

Erro educacional fundamental nos domínios moral, pró-social e académico: Dados empíricos e implicações educacionais (*)

ANA CRISTINA SAMPAIO (**)

ORLANDO LOURENÇO (***)

Diversos investigadores (e.g., Goodnow, 1984, 1988; Palacios, 1990) consideram que as atitudes socializadoras que os pais e outros educadores têm para com as crianças assentam basicamente em crenças educativas. Em termos de crenças educativas, Palacios (1990), por exemplo, conceptualizou três tipos de pais: pais tradicionais, modernos e paradoxais. Assumindo ideias estereotipadas, os pais tradicionais manifestam pouco afecto em relação aos seus filhos e defendem práticas educativas baseadas na coação. As crenças educativas dos pais modernos têm uma base essencialmente cognitiva e reflexiva. Eles acreditam que podem influenciar, em grande parte, o desenvolvimento psicológico dos seus filhos e estão conscientes da importân-

cia do tipo de interacção que mantêm com eles. Defendem, então, práticas educativas baseadas não na coação, mas no diálogo. Os pais paradoxais, ao contrário dos anteriores, não apresentam um sistema de crenças coerentes entre si. Embora tenham, de modo geral, expectativas optimistas acerca do desenvolvimento dos filhos, não agem de acordo com essas expectativas, fundamentando-se mais em ideias estereotipadas. Tanto actuam com base na ideia de diferenças inatas que fogem ao seu controlo, como consideram que os factores ambientais são determinantes centrais do desenvolvimento da criança.

A maioria dos estudos sobre práticas educativas têm incidido sobre a díade mãe-criança. Há poucos estudos relativamente à influência do pai na socialização da criança (Hoffman, 1984; Maccoby, & Martin, 1983). No entanto, as investigações realizadas revelam que as crianças avaliam de modo diferente as técnicas disciplinares usadas pelas mães ou pelos pais (Liddell, Henzi, & Drew 1987; Siegel, & Barclay, 1985).

À medida que a criança cresce, o papel da escola como contexto educativo e de interacção social torna-se cada vez mais importante (e.g., Battistich, Watson, Solomon, Schaps, & Solo-

(*) Este artigo é baseado numa dissertação de mestrado em Ciências da Educação realizado pela primeira autora sob a orientação do segundo autor.

Agradecemos às crianças, pais e professores que tornaram possível este estudo.

(**) Escola Secundária de Sacavém.

(***) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

mon, 1991). Permitindo a interacção da criança simultaneamente com os seus pares e com os adultos, a escola e, em especial, a escola básica do primeiro ciclo, tem uma responsabilidade muito grande na promoção do desenvolvimento da criança, quer ele seja considerado em termos gerais ou em termos morais, pró-sociais e académicos (Sampaio, 1996). Enquanto o domínio moral se ocupa dos deveres negativos (e.g., não roubar, não mentir), o domínio pró-social tem a ver com os deveres imperfeitos ou positivos. Nas palavras de Nunner-Winkler (1984): «Os deveres perfeitos, porque requerem apenas a *omissão* do acto, podem, pelo menos nos casos em que não há conflito, ser seguidos exactamente por todos, em qualquer altura, em qualquer lugar e em relação a qualquer pessoa. Os deveres imperfeitos, por outro lado, nunca podem ser seguidos completamente: É impossível praticar a caridade sistematicamente e em relação a todas as pessoas. As normas positivas não definem os limites da sua aplicação, não especificam quais e quantas boas-acções têm de ser praticadas e quem devem beneficiar para que se possa dizer que a norma foi seguida» (p. 349). É talvez devido a esta assimetria que as transgressões morais e pró-sociais não são julgadas do mesmo modo, quer pelas crianças quer pelos adultos (e.g. Nucci, & Nucci, 1982; Nucci, & Turiel, 1978; Smetana, 1981, 1985).

O domínio académico está relacionado com contextos onde a realização escolar e o problema do sucesso ou fracasso são relevantes (Weiner, 1985). Não se pode englobar na *moralidade do dever*, como acontece com o domínio moral, mas sim naquilo que Fuller (1969), denominou por *moralidade da aspiração*. Foi este filósofo, aliás, que estabeleceu a diferença entre a moralidade do dever e a moralidade da aspiração. Enquanto na moralidade do dever os padrões comportamentais estão focados para baixo (i.e., estabelece-se um nível inferior de referência abaixo do qual os comportamentos não devem passar), na moralidade da aspiração os padrões de desempenho estão focados para cima (i.e., há um topo que se espera que a pessoa atinja). De outro modo, na moralidade do dever é atribuída mais censura ou castigo à transgressão da norma do que mérito à sua adesão. Ao invés, na moralidade da aspiração o sucesso merece mais aplauso do que o fracasso merece censura. Esta assimetria

tem sido verificado em diversos estudos empíricos e em diversas culturas (e.g., Hamilton, Blumenfeld, & Kushler, 1988; Hamilton, Blumenfeld, Akoh, & Miura, 1990a, 1990b; Lourenço, 1992a, 1994; Miller, Bersoff, & Harwood, 1990). Em termos interculturais, Lourenço (1992a, 1994), por exemplo, realizou vários estudos com crianças portuguesas. Verificou que estas, de modo geral, apresentavam, em termos relativos, o mesmo padrão das americanas e japonesas (ver Hamilton *et al.*, 1988). Isto é, estas crianças viam o domínio académico como mais orientado para a aspiração e menos para o dever, e o domínio moral menos orientado para a aspiração e mais para o dever. Em termos absolutos, contudo, a moralidade do dever triunfava sobre a moralidade da aspiração. De outro modo, as crianças portuguesas revelavam maior propensão para atribuir castigo à transgressão ou fracasso do que mérito ao cumprimento e adesão. Para explicar este facto Lourenço (1992a) fala, então, em *erro educacional fundamental*, ou seja, na «crença generalizada de que a criança mais não faz que o seu dever quando se comporta bem, nada merecendo por isso, mas que deve ser reprimida, mesmo castigada, quando se comporta mal» (p. 23).

