultou em perceber que quanto mais velha a criança, mais ela deixa de acreditar que as sanções são automáticas e universais. Isto se dá a medida que há “ a descoberta da imperfeição da justiça adulta: quando a criança sofrer injustiça dos pais ou de seus professores” (PIAGET, 1994, p. 200)

Para a quarta parte do capítulo, Piaget (1994) fará uma comparação entre a justiça retributiva e distributiva, após concluir que a importância da sanção expiatória decresce conforme a idade aumenta, ou seja, à medida em que a cooperação vence a coação adulta. Além disso o autor apresenta os efeitos positivos da cooperação no campo da justiça através desta comparação.

Piaget (1994) parte da suposição que quando em conflito, “as idéias igualitárias se impõem, em função da cooperação” (p. 200) e assim propõe um interrogatório com três histórias, onde a pergunta principal faz menção à justiça empregada na ação do adulto de favorecer uma criança bem comportada. Para cada história o autor limita

a primeira narração não fala de nenhuma falta em particular, e põe em conflito, em abstrato, a justiça retributiva e a justiça

distributiva; a segunda só faz referência à faltas sem importância e a sanções suaves; a terceira, enfim, põe em jogo uma sanção que pode parecer muito severa à criança (PIAGET, 1994, p. 201).

Na análise de Piaget (1994) duas questões interferem no interrogatório: a primeira seria a “severidade do adulto” (op. Cit. p. 201), e a segunda “a do conflito entre a retribuição e a igualdade” (op. Cit. p. 201), sendo que esta é para Piaget a mais interessante.

Após os interrogatórios Piaget (1994) notou na primeira história que 70% das crianças de 6 a 9 anos e 40% das crianças de 10 a 13 anos fizeram predominar a justiça retributiva sobre a distributiva (igualdade). Para esta história, o autor observou

que a oposição dos dois tipos de respostas é muito clara. Para os pequenos, a necessidade de sanção prevalece a ponto que a questão de igualdade não se coloca. Para os maiores, a justiça distributiva tem primazia sobre a retribuição, mesmo depois da reflexão sobre o conjunto dos dados em confronto. (PIAGET, 1994, p. 203).

Para segunda e terceira história “as respostas dadas confirmam inteiramente, as precedentes” (PIAGET, 1994, p. 207). Assim Piaget (1994) conclui que “em caso de conflito entre a justiça retributiva e a justiça distributiva, os pequenos preconizam a sanção e os maiores a igualdade” (p. 207).

Quando trata da questão de igualdade e autoridade, na quinta parte do capítulo, o autor apresenta-nos um primeiro ponto à qual anseia responder: com que idade o conflito entre a autoridade adulta e o sentimento de justiça aparece. E mais uma vez, o interrogatório mediante histórias pretende verificar se os indivíduos colocam a “necessidade de igualdade em choque com o fato da autoridade” (PIAGET, 1994, p. 210), ou seja, darão razão ao adulto, por respeito unilateral (autoridade) ou defenderão a igualdade através do respeito mútuo?

As conclusões para Piaget (1994) são previsíveis, visto às análises anteriores. Observou nesta nova análise uma clara evolução em função da idade, onde as crianças menores acham justo que a autoridade adulta prevaleça, enquanto os maiores acham-na injusta à medida em que infringem a noção de igualdade e equidade. Essa evolução ocorre da seguinte maneira:

a justiça igualitária desenvolve-se, com a idade, às custas da submissão à autoridade adulta, e em correlação com a solidariedade entre crianças. Logo, o igualitarismo parece derivar dos hábitos de reciprocidade próprios do respeito mútuo, mais do que do mecanismo dos deveres que derivam do respeito unilateral. (PIAGET, 1994, p.222)

Assim, o autor dividiu as crianças em dois grupos através da heteronomia ou autonomia “conferida ao sentimento de justiça” (PIAGET, 1994, p. 211). Em cada grupo há duas opiniões diferentes, porém que têm o mesmo sentido, pensando na noção de justiça referente à autonomia e heteronomia do desenvolvimento moral. No primeiro grupo às opiniões são as seguintes: há crianças que acham justas a ordem do adulto sem distinguir a justiça da lei da obediência; e há crianças ainda que acham injusta, mas acreditam que a obediência prevalece sobre a justiça, tornando-se obrigatório o cumprimento da ordem recebida. No segundo grupo de crianças, e neste refere-se às crianças maiores, as opiniões foram: de crianças que acham as ordens injustas e preferem a justiça à obediência; e crianças também que concordam que é injusta, porém preferem a submissão da ordem adulta para que não haja discussão ou revolta.

O primeiro grupo, portanto são das crianças menores, e o pensamento inerente é considerado heterônomo. O segundo grupo inclui crianças com o pensamento autônomo, embora Piaget (1994) deixa claro que não é possível falar em estágios evolutivos, pois para ele “é muito duvidoso que cada criança passe sucessivamente pelas quatro atitudes” (p. 215), assim, para ele depende muito do caráter e da educação recebida pelo indivíduo.

Contudo, Piaget (1994) considera a análise importante, pois descobriu três etapas no desenvolvimento da justiça distributiva, em relação com a autoridade

adulta. Na primeira etapa foi identificado a ausência da noção de justiça distributiva, ou seja, não há diferenciação entre justiça e autoridade da lei. Na segunda etapa surge a noção de igualdade, desenvolvendo assim, a justiça distributiva que se opõe à obediência. Na última etapa o igualitarismo se transforma em equidade “a qual consiste em nunca definir a igualdade sem considerar a situação particular de cada um” (PIAGET, 1994, p. 216).

Na sexta e última parte do capítulo antes da conclusão, o autor trata da interferência adulta como forma de provocar na criança idéias de expiação. Para isso ele apresenta a hipótese que as relações entre as crianças formam um ambiente propício para o desenvolvimento da justiça distributiva ou das formas evoluídas da justiça retributiva.

Nesta análise, Piaget (1994) identificou nas relações das crianças, dois tipos de sanções: coletivas e particular. As sanções coletivas são encontradas essencialmente quando os indivíduos, na situação de jogo (regras de jogo), transgridem uma regra usual. As sanções particulares surgem ao acaso, à medida que, frente a maus procedimentos, o indivíduo desencadeia em si o sentimento de vingança, ou seja, retribui-se o mal pelo mal, e o bem pelo bem. Esta última tem ligação direta com o desenvolvimento progressivo da igualdade e da reciprocidade. Nenhuma das duas, pois, é expiatória

quando um menino retribui os golpes que recebeu etc., ele não procura castigar, mas simplesmente indicar uma exata reciprocidade. Também veremos que o ideal não é retribuir mais, mas distribuir matematicamente o que recebeu. (PIAGET, 1994, p. 223)

O autor salienta que a reciprocidade aumenta com a idade sendo assim, a sanção parece mais justa conforme o tempo passa.

Em sua conclusão, Piaget (1994) vem a reforçar suas descobertas fazendo uma ligação entre elas e as discutidas no primeiro capítulo. Antes disso porém ele faz um último experimento.

O autor pede às crianças que dê exemplos de situações que considera injusta, e assim identifica quatro tipos de respostas, que demonstram uma clara evolução progressiva das noções de justiça entre as crianças no desenvolvimento moral. Vale agora lê-las na íntegra para que haja um bom entendimento

1º As condutas contrárias às ordens recebidas do autor: mentir, roubar, quebrar etc., em suma tudo que é proibido. 2º As condutas contrárias às regras do jogo. 3º As condutas contrárias à igualdade (desigualdade nas sanções como nos tratamentos). 4º As injustiças relativas à sociedade adulta (injustiça de ordem econômica ou política). (PIAGET, 1994, p. 235)

Desta forma, quanto mais velhos os indivíduos, mais próximo da quarta resposta eles estão.

Com toda a pesquisa referente a noção de justiça, Piaget (1994) identificou três grandes períodos de desenvolvimento. O primeiro foi encontrado em crianças de até sete ou oito anos. Nelas a justiça está subordinada à autoridade, ou seja, tudo o que o adulto dita como lei é considerado justo, salvo apenas quando o adulto não segue sua própria regra (punir uma transgressão não cometida, etc.). Neste estágio há uma grande necessidade de sanções, pois elas estão acima da igualdade. A sanção para estes indivíduos é expiatória, sendo assim, o respeito é unilateral.

Para o segundo período o igualitarismo é progressivo. Os indivíduos deste período têm entre oito a onze anos. Este igualitarismo surge a partir do desenvolvimento progressivo da autonomia, onde a igualdade prevalece a autoridade. O autor verificou aqui uma diminuição gradativa da crença na justiça imanente.

No terceiro período surge uma nova atitude: o sentimento de equidade, ou seja, o indivíduo passa a perceber que, apesar da igualdade perante a lei, é necessário considerar a individualidade de cada um, o que para Piaget (1994) “torna a igualdade mais efetiva do que era antes” (p. 238)

Assim sendo, o autor aprofunda os conceitos de justiça retributiva e justiça distributiva, elencando os elementos fundamentais de ambas.

Piaget (1994) inicia com a justiça distributiva, considerando-a como “a forma mais profunda da própria justiça” (p. 238). Nela são encontradas as noções de igualdade e equidade em seu sentido mais denso. Para isso o autor retorna à teoria de Kant, àquela que iniciamos este capítulo, com a finalidade de apresentar a discussão sociológica da questão onde “a reciprocidade se impõe, com efeito, à razão prática, como os princípios lógicos se impõem, moralmente, à razão teórica” (p. 238).

Apesar deste caráter sociológico, Piaget (1994) se preocupa, neste momento, com a psicologia dos indivíduos, considerando que a igualdade e as noções de justiça distributiva provem de raízes biológicas e individuais. Com isso ele nos apresenta que as crianças, desde muito cedo, experimentam formas contraditórias de sentimentos instintivos. Não se pode, porém dizer que a igualdade é uma espécie instintiva, ou produto constituído individualmente. É neste ponto que devemos chegar.

