

Erro educacional fundamental: teoria, dados, implicações *

ORLANDO LOURENÇO **

Há relativamente pouco tempo, o psicólogo do desenvolvimento Jerome Bruner (1986) colocou a um dos seus livros um título bem construtivista: **Mentes reais, mundos possíveis**. Em última análise, Bruner queria acentuar o que me parece mais básico e fenomenológico na psicologia, e portanto, na conduta humana. A asserção, afinal, que aquilo que definimos como real, mesmo que o não seja, é real nas suas consequências. Esta ideia, transposta para o título deste 3.º Seminário na Universidade de Évora, A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos, levar-nos-ia a sustentar que as nossas crenças, em geral, e as educativas, em especial, têm enorme impacto na educação, desde o sucesso/insucesso aos próprios métodos pedagógicos. O que certamente todos aceitamos.

* Expressamos o nosso reconhecimento às crianças, educadoras e direcção do Colégio o Nosso Jardim (secção infantil e primária), Lisboa, por tornarem possível este estudo. Agradecemos também ao Paulo Xavier, por ter ilustrado, com muito agrado das Crianças, as histórias que lhes apresentamos.

A investigação reportada aqui foi apresentada ao 3.º Seminário sobre A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos, Universidade de Évora, 26-28 de Setembro de 1991.

Correspondência referente a este artigo deve ser endereçada a Orlando Lourenço, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Alameda da Universidade, 1600 Lisboa.

** Universidade de Lisboa.

A comunicação que vou apresentar visa exactamente falar-lhes de uma dessas crenças ou, como reza o título, do Erro Educacional Fundamental: Teoria, Dados e Implicações. Designamos por **erro educacional fundamental** a convicção generalizada de que a criança mais não faz do que o seu dever quando se comporta bem, nada merecendo, em consequência; mas que deve ser repreendida, se não mesmo castigada, quando se comporta mal. Tal convicção e as práticas que certamente origina parecem bem questionáveis. Daí o «erro». Do ponto de vista da justiça, por exemplo, não parece mais justo reprimir as violações do que realçar as aderências. Segundo a teoria de estádios Kohlbergianos (Colby & Kohlberg, 1987), enquanto a ideia de castigo e retaliação remete geralmente para o estágio 2, a ideia de mérito e recompensa remete geralmente para o estágio 3. E do ponto de vista educacional, não se percebe por que há-de a preocupação com o negativo estar à frente da preocupação com o positivo!

Uma questão que se coloca é a de saber se essa crença que denominamos de erro educacional fundamental está já presente em crianças pré-escolares e, ainda mais, a de saber se tal crença se acentua com a escolaridade. Portanto, o diagnóstico antes da terapia. O primeiro, mais para os psicólogos; a segunda mais para os professores.

Há um bom par de anos, o filósofo Fuller (1969) distinguiu entre o que chamou moralidade do **dever**

