

## Hierarquias escolares: desempenho e popularidade

José Leon Crochík<sup>1</sup>  
Marian Ávila de Lima Dias<sup>2</sup>  
Cintia Copit Freller<sup>1</sup>  
Alex Sandro Correa<sup>3</sup>  
Rodrigo Nuno Peiró Correia<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação que teve como objetivo caracterizar a presença de uma dupla estrutura hierárquica na escola: a oficial e a não oficial. A hierarquia oficial se caracteriza pelo bom desempenho dos alunos nas disciplinas escolares. Por meio dela, o conhecimento é transmitido aos estudantes e são desenvolvidas habilidades/competências para o convívio social, inserção no mundo do trabalho e para o progresso. O sistema educacional, no entanto, também contribui para o surgimento e manutenção de uma hierarquia não oficial, a qual é representada pelos alunos considerados mais fortes, astutos e populares e por aqueles considerados mais frágeis, menos astutos e impopulares. Essa dupla hierarquia indica formas de competição desenvolvidas durante o período escolar, lastreada na competição própria a uma sociedade capitalista. A pesquisa buscou verificar a existência dessas hierarquias e a manutenção ou não da posição dos alunos nelas ao longo da trajetória escolar da educação básica ao ensino superior. A hierarquia oficial foi aferida por meio do desempenho escolar, e a não oficial pelo desempenho nos esportes coletivos, namoros e popularidade. Foi aplicada uma escala em 135 estudantes de universidades públicas que classificaram seus desempenhos por meio de autoavaliação. A autoavaliação sobre o desempenho nos esportes se mantém nos três níveis de ensino; já o desempenho escolar é referido de modo distinto entre o ensino fundamental e o superior. O mesmo ocorre com o desempenho afetivo e a popularidade, que parecem alterar seus atributos ao longo da escolarização. Fundamentalmente, os resultados corroboram a existência das duas hierarquias escolares, o que traz consequências para a formação individual e para a sociedade, no que tange, sobretudo, a desempenhos a serem valorizados e desvalorizados em ambas as hierarquias.

### Palavras-chave

Teoria Crítica da Sociedade – Hierarquias escolares – Competição.

**1-** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq, Brasil, processo n.306038/2014-5.

Contatos: jlchna@usp.br; cintia@freller.net; rodrigonpc@hotmail.com

**2-** Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil.

Contato: mariandias.dias@gmail.com

**3-** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contato: alexscorrea@bol.com.br

## *School hierarchies: performance and popularity*

### **Abstract**

*This article presents the results of a research that aimed at identifying the presence of a double hierarchical structure in school, the official and unofficial hierarchies. The official hierarchy is characterized by good performance of students in academic subjects. Through it, knowledge is transmitted to students and they develop skills for social interactions, insertion in the labor market and overall progress. However, the educational system contributes to the creation and maintenance of an unofficial hierarchy. Students considered physically stronger, shrewd and popular and those considered physically fragile, less shrewd and unpopular represent this type of hierarchy. Based on a competitive capitalist society, this double hierarchical structure indicates forms of competition during the schooling period. The research sought to verify the existence of these hierarchies and if they are maintained by the students along their schooling period, from middle school to higher education. The official hierarchy was identified by school performance; the unofficial hierarchy was identified by performance in team sports, dating and popularity. A scale was applied to 135 students from public universities who rated their performance through self-assessment. Self-assessment of the performance in sports remains the same in the three levels of education; academic performance is distinguished between middle and high school and higher education. Social skills and popularity receive the same treatment as academic performance, since they seem to change their attributes throughout schooling. Fundamentally, the results confirm the existence of the two school hierarchies, which has consequences for society and for the development of the individual regarding, especially, what kind of performances are valued and devalued in both hierarchies.*

### **Keywords**

*Critical theory of society – School hierarchies – Competition.*

---

### **Introdução**

Embora a violência escolar se expresse nos alunos e em suas relações com colegas e com educadores, ela não deve ter seus determinantes reduzidos nem às características individuais e familiares dos envolvidos, nem às questões relativas apenas àquele ambiente escolar, uma vez que a estrutura social medeia a constituição do indivíduo, da família e da escola. Tomar apenas o indivíduo e seu grupo como os únicos responsáveis é uma forma de restringir a compreensão de uma situação que reproduz a violência de nossa sociedade, que tem como uma de suas principais características administrar tudo e a todos (ADORNO; HORKHEIMER, 1978). Certamente, deve-se enfatizar também que a sociedade se transforma ao longo da história, e, por isso, o entendimento de suas instituições deve ser compreendido à luz das modificações sociais, que abrigam seus conflitos e contradições.