Ora, se considerarmos o pensamento acima proposto e os resultados das análises apresentadas por Piaget, é claro que para haver uma real igualdade e o desenvolvimento moral para a autonomia, é necessário a relação com o outro. Da relação com o outro, em contrapartida, surgem às regras coletivas, bem como a consciência coletiva. Dando continuidade ao raciocínio, apenas a interferência adulta não provocará no indivíduo um real desenvolvimento para a autonomia. Piaget (1994) supõe a necessidade de “uma longa educação recíproca das crianças, umas pelas outras” (p. 239). Portanto, para o autor

a autoridade adulta, se bem que constituindo, talvez, um momento necessário na evolução moral da criança, não basta para constituir o senso de justiça. Este só se desenvolve na proporção dos progressos da cooperação e do respeito mútuo, de início, cooperação entre crianças, depois da cooperação entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha

para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto. (PIAGET, 1994, p. 239)

Ao tratar da justiça retributiva, pode-se retirar dois elementos fundamentais: a noção de expiação ou recompensa, e a noção de reciprocidade, ou reposição/reparação. A expiatória é eliminada a medida que o indivíduo evolui moralmente, passando da moral heterônoma e autoritária para uma moral autônoma.

A idéia de sanção expiatória é encontrada na psicologia humana. Piaget (1994) trata da seguinte maneira o seu aparecimento

As reações instintivas de defesa e de simpatia determinam, portanto, uma reciprocidade elementar, a qual constitui o terreno de desenvolvimento indispensável a retribuição. Mas, naturalmente, este terreno não basta, e os fatores individuais não podem, por si sós, ultrapassar o estágio da vingança impulsiva sem resultar naquele regulamento e naquela codificação, pelo menos implícita, das sanções que a justiça retributiva supõe. (PIAGET, 1994, p. 241)

Porém, estas reações instintivas, como foram apresentadas por Piaget (1994), não bastam para o desenvolvimento da moral: a intervenção adulta é o ponto de partida para o desenvolvimento da noção de expiação nas crianças. A Reciprocidade é, portanto, a evolução da expiação, que se dá no momento que o indivíduo passa a conceber a noção de igualdade através da relação com o outro, e desta forma, progressivamente “a generosidade – esta característica do nosso terceiro estágio – alia-se à simples justiça: deste modo, entre as formas refinadas da justiça, tais como a equidade, e o amor propriamente dito, não há mais oposição real.”(PIAGET, 1994, p. 242)

Piaget (1994) conclui o terceiro capítulo de seu livro reforçando a idéia de duas morais: a heteronomia e a autonomia, cada uma com suas características específicas às quais já tratamos acima, fazendo novamente o retorno a Durkheim

Porque, se as sociedades humanas evoluíram da heteronomia para a autonomia e da teocracia gerontocrática sob todas as suas formas para a democracia igualitária, é bem provável que os fenômenos de condenação social, tão bem descritos por Durkheim, favoreceram, primeiramente, a emancipação das gerações umas em relação às outras e tornaram possível, nas crianças e adolescentes, a evolução que acabamos de descrever. (PIAGET, 1994, p. 243)

É isso que torna interessante a teoria de Piaget: sua descoberta, as fases de desenvolvimento da moral nos indivíduos. E apesar de ele ter escrito apenas um livro sobre educação, deixou aos educadores uma grande responsabilidade: ajudar as crianças a desenvolver sua moralidade, sem deixar de permitir que a mesma vivencie a fase em que se encontra. Outra ressalva que devemos fazer a respeito de sua teoria é deixar claro que a divisão etária estabelecida pelo autor é uma forma de situar os leitores sobre a existência das fases de desenvolvimento, e isso não significa que as mesmas são estagnadas.

Após este quadro teórico questionamos: Será que o Movimento Bandeirante contribui para este desenvolvimento moral desenvolvido por Piaget? Esta é uma dúvida extensa, porém, a este Trabalho de Conclusão de Curso basta apenas verificar nas Áreas do Programa (objetivos) do ramo Guia a resposta para este dilema.

CAPITULO II

1. METODOLOGIA

O estudo proposto será realizado sob uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa busca “compreender o significado que os acontecimento e interações têm para os indivíduos, em situações particulares” (SILVA; GOBBI; SIMÕES, 2005, p. 71). Dentro da pesquisa qualitativa há várias técnicas de investigação para facilitar essa compreensão social e interpretar as interações humanas.

A análise de conteúdos foi a que melhor se encaixou para este trabalho, pois ela é uma ferramenta usada para interpretar, traduzir, compreender e descrever os conteúdos de textos e documentos, ou qualquer forma de comunicação, bem como seu significado. Esta ferramenta tem, portanto, uma grande função social, porém vale lembrar que ela pode ser usada tanto na pesquisa qualitativa quanto na quantitativa, com aplicações diferentes.

Segundo Silva & Gobbi & Simões (2005), apesar de não ter uma estrutura rígida, a análise de conteúdos possui duas funções que proporcionam o direcionamento da pesquisa

A primeira diz respeito à função heurística, ou seja, a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta. A segunda se refere à administração da prova, em que hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servem de diretrizes apelando para o método de análise de uma confirmação ou de uma infirmação. (SILVA; GOBBI; SIMÕES, 2005, p. 74)

A administração da prova foi à função mais utilizada para este trabalho, visto que o realizamos a partir de uma questão hipotética, sendo este a nossa diretriz. Após este questionamento passamos por mais algumas fases, que segundo Silva & Gobbi & Simões (2005), são pertencentes à análise de conteúdo, tais como a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial. Na pré-análise, fizemos a coleta dos dados e materiais que possibilitaram o entendimento da questão. Já na descrição analítica, houve o aprofundamento do material coletado, tendo como

diretriz a hipótese e o referencial teórico. Para a última etapa, ou seja, a interpretação referencial, realizamos a reflexão através de um diálogo entre o material coletado e o referencial teórico, atrelando as idéias a fim de responder a hipótese levantada no início da pesquisa.

Desta forma, a análise será feita por meio dos objetivos, ou Áreas do Programa, do Ramo Guia, descritos no livro **Programa de Ramo: Ramo Guia – Livro do Coordenador**, registrado na Biblioteca Nacional em 2001, escrito pela então Equipe Técnica Nacional da Federação de Bandeirantes do Brasil. Outro subsídio que será utilizado é o livro **Chama Acesa – Livro do Bandeirante**, publicado em 2008 e desenvolvido pela Equipe Técnica Nacional⁷ e pelo então Conselho Diretor Nacional⁸, além de voluntários outros, destinado às crianças, adolescentes e jovens Bandeirantes, bem como todos os seus membros e não membros a fim de servir como referência histórica, simbólica, apresentando seus princípios e valores, as características próprias da instituição, os projetos de ordem nacional e internacional que desenvolve, as parcerias com ONG's, as atividades específicas, como acampamentos e fóruns, além de um arsenal de informações úteis às crianças, adolescentes e jovens, como doenças sexualmente transmissíveis, nutrição, Estatuto da Criança e do Adolescente, cuidados com o meio ambiente, sobrevivência, entre muitos outros.

Como já falamos acima, identificar os princípios que fundamentam a ação do Movimento Bandeirante é uma tarefa muito difícil por ser extensa, e principalmente pela forte ligação, no início de sua história, com o escotismo. O que complica um pouco as coisas, é que o Movimento Bandeirante, ao chegar no Brasil, tomou rumos diferentes do escotismo, recebendo, das suas lideranças, grandes reformulações metodológicas (principalmente na década de 60 e 70), o que fez o Movimento Bandeirante distanciar, e muito, do Movimento Escoteiro. Uma análise deste processo seria muitíssimo interessante, porém, não cabe a este trabalho, fica como uma sugestão desafiadora a outrem.

⁷ Equipe Técnica Nacional é o grupo de funcionários do Escritório Nacional, Rio de Janeiro.

⁸ Conselho Diretor Nacional é o grupo de Diretores, com mandato de 3 anos, podendo ser renovados por mais 3. São eles Presidente Nacional, Secretários, Tesoureiros e Assessores regionais. (ESTATUTO)

Para facilitar o trabalho de identificação dos princípios que fundamentam a ação do Movimento Bandeirante fizemos um recorte para o Ramo Guia⁹, utilizando o Programa de Ramo¹⁰ como base para esta pesquisa. Dele extraímos o que caracteriza o ramo a ser estudado: sua faixa etária e simbologia, além das principais atividades e ações inerentes desta faixa etária.

Além do primeiro recorte, outro foi necessário, pois o tempo não nos deixaria fazer tão extensa análise. O primeiro recorte, destes outros dois, é nas Áreas do Programa¹¹, considerando-as o norte das atividades e ações bandeirantes.

Cremos de início, que questionar se a forma de organização do Movimento Bandeirante, assim como a estrutura de grupo e as atividades propostas no Ramo Guias possibilitam as condições necessárias a construção dos princípios éticos e dos valores morais, subjacentes ao movimento, era um tanto quanto desafiador para um Trabalho de Conclusão de Curso, veremos, portanto se alcançamos ou não a resposta a esta questão durante o desenvolvimento desta pesquisa e em suas considerações.

2.1. O PROGRAMA DE RAMO DO RAMO GUIA

A Missão do Movimento Bandeirante é “Ajudar as crianças, adolescentes e jovens a desenvolverem seu potencial máximo como responsáveis cidadãos do mundo.” (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p. 4) O Programa de Ramo é pensado, portanto, para efetivar em ações a Missão Bandeirante, sendo ele o equilíbrio entre os interesses e necessidades atuais dos jovens Bandeirantes e o leque de atividades, ou seja, a ação do Bandeirantismo, tendo como pilar os elementos do Método Bandeirante e a Missão. Ele é estabelecido de acordo com a faixa etária a ser trabalhada, e desta forma os mesmos conceitos básicos são trabalhados de maneira progressiva (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO

⁹ Ramo é o nome dado a cada faixa etária do Movimento Bandeirante. No Ramo Guia a faixa etária é de 15 a 18 anos.

¹⁰ Programa de Ramo é o livro base utilizado pelo coordenador bandeirante para planejamento de atividades. Nele pode-se encontrar a metodologia bandeirante adaptada a cada faixa etária.

¹¹ As Áreas do Programa são objetivos que, em progressão, propõem a aquisição de vivências, habilidades e experiências, visando a mudança de atitudes e aperfeiçoamento de atitudes e comportamento. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p. 11)

BRASIL, 2001, p.9). Os interesses e necessidades dos jovens atuais são considerados como um fator variável do Programa de Ramo, e o Método Bandeirante e a Missão são fatores permanentes (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p.10).