e o que chamou moralidade de **aspiração**. Na moralidade do dever, ou a pessoa cumpre determinada obrigação, ou então é punida. Parte-se do «pressuposto de que todos somos capazes de cumprir. A aderência, contudo, suscita pouca reacção, sendo a transgressão motivo para castigo» (Hamilton, Blumenfeld, Akoh & Miura, 1990, p. 443). Na moralidade da aspiração, ao invés, somos encorajados a ir além do dever e a atingir padrões de excelência, mais do que a evitar o castigo. Em síntese, enquanto na moralidade do dever se imputa mais responsabilidade à transgressão do que mérito à aderência, na moralidade da aspiração é atribuído mais mérito às realizações positivas do que censura às negativas. Esta distinção é sonora, mas a sua comprovação empírica tem sido parcial (ver Hamilton, Blumenfeld & Kushler, 1988; Hamilton *et al.*, 1990). Por exemplo, uma das assimetrias mais reportadas nos estudos de atribuição de mérito ao sucesso ou ao cumprimento de normas, e de atribuição de responsabilidade ao fracasso ou à violação dessas mesmas normas, revela que as primeiras (as atribuições de mérito) são mais globais e indiscriminadas que as segundas (e.g., Fincham, 1985; Hamilton *et al.*, 1988; Shaw & Reitan, 1969). Uma das hipóteses mais aceites para a explicação dessa assimetria nas atribuições de mérito e de fracasso, com secundarização das primeiras, é a chamada hipótese da diferente **intensidade** (Fincham, 1985). De modo breve, tal hipótese mantém que acções positivas e negativas podem não ser equivalentes em termos de intensidade. Nas palavras de Fincham (1985) «um resultado positivo, para ser percebido tão intenso quanto um negativo, necessita de ser mais potente e de envolver acções para além da chamada do dever» (pp. 230-231). A questão continua a pôr-se, contudo. Isto é, cabe perguntar pela assimetria dessa própria percepção. Do nosso ponto de vista, tal assimetria é fundamentalmente devida ao erro educacional fundamental, ou, se quisermos, é uma manifestação directa dessa crença. A nossa ideia será tanto mais plausível tanto mais verificarmos a) que essa crença é já prevalente em crianças pré-escolares e b) que essa crença tende a aumentar com a escolaridade.

Para este estudo, escolhemos, portanto, crianças pré-escolares e escolares. Com efeito, se o erro educacional fundamental é uma convicção generalizada, então os seus efeitos e manifestações devem ser já palpáveis em crianças pré-escolares,

ou não fosse a família um agente relevante de socialização! Se o erro educacional fundamental é uma convicção generalizada, então os seus efeitos e manifestações devem estar potenciados na escola, que sempre reflecte a sociedade, por um lado, e que lida de perto com o sucesso e o fracasso e, portanto, atribui mérito e responsabilidade, por outro.

Neste estudo decidimos analisar o erro educacional fundamental nos domínios moral, pré-social e académico. Como é sabido, as questões ligadas à **moralidade**, à **prosocialidade**, e à **realização**, são questões importantes no dia-a-dia da comunidade, em geral, e da escola, em particular. O domínio moral tem a ver com direitos e justiça (Kolhberg, 1984), e ocupa-se dos chamados deveres perfeitos ou negativos (Nunner-Winkler, 1984), tal como não bater, não roubar, ou não quebrar uma promessa. O domínio pró-social está relacionado com as necessidades de outrém em contextos «onde o papel da lei, autoridade, castigo, e das obrigações formais é irrelevante» (Eisenberg-Berg & Hand, 1979, p. 357), e ocupa-se dos chamados deveres imperfeitos ou positivos tal como ajudar, repartir, ou confortar. O domínio académico centra-se à volta da realização e, portanto, em actividades que podem envolver sucesso ou fracasso (Weiner, 1974, 1985).

Com base na nossa hipótese do erro educacional fundamental, previmos que se as crianças fossem confrontadas com dilemas onde tivessem que escolher entre elogiar/recompensar um protagonista cumpridor e censurar/castigar um protagonista transgressor, tenderiam a escolher o transgressor, fosse qual fosse o domínio envolvido: moral, pró-social, ou académico. Previmos ainda que esta orientação para a responsabilidade em detrimento do mérito se acentuaria com a escolaridade. Inútil dizer que a distinção de Fuller, atrás referida, levar-nos-ia a previsões algo diferentes. Para o domínio moral, protótipo de dever, levaria também à nossa previsão, já que a moralidade do dever atribui mais responsabilidade à transgressão do que mérito à aderência. Para o domínio académico, protótipo da aspiração, levaria a previsões opostas às nossas, já que a moralidade da aspiração se orienta para o mérito em detrimento da responsabilidade. Para o domínio pró-social, a distinção de Fuller não permitiria prever o tipo de orientação dominante, já que ora se clama (ver Lourenço, 1991) que tal domínio está incluído na moralidade (e.g., Kolhberg, 1984; Turiel, 1983), ora constitui um domí-

nio distinto do moral (e.g., Eilligan, 1982), porventura intermédio entre o dever e a aspiração (e.g., Miller, Bersoff & Harwood, 1990).