Dada a controvérsia existente sobre o domínio pró-social, relativamente a este ser considerado um domínio independente ou incluído no domínio moral, (ver Eisenberg, 1986; Lourenço, 1989, 1991; Miller, *et al.*, 1990), Lourenço decidiu introduzir este domínio nos seus estudos.

As pesquisas desenvolvidas por Lourenço sobre o erro educacional fundamental (Lourenço, 1992a, 1992b; Lourenço, & Martins, 1994) incidiram apenas nas crianças. O presente trabalho pretende alargar essa pesquisa aos professores, mães e pais dessas crianças, considerando que estes são os seus principais educadores. De acordo com Dienstbier e colaboradores (1975), o modo como é distribuído o mérito e a censura nos domínios moral, pró-social e académico e, conseqüentemente, a maior ou menor extensão com que é cometido o *erro educacional fundamental*, pode ter implicações profundas no ajustamento social da criança e no seu bem-estar.

O presente trabalho tem em vista os seguintes objectivos:

- Primeiro, determinar se o erro educacional

fundamental é uma crença educativa generalizada, quer em pais, quer em professores, quer em crianças.

- Segundo, averiguar se o erro educacional fundamental cometido pelas crianças aumenta com o número de anos de escolaridade.
- Terceiro, analisar se o erro educacional fundamental é cometido em extensão igual ou diferente em três domínios importantes da vida escolar (i.e., moral, pró-social e académico).
- Quarto, verificar se existem diferenças em termos de erro educacional entre mães e professores, por um lado, entre pais e professores, por outro, e entre mães e pais, finalmente.
- Quinto, examinar a maior ou menor correspondência entre o erro educacional fundamental realmente cometido pelas crianças e aquele que pais e professores pensam que elas cometem.
- Sexto, alertar pais e professores para a possível prevalência do erro educacional fundamental e para os efeitos nefastos que ele pode ter no desenvolvimento pessoal e social das crianças. Naturalmente, este objectivo não é de natureza empírica e está presente em todo o trabalho.

1. METODOLOGIA

1.1. *Sujeitos*

A investigação experimental foi realizada com 96 crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico, sendo 48 crianças do 1.º ano (6-7 anos) e 48 crianças do 4.º ano (9-10 anos), as suas mães e pais (N=192) e os seus professores (N=96). Todas as crianças frequentavam escolas públicas da cidade de Lisboa e provinham de vários meios sócio-económicos, com predominância da classe média. Em cada um dos anos era igual o número de crianças dos dois sexos. Foram escolhidos professores que leccionavam o 1.º ou o 4.º ano de escolaridade. Uma vez que a investigação experimental também incluía a participação dos pais, foi primeiro determinado quais as crianças cujos pais se mostravam disponíveis para cola-

borar, sendo a selecção das crianças feita a partir daí. Além disso, as crianças escolhidas tinham pelo menos um irmão com idade não muito diferente da sua. Esta última exigência deveu-se ao facto de também os pais serem sujeitos na investigação experimental. Uma vez que os pais seriam postos perante vários cenários, em que surgiam sempre duas crianças com comportamentos opostos e que seriam hipoteticamente seus filhos, pensámos que responderiam mais facilmente às perguntas se tivessem, pelo menos, um outro filho com idade cronológica não muito diferente da da criança que iríamos entrevistar.

1.2. *Material*

Foram apresentadas às crianças e seus educadores (pais e professores) um total de seis histórias, sendo duas referentes ao domínio moral, duas ao domínio pró-social e duas ao domínio académico. Cada história correspondia a uma situação significativa para a criança. No domínio moral, as histórias envolviam roubar e copiar; no domínio pró-social, ajudar e emprestar; e no domínio académico estava envolvido o desempenho de um exercício de aritmética e outro de leitura.

Para que a criança pudesse mais facilmente compreender as histórias, cada uma era ilustrada por um conjunto de três cartões, semelhantes aos utilizados por Lourenço (1992a, 1994) nos seus estudos. Num dos cartões era apresentada a situação-alvo; os outros dois cartões evidenciavam, um, a adesão à norma e o outro a transgressão dessa mesma norma. Para cada história foram utilizadas uma versão feminina e uma versão masculina. Nos cartões em que surgia representada a professora esta permaneceu sempre do sexo feminino, por ser este o sexo dominante dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico. A versão feminina foi apresentada às crianças do sexo feminino, seus pais e seus professores, e a versão masculina às crianças do sexo masculino e respectivos educadores. Segue-se a descrição de uma das duas histórias apresentadas aos sujeitos em cada domínio (versão masculina):

Domínio Moral – Modalidade: copiar/não copiar

«O João e o Pedro são irmãos e andam numa escola como a tua. Um dia, na aula, a professora disse que ia ditar algumas palavras para eles escreverem numa

folha mas que não podiam abrir o caderno nem o livro. O João escreveu as palavras que a professora ditou e não olhou para o livro nem para o caderno, mesmo quando não sabia como é que as palavras se escreviam, isto é, o João nunca copiou. O Pedro também escreveu as palavras que a professora ditou mas, às escondidas, espreitava no caderno quando não sabia como se escreviam, isto é, o Pedro copiou.»

Domínio Pró-Social – Modalidade: emprestar/não emprestar

«Hoje o Dinis está triste. A professora mandou todos os meninos fazerem um desenho colorido e ele não tem lápis de cor. O Miguel e o Francisco são irmãos e andam na mesma escola que o Dinis. O Miguel tem uma caixa de lápis de cor, com muitos lápis, mas não quis emprestar nenhum ao Dinis. O Francisco também tem uma caixa com muitos lápis de cor mas resolveu emprestar alguns ao Dinis para ele poder fazer o desenho.»