Como já falamos acima, o Programa de Ramo serve de suporte ao coordenador para a realização de seu Plano de Ação. Encontramos no programa, oito elementos que norteiam o trabalho, sendo eles novamente: Vivência do Código e da Promessa Bandeirante; Vida em equipe; Aprender fazendo; Convivência com a natureza; Serviço comunitário; Autoprogessão; Convivência entre jovens e adultos; Simbologia (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p. 5).

Para efetivar a ação, o Programa de Ramo apresenta objetivos em progressão, a fim de desenvolver habilidades, proporcionar vivências e experiências que visam à mudança de atitudes dos jovens, bem como o aperfeiçoamento de comportamentos e atitudes. **Estes objetivos são chamados de Áreas do Programa**, são elas: 1) Bandeirantismo e habilidades; 2) Participação na comunidade e serviço; 3) Cultura e atualidades; 4) Convivência e Amizade; 5) Saúde e meio ambiente; 6) Cidadania. E são as ações resultantes das Áreas do Programa que este trabalho pretende analisar.

Com isso, o Programa de Ramo pretende formar jovens

Esforçados para agir com coerência frente aos princípios e valores do Movimento Bandeirante, bem informados e criativos, capazes de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo sua vida com auto-responsabilização, atuantes na sociedade como líderes, sejam agentes transformadores, sejam cidadãos responsáveis, éticos, dignos e justos, sejam reconhecidos na sua progressão. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p.29)

Para isso oferece aos jovens informações atualizadas e conteúdos avançados, experiências e desafios inovadores, a aquisição de habilidades, exercício de autonomia e liderança e da cidadania responsável: atuação na vida, nas

questões do mundo e na prestação de serviço comunitário, além da progressão de etapas (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p. 29)

2.1.1. AS ÁREAS DO PROGRAMA

A primeira Área do Programa é *Bandeirantismo e Habilidades*. Nela pretende-se fazer com que o jovem seja capaz de fundamentar e transmitir aos demais os ideais, o Código de Leis, a Missão do Bandeirantismo e informações sobre a atuação e organização da Federação de Bandeirantes do Brasil e associação mundial, mantendo sempre uma atitude solidária, democrática e responsável na execução e desempenho de suas tarefas como Bandeirante e pessoa, além de se conhecer como responsável no exercício de sua liderança e autonomia, sabendo assumir as conseqüências de suas atitudes, assumir sua parcela de responsabilidade no desenvolvimento e no crescimento da Instituição, utilizando habilidades, aptidões e talentos em benefício próprio e dos demais. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p.31)

Participação na comunidade é a segunda Área do Programa. Com ela pretende desenvolver no jovem a atitude de prontidão, sou seja, atuar e participar construtivamente para a melhoria do bem comum, além de dar testemunho da prática do Lema SERVIR¹², colocando seu potencial e habilidades a serviço dos demais e dos programas comunitários desenvolvidos por seu Clã, Núcleo, Estado e Nacional. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p.31)

A terceira Área do Programa é *Convivência e Amizade*, que procura trabalhar no jovem o saber interagir nos diferentes espaços do Bandeirantismo, da família e da sociedade, respeitando suas normas formuladas para atender o bem comum. Outra habilidade a ser desenvolvida é a de ter uma conduta de respeito e disponibilidade na convivência com a diversidade, além de reconhecer suas qualidades, possibilidades e limitações para conduzir sua vida com equilíbrio e saber respeitar a si próprio e aos demais. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p.31)

¹² Cada faixa etária no Movimento Bandeirante tem um lema a ser seguido. No Ramo Guia o Lema é Servir, no sentido do serviço a comunidade. Com exceção dos ramos B1 e B2 que têm um único Lema: Sempre Parata, que em latim significa estarsempre pronto.

A quarta Área do Programa é *Cultura e Atualidades*. Nesta área pretende-se desenvolver o desejo de querer ampliar sua bagagem cultural na convivência com a diversidade: social, cultural, econômica, de crença, etnia, gênero, sabendo analisar, opinar e posicionar-se frente a fatos e informações que afetam a qualidade de vida dos jovens, além de ter consciência da responsabilidade que lhe cabe na preservação da sua cultura e tradições sejam de sua família, do Bandeirantismo, do seu estado e do seu país. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p.31)

Saúde e Meio Ambiente é a quinta Área do Programa. Nela o jovem deve saber vivenciar sua sexualidade com auto-responsabilidade, tendo uma atitude responsável com o meio ambiente e cuidando de sua preservação em benefício da melhoria da qualidade de vida. Além disso, pretende-se desenvolver o respeito potencial do seu corpo e saúde para viver de forma o mais saudável possível e a valorização e respeito de seu corpo e de sua vida como obra de seu Deus e como toda natureza. (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p. 31)

A última Área do Programa é a *Cidadania*. Nesta área, o programa anseia que o jovem seja capaz de assumir-se como cidadão consciente dos seus direitos e deveres, vivendo como cidadão atuante e participativo que assume a responsabilidade por seus atos, testemunhando, através de seus atos, o seu compromisso para com o Código e a Promessa Bandeirante e de lealdade à Instituição (Federação de Bandeirantes do Brasil) e saber identificar os seus valores de vida: éticos, morais, sociais e espirituais (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p.31).

Para cada Área do Programa acima mencionada, o grupo deve selecionar temas para o desenvolvimento do Plano de Ação do ramo¹³. A escolha dos temas, relacionados às Áreas do Programa, é feita de maneira democrática pelos próprios guias, através de motivações individuais ou do Clã como um todo. Para uma escolha consciente os guias devem ter acesso às propostas dos temas, ao processo e ao tempo que envolve a sua realização. Neste sentido é preciso a reflexão e a

¹³ No Ramo Guia o Plano de Ação, ou planejamento, deixa de ser feito pela coordenação e passa a ser feito pelos próprios Bandeirantes.

discussão anterior, e estas devem ser garantidas no processo democrático da participação para tomada de decisões. Esta escolha é feita em Assembléia de Clã, cabendo a Assembléia também a responsabilidade de garantir e avaliar o desempenho e a participação qualitativa dos Guias no desenvolvimento dos temas. A Assembléia, portanto, é a forma bandeirante de tomadas de decisão, desenvolvimento do planejamento de ações do clã (ou Plano de Ação), além de facilitadora na resolução de conflito do grupo.

Das Áreas supracitadas optamos por eleger uma grande área e efetuar uma análise, na perspectiva teórica do desenvolvimento moral de Piaget. Essa análise será efetuada a partir da identificação do princípio ético que a rege, da sua relação com o processo evolutivo da prática e consciência da regra e da noção de justiça. A área escolhida é *Bandeirantismo e Habilidades*, pois dela é possível extrair os princípios próprios subjacentes ao Movimento Bandeirante. Para tanto será necessário dissecá-la e extrair seus conteúdos através dos objetivos específicos nela implícitos.

2.2. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Esclarecemos que a primeira área “Bandeirantismo e Habilidades” contém 05 objetivos específicos, sendo que o primeiro é composto pelo Código de Leis Bandeirantes, bem como sua missão. Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor, organizamos a apresentação dos dados, da seguinte forma: situar o Código de Leis contido no primeiro objetivo específico, estabelecendo a correlação com os princípios éticos a eles subjacentes; situar os outros quatro objetivos específicos.

QUADRO A: CÓDIGO DE LEIS VERSUS VIRTUDES E/OU PRINCIPIOS ETICOS

LEIS Ser Bandeirante é...	VIRTUDES E/OU PRINCIPIOS ETICOS
<i>Merecer confiança</i>	Lealdade
<i>Ser leal e respeitar a verdade</i>	Lealdade
<i>Servir ao próximo em todas as ocasiões</i>	Generosidade
<i>Valorizar a estima e a amizade</i>	Amizade
<i>Ser amável e cortês</i>	Polidez
<i>Ver Deus na criação e preservar a natureza</i>	Respeito à vida
<i>Saber obedecer</i>	Obediência
<i>Enfrentar alegremente todas as dificuldades</i>	Resignação/ Coragem

<i>Usar os recursos com sabedoria</i>	Prudência
<i>Agir, pensar e ser coerente com os valores éticos</i>	Autonomia Moral
Missão: <i>Ajudar crianças, adolescentes e jovens a desenvolverem seu potencial máximo como responsáveis cidadãos do mundo.</i>	Responsabilidade/ Cidadania

Dessa forma, nos foi possível identificar 08 grandes princípios e ou virtudes subjacentes as normas que regem as ações dos Bandeirantes e, inferimos que a concretização da décima lei reflete a construção propriamente dita da autonomia moral.

QUADRO B: OS CINCO OBJETIVOS GERAIS, CONTIDOS NA AREA “BANDEIRANTISMO E HABILIDADES”

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PRINCIPIOS ETICOS/VIRTUDES MORAIS
Fundamentar e transmitir aos demais os ideais, o Código de Leis, a Missão do Bandeirantismo e informações sobre a atuação e organização da Federação de Bandeirantes do Brasil e associação mundial.	(Dados acima, Quadro 1)
Manter sempre uma atitude solidária, democrática e responsável na execução e desempenho de suas tarefas como Bandeirante e pessoa.	Solidariedade, democracia e responsabilidade.
Conhecer-se como responsável no exercício de sua liderança e autonomia, sabendo assumir as consequências de suas atitudes.	Liderança e autonomia.
Assumir sua parcela de responsabilidade no desenvolvimento e no crescimento da Instituição.	Responsabilidade.
Utilizar habilidades, aptidões e talentos em benefício próprio e dos demais.	Responsabilidade.