METODOLOGIA

Sujeitos

A nossa amostra incluiu 27 crianças pré-escolares ($X = 5$ anos, 9 meses; variação: 5.0 - 6.1), 27 do 1.º ano de escolaridade ($X = 6$ anos, 10 meses; variação: 6.4 - 7.4), e 27 do 4.º ano de escolaridade ($X = 9$ anos, 6 meses; variação: 9.0 - 10.3). Havia um número aproximado de meninos e meninas em cada grau. As crianças frequentavam um colégio privado em Lisboa (Colégio O Nosso Jardim, na Estrela) e provinham, maioritariamente, de famílias da classe média-elevada.

Material

Para este estudo foram escolhidos nove itens: três itens do domínio moral (roubar/não roubar;

bater/não bater; fazer/não fazer batota), três do domínio pró-social (confortar/não confortar; dar/não dar; repartir/não repartir), e três do domínio académico (sucesso/fracasso em ditado, desenho, e aritmética). Alguns itens académicos sofreram ligeiras alterações quando aplicados às crianças pré-escolares.

Cada um dos itens representava aderências a normas ou sucesso e transgressões dessas mesmas normas ou fracasso. Cada item foi ilustrado através de três cartões (ver figura 1) que descreviam o domínio envolvido (cartão 1), bem como as respectivas acções de aderência (cartão 2) e de transgressão (cartão 3). As ilustrações foram utilizadas para atrair a atenção das crianças e tornar a sua tarefa mais fácil e compreensiva. As personagens envolvidas nas histórias (itens) eram descritas à criança como sendo da sua idade e do seu sexo.

Os itens para este estudo foram seleccionados com base na investigação sobre a definição do domínio moral (e.g., Kohlberg, 1984; Turiel, 1983), pró-social (e.g., Bar-Tal, Rviv & Goldberg, 1982) e académico (Weiner, 1974). Por exemplo, as crianças foram confrontadas com as três seguintes histórias para o domínio moral, pró-social e académico, respectivamente (versão feminina):

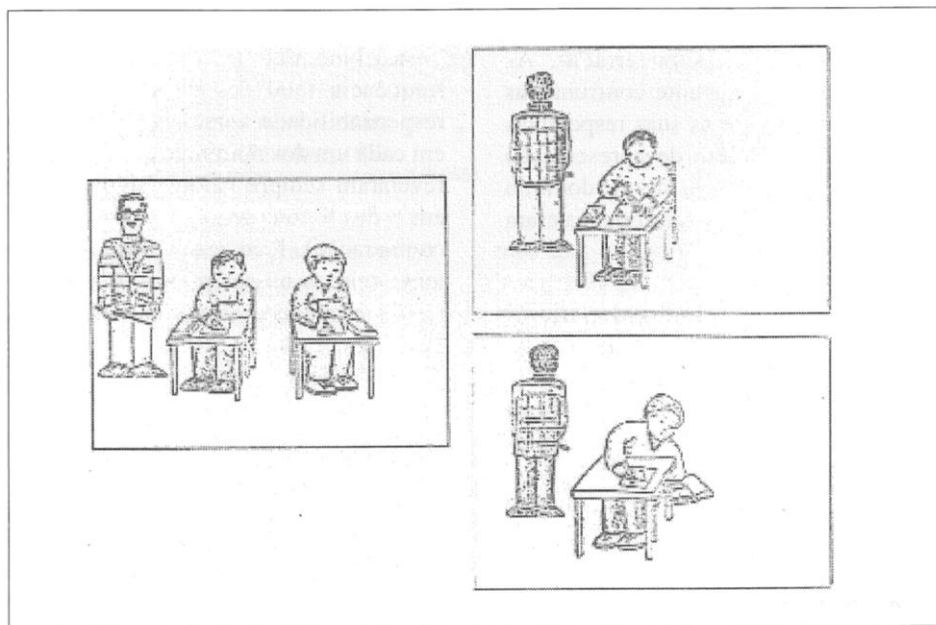


FIGURA 1

Desenhos para ilustrar um item moral (copiar/não copiar, versão masculina).