Domínio Académico – Modalidade: sucesso/fracasso (exercício de leitura)

«O Afonso e o David são irmãos e andam na mesma escola. Um dia, a professora escreveu no quadro a palavra “pato” e disse para os meninos lerem. O Afonso não se esforçou por ler bem e disse “galo”. O David esforçou-se por ler bem e disse “pato”.»

Foram ainda utilizados três conjuntos, de cinco cartões cada um, destinados a especificar o grau de aborrecimento ou de satisfação manifestado pelo educador face à transgressão e adesão à norma em questão. Em cada conjunto de cartões estava representada a fisionomia de um dos educadores (pai, mãe ou professora) com expressões diferentes: muito zangado/a, um pouco zangado/a, neutro, um pouco satisfeito/a e muito satisfeito/a. Para facilitar a compreensão das crianças (principalmente as do primeiro ano que ainda não sabiam ler), além de estar escrito por debaixo de cada uma das expressões a designação correspondente, foi desenhado um círculo de tamanho proporcional à intensidade do aborrecimento/satisfação. Às expressões de zanga correspondiam círculos pintados de preto; às expressões de satisfação círculos brancos. A expressão de neutralidade, além da designação escrita, era assinalada por um traço indicando que não lhe correspondia nem círculo branco nem preto.

1.3. Procedimento

As crianças e os seus educadores foram entre-

vistados individualmente. Apresentava-se aos sujeitos cada uma das seis histórias rodando-se a sua ordem de apresentação, quer inter-domínios, quer dentro do mesmo domínio, bem como a acção das personagens cumpridora e transgressora. Após cada história ter sido contada, o entrevistador verificava a sua compreensão por parte da criança, colocando-lhe a seguinte questão:

– Achas que algum/a dos/as meninos/as se portou mal? Porquê?

Uma vez que esta questão se destinava apenas a controlar a compreensão da história por parte dos sujeitos, não era colocada aos educadores por se considerar desnecessária. Após ter sido controlada a compreensão da história por parte da criança, eram-lhe colocadas as seguintes perguntas, por ordem fixa:

- 1- Imagina que a professora dos/as meninos/as soube o que se passou. Com qual deles/as é que a professora vai falar primeiro? Porquê?
- 2 - Achas que a professora vai elogiar este/a (a personagem cumpridora) ou ralhar com aquele/a (a personagem transgressora)? Porquê?

Em seguida era dito à criança:

- 3 - Vou-te mostrar estes cartões que mostram a cara da professora e tu vais indicar qual é que representa a cara da professora quando vai falar com este/a menino/a (personagem transgressora) e com aquele/a menino/a (personagem cumpridora).

Seguiam-se as perguntas relativas aos pais:

- 4 - Imagina que os pais dos/as meninos/as souberam o que se passou. Com qual deles/as é que a mãe vai falar primeiro? Porquê?
- 5 - Achas que a mãe vai elogiar este/a (a personagem cumpridora) ou ralhar com aquele/a (a personagem transgressora)? Porquê?
- 6 - E com qual deles/as é que o pai vai falar primeiro? Porquê?
- 7 - Achas que o pai vai elogiar este/a (a personagem cumpridora) ou ralhar com aquele/a (a personagem transgressora)? Porquê?
- 8 - Seguidamente era pedido à criança que indicasse nos cartões correspondentes o que

mostrava a cara da mãe quando falava com cada uma das crianças (i.e., transgressora e cumpridora) e o que mostrava a cara do pai quando falava também com cada uma das crianças (i.e., transgressora e cumpridora).

Nas entrevistas com os educadores, após ser contada cada história, pedia-se aos professores que imaginassem que as personagens eram seus alunos, e aos pais que imaginassem que as personagens eram seus filhos. Eram-lhes, então, colocadas as seguintes questões:

- 1 - Supondo que soube o que se passou, com qual das crianças é que vai falar primeiro? Porquê?
- 2 - Vai elogiar este/a (a personagem cumpridora) ou ralar com aquele/a (a personagem transgressora)? Porquê?
- 3 - Pedia-se, seguidamente, ao educador que indicasse a cara que faria quando falasse com cada uma das crianças (i.e., cumpridora e transgressora).

Em seguida informava-se o educador que tínhamos contado a mesma história ao seu aluno/filho e lhe tínhamos colocado as mesmas questões. Perguntávamos então:

- 4 - Na sua ideia, o que é que acha que o seu aluno/filho respondeu? Que o senhor/senhora ia falar primeiro com este/a (a personagem cumpridora) ou com aquele/a (a personagem transgressora)?
- 5 - Acha que o seu aluno/filho respondeu que o senhor/senhora elogiava este/a (a personagem cumpridora) ou ralhava com aquele/a (a personagem transgressora)?
- 6 - Que cara é que acha que o seu aluno/filho indicou como sendo a sua quando vai falar com cada uma das crianças (transgressora e cumpridora)?

Tendo em vista controlar eventuais efeitos ligados à ordem de apresentação, nas questões colocadas às crianças e aos educadores era sistematicamente rodada a ordem de apresentação dos educadores sofrendo estes ainda uma rotação mãe-pai.

1.4. Codificação de variáveis

As respostas das crianças às questões 1, 4 e 6, e dos seus educadores à questão 1 permitiram-nos avaliar, de forma indirecta, a sua orientação em relação ao erro educacional fundamental. As respostas foram categorizadas como revelando uma *orientação negativa* (RN), ou seja, *para o erro educacional fundamental*, se os sujeitos indicavam que o educador se ia dirigir em primeiro lugar à personagem transgressora, ou uma *orientação positiva* (RP), ou seja, *contra o erro educacional fundamental*, se os sujeitos indicavam que o educador se ia dirigir prioritariamente à personagem cumpridora.