2.3. DISCUSSÃO DOS DADOS

A discussão referente a princípios éticos e virtudes morais vem de longa data, desde a Grécia Clássica, de filósofos como Aristóteles, Sócrates, Protágoras e Platão. Na antiguidade grega a virtude ou *areté* era considerada um privilégio, uma dádiva divina, ligada a genética ou a qualidades individuais que nasciam com o sujeito, e representavam um símbolo da aristocracia guerreira. Esta idéia iniciou-se no período homérico e perpassou até a idade arcaica (século VII) (SOUZA, 2007, p. 148). Porém, após as mudanças econômicas e sociais na sociedade grega, com o

surgimento da idéia de democracia, onde a *polis* deixa de ser comandada pela aristocracia e passa a ser acessível a todo e qualquer cidadão, surge um questionamento entre os filósofos, radicalmente apresentado por Platão quando este questiona, segundo Carvalho (2004), se “as virtudes podem ser ensinadas?” (p.88). Carvalho (2004) apresenta uma semelhante discussão em seu artigo afim de transmiti-la aos dias de hoje e nos coloca frente ao problema que tanto ele quanto os filósofos gregos discutiram

O problema se torna agudo quando não mais se trata de formar alguns, uns poucos que devem deter o poder, mas de formar *todos os cidadãos* para que, na igualdade que os marca em face da lei (*isonomia*) e do direito à opinião (*isegoria*), eles possam participar ativamente da construção e da gestão do espaço público e da elaboração e legitimação dos princípios morais e legais que os conduzem (CARVALHO, 2004, p. 90)

O questionamento que alude à possibilidade de ensinar ou não os princípios éticos e virtudes morais torna-se necessário, pois neste Trabalho de Conclusão de Curso, estamos tratando de uma instituição que pretende ensiná-los aos jovens. O próprio Carvalho (2004) chega a conclusão de que ela tanto é “ensinável” como sua prática é necessária

A melhor forma de cultivá-los e transmiti-los como um dos mais importantes legados culturais da humanidade é *torná-los presentes* não só em nossas palavras, mas em nossas ações como professores e profissionais da educação. (CARVALHO, 2004, p. 102)

Ou seja, de acordo com as palavras do autor, os princípios éticos e as virtudes são ensinadas a partir do momento que o adulto-referencial, ou o educador como alguns preferem denominar, exercitam, no seu cotidiano a vivência dos princípios e virtudes. Não é nosso objetivo discutir qual a relevância das virtudes na psicologia moral, nem aprofundar a individualidade das mesmas, como fez Comte-Sponville (1999) e Yves La Taille em alguns de seus artigos e publicações, apesar de considerarmos que os estudos e pesquisas das mesmas têm grande importância

e podem contribuir na teoria do desenvolvimento moral. Entretanto, é indispensável a esta pesquisa, contudo, uma breve e sucinta fundamentação teórica a respeito das virtudes morais e princípios éticos.

No que se refere aos princípios éticos, Tognetta e Vinha (2007 apud La Taille, 2006) esclarecem que estes se constituem como o “espírito da regra” (Cit. op. p. 33), ou seja, é subjacente a regra. Para melhor exemplificar, as autoras buscam em La Taille uma metáfora

as regras correspondem ao mapa (que indica o caminho claramente) e o princípio corresponderia à bússola (que permite a orientação mas não indica claramente o caminho). Podemos ir mais longe: os *valores* são o destino ou o fim que queremos alcançar. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 34)

Dessa forma, o princípio ético é a base para a elaboração das regras morais, impedindo, assim, a ocorrência da incoerência em sua prática. De acordo com Piaget (1994) eles só são compreendidos quando o indivíduo chega ao terceiro estágio da Prática da Regra: *Cooperação*, ou terceiro estágio da Consciência da Regra: *Consciência da Regra*, pois, somente nestes estágios é que o indivíduo se torna capaz de perceber a existência do outro, enquanto sujeito de direitos e deveres. No estágio de *Consciência da Regra*, ainda, Piaget (1994) identificou o surgimento do respeito mútuo nas relações entre os sujeitos, o que favorece a concretização de ações virtuosas (com a presença de virtudes morais) em sua forma efetiva, ou seja, baseada em princípios éticos. Oliveira (2006) trata deste assunto enfatizando que os princípios éticos universais são empregados a qualquer agrupamento social, “caracterizando a elaboração de níveis cada vez mais complexos e estruturados da noção de justiça” (p. 148), onde suas ações e relações estão pautadas nestes princípios. Dentre os princípios éticos universais estão: a justiça (a mais trabalhada por Piaget (1994) e por outros autores da moralidade), a igualdade, os direitos e deveres, a responsabilidade, a verdade, o respeito e, entre as virtudes morais, estão a solidariedade, a fraternidade, a generosidade, entre outros.

De acordo com La Taille (2000) o significado de virtude muda, conforme a sociedade ou cultura à qual ela é empregada. O autor explicita o conceito de virtudes como qualidades propriamente humanas e as define como “qualidades atribuídas à pessoa, valor desejável e admirável, leitura ética da personalidade” (Op. Cit., p.113). A *virtude moral*, porém tem uma definição mais ampla discutida com propriedade por La Taille (2000), ou seja, para o pesquisador uma virtude só pode ser considerada virtude moral dependendo “da interpretação ética que a elas se dê e do lugar que, enquanto valor, ocupam nas representações de si, podem se transformar em fatores complicadores do pensar e agir morais” (Idem p. 120). Continua seu raciocínio afirmando que um ato virtuoso é aquele pautado na ética, e que respeita o direito do outro enquanto sujeito. Outro fator importante é que as ações virtuosas, além de terem os princípios éticos como fundamentos, precisam causar o bem alheio, sem receber nada em troca.

A Justiça, considerada por Piaget (1994) como uma noção moral racional, portanto um princípio ético, se constrói a medida que ocorre a evolução qualitativa do conceito de justiça, conforme explicitado no quadro teórico desse Trabalho de Conclusão de Curso, no qual o autor estabelece uma relação entre as fases do desenvolvimento moral e as diferentes noções de justiça que são construídas progressivamente pelos indivíduos. A Justiça distributiva, último nível evolutivo, é considerada por La Taille (2006) como uma virtude, porque ela transcende a noção de igualdade, de direito, afirmando que essa noção de justiça ocupa o “topo da hierarquia das virtudes” (p. 10), porque é pautada na equidade. .

Puig (2004) também fez um levantamento a fim de examinar o conceito de virtude, porém ele o fez para defender a prática das mesmas como forma de construção da moralidade, a medida que elas proporcionam o enfrentamento de situações conflitantes (p.62), ou seja,

os valores ou as virtudes são recursos que nos ajudam a enfrentar situações vitais conflitantes, as práticas morais são maneiras estabelecidas de tratar culturalmente as situações sociais ou pessoais que acarretam dificuldades morais recorrentes. (PUIG, 2004, p. 63)

A prática, portanto, é uma ação coletiva, com ações combinadas, que chegam, segundo Puig (2004) muito próximo da cooperação (p. 73).

Uma vez definido o conceito de princípio ético e de virtude moral que irá permear a nossa análise, iremos agora discutir os objetivos específicos da primeira Área do Programa, *Bandeirantismo e Habilidades*. A Discussão teórica dos princípios/virtudes subjacentes a primeira Área do Programa do Ramo Guia, do Movimento Bandeirante foi organizada na seguinte forma: o Código de Leis e a Missão contidos no primeiro objetivo específico e os princípios/virtudes a eles subjacentes; os outros quatro objetivos específicos e os princípios/virtudes a eles subjacentes.

2.2.1. O CÓDIGO DE LEIS E A MISSÃO, CONTIDOS NO PRIMEIRO OBJETIVO GERAL E OS PRINCÍPIOS/VIRTUDES A ELES SUBJACENTES

PRINCÍPIO 01: LEALDADE (PRESENTE NA LEI “MERECEER CONFINÇA” E “SER LEAL E RESPEITAR A VERDADE”)

Esclarecemos, antes de iniciar esta breve discussão sobre lealdade que a mesma pode ser considerada como fidelidade¹⁴. Para tratar deste assunto, buscamos em Silva (2004) algumas considerações a respeito da fidelidade.

Silva (2004) relata fatos históricos e literários aos quais a fidelidade é tratada de diferentes maneiras, porém descreve elementos que definem um ato de fidelidade, ou seja, seus pontos em comum. O primeiro refere-se a crença em algo, sendo assim o indivíduo só é fiel posto que acredita, que tem fé em algo ou alguém, e Silva (2004) considera que esta crença é dada com a “imutabilidade das idéias e das pessoas” (p. 232), implicando assim em confiança. O segundo elemento trata da memória como ferramenta da fidelidade, visto que há a necessidade de imutabilidade - o “tornar eterno”, ou seja, a “fidelidade resiste a abandonar, a todo o instante, valores considerados caros para o sujeito” (p.232). O terceiro ponto

¹⁴ (Cf) ROCHA, Ruth. Minidicionário. Editora Scipione, São Paulo, 1996. - “Fidelidade: sf 1. Qualidade de quem é fiel. 2. Lealdade.”

levantado pelo autor é considerar que os participantes do acordo tenham livre escolha para decidir sobre sua fidelidade ou não. O último aspecto relevante é que só é possível existir fidelidade nas relações interpessoais, com outros indivíduos, instituições ou sociedade.

Comte-Sponville (1999) trata a fidelidade como a virtude da memória, ou “a memória da virtude” (Cit. op. p. 11). Para ele as outras virtudes nada seriam sem a fidelidade, elas estariam fortemente ligadas

A fidelidade não é um valor entre outros, uma virtude entre outras: ela é aquilo por que, para que há valores e virtudes. Que seria a justiça sem a fidelidade dos justos? A paz, sem a fidelidade dos pacíficos? A liberdade, sem a fidelidade dos espíritos livres? E que valeria a verdade sem a fidelidade dos verídicos? Ela não seria menos verdadeira, decerto, mas seria uma verdade sem valor, da qual nenhuma virtude poderia nascer (COMTE-SPINVILLE, 1999, p. 11)

Nem toda ação de fidelidade, no entanto, pode ser considerada como virtude moral. Para Silva (2004), uma atitude de fidelidade virtuosa não pode se traduzir na obediência sem medida a qualquer valor, ela não pode ser excessiva, nem causar prejuízo a outrem. Além disto, o indivíduo deve ser livre para mudar de idéia diante de novos argumentos. Sendo assim ela está inteiramente ligada ao respeito mutuo e á reciprocidade (p. 233). Comparando o argumento apresentado por Silva (2004) e a teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1994) podemos findar que para o sujeito exercer a fidelidade com entonação moral é preciso que o mesmo esteja nos estágios de *Codificação das Regras* (Prática da Regra) e *Consciência da Regra* (Consciência da Regra), porque ambos têm como característica, justamente, o respeito mutuo e a noção de justiça retributiva. Todavia, *Merecer confiança ou Ser leal e respeitar a verdade*, atos esperados de um Bandeirante, implicam em desenvolvê-lo de maneira a atingir os dois últimos estágios do desenvolvimento moral de Piaget (1994).