Item **moral**: (fazer/não fazer batota). A Ana e a Tina são meninas da tua idade que andam no Colégio. Um dia a professora mandou que desenhassem uma chávena nos seus cadernos, mas que a desenhassem de cabeça, sem abrir o livro e copiá-la. A Ana, embora tivesse dificuldade no desenho, está a fazê-lo sem abrir o livro e copiar. A Tina também tinha dificuldades, mas está a fazê-lo sem fazer batota.

Item **pró-social**: (confortar/não confortar). A Aida, a Teresa e a Maria são meninas da tua idade. Iam a uma festa de anos. No caminho, a Maria escorregou, caiu, magoou-se, teve que voltar para casa e não pôde ir à festa. A Aida decidiu não ir à festa e ficar a fazer companhia à Maria. Mas a Teresa decidiu ir à festa em vez de ficar a fazer companhia à Maria.

Item **académico**: (bom/mau desenho). A Aura e a Túlia são meninas da tua idade. Agora estão na escola. A professora desenhou um pato no quadro e pediu-lhes que desenhassem esse pato nos seus cadernos. A Aura foi capaz, e fez um desenho muito bem feito, mas a Túlia não foi capaz, e fez muito mal o desenho.

Procedimento

As crianças foram entrevistadas individualmente. Depois de um contacto inicial, o experimentador explicava que andava a fazer um estudo para saber o que as crianças pensam, acentuando que não havia respostas certas ou erradas. As crianças eram então sucessivamente confrontadas com cada um dos nove itens e as suas respectivas ilustrações. Foi rodada a ordem de apresentação intra e interdomínios. Dois itens do mesmo domínio nunca apareciam em sucessão. A cada criança eram postas as seguintes perguntas:

- (1) Vamos supor que a professora destes meninos soube o que eles tinham feito, está com pressa e apenas tem tempo de castigar/reprender este ou elogiar/recompensar aquele. Qual dos meninos é que vais escolher: Este ou aquele?
- (2) Porque dizes isso?

Codificação de variáveis

As respostas das crianças foram codificadas como reflectindo predominantemente uma

orientação para o mérito (orientação positiva) ou para a responsabilidade (orientação negativa). Orientadas para o mérito, se as crianças escolhiam elogiar ou recompensar o personagem cumpridor, em vez de castigar ou repreender o personagem transgressor; orientadas para a responsabilidade, se escolhiam castigar/repreender o personagem transgressor, em vez de elogiar/recompensar o cumpridor. As justificações das crianças não foram sujeitas a tratamento quantitativo, mas utilizadas clinicamente como indicativo da forma da orientação (para o mérito/responsabilidade) das crianças.

RESULTADOS

Orientação para o mérito e para a responsabilidade

A tabela 1 apresenta a frequência das respostas das crianças orientadas positiva ou negativamente, ou seja, a frequência das respostas orientadas para o mérito ou para a responsabilidade (ver Tabela 1 na página seguinte).

O exame da tabela 1 mostra que as respostas orientadas para a responsabilidade foram muito mais frequentes que as orientadas para o mérito, fosse qual fosse a idade, o domínio e os itens envolvidos. Testes binomiais ($P = .05 = .05$), comparando a frequência total das respostas orientadas para a responsabilidade versus orientadas para o mérito em cada um dos domínios e níveis de escolaridade, revelaram sempre valores significativos ($p < .01$, em 8 das 9 comparações possíveis; $p < .05$, em 1 comparação). Este resultado é totalmente consistente com as nossas previsões com base na hipótese do erro educacional fundamental, e é, em parte, bastante contrário à distinção de Fuller entre moralidade do dever e moralidade da aspiração.