As respostas às questões 2, 5 e 7, colocadas às crianças, e à questão 2 colocada aos educadores, permitem-nos avaliar de forma directa a orientação dos sujeitos para o erro educacional fundamental. Foram distribuídas por quatro categorias:

- *resposta de orientação negativa* (RN), ou seja, *para o erro educacional fundamental*, se o sujeito indicava que o educador ia ralar à personagem transgressora, não referindo qualquer atitude em relação à personagem cumpridora;
- *resposta de orientação positiva* (RP), ou seja, *contra o erro educacional fundamental*, se o sujeito indicava que o educador ia elogiar a personagem cumpridora, não referindo qualquer atitude relativamente à personagem transgressora;
- *resposta de compromisso* (RC), quando o sujeito indica que o educador vai ralar com o transgressor e elogiar o cumpridor;
- *resposta omissa* (RO), quando o sujeito considera que o educador não vai ter qualquer atitude em relação a nenhuma das personagens.

As respostas às questões 4 e 5, colocadas aos educadores, permitem verificar se os próprios educadores esperam que as crianças cometam o erro educacional fundamental. A categorização das respostas a estas questões 4 e 5 foi a usada anteriormente para a avaliação indirecta e directa, respectivamente.

As justificações que os sujeitos apresentaram nas suas respostas às questões 1 e 2 foram sujeitas a dois tipos de categorização, uma mais

global, baseada num sistema proposto por Lourenço (1992a), e outra mais detalhada que remete para um sistema proposto por Kohlberg (1984).

A mais global compreendia os seguintes tipos de categorias: *orientação para a transgressão*, se o sujeito justificava a sua escolha invocando a transgressão cometida pela personagem (ex. «o professor vai ralhar com este menino porque se portou mal»); *orientação para a adesão*, se o sujeito invocava o cumprimento da norma para justificar a sua escolha (ex. «o professor vai dizer “muito bem” a este menino porque ele fez bem a conta»).

A categorização mais detalhada permitiu situar cada justificação numa das seguintes categorias, em cada domínio: *normativa*, se o sujeito apela à obediência, à autoridade, ou ao mero cumprimento/transgressão das normas; *utilitária*, se o sujeito indica razões instrumentais e pragmáticas; *perfeccionista* ou *para a justiça*, se o sujeito aponta motivos interpessoais e relacionais, utilizando a perspectiva de terceira pessoa, ou indica princípios abstractos.

As respostas às perguntas 3 e 8, colocadas às crianças, e às perguntas 3 e 6, colocadas aos educadores, foram pontuadas em termos de aborrecimento sentido pela transgressão ou satisfação sentida pela adesão. À fisionomia neutra foi atribuída a pontuação 0; às fisionomias «um pouco satisfeito/zangado» a pontuação 1; e às fisionomias «muito satisfeito/zangado» a pontuação 2. Foi determinado o índice de satisfação de cada educador, em cada domínio, calculando-se a mediana entre os valores correspondentes às fisionomias positivas nos dois itens de cada domínio. Procedeu-se do mesmo modo em relação às fisionomias negativas (i.e., índice de aborrecimento). O índice de satisfação e de aborrecimento, em cada domínio, podia variar entre 0 e 2.

1.5. Resultados

Uma vez que os resultados obtidos com a avaliação directa foram, de modo geral, similares aos obtidos com a avaliação indirecta, apenas se apresentam estes últimos.

1.5.1. Erro Educacional Fundamental nas Crianças

A Tabela 1 apresenta a frequência das respos-

tas de orientação negativa e de orientação positiva dadas pelas crianças do 1.º e do 4.º anos de escolaridade em função do domínio e tipo de educador, e ainda os valores-*p* obtidos pela aplicação de testes estatísticos destinados a comparar: a) a frequência de respostas de orientação negativa/positiva em função do educador, domínio e nível de escolaridade das crianças; e, b) a orientação para o negativo nos três domínios, em função do tipo de educador e do nível de escolaridade das crianças. A aplicação de testes estatísticos (testes binomiais e testes de significância sobre a proporção *p* dos *N*'s) aos dados da Tabela 1 revelou: no 1.º ano, valores significativos ($p < 0,05$) em todas as comparações entre orientação negativa/positiva, sendo altamente significativos ($p < 0,01$) em oito das nove comparações possíveis; no caso do 4.º ano, valores altamente significativos ($p < 0,01$) em todas as nove comparações possíveis entre orientação negativa/positiva.

Testes de Cochran revelaram que não existiu nenhum domínio onde as crianças considerassem que o erro educacional fundamental cometido por cada tipo de educador seria significativamente preponderante em relação aos outros domínios.

Um resultado semelhante foi obtido em relação ao erro educacional fundamental cometido pelos diversos educadores.

Comparámos também as respostas de orientação negativa/positiva das crianças do 1.º ano com as do 4.º ano de escolaridade. Em todos os casos, excepto um (i.e., domínio pró-social, mãe), as crianças do 4.º ano revelam uma orientação mais nítida para o negativo. No entanto a aplicação de testes estatísticos a estes dados (teste do X^2 de homogeneidade e teste de Fischer) revelou que as respostas de orientação negativa aumentam significativamente ($p < 0,05$) com o nível de escolaridade da criança em qualquer dos domínios apenas no caso do educador ser o professor. O mesmo se verifica em relação à mãe, mas apenas no domínio moral.

1.5.2. Erro Educacional Fundamental nos Educadores

A maior ou menor orientação dos educadores (i.e., professor, mãe e pai) para o erro educacional fundamental aparece nos dados da Tabela 2.