PRINCÍPIO 02: GENEROSIDADE (PRESENTE NA LEI “Servir ao próximo em todas as ocasiões”)

A generosidade é a segunda virtude encontrada no código de leis do Movimento Bandeirante. La Taille (2006) e Vale (2006) nos ajudará na compreensão deste princípio ético. Para tanto, La Taille (2006) apresenta-nos três aspectos da generosidade, ao contrapô-la com a justiça. No primeiro há a relação da generosidade com o altruísmo, ou seja, é o outro que é beneficiado na ação de generosidade. Para o segundo aspecto existe a idéia de que, na generosidade é preciso que haja um sacrifício. Já para a terceira deixamos à fala do próprio La Taille (2006), pois expressou-a de maneira muito clara, argumentando que “na generosidade, dá-se a outrem, não o que lhe cabe *de direito*, mas sim o que corresponde a uma *necessidade singular*” (p. 8), ou seja, oferecer ao sujeito aquilo que lhe falta.

Sobre esta comparação entre generosidade e justiça, Comte-Sponville (1999) nos mostra uma boa definição para ambas. O autor considera a justiça a virtude da razão, enquanto a generosidade é a virtude do coração. Para ele “a generosidade é mais subjetiva, mais singular, mais espontânea, ao passo que a justiça, mesmo quando aplicada, guarda em si algo mais objetivo, mais universal, mais intelectual ou mais refletido” (p. 46).

Outro aspecto da generosidade, segundo Vale (2006) é que a mesma é espontânea, ou seja, ela não pode ser uma exigência social, e diferente da justiça, não há punição em sua ausência. O ato generoso é de livre escolha do sujeito. Ela, porém é colocada no âmbito moral à medida que proporciona o bem alheio e o respeito ao outro (p.19). Ao comparar generosidade com solidariedade, Vale (2006) apresenta suas diferenças, a fim de dissipar a idéia de que ambas são sinônimas. Nota que a generosidade refere-se a “liberalidade, bondade e magnanimidade” (p. 20), enquanto a solidariedade “diz respeito à independência, cooperação, responsabilidade mutua, mutualidade de interesses e deveres ou vínculo recíproco” (p. 20). Ao comparar as duas afirma

A presença do auto-interesse é marcante na solidariedade. Colegas de um grupo de trabalho acadêmico, por exemplo, podem ser solidários entre si por interesse próprio. [...] Nessas

situações, não há o desprendimento, como já dissemos, pressuposto moralmente pela generosidade.

Ao fazer uma analogia à teoria de Piaget (1994), apresentada acima, um ato generoso implica num indivíduo autônomo capaz de colocar-se no lugar do outro, onde apresenta a noção de justiça distributiva, pois o ato generoso requer a noção de equidade, ou seja, além de considerar os direitos e deveres do sujeito ajudado, o indivíduo generoso necessita considerar que aquele sujeito tem necessidades e desejos individuais para dar-lhe, não o que é seu de direito, mas aquilo que lhe falta. Assim, como propõe a segunda lei do Código de Leis Bandeirante, *Ser Bandeirante é ajudar o próximo em todas as ocasiões*, alude que o indivíduo seja autônomo para o exercício desta lei, segundo a teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1994).

PRINCIPIO 03: AMIZADE (PRESENTE NA LEI “Valorizar a estima e a amizade”)

Pouco foi encontrado quando pensamos em amizade como uma virtude moral. Apesar de não ter um capítulo falando da amizade enquanto virtude, quem muito nos ajudou na compreensão da mesma foi Comte-Sponville (1999).

Em seu trabalho com as virtudes, Comte-Sponville (1999) afirma que a amizade nada tem de generoso, no que se trata de amizade perfeita. A fim de exemplificar seu pensamento, o autor questiona, sabendo que receberá objeções

Quem não vê que a generosidade faz parte delas e que uma amizade verdadeira nada tem a ver com ela? O que eu poderia lhe dar, uma vez que tudo que é meu é dele? Objetar-me-ão, e com razão, que isso só vale para as amizades perfeitas, como as que viveu Montaigne, ao que parece – e estas são tão raras...(COMTE-SPONVILLE, 1999, p. 51)

Sendo assim, a amizade, para o autor nada mais é que uma alegria partilhada (p. 53)

A gratidão é nisso o segredo da amizade, não pelo sentimento de dívida, pois nada se deve aos amigos, mas por superabundância de alegria comum, de alegria recíproca, de alegria partilhada. (COMTE-SPONVILLE, 1999, p.73)

Desta forma, a amizade para Comte-Sponville (1999) pode ser uma forma de amor, ou seja, “amar o outro, verdadeiramente, como um sujeito, como uma pessoa, respeitá-lo, defendê-lo” (p. 96), amor esse que dá e protege, um amor puro e sem interesse. Porém, não podemos comparar a amizade com a paixão, pois a amizade é completamente contrária a ela, “aqui não há falta, não há angústia, não há ciúme, não há sofrimento. Amamos os amigos que temos, como são, como não faltam” (p.131). Acrescentando ainda a esta idéia, Comte-Sponville (1999) apresenta o que há de essencial na amizade, e assim vale ler este trecho em sua íntegra, mesmo que relativamente extenso

Que sem a amizade a vida seria um erro. Que a amizade é condição da felicidade, refúgio contra a infelicidade, que é ao mesmo tempo útil, agradável e boa. Que é “desejável por ela mesma” e “consiste antes de amar em que ser amado”. Que é inseparável de uma espécie de igualdade, que a precede ou que ela instaura. Que vale mais que a justiça, e a inclui, que é ao mesmo tempo sua mais elevada expressão e sua superação. Que não é falta nem fusão, mas comunidade, partilha, fidelidade. Que os amigos se rejubilam uns aos outros, e com sua amizade. Que não se pode ser amigo de todos, nem da maioria. Que a mais elevada amizade não é uma paixão, mas uma virtude. Enfim, mas isso resume tudo, que “amar [é] a virtude dos amigos” (COMTE-SPONVILLE, 1999, p. 131)

Após esta última informação, não sabemos ao certo se a amizade é uma virtude por si só, ou a amizade é uma virtude na medida em que está por detrás dela o amor. De qualquer forma, esta não é uma discussão pertinente a este trabalho, basta apenas compreender que na lei: *Ser bandeirante é valorizar a estima e a amizade* perpassa toda esta idéia de relação afetiva. Colocamos ainda outras virtudes ou princípios éticos que permeariam a amizade, tais como o respeito e a fidelidade.

A amizade, portanto, é uma forma de relação interpessoal, porém que necessita de outras virtudes para tornar-se efetiva. Estas virtudes outras, são desenvolvidas, como vimos ou veremos nesta discussão, em indivíduos capazes de:

colocar-se no lugar do outro; encontrar-se enquanto membro de uma sociedade e de um mundo; e perceber o outro como um sujeito de direitos e deveres (igualdade), porém com peculiaridade (equidade), visto que, segundo Comte-Sponville (1999), a amizade vale mais que a justiça, em sua mais elevada expressão e superação (Justiça distributiva) e ama o amigo tal como ele é (considerando suas individualidades). Tais características, segundo a teoria de Piaget (1994), pertence ao estágio da autonomia. Assim, a amizade é uma virtude do indivíduo autônomo.

PRINCIPIO 04: POLIDEZ (PRESENTE NA LEI “Ser amável e cortês”)

Para tratar da polidez encontraremos em La Taille (2001) algumas definições. O autor começa seu texto apresentando a polidez como um tema, para muitos, “datado (as “boas maneiras” antigamente), tão elitista (apanágio da aristocracia preocupada com a etiqueta) e tão superficial (pura imagem)” (p.90), questionando ainda qual a relação entre moralidade e polidez. Para isso ele pretende identificar o caráter universal da polidez, e assim sua relação com a moralidade.

A polidez, de maneira geral, pode ser considerada como as formas convencionais de falar e agir nas relações interpessoais. Porém, estas não podem ser consideradas universais, visto que cada grupo social tem uma maneira de convenção. La Taille (2001), contudo, sem considerar essas diferenças e peculiaridades de cada grupo social, universaliza a polidez pelo simples fato dessas regras de polidez existirem nos diversos grupos sociais (p. 97).

Ao questionar-se se a polidez é uma virtude moral, ele a coloca como um hábito que não exige esforço e reflexão comparada a outras virtudes. Porém acredita que seria um erro descartá-la enquanto virtude, pois a mesma é uma qualidade desejada e apreciada. Um ato de polidez pode não pressupor sinceridade, ou seja, uma pessoa pode pedir desculpas a alguém sem acreditar no seu erro, ou dar importância ao que fez, contudo La Taille (2001) não se detém a esta “fraqueza valorativa da polidez” (Cit. op. p. 98). Considerando-a uma “pequena virtude” (Cit. op. p. 97), o autor acredita que existe sim uma relação entre a polidez e a moralidade “salvo nos casos de clara hipocrisia, a polidez é sinal de mínima expressão do respeito moral pelo outro” (p. 98), como uma forma de tratar as

peessoas como iguais. Desta forma, em sua ausência, para La Taille (2001), não significa que houve uma má educação às “boas maneiras”, mas sim que o indivíduo é egoísta, autocentrado e se considera superior aos demais,

Em resumo, as diversas formas da polidez, mesmo que superficiais e não sinceras, podem traduzir atitudes respeitadas, de consideração pelo outro; logo, a ausência pode traduzir intenções de desprezo, de agressão, de violência. É nesse sentido que dizemos que há algo de moral na polidez: se ela em si pouco tem de moral, seu uso pode ter. (LA TAILLE, 2001, p. 98)

Estas características apresentadas por La Taille (2001) referente a ausência da polidez é encontrado na fase do *Egocentrismo* da teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1994), fase esta pertencente a heteronomia do sujeito. Desta forma, a polidez pode contribuir para a construção da autonomia, dependendo da maneira à qual empregamos seu sentido e o aplicamos em ações. Na lei *Ser Bandeirante é ser amável e cortês*, entendemos, portanto, que tem a mesma conotação levantada por La Taille (2001), sendo assim só poderá contribuir com o desenvolvimento moral se apresentar em sua ação o respeito ao outro como princípio ético subjacente.