Não obstante, é importante destacar que a escola tem um papel importante na formação dos indivíduos, na transmissão do conhecimento e no acesso aos bens culturais, e que esses indivíduos podem contribuir para que essa sociedade possa ser modificada para se tornar justa e igualitária, permitindo, assim, a liberdade individual. Porém, em um estado de democracia meramente formal, a igualdade de todos diante das leis sucumbe à desigualdade econômica, “salvaguardando apenas para poucos a possibilidade de uma experiência intelectual diferenciada e progressiva” (ADORNO, 2004, p. 134). Evidencia-se o modo excludente que o processo educativo tende a assumir em nossa sociedade, comprometendo, além da formação intelectual, a formação do caráter e da sensibilidade. Nesse contexto, é fortalecido o empobrecimento espiritual (provocado pela indústria cultural, da qual a escola, por meio de várias de suas práticas, faz parte) e a exclusão progressiva dos indivíduos; o que contribui para que a escola se estabeleça como lugar de pseudoformação.

A pseudoformação, segundo esse autor, pode se expressar pela ênfase em uma formação para a adaptação imediata às exigências de manutenção da sociedade atual, tendo como base a necessidade de autoconservação individual e o medo, ou pela formação dirigida à aquisição de um saber que se considera como um fim em si mesmo. No primeiro caso, não haveria reflexão sobre o que determina a sociedade e os indivíduos terem se constituído da forma em que se encontram; na segunda, as injustiças sociais não seriam pensadas em sua imediatez. A formação necessária para uma sociedade livre de injustiças seria, segundo Adorno (1995b), aquela constituída por indivíduos sensíveis, democráticos, emancipados, o que implica necessariamente uma educação escolar também contrária à violência e favorável ao conhecimento do que gera essa violência. Para isso, a cultura transmitida não pode se propor como imediatamente relacionada aos interesses sociais e nem os ignorar.

Tal violência, na escola, encontra-se também no que Adorno (1995a) nomeou de hierarquias escolares, que não podem ser pensadas sem a recorrência às hierarquias sociais:

Este fracasso (da escola em formar indivíduos não violentos) é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o “ser homem” e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. (ADORNO, 1995a, p.111).

Para Adorno (1995a) a instituição escolar participa da constituição e da manutenção dessas hierarquias, privilegiando o bom desempenho escolar, premiando boas notas e a adaptação do aluno às normas vigentes, e também o desempenho corporal, ambos caracterizáveis como pseudoformação. Casco e Dias (2011, p.140) apontam:

Na escola, exercício mal feito, a nota baixa, o trabalho mal elaborado, a descoordenação motora, o tropeço na hora do gol, o linguajar mal estruturado, são frequentemente expostos como imagens de quem já sofreu as mutilações às quais todos devem evitar, utilizados como modelos negativos, sobre os quais se projetam atitudes de desprezo e humilhação.

A hierarquia oficial, pautada pelas regras disciplinares e pelo bom desempenho, contribui para a desejada formação cultural, que deveria se contrapor à barbárie. A escola deveria cumprir sua função e o conhecimento apresentado aos alunos por meio da hierarquia oficial pode ser associado ao desenvolvimento do saber e do progresso. Há, no entanto, contradição nessa hierarquia oficial: o aluno que conseguiu boas notas pode ser um indivíduo que se adaptou às regras da instituição, mas não necessariamente alguém que aprendeu mais. Além disso, se a escola, conforme mencionado, tende a formar conformistas, uma das formas da pseudoformação, um bom aluno pode não desenvolver sensibilidade e críticas a exigências sociais providas de uma sociedade desigual e, por isso, injusta. Mesmo assim, essa é uma hierarquia que traz a valorização do saber formal e preserva a autoridade do professor, que, por sua vez, também é meio importante para promover o desenvolvimento dos indivíduos.

Por outro lado, o sistema educacional contribui para a existência e manutenção da hierarquia não oficial, representada pelos alunos considerados mais fortes, mais espertos, mais populares e por aqueles considerados frágeis, impopulares, pouco espertos. Essa hierarquia, ainda que não explicitamente, também é valorizada pelos educadores e pelos alunos. Há uma admiração pela força e esperteza demonstrada pelos alunos que estão no topo dessa hierarquia (ADORNO, 1995a). Também nela, contraditoriamente, pode-se observar que ser bom nos esportes, ter sucesso nos relacionamentos amorosos, ser extrovertido, esperto e popular são fatores que podem facilitar a socialização entre os pares e contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos e o respeito mútuo, trazendo inclusive a identificação com os mais frágeis, com os perdedores, desde que o *fair play* seja valorizado, bem como o respeito mútuo. Assim, a hierarquia não oficial, ao mesmo tempo em que explicita a vigência da lei do mais forte, traz como parâmetros atributos que podem levar ao desenvolvimento