Testes binomiais, comparando a frequência das respostas orientadas para a responsabilidade versus mérito em cada um dos itens, mostraram padrões diferentes para as crianças escolares e pré-escolares. Enquanto que nas crianças escolares todas as comparações atingiram valor significativo ($p < .01$, em 17 das 18 comparações possíveis; $p < .05$, em 1 comparação), nas crianças pré-escolares, apenas 2 comparações em 9 foram significativas (roubar/não roubar; confortar/não confortar). Como

TABELA 1

*Frequência das respostas orientadas para o mérito e para responsabilidade,
em função da idade, domínio e itens*

Domínio	Infantil*		1.ª classe		4.ª classe	
	Mto**	Resp	Mto	Resp	Mto	Resp
MORAL:						
Roubar / não roubar	7	20	7	20	3	24
Bater / não bater	9	18	5	22	6	21
Copiar / não copiar	8	19	6	21	2	25
Total	24	57	18	63	11	70
PRÉ-SOCIAL:						
Repartir / não repartir	10	17	6	21	4	23
Dar / não partir confortar / não confortar	11	16	5	22	4	23
	6	21	6	21	6	21
Total	27	54	17	64	14	67
ACADÊMICO:						
Bom desenho / mau desenho	9	18	6	21	4	23
Bom ditado / mau ditado	12	15	5	22	5	22
Aritmética bem / Aritmética mal	10	17	5	22	5	22
Total	31	50	16	65	12	69
* N = 27 para cada nível de escolaridade. ** Mto = Respostas orientadas para o mérito; Resp = Respostas orientadas para a responsabilidade.						

esperado, este resultado parece indicar que com o aumento da escolaridade as crianças cometem cada vez mais, elas próprias, o erro educacional fundamental.

DISCUSSÃO

Este estudo começou por relembrar que as nossas crenças em geral, e as educativas, em especial, têm enorme impacto na complexa realidade escolar. Escolhemos uma, das que nos parecem mais prevalentes entre os professores e sociedade em geral, e designámo-la por **erro educacional fundamental**: A convicção de que mais não faze-

mos que o nosso dever quando nos comportamos bem, nada merecendo, em consequência; mas que devemos ser repreendidos, se não mesmo castigados, quando nos comportamos mal.

Sugerimos que o erro educacional fundamental podia ser mesmo uma manifestação clara da assimetria entre as atribuições de mérito ao sucesso/acções positivas e as atribuições de responsabilidade ao correspondente fracasso/acções negativas, que tem sido reportada com frequência nos estudos sobre atribuição de mérito e responsabilidade (e.g., Fincham, 1985; Lourenço, 1986; Hamilton *et al.*, 1988; Shaw & Reitan, 1969). Partimos também da hipótese que tal erro seria já cometido por crianças pré-escolares e que se acentuaria com a escolaridade

em três dos domínios mais relevantes da vida escolar, em particular, e social, em geral: moral, pró-social, e académico. Ressaltamos também que essas hipóteses eram bastantes afastadas das que seriam previsíveis a partir da distinção de Fuller (1969) entre moralidade do dever e moralidade da aspiração.

Os resultados deste nosso estudo mostram que as crianças, desde bastante cedo, cometem elas próprias o erro educacional fundamental. De facto, a alternativa de orientação para a responsabilidade foi escolhida mais acentuadamente do que a orientada para o mérito (ver tabela 1). Isto aconteceu em todas as idades, domínios, e itens. Esta orientação para a responsabilidade em detrimento do mérito está exemplarmente documentada na justificação apresentada por um rapaz de 6 anos para a sua opção inicial na pergunta 1 («A qual dos meninos é que achas que professora vai falar: a este que se comportou bem, i.e., fez um desenho bem feito, ou a este que se comportou mal, i.e., fez um desenho mal feito?»): «A professora vai falar primeiro com este, que fez mal o desenho». — Porquê?, continuava o experimentador. «Porque o seu desenho está muito mal». — O que achas que a professora lhe vai fazer? «Castigá-lo». — Porquê? «Porque devia fazer bem o desenho» — E o que vai a professora dizer a este que fez um bom desenho? «Nada!...» — Nada porquê? «Ele só fez bem o desenho». Esta criança apresenta um retrato bem ilustrativo do erro educacional fundamental. Curioso referir que a justificação da criança diz respeito ao domínio académico, aquele que, de acordo com a distinção de Fuller, era suposto ser um domínio aspiracional ideal (mais mérito para o sucesso do que responsabilidade para o correspondente fracasso).