PRINCÍPIO 05: RESPEITO (PRESENTE NA LEI “Ver Deus na criação e preservar a natureza”)

Ao pensar em respeito como um princípio ético encontrado no Código de Leis Bandeirante, o retorno a Piaget (1994) faz-se necessário, pois o autor, ao desenvolver a teoria do desenvolvimento moral, identificou dois tipos de respeito nos indivíduos por ele analisados: o respeito unilateral e o respeito mútuo.

Ao falar de respeito unilateral podemos, segundo Piaget (1994), caracterizar um indivíduo heterônomo, onde a regra que o rege é a coercitiva, ou seja, ela é imposta pela autoridade. Como já falamos no nosso quadro teórico, o respeito unilateral é encontrado nas fases: *Motor e Individual* e *Egocêntrica*, referente à Prática da Regra; e na *Consciência da Regularidade*, *Consciência de*

Obriga  o/Obediência e até a metade da *Consciência da Regra*, no que se refere à Consciência da Regra.

Tratando agora do respeito mútuo, podemos dizer que este prov  m de uma rela  o onde os indivíduos são aut  nomos, pois têm consciência que o outro é um sujeito portador de direitos e deveres. Desta forma a regra é racional, ou seja, há um sentido lógico na regra, que a torna mutável, desde que não infrinja um princípio ético.

“*Ser Bandeirante   ver Deus na cria  o e preservar a natureza*” foi para nós interpretada, considerando que os Bandeirantes acreditam em um Deus Criador de todas as coisas, dentre elas o ser humano, os animais e a natureza. Desta forma estas cria  es devem ser preservadas. Para que isso ocorra é preciso que o indivíduo seja capaz de perceber a existência do outro enquanto sujeito de direitos e deveres, de uma sociedade com regras sociais que a regem, e de um mundo com diferenças étnicas, religiosas, raciais, e outras, onde suas a  es podem favorecer ou prejudicar outrem, direta ou indiretamente. Se considerarmos que o princípio ético implícito nesta lei   o respeito, podemos dizer que o respeito vinculado a esta capacidade é o respeito mútuo, pertencente no indivíduo autônomo.

Como o Movimento Bandeirante é uma Institui  o que aceita pessoas de crenças e religiões diferentes (FEDERA  O DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2008, p. 363), não podemos dizer que há um tipo único de “Deus” para todos os Bandeirantes, portanto não trata aqui de falar da Justiça Imanente à qual a san  o   automática, proveniente das coisas ou de Deus, pois isso dependerá da crença de cada indivíduo.

PRINCÍPIO 06: OBEDIÊNCIA (PRESENTE NA LEI “Saber obedecer”)

Ora, de início questionamos: como a obediência pode ser considerada um princípio ético? Porém, *a priori*, não encontramos autores que tratam da obediência enquanto uma virtude, podemos apenas supor.

Se considerarmos que em nossa sociedade existem regras, morais ou não morais, e que o indivíduo tem a necessidade de obedecê-las como forma de manter

o convívio social e as relações com o outro, a obediência faz-se necessária. Esta concepção de obediência é encontrada na fase de *Consciência de Obrigação/Obediência* da teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1994). Neste estágio, porém, a obediência é para com a lei externa ao indivíduo, a regra é considerada sagrada e imutável, não havendo esta percepção de princípios éticos e valores morais nela subjacente. E assim, a obediência não pode ser considerada uma virtude moral do sujeito, pois ela é feita por mera coação dada a uma relação de respeito unilateral.

Para a obediência ser considerada uma virtude moral, considerando as definições de virtudes morais levantadas acima, ela precisa estar pautada em princípios éticos, ou seja, não causar mal a outrem, pois o considero como um sujeito portador de direitos e deveres. Nisto está implícito a noção de igualdade que faz parte do estágio da autonomia.

Contudo, o indivíduo só será capaz de exercê-la com autonomia à medida que é capaz de compreender as regras morais que lhe foram impostas, assim ele precisa ter consciência da necessidade destas regras para a manutenção do convívio mútuo entre os sujeitos e ter a liberdade para alterá-las, sem infringir os princípios éticos tais como o respeito, a igualdade e os direitos e deveres. Isto só será possível na última fase do desenvolvimento moral de Piaget (1994), referente à Consciência da Regra. Portanto, da mesma forma como salientamos em outras virtudes ou princípios acima mencionados, a lei *Ser Bandeirante é saber obedecer* só contribuirá para a construção do indivíduo autônomo dependendo da forma e sentido que for empregado em sua ação.

PRINCÍPIO 07: RESIGNAÇÃO/ CORAGEM (PRESENTES NA LEI “Enfrentar alegremente todas as dificuldades”)

Resignação é a terceira virtude moral encontrada no código de leis Bandeirante. Sobre resignação encontramos apenas a definição do dicionário¹⁵. A Lei que tem como virtude moral a resignação é *Ser Bandeirante é enfrentar*

¹⁵ ROCHA, Ruth. **Minidicionário**. Editora Scipione. 1996. **Resignação** sf 1. Ato de resignar-se. 2. Renúncia voluntária. 3. Ausência de Revolta perante a dor (física ou moral)

alegremente todas as dificuldades e concordamos que esta seria a mais difícil de todas as leis do código, visto que a resignação implicaria num indivíduo capaz de não se revoltar frente a uma situação de dificuldade e ainda ser alegre. Ficamos então muito intrigados frente a esta situação. Para resolver estes problemas buscamos a lei em sua íntegra e parece-nos que na verdade há um problema de tradução, pois no Código de Leis original do Reino Unido a lei é “*A Guide has courage and cheerful in all difficulties*” (WORLD ASSOCIATION OF GIRL GUIDES AND GIRL SCOUTS, 1986 p. 354), ou seja, uma guia tem coragem e alegria nas dificuldades, o que faz haver uma mudança de princípio ético nesta lei: a coragem. Vale salientar, que mesmo na lei original, há ainda a necessidade da resignação, visto que ela apresenta a *cheerful*, ou seja, alegria.

Para falar da coragem buscamos em Comte-Sponville (1999) suas definições. Para o autor a coragem é a mais admirada das virtudes, sendo ela a virtude dos heróis, marca de virilidade, da força física. A coragem é, portanto, a capacidade de superar o medo (p.24), muitas vezes por ter sensibilidade a ele e outras por insensibilidade ou gosto pelo perigo. Essas características não a torna uma virtude moral pois ela pode ser usada para o bem ou para o mal. Mas o que faz a coragem ser uma virtude moral? Comte-Sponville (1999) nos responde

O que estimamos, na coragem, e que culmina no sacrifício de si, seria, em primeiro lugar, o risco aceito ou corrido sem motivação egoísta, em outras palavras, uma forma, se não sempre de altruísmo, pelo menos de desinteresse, de desprendimento, de distanciamento do eu. É, em todo caso, O que na coragem parece *moralmente* estimável. (COMTE-SPONVILLE, 1999, p. 25)

Sendo assim, a coragem enquanto virtude moral é aquela que põe a serviço do outro ou de causa geral, que além do desprendimento de si, tem uma certa generosidade, não excluindo esta insensibilidade ou até gosto pelo perigo, porém a coragem “não é a ausência do medo, é a capacidade de superá-lo, quando ele existe, por uma vontade mais forte e mais generosa” (COMTE-SPONVILLE, 1999, p. 27). E segundo Comte-Sponville (1999), esta não é a coragem dos viris, nem dos

valentões, mas é sim a “coragem dos doces” (COMTE-SPONVILLE, 1999, Cit. op. p. 27). O autor ainda escreve que a coragem, além de ser o contrário de covardia, é também o contrário de preguiça ou de frouxidão (p. 27), ela deve ser um ato e não um pensamento, ela não pode ser um saber, mas sim uma decisão (p. 28).

Ao compararmos esta definição de coragem apresentada por Comte-Sponville (1999) a lei *Ser Bandeirante é enfrentar alegremente todas as dificuldades*, ou melhor, ‘Ser Bandeirante é ter coragem e alegria nas dificuldades’, assim como melhor exemplificamos, será necessário ao Bandeirante a responsabilidade de tomar uma decisão corajosa diante da dificuldade a fim de promover o bem. Isto seria necessário se a coragem estiver de mãos dadas com a prudência (a qual trataremos a seguir), e assim poder em um ato de coragem, frente a uma dificuldade, se desprender de si e fazer o melhor para àquela determinada situação, mesmo que isso não seja o melhor para o indivíduo corajoso.

Fazendo uma relação desta hipótese, com a teoria de Piaget (1994) podemos dizer que a virtude da coragem, em sua íntegra, só será possível quando o indivíduo for hábil para reconhecer o outro, enquanto pessoas, em sua igualdade. Está é a característica do terceiro estágio da consciência da regra.

PRINCÍPIO 08: PRUDÊNCIA (PRESENTE NA LEI “Usar os recursos com sabedoria”)

A última virtude moral identificada é a prudência. Para definirmos a prudência, buscamos mais uma vez Comte-Sponville (1999). O autor considera a prudência como a moral aplicada. Para ele as outras virtudes nada seriam sem a prudência, ou seja, “não poderiam mais que revestir o Inferno com suas boas intenções” (p. 17), assim um ato prudente é aquele que apresenta o bom senso como principal característica. Para tanto, o autor afirma que “é nisso que a prudência condiciona todas as outras virtudes; nenhuma, sem ela, saberia o que se deve fazer, nem como chegar ao fim (o bem) que ela visa” (p. 18), colocando-a como governante do ato virtuoso.

Contudo, não poderíamos considerá-la um sinônimo de sabedoria, pois para Comte-Sponville (1999), não basta agir para viver bem ou ser virtuoso para ser feliz.

A sabedoria, porém muito precisa da prudência na sua execução efetiva. A prudência, desta forma, é a virtude que escolhe os meios para a execução de um ato virtuoso, pois ela leva em conta as vantagens e desvantagens da ação, prevendo e antecipando. Sendo assim, o autor afirma que “a prudência é necessária, inclusive para proteger a moral do fanatismo (sempre imprudente, de tanto entusiasmo) e de si mesma” (p. 20) e acrescenta

A moral sem prudência é moral vã ou perigosa. “*Caute*”, dizia Spinoza: “Cuidado”. É a máxima da prudência, e é preciso ter cuidado também com a moral, quando ela despreza seus limites ou suas incertezas. (COMTE-SPONVILLE, 1999, p. 20)

Quando observamos a Lei *Ser Bandeirante é usar os recursos com sabedoria* tudo faz sentido, considerando que para executar esta lei o Bandeirante precisa ser prudente no que se refere ao respeito com a natureza e com o mundo de maneira geral. Ele precisa, antes da sabedoria, ter prudência em suas ações. Isto só seria possível, assim como vimos em todas as outras leis, se o indivíduo se reconhecer enquanto membro de uma sociedade, onde seus sujeitos têm direitos e deveres.