TABELA 1

Valores-p obtidos a partir das frequências de resposta de orientação para o negativo e para o positivo, em função do tipo de educador, domínio e nível de escolaridade da criança (avaliação indirecta)

		Domínio	Frequências		Porcentagem		Valor-p	
			N	P	N	P		
1º ANO (N=48)	Professor	Moral	35	13	72,9	27,1	0,0020**	0,2043
		Pró-Social	37	11	77,1	22,9	<0,0001**	
		Académico	34	14	70,8	29,2	0,0008**	
	Mãe	Moral	35	13	72,9	27,1	0,0020**	0,1426
		Pró-Social	38	10	79,2	20,8	<0,0001**	
		Académico	32	16	66,7	33,3	0,0071**	
	Pai	Moral	37	11	77,1	22,9	<0,0001**	0,7165
		Pró-Social	34	14	70,8	29,2	0,0008**	
		Académico	30	18	62,5	37,5	0,0369*	
4º ANO (N=48)	Professor	Moral	47	1	97,9	2,1	0,0000**	0,3679
		Pró-Social	44	4	91,7	8,3	0,0000**	
		Académico	45	3	93,8	6,3	0,0000**	
	Mãe	Moral	43	5	89,6	10,4	<0,0001**	0,2818
		Pró-Social	38	10	79,2	20,8	<0,0001**	
		Académico	40	8	83,3	16,7	<0,0001**	
	Pai	Moral	43	5	89,6	10,4	<0,0001**	0,0569
		Pró-Social	36	12	75,0	25,0	<0,0001**	
		Académico	37	11	77,1	22,9	<0,0001**	

N - resposta categorizada como de orientação negativa.

P - resposta categorizada como de orientação positiva.

* p < 0,05 - significativo ** p < 0,01 - altamente significativo

TABELA 2

Valores-p obtidos a partir das frequências de resposta de orientação negativa/positiva, em função do domínio e nível de escolaridade da criança (avaliação indirecta)

		Domínio	Frequências		Porcentagem		Valor-p	
			N	P	N	P		
Professor (N=48)	1º ANO	Moral	33	15	68,8	31,2	0,0025**	0,0233*
		Pró-Social	23	25	47,9	52,1	0,3855	
		Académico	21	27	43,8	56,2	0,1936	
Mãe (N=48)		Moral	46	2	95,8	4,2	<0,0001**	0,0055**
		Pró-Social	38	10	79,2	20,8	<0,0001**	
		Académico	44	4	91,7	8,3	<0,0001**	
Pai (N=48)		Moral	44	4	91,7	8,3	<0,0001**	0,0388*
		Pró-Social	39	9	81,2	18,8	<0,0001**	
		Académico	46	2	95,8	4,2	<0,0001**	
Professor (N=48)	4º ANO	Moral	47	1	97,9	2,1	0,0001**	0,0002**
		Pró-Social	31	17	64,6	35,4	0,0172*	
		Académico	42	6	87,5	12,5	0,0001**	
Mãe (N=48)		Moral	48	0	100,0	0,0	0,0000**	0,0302*
		Pró-Social	43	5	89,6	10,4	<0,0001**	
		Académico	47	1	97,9	2,1	<0,0001**	
Pai (N=48)		Moral	47	1	97,9	2,1	<0,0001**	0,0033**
		Pró-Social	38	10	79,2	20,8	<0,0001**	
		Académico	44	4	91,7	8,3	<0,0001**	

N - resposta categorizada como de orientação negativa em cada domínio

P - resposta categorizada como de orientação positiva em cada domínio

* p < 0,05 - significativo

** p < 0,01 - altamente significativo

Testes estatísticos, para determinar se a diferença entre a orientação negativa e a orientação positiva era significativa, mostraram que:

- (1) À exceção dos professores das crianças do 1.º ano nos domínios pró-social e académico, todos os educadores das crianças do 1.º e 4.º anos cometem de modo significativo o erro educacional fundamental.
- (2) O erro educacional fundamental é cometido pelos educadores com uma frequência estatisticamente semelhante nos três domínios e nos dois níveis de escolaridade envolvidos.
- (3) No entanto, os professores das crianças do 1.º ano cometem significativamente mais o erro educacional fundamental no domínio moral do que no domínio académico, e os professores das crianças do 4.º ano cometem significativamente mais o erro educacional fundamental nos domínios moral e académico do que no domínio pró-social.
- (4) Enquanto as mães das crianças do 1.º e do 4.º ano cometem significativamente mais o erro educacional fundamental no domínio moral do que no domínio pró-social, os pais das crianças do 1.º ano cometem significativamente mais o erro educacional fundamental no domínio académico do que no domínio pró-social, e os pais das do 4.º ano cometem significativamente mais o erro educacional fundamental no domínio moral do que no domínio pró-social.
- (5) Em geral, o domínio pró-social é aquele em que é menos cometido o erro educacional fundamental pelos três tipos de educadores.

Em relação às previsões dos educadores quanto ao erro educacional fundamental cometido pelas crianças do 1.º e do 4.º ano, os educadores pensam que as crianças cometem também o erro educacional fundamental em qualquer dos domínios envolvidos nesta investigação.

Relativamente à orientação quanto ao erro educacional fundamental colocámos ainda a seguinte pergunta: «São as crianças que conhecem melhor os seus educadores ou são estes que conhecem melhor as crianças?»

A análise estatística (teste de Cochran) permitiu verificar que, de um modo geral, em termos

de orientação negativa/positiva, os educadores conhecem melhor as crianças do 1.º ano do que estas os conhecem a eles. No entanto, verifica-se o inverso em relação às crianças do 4.º ano e seus educadores, com exceção dos professores. O professor é o educador que melhor conhece a criança relativamente à orientação negativa/positiva, independentemente do nível de escolaridade desta.