Os resultados deste estudo parecem mostrar também que o erro educacional fundamental se acentua com a escola. Na verdade, as crianças escolares manifestaram uma orientação significativa para a responsabilidade em detrimento do mérito em todos os itens de cada um dos três domínios envolvidos, enquanto que as pré-escolares só exibiram esse padrão num item moral (roubar/não roubar) e noutro pró-social (confortar/não confortar).

O facto do erro educacional fundamental ser já cometido por crianças pré-escolares e se acentuar com a escolaridade testemunha a favor da ideia que

mantém que tal erro é uma crença relativamente generalizada na sociedade e muito prevalente na escola, ou, pelo menos, naquela a que pertenciam as crianças da nossa amostra. De referir, contudo, que as responsáveis do Colégio nos tinham confessado que a preocupação com o positivo em desfavor do negativo era mesmo uma directriz importante da filosofia educativa da escola. Os resultados, porém, foram o que foram!...

De referir também que os nossos resultados são consistentes com os obtidos em outros estudos interessados em várias assimetrias na atribuição de mérito ao sucesso e responsabilidade ao fracasso (e.g., Fincham, 1985; Hamilton *et al.*, 1988) e também consistentes com a descoberta que o desenvolvimento dos conceitos de mal é mais precoce que o referente aos conceitos de bem (ver Nelson, 1980).

Devem ser lembradas algumas limitações deste estudo. Reconhecemos, em primeiro lugar, que a nossa amostra foi muito pequena para ser representativa das crianças dessas idades. As crianças provinham, aliás, de famílias da classe média elevada, na sua maioria. Em segundo lugar, embora se tivessem escolhido itens representativos dos domínios moral, pró-social e académico, tais itens estão longe de contar todas as histórias que esses domínios envolvem. E há certamente outros domínios relevantes na vida da escola! Finalmente, as crianças foram confrontadas com situações hipotéticas, não com efectivas situações de vida real.

Dado que o negativo parece ter implicações sociais mais directas e visíveis do que o positivo, talvez não seja de admirar a prevalência do erro educacional fundamental. Dado, porém, que a ciência e a técnica já nos ensinaram a controlar muitas doenças e calamidades, o tempo parece estar maduro para nos voltarmos, ou voltarmos mais, para o positivo. Como se sugeriu na introdução, do ponto de vista da justiça, não parece mais justo censurar a transgressão de normas do que estimular o seu cumprimento. Do ponto de vista educacional, também não se percebe por que há-de a preocupação com a responsabilidade envolvida no fracasso empenhar-nos mais do que o mérito envolvido no sucesso. A chamada escola cultural, de que tanto se fala, talvez encontre aqui uma maneira de mostrar que é uma escola diferente. De mostrar, por outras palavras, que não educa por e para o erro educacional fundamental. Os educadores, melhor que os

psicólogos, saberão encontrar formas de estar na escola que a transformem para melhor. Que a transformem num local onde as duas dimensões fundamentais da pessoa, a da autonomia e da intimidade (Kegan, 1982), encontrem um contexto que as promova e desenvolva. Do nosso ponto de vista, essas dimensões estarão em perigo enquanto o erro educacional fundamental for tão prevalente como mostrou ser nas crianças deste estudo. Não seria nada justo atribuir-lhes responsabilidades!...