Isso fica mais claro na análise da última lei, *Ser Bandeirante é agir, pensar e ser coerente com os valores éticos*. A virtude moral nela implícita, no nosso ponto de vista também é a prudência. Pois para agir com ética é preciso pensar (prudência é racional), e ser coerente, analisando os prós e contras de cada situação (outra característica da prudência). Sobre esta última lei, porém, podemos dizer que ela pode ser considerada como uma definição de autonomia, visto que a ela implica exercer com prudência a ética, subdividida em princípios éticos e virtudes morais. Isso só pode ser efetivado, se considerarmos a teoria de Piaget (1994), onde ele caracteriza, nas relações de autonomia, o respeito mutuo entre os indivíduos.

MISSÃO: RESPONSABILIDADE E CIDADANIA

Na missão “Ajudar as crianças, adolescentes e jovens a desenvolverem seu potencial máximo como responsáveis cidadãos do mundo.” (FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, 2001, p. 4), encontramos os princípios de

responsabilidade coletiva e cidadania. Ao falar de responsabilidade coletiva entendemos que o indivíduo é capaz de perceber o outro enquanto sujeito de direitos e deveres, além de se situar enquanto responsável por suas ações. Estas situações só são possíveis, segundo a teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1994), à medida que o indivíduo chega à autonomia. A Autonomia só é possível no terceiro estágio de Consciência da Regra, onde o respeito é mútuo e a prática da reciprocidade propicia a “universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros” (p. 64).

Carvalho (2004) trata desta responsabilidade coletiva a fim de colocar ao profissional da educação a responsabilidade de “agente institucional, comprometido com uma série de valores que se traduzem em responsabilidades e atitudes educativas” (p.97), desta forma cabe aos voluntários coordenadores do Movimento Bandeirante, enquanto propiciadores das ações, a inserção do jovem aos princípios e valores da instituição, visto que a missão deve ser cumprida pelos mesmos.

Após toda esta análise, ainda é necessário responder uma questão: como o trabalho com as virtudes morais contribuem para a construção da autonomia e desenvolvimento moral nos indivíduos? Para tanto, La Taille (2001) salienta que as virtudes são necessárias para a ação moral (p. 93), sendo assim não podemos descartá-las deste processo de desenvolvimento.

Para Carvalho (2004) a formação das virtudes morais e princípios éticos se dá na medida em que há o contato do indivíduo com “ todos aqueles que a utilizam” (p. 95) e afirma, ainda, que “o aprendizado de valores éticos, princípios e condutas morais resulta não do contato com um especialista ou de um ensino à parte e específico, mas da convivência difusa com todos os que nos cercam” (p. 95), e dessa forma a cultura, os costumes e tradições são passados de geração em geração, como acreditou Durkheim, e foi fortalecido por Piaget (1994).

Já podemos considerar que as leis, do Código de Leis são impostas aos sujeitos que voluntariamente entram no Movimento Bandeirante, sendo elas passadas de geração em geração. Como vimos no quadro teórico deste trabalho, Piaget (1994) aponta a imposição de regras como sendo característica das fases da

heteronomia, o que nos leva a crer que se bem trabalhadas podem levar apenas ao terceiro estágio da Prática das Regras: a *Cooperação*, e à metade do terceiro estágio da Consciência da Regra: a *Consciência da Regra*.

Na cooperação o indivíduo é capaz de reconhecer as regras e executá-las, bem como socializa-se com os demais. É característica ainda do estágio da cooperação levar o indivíduo a reciprocidade, ou seja, a universalização da moral (princípios éticos) e a generosidade nas relações com os demais (PIAGET, 1994, p. 64). Isso é possível com a prática do Código de Leis Bandeirante, bem como em sua Missão. Falando agora da consciência da regra (até sua metade), o indivíduo é capaz de reconhecer a importância da regra para manter o convívio social, porém ainda não deixa de acreditar que as regras são eternas, transmitidas de geração em geração, o que ocorre no Movimento Bandeirante. Porém nada ainda pode ser conclusivo.

2.2.2. OS OUTROS QUATRO OBJETIVOS GERAIS E OS PRINCÍPIOS/VIRTUDES A ELES SUBJACENTES.

Os outros objetivos específicos da grande área *Bandeirantismo e Habilidades* não precisaram de uma análise tão extensa, pois o que se faz necessário neste momento é a comparação teórica com Piaget (1994). Verificaremos agora se estes outros objetivos específicos proporcionam a construção da moralidade nos sujeitos ou não, e a que medida isso se dá.

O segundo objetivo específico é *fazer com que o jovem possa manter sempre uma atitude solidária, democrática e responsável na execução e desempenho de suas tarefas como Bandeirante e pessoas*. Isso implicará, para entendermos este objetivo, trabalharemos alguns conceitos nele explícitos, tais como a atitude solidária, a atitude democrática e a atitude responsável.

No que se refere a atitude solidária, precisamos contextualizar o sentido que se dá a solidariedade, sendo ela uma virtude moral. Quem nos ajudará com estas definições é Tognetta e Assis (2006). Para as autoras a solidariedade implica num indivíduo capaz de sair de si e perceber o outro “em sua condição, também humana, demanda um gesto de acolhimento, de doar-se” (p. 56), assim essa definição de

atitude solidária muito se encaixa na proposta do Movimento Bandeirante, visto que seu código de leis contempla essa idéia em muitos momentos.

Para tratar da atitude democrática, procuraremos assim definir sucintamente a democracia. A democracia, em suma, é um tipo de sociedade onde, segundo Martins (2002), ao retomar outros teóricos, a caracteriza como descentralizadora, ou seja, a tomada de decisões ou o poder não é direito de alguns, mas sim de todos os cidadãos capazes de “dar leis a si próprias, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governos e governantes” (p.208). Ora, toda essa construção de princípios éticos e virtudes morais, além da atitude solidária e responsável só seria possível frente a uma sociedade democrática, visto que nela está explícito a idéia de igualdade entre os sujeitos. Esta igualdade é identificada por Piaget (1994) nos sujeitos da terceira fase da consciência da regra, e está presente nas relações de respeito mutuo.

Para o terceiro objetivo específico o jovem *precisa ser capaz de conhecer-se como responsável no exercício de sua liderança e autonomia*. Esta noção de responsabilidade frente a sua liderança e autonomia é por nós interpretada como uma proposta de auto-responsabilização. Seria, portanto, a autoprogessão que a Metodologia Bandeirante propõe, onde o indivíduo percebe sua responsabilidade para o seu próprio crescimento. Piaget (1994) muito falou de autonomia, considerando esta a última fase na teoria do desenvolvimento moral, é o ápice do desenvolvimento de um indivíduo. Porém, se partirmos desta idéia de autonomia retratada por Piaget (1994), e considerarmos que a democracia é ferramenta da autonomia, visto que uma sociedade democrática é àquela em que seus indivíduos são autônomos no exercício social e o poder é descentralizado, podemos dizer que há uma contradição quando o objetivo refere-se a liderança, pois na democracia não existe líder. A liderança é ferramenta de sociedades outras, onde o poder é centralizado á um líder. Piaget (1994) identificou a liderança como uma característica da cooperação nascente.

No quarto objetivo específico, é proposto que o jovem *saiba assumir sua parcela de responsabilidade no desenvolvimento da Instituição*, ou seja, propõe que

o bandeirante mantenha vivo o ideal e perpetue-o a fim de buscar mais adeptos. Ele precisa ainda tomar consciência de sua importância para a continuidade da instituição, tornando-se assim, progressivamente um coordenador ou dirigente. A perpetuação da regra (Código de leis) é uma das características do *Egocentrismo* da teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1994), onde o indivíduo as considera sagradas e imutáveis. Desta forma, este objetivo é o que está mais “atrasado”, frente a teoria do desenvolvimento que tratamos no quadro teórico.

Para o último objetivo, o jovem precisa *utilizar as habilidades apreendidas, aptidões e talentos em benefício próprio e dos demais*. Compreendemos aqui que, ao final de toda esta discussão, o Bandeirante precisa praticar aquilo que aprendeu, para o seu benefício (autoprogessão), e para o benefício dos outros indivíduos da sociedade que está inserido. Como temos falado ao longo desta discussão, e inúmeras vezes, isto só será possível à medida que o sujeito se reconhece enquanto membro de uma sociedade, onde existem outros indivíduos portadores de direitos e deveres, numa plena igualdade. Isto se dá na terceira fase da Consciência da Regra, da teoria de Piaget (1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para dar início a estas considerações é preciso retomar a proposta deste estudo, a fim de responder a questão: os objetivos, ou Áreas do Programa, contidos no Movimento Bandeirante, no Ramo Guia, possibilitam a organização de ações voltadas para o desenvolvimento da autonomia moral? Desta forma elencamos os objetivos, ou Áreas do Programa, que fundamentam a ação do Movimento Bandeirante, com foco no Ramo Guia; selecionamos uma dessas Áreas; identificamos os princípios éticos e valores morais presente nos objetivos específicos; e fizemos a relação necessária à teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1994). Mas, será que conseguimos responder este questionamento? Veremos a seguir.

Consideramos, primeiramente, que Baden-Powell era um homem de visão, visto que identificou alguns problemas sociais e educacionais, e ainda se propôs a resolvê-los, levando em conta sua experiência no exército. Ele ainda renegou a militarização como forma de manipulação e formação de rebanhos, e isso se tornou claro para nós quando ele propõe uma educação para a paz e para a cidadania. Como vimos no início deste trabalho, Baden-Powell acreditava que não bastava apenas a imposição de regras, era preciso uma metodologia que possibilitasse a construção do caráter do indivíduo, e assim ele procurou desenvolvê-la. Pode ser que ele nunca tenha lido nada de Jean Piaget, ou pode ser que o tenha. Na verdade não sabemos. Sabemos apenas que Jean Piaget e Baden-Powell¹⁶ foram contemporâneos, e ambos estavam preocupados com a questão da moralidade, cada qual em sua área.