Curiosamente verificou-se que o conhecimento que a criança tem do seu educador, seja ele qual seja, aumenta com o nível de escolaridade da criança. Contudo, o conhecimento que o educador tem da criança diminui em função do nível de escolaridade da criança no caso do educador ser a mãe ou o pai. O educador que a criança do 4.º ano conhece melhor é o pai (observam-se concordâncias significativas nos três domínios). O que conhece pior é a mãe (só existe concordância significativa no domínio pró-social).

1.5.3. Componente dever/aspiração de cada domínio através dos índices de aborrecimento/satisfação

Análises estatísticas (i. e., teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas) mostraram que, quando se entrou em conta com os índices de aborrecimento/satisfação, as crianças consideram de modo diferente o domínio moral e os domínios pró-social e académico. O domínio moral é encarado, quer pelas crianças do 1.º ano, quer pelas do 4.º ano, como um domínio essencialmente de dever. Nos domínios pró-social e académico, coexistem as características de aspiração e de dever que se revelam, no princípio (i.e., 1.º ano), na mesma proporção. No entanto, com o aumento do nível de escolaridade da criança, diminui o carácter de dever e é reforçado o de aspiração. Quanto aos educadores, os mesmos testes estatísticos revelaram também (e de modo significativo) maior índice de aborrecimento para a violação de normas morais do que de satisfação para o seu cumprimento, sendo isto verdade quer em relação às crianças do 1.º ano quer do 4.º ano. Nos domínios pró-social e académico já se verifica uma variação destes índices com o nível de escolaridade. No 1.º ano, os índices de satisfação dos professores e das mães são significativamente superiores aos correspondentes índices de aborrecimento. Contudo, as di-

ferenças já não são significativas no caso do educador ser o pai.

Esta análise revela que os educadores consideram de forma diferente os três domínios, o que explica que as crianças também o façam e precisamente do mesmo modo. O domínio moral, independentemente da idade da criança, é considerado sempre, pelos educadores, um domínio marcadamente de dever, enquanto que os domínios pró-social e académico têm uma componente de aspiração mais acentuada.

Para o pai, os domínios pró-social e académico surgem como igualmente equilibrados entre o dever e a aspiração, não se observando uma variação significativa com o nível de escolaridade da criança. Talvez isto aconteça porque o pai, em virtude de passar menos tempo com as crianças desta faixa etária do que os outros educadores, parece ter um papel menos preponderante do que a mãe e o professor na socialização das referidas crianças.

1.5.4. Erro Educacional Fundamental através das Justificações

A análise das justificações dos sujeitos mostra que estas apresentam o mesmo padrão que as suas respostas às questões de orientação negativa/positiva. Além de cometerem o erro educacional fundamental, quer os educadores quer as próprias crianças pensam que é esse o procedimento correcto (ver Sampaio, 1996). Ou seja, julgam que procedem bem ao atribuírem mais castigo à transgressão das normas (ou ao fracasso académico) do que mérito à sua adesão. Esta crença educacional é bem visível na justificação de uma criança do 1.º ano, ao indicar por que razão o educador se ia dirigir em primeiro lugar à personagem transgressora: «Porque é preciso falar sempre com os meninos que fazem mal para os ensinar a fazer bem. Com os outros não é preciso falar porque eles já sabem fazer bem.» Esta ideia está igualmente presente na seguinte justificação, dada por uma criança do 4.º ano, para explicar por que razão o educador não elogiava a personagem cumpridora, no domínio académico: «Não tem nada que elogiar porque ela não fez nada de especial. Estar com atenção e fazer bem as contas é a sua obrigação. Só se fosse alguma coisa de muito especial é que tinha de elogiar. Assim não.»

Em termos mais quantitativos, a análise das justificações dadas pelos educadores mostram que, em todos os domínios, a percentagem de justificações orientadas para o dever (e responsabilidade) é superior à percentagem de justificações orientadas para a aspiração (e mérito). Isto é particularmente visível no domínio moral onde as primeiras justificações foram 82,3% (em relação às crianças do 1.º ano) e 95,1% (em relação às crianças do 4.º ano). Este facto revela que este domínio apresenta uma componente de dever fortemente acentuada, em concordância com os resultados já obtidos nas análises anteriores. Os domínios pró-social e académico apresentam, para os educadores, uma característica do dever menos marcada e uma componente aspiracional mais forte. No entanto, em ambos os domínios, mantém-se uma percentagem de justificações orientadas para a transgressão superior à percentagem de justificações orientadas para o cumprimento.

Analizando as justificações das crianças verifica-se que emerge exactamente o mesmo padrão que o obtido para os educadores. O que parece demonstrar que os educadores, de modo geral, socializam as crianças no sentido de maior atribuição de responsabilidade à violação da norma ou ao fracasso académico do que atribuição de mérito ao cumprimento da mesma norma ou ao sucesso.

Analizando como varia o tipo de justificação com o nível de escolaridade da criança, observa-se, em todos os casos menos um, que a frequência de justificações de orientação para a transgressão aumenta com o nível de escolaridade, sendo este aumento mais visível nas justificações das crianças do que nas dos educadores.

Procedeu-se também a uma categorização detalhada das justificações apresentadas pelos sujeitos tendo-se verificado que o tipo de justificação mais apresentado quer pelas crianças quer pelos educadores é o que se baseia em razões normativas. As crianças do 1.º ano recorrem pouco às razões do tipo utilitário e nunca apresentaram juízos perfeccionistas ou orientados para a justiça. Com o aumento do nível de escolaridade, observa-se que aumenta o recurso às justificações do tipo utilitário e diminui o uso de justificações normativas, embora a frequência destas últimas permaneça dominante.

Em síntese, as análises que efectuámos às

justificações apresentadas pelos sujeitos vieram confirmar os resultados obtidos nas análises anteriores, quer quanto à prática do erro educacional fundamental por educadores e crianças, quer quanto à assimetria das componentes dever/aspiração de cada domínio.