REFERÊNCIAS

- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Goldberg, M. (1982) — «Helping behavior among preschool children: An observational study». *Child Development*, 53, 396-402.
- Bruner, J. (1956) — *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Colby, A., e Kohlberg, L. (1987) — *The measurement of moral judgment* (vol. 1). New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg-Berg, N., e Hand, M. (1979) — «The relationship of preschoolers reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior». *Child Development*, 50, 356-363.
- Fincham, F. (1985) — «Outcome valence and situational constraints in the responsibility attributions of children and adults». *Social Cognition*, 3, 218-233.
- Fuller, L. (1969) — *The morality of law* (2nd ed.,). New Haven, CT: Yale University.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Hamilton, V., Blumenfeld, P., Akoh, H., & Miura, K. (1990). «Credit and blame among American and Japanese children: Normative, cultural and individual differences». *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 442-451.
- Hamilton, V., Blumenfeld, P., e Kushler, R. (1988) — «A question of standards: Attributions of blame and credit for classroom acts». *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 34-38.
- Kohlberg, L. (1984) — *Essays on moral development: The psychology of moral development* (vol. 2). San Francisco: Harper & Row.
- Lourenço, O. (1986) — *Mérito de obtenção e responsabilidade pela dependência na antecipação de comportamento pró-social*. Universidade de Lisboa: Tese de doutoramento (publicada).
- Lourenço, O. (1991). «Is the care orientation distinct from the justice orientation? Some empirical data in 10-11 year-old children». *Archives de Psychologie*, 59, 17-30.
- Miller, J., Bersoff, D., e Harwood, R. (1990) — «Perceptions of social responsibility in India and in the United States: Moral imperatives or personal decisions?». *Journal of Personality Social Psychology*, 58, 33-47.
- Nelson, S. (1980) — «Factors influencing young children use of motives and outcomes as moral criteria». *Child Development*, 51, 23-35.
- Nunner-Winkler, G. (1984) — «Two moralities? A critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice». In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: Wiley & Sons.
- Shaw, M., & Reitan, H. (1969) — «Attribution of responsibility as a basis for sanctioning behavior». *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 217-226.
- Turiel, E. (1983) — *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiner, B. (1974) — *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1985) — «An attributional theory of achievement motivation and emotion». *Psychological Review*, 92, 548-573.

RESUMO

Inserida na distinção de Fuller entre moralidade do dever e moralidade de aspiração, este estudo examinou se a convicção generalizada de que as crianças mais não fazem que o seu dever quando se comportam bem, nada merecendo, em consequência, mas que devem ser repreendidas, se não mesmo castigadas, quando se comportam mal, está já presente em crianças pré-escolares e se tal convicção se acentua com a escolaridade. Oitenta e uma crianças repartidas por três níveis de escolaridade (infantil, 1.ª classe e 4.ª classe) foram confrontadas com itens dos domínios moral, prosocial e académico, e solicitadas a escolher entre repreender ou castigar um protagonista transgressor e elogiar ou recompensar um protagonista cumpridor. Consistentes com a nossa hipótese do erro educacional fundamental, os resultados mostram que as crianças pré-escolares já cometem, elas mesmas, esse tipo de «erro» e que este se acentua com a idade. Finalmente, são discutidas as implicações educacionais destes resultados.

ABSTRACT

Based on Fuller's distinction between a morality of duty and a morality of aspiration, this study examined if the fundamental education error is already present at preschool level and if this type of «error» becomes more likely with increasing school. Eighty-one preschool and school children were first presented with moral,

prosocial, and academic items representing either adherences to, or violations of norms, and then asked to choose to blame or punish the wrongdoer versus to praise or reward the rightdoer. Consistent with our fundamental-education-error hypothesis, results show that preschool children commit themselves the fundamental education error, and that this type of error becomes more likely with increasing school. Educational implications of these results are finally discussed.