A reforma no Movimento Bandeirante em 1969 foi uma grande evolução para a educação do Bandeirantismo, pois houve uma desmilitarização e a adesão masculina, além de outras reformas metodológicas. Isso propiciou uma maior abertura para discussões e efetiva participação dos membros nas tomadas de decisões.

¹⁶ Robert Baden-Powell nasceu em 1857 e faleceu em 1941.

Se considerarmos a formação e o desenvolvimento de um indivíduo ético e capaz de exercer a cidadania como um “novo desafio”, como se refere Carvalho (2004), o Movimento Bandeirante, assim como a metodologia desenvolvida por Baden-Powell, foi e é corajosa para este enfrentamento, mesmo que não esteja toda fundamentada na teoria de Piaget. E desta forma consideramos sua prática como uma prática moral.

Em suma, para todas as leis e na missão há implícito um princípio ético ou uma virtude moral. Se elas contribuem ou não para a construção da autonomia segundo a teoria de desenvolvimento moral de Piaget (1994) vai depender de como ela é trabalhada com os jovens Bandeirantes. Estes princípios éticos só serão construídos se as atividades possibilitarem a construção da cidadania, onde o indivíduo seja capaz de compreender, primeiramente, para depois transformar a si mesmo e a realidade que vive.

Para isso é preciso que o coordenador bandeirante tenha consciência deste desenvolvimento progressivo da moralidade, desenvolvido por Jean Piaget, para saber como agir e falar, e assim contribuir no desenvolvimento moral dos jovens Bandeirantes. Será apenas através destas práticas morais, ou seja, do trabalho de um coordenador consciente, que estas virtudes morais e princípios éticos se construirão, e para então favorecer a construção da cidadania e da autonomia, segundo a teoria de Piaget.

Consideramos, ainda, que a convivência em equipe contribui para a construção de muitos dos princípios éticos e virtudes morais por nós identificados, e talvez ela seja a base para esta construção, pois é através do convívio com o outro que surgem situações propícias para este aprendizado. Dependerá, portanto de como o coordenador lida com estas situações.

A faixa etária por nós escolhida como recorte para este trabalho é uma idade onde “teoricamente” o indivíduo já possui uma construção cognitiva que favorece a construção da autonomia, porém não é o que temos observado em nossa sociedade. Mas esta não é uma discussão pertinente a este, basta para nós afirmar que a autonomia é o fim de um longo processo de desenvolvimento moral do

indivíduo. Se esse desenvolvimento moral não foi bem trabalhado, encontraremos jovens nas fases anteriores, portanto esta identificação faz-se necessária, por parte do coordenador, para que o trabalho com o desenvolvimento da cidadania e da construção de valores e princípios éticos sejam efetivos.

Desta forma podemos dizer que a formação do jovem para a cidadania e autonomia, levando em consideração os princípios éticos e virtudes morais necessários à mesma, só pode ser feito através de um esforço conjunto de toda a instituição, como bem lembrou Carvalho (2004). Podemos crer, assim, que as áreas do programa, com seus objetivos específicos não bastam para uma plena formação para a cidadania e autonomia, é necessário que haja voluntários comprometidos com essa formação, conscientes da necessidade deste desenvolvimento moral nos sujeitos atendidos pela instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BADEN-POWELL, Robert S. **Lições da Escola da Vida**: Auto-Biografia de Baden-Powell. Primeira Edição. Companhia Rio-Grandense de Artes Graficas, 1986.

CARVALHO, José Sérgio. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: CARVALHO, José Sérgio. (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. P. 85-105.

COMTE-SPONVILLE, André. **O Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, **Chama Acesa**: Livro do Bandeirante. Primeira Edição. Rio de Janeiro: Grafitto, 2008.

FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, **Programa Ramo Guia**: Livro do Coordenador. Federação de Bandeirantes do Brasil. Rio de Janeiro, 2001.

FEDERAÇÃO DE BANDEIRANTES DO BRASIL, **CD 90 anos**: um novo olhar – Modelos de documentos, fichas, atividades, etc. Federação de Bandeirantes do Brasil. São Paulo, 2009.

FREITAG, Barbara. **A Questão da Moralidade**: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. Tempo Social; Rev. Social. USP, São Paulo, v. 1, p. 7-44, 2 sem, 1989.

GARCIA, Agnaldo. **Psicologia da amizade na infância**: uma revisão critica da literatura recente. Interação em Psicologia, n. 09 (2), p. 285-294, 2005.

LA TAILLE, Yves de. **Para um estudo psicológico das virtudes**. Educação e Pesquisa, v. 26, n. 2, p.109-121, jul/dez 2000.

LA TAILLE, Yves de. **Desenvolvimento Moral**: a polidez segundo as crianças. Caderno de Pesquisa, n. 114, p. 89-119, nov 2001.

LA TAILLE, Yves de. **A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança**. Psicologia: Reflexão & Crítica, n. 19 (1), p. 09-17, 2006.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia e Educação:** A Trajetória de um Conceito. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 207-232. Março 2002.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. **A Escola de Baden-Powell:** Cultura Escoteira, associação voluntária e escotismo de estado no Brasil. Primeira Edição. Editora Imago. Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Áurea Maria de. **Educação Moral e Educação para a Cidadania.** Educação: Teoria e Prática, v. 15, n. 27, p. 139-152, jul/dez 2007.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança.** Tradução: Elzon Leonardon. São Paulo: Simmus, 1994.

PUIG, Josep Maria. **Práticas Morais:** uma abordagem sociocultural da educação moral. Tradução: Cristina Antunes. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

SILVA, Nelson P. **Estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada entre os estudantes.** Psicologia em estudo, Maringá, v. 9, n. 2, p. 229-242, mai/ago 2004.

SOUZA, David de. **A excelência moral e as origens da ética grega.** Princípios, Natal, v. 14, n. 21, p. 147-174, jan/jun 2007.

TOGNETTA, Luciene R. Paulino; ASSIS, Orly Zucatto M. de. **A construção da solidariedade na escola:** as virtudes, a razão e a afetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 01, p. 49-66, jan./abr. 2006.

TOGNETTA, Luciene R. Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

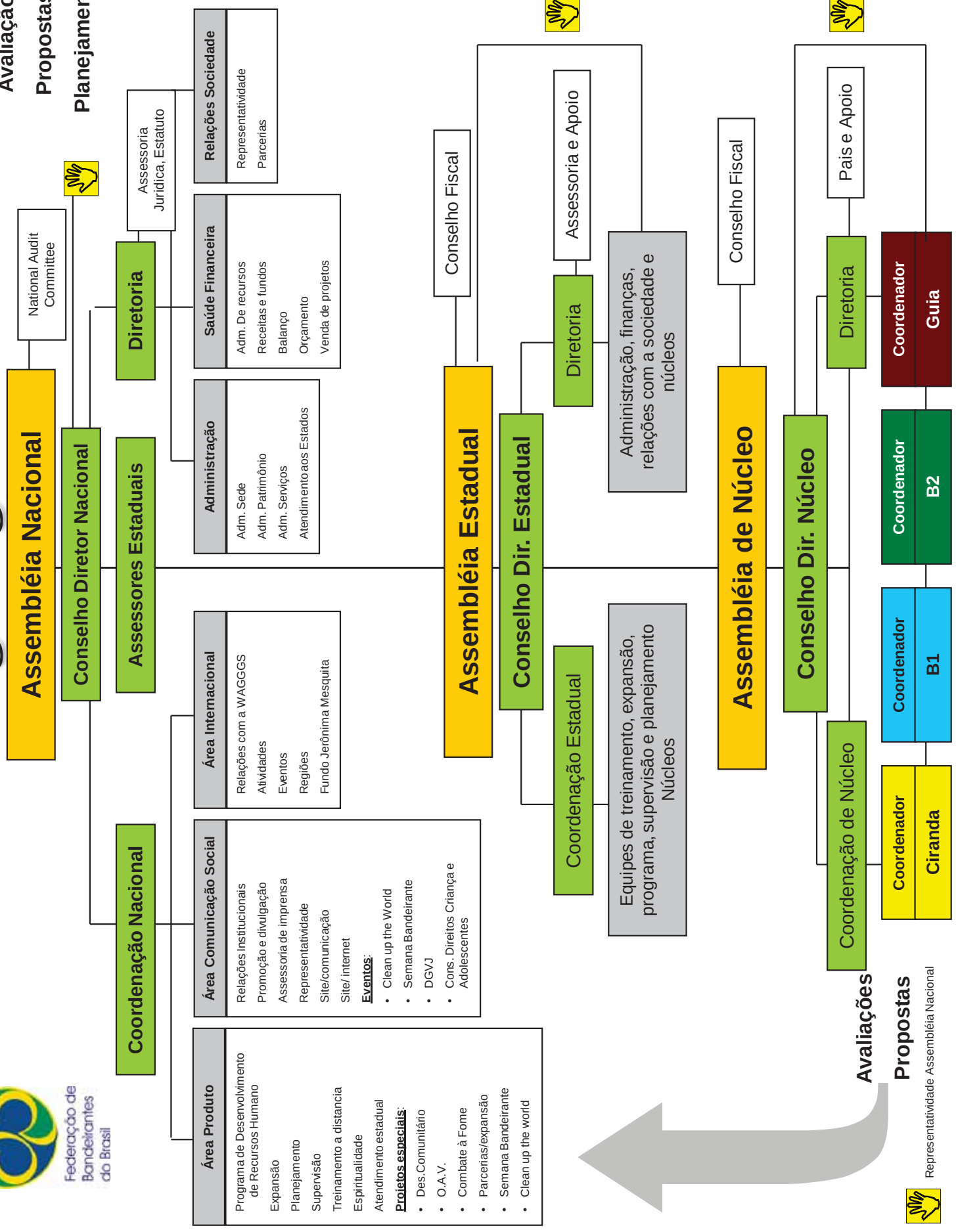
VALE, Liana Gama do. **O Desenvolvimento Moral:** a generosidade sob a ótica de crianças e adolescente. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2006.

WORLD ASSOCIATION OF GIRL GUIDES AND GIRL SCOUTS, **Trefoil:** Round the World. Eighth Edition, London, England: World Association of Girl Guides and Girl Scouts, 1986.



Organograma

Avaliação
Propostas
Planejamento



Avaliações
Propostas

Representatividade Assembleia Nacional