CONCLUSÕES

O primeiro objectivo do nosso trabalho era determinar se o erro educacional fundamental é uma crença generalizada, quer em pais, quer em professores, quer em crianças. Os resultados que obtivemos mostram que as crianças e os seus educadores revelam, de modo geral, mais orientação para o dever e o castigo do que para a aspiração e o mérito. Contudo, verificou-se que a extensão da moralidade do dever/moralidade da aspiração é diferente conforme o domínio envolvido. Por exemplo, o domínio moral é considerado sempre pelas crianças e pelos educadores um domínio predominantemente de dever. Nos domínios pró-social e académico, os educadores não responsabilizam muito a criança pelo seu fracasso, talvez por considerarem que nestes domínios o cumprimento não seja um dever tão marcado como no domínio moral, mas sim fundamentalmente uma aspiração. Do mesmo modo, as crianças atribuíram, aos domínios pró-social e académico mais características de aspiração do que de dever. No seu todo, estes resultados estão de acordo com os obtidos por Lourenço (1992b), em crianças dos 5 aos 10 anos, e com os de Hamilton *et al.* (1990b). Ou seja, o domínio moral é considerado essencialmente de dever, enquanto que os domínios académico e pró-social apresentam mais características de aspiração do que de dever.

O segundo objectivo consistia em averiguar se o erro educacional fundamental cometido pelas crianças aumentava com o número de anos de escolaridade. Os resultados obtidos foram consistentes com os obtidos por Lourenço (1992a, 1994) nas suas investigações com crianças do 1.º ciclo e da pré-primária. Ou seja, verificámos que o erro educacional fundamental tende a acentuar-se com o número de anos de escolaridade das crianças. Parece, assim, que a socialização das crianças, primeiro na família e depois na escola, é muito feita em termos de erro educacional fun-

damental. E o facto de a escola se preocupar essencialmente com o domínio académico, e portanto, com questões que envolvem sucesso e fracasso, vai potenciar os efeitos do erro educacional fundamental.

O terceiro objectivo era analisar se o erro educacional fundamental é cometido em igual extensão em três domínios importantes da vida escolar (moral, pró-social e académico). Independentemente do domínio, verificou-se que as crianças do 1º ano e 4º ano consideram que a orientação negativa do educador prevalece sobre a sua orientação positiva. Não obstante este padrão global, a orientação para o negativo depende do domínio envolvido. Nos domínios pró-social e académico, por exemplo, não se revela muito enquanto a criança é pequena, mas começa a manifestar-se com mais intensidade quando aumenta o seu nível de escolaridade. Isto acontece principalmente no domínio académico, domínio que deveria ser o protótipo da aspiração. O domínio pró-social é aquele em que, na faixa etária analisada, o erro educacional fundamental é menos cometido. Pensamos que isto acontece devida à pouca importância que os educadores atribuem às transgressões neste domínio (ver Sampaio, 1996).

O quarto objectivo pretendia verificar se existem diferenças em termos de erro educacional fundamental entre as mães e os professores, por um lado, os pais e os professores, por outro, e as mães e os pais, finalmente. Verificámos que, em qualquer dos domínios, a orientação negativa das mães e dos pais das crianças do 1.º ano era semelhante entre si, mas superior à dos professores. No entanto, quando as crianças estão no quarto ano, os professores já têm uma orientação para o negativo semelhante à dos outros educadores (i.e., pais e mães).

O quinto objectivo era examinar a maior ou menor correspondência entre o erro educacional fundamental cometido pelas crianças e aquele que pais e professores pensam que elas cometem.

No domínio moral, verificou-se que os três tipos de educadores esperam que, tal como eles, também as crianças cometam o erro educacional fundamental. Nos domínios pró-social e académico, os educadores esperam já que elas cometam menos esse tipo de «erro». E, na realidade,

elas (i.e., as crianças), tal como eles (i.e., pais, mães e professores) cometem-no menos.

Em síntese, os resultados obtidos neste trabalho revelam uma certa consistência com os obtidos por Lourenço (1992b, 1994) e Hamilton *et al.* (1988). Esta consistência revela-se principalmente em dois pontos: (1) na assimetria verificada entre a atribuição de mérito ao sucesso e a responsabilização pelo fracasso, assimetria esta muito visível no domínio moral e, em parte, também no domínio académico; (2) no facto da referida assimetria se acentuar com o nível de escolaridade da criança.

O sexto objectivo não era de natureza empírica, estando presente em todo o trabalho. De outro modo, com este estudo quisemos chamar a atenção para a possível prevalência do erro educacional fundamental na escola e na família, e também para os efeitos nefastos que pode ter no desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Tal erro revela-se, de facto, pouco justo e educativo. Por um lado, enquanto que a ideia de castigo e retaliação apela para o estágio 2 de Kohlberg (1984), a ideia de mérito e recompensa envolve raciocínios correspondentes ao estágio 3. Logo, o erro educacional fundamental não é uma prática educativa para promover o desenvolvimento moral da criança. Por outro lado, não se compreende por que razão os educadores não-de estar mais preocupados com a responsabilização pelo fracasso do que com o mérito envolvido no sucesso. Esta valorização do negativo em detrimento do positivo pode levar à diminuição da auto-estima da criança e, portanto, prejudicar o seu sucesso académico e o seu próprio sentido de bem-estar.

Como é sabido, a realização escolar e o bem-estar psicológico da criança envolvem diversos agentes e contextos. Além de mais, dependem das características da própria criança, dos seus professores, dos seus pais e até dos seus colegas. Implicam ainda, embora em grau diferente, instituições como a escola, a família e a comunidade. O que este estudo parece mostrar é que a crença educativa designada por erro educacional fundamental, de tão prevalente que é mesmo nos educadores, deve ter efeitos muito negativos no desenvolvimento da criança. É responsabilidade de todos nós, pais, mães e professores, fazer com que, cada vez mais, ele seja menos prevalente.

Que mais não fosse, para bem da própria criança!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., & Solomon, J. (1991). The child development project: A comprehensive program for the development of prosocial character. In W. Kurtiness, & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, vol.3. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dienstbier, R., Hillman, D., Lehnhoff, J., Hillman, J., & Valkenaar, M. (1975). An emotion attribution approach to moral behavior: Interfacing cognitive and avoidance theories of moral development. *Psychological Review*, 82, 299-315.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fuller, L. (1969). *The morality of law* (2nd ed.). New Haven, CT: Yale University Press.
- Goodnow, J. (1984). Parent's ideas about parenting and development: A review of issues and recent work. In M. Lamb, A. Brown, & B. Rogoff (Eds.), *Advances in development psychology*, vol.3. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodnow, J. (1988). Parent's ideas, actions and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Hamilton, L., Blumenfeld, P., Akoh, H., & Miura, K. (1990a). Credit and blame among American and Japanese children: Normative, cultural and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 34-48.
- Hamilton, L., Blumenfeld, P., Akoh, H., & Miura, K. (1990b). Japanese and American children's reasons for the things they do in school. *American Educational Research Journal*, 26, 545-571.
- Hamilton, L., Blumenfeld, P., & Kushler, R. (1988). A questions of standards: Attributions of blame and credit for classroom acts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 34-48.
- Hoffman, M. (1984). Parent discipline, moral internalization and development of prosocial motivation. In E. Staub., D. Bar-Tal, J. Karylowski, & J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior*. New York: Plenum Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper, & Row.
- Liddell, C., Henzi, S., & Drew, M. (1987). Mothers, fathers and children in an urban park playground: A comparison of dyads and triads. *Developmental Psychology*, 23, 262-266.

- Lourenço, O. (1989). É a ética do cuidado distinta da ética da justiça? Alguns dados empíricos em crianças de 7-8 anos. *Psychologica*, 2, 81-89.
- Lourenço, O. (1991). Is the care orientation distinct from the justice orientation? Some empirical data in ten-to-eleven-year-old children. *Archives de Psychologie*, 59, 17-30.
- Lourenço, O. (1992a). Dever, aspiração ou erro educacional fundamental? *Psychologica*, 7, 21-33.
- Lourenço, O. (1992b). Erro educacional fundamental: Teoria, dados e implicações. *Psicologia*, 8, 385-392.
- Lourenço, O. (1994). Portuguese children's judgments of moral, prosocial and academic norms: duty or aspiration? *International Journal of Behavioral Development*, 17, 367-381.
- Lourenço, O., & Martins, M. (1994). Percepção de custos, construção de ganho e promoção da conduta pró-social em crianças pré-escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 28, 203-228.
- MacCoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 4. New York: John Wiley, & Sons.
- Miller, J., Bersoff, D., & Harwood, R. (1990). Perceptions of social responsibilities in India and in the United States: Moral imperatives or personal decisions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 33-47.
- Nucci, L., & Nucci, M. (1982). Children's responses to moral and social conventional transgressions. *Child Development*, 49, 400-407.
- Nucci, L., & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.
- 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. Kurtiness, & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development*. New York: John Wiley, & Sons.
- Palacios, J. (1990). Parents' ideas about development and education of their children. Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.
- Sampaio, A. (1996). *Erro educacional fundamental nos domínios moral, pró-social e académico: dados empíricos e implicações educacionais*. Universidade de Coimbra (Tese de Mestrado, não publicada).
- Siegal, M., & Barclay, M. (1985). Children's evaluation of father's socialization behavior. *Developmental Psychology*, 21, 1090-1096.
- Smetana, J. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1336.
- Smetana, J. (1985). Preschool children's conceptions of transgressions: Effects of varying moral and conventional domain-related attributes. *Developmental Psychology*, 21, 18-29.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo empírico sobre o erro educacional fundamental (Lourenço, 1994) em contexto educativo e familiar. Os participantes foram 96 crianças (i.e., 48 do 1.º ano e 48 do 4.º ano de escolaridade), os seus professores (N=96) e os seus pais (N=192; i.e., 96 mães e 96 pais). Cada um dos participantes foi confrontado, primeiro, com histórias de transgressão e de adesão moral, pró-social e académica e solicitado, depois, a escolher entre sancionar o protagonista da transgressão e elogiar o protagonista da adesão ou cumprimento da norma. Os resultados mostram (1) que o erro educacional fundamental foi cometido tanto pelas crianças como pelos seus educadores (i.e., pais, mães e professores); (2) que esse erro tende a aumentar com o nível de escolaridade da criança; (3) que esse erro é mais prevalente no domínio moral que nos domínios pró-social e académico; e (4) que mesmo no domínio académico, um domínio de aspiração por excelência, ocorre ainda uma forte componente de moralidade do dever (i.e., de erro educacional fundamental).

Palavras-chave: Moralidade do dever, Moralidade da aspiração, Erro educacional fundamental, Domínios moral, pró-social e académico.

ABSTRACT

This article presents an empirical study on the fundamental-educational error. Participants were 96 children (i.e., 48 first-graders and 48 fourth-graders), their teachers (N=96) and their parents (N=192; i.e., 96 mothers and 96 fathers). Each participant was first presented with hypothetical scenarios involving both violations of, and adherences to, moral, prosocial and academic norms, and then asked to choose between sanctioning a negative or a positive act. The results showed (1) that the fundamental-educational error was committed by both children and their teachers and parents; (2) that this type of error increased with children's age; (3) that this kind of error was more prevalent in the moral than in prosocial and academic domains; and (4) that there were clear manifestations of the morality of duty (i.e., fundamental-education error) even in the academic domain, a domain judged to be a typical aspirational domain.

Key words: Morality of duty, Morality of aspiration, Fundamental-education error, Moral domain, Prosocial domain, Academic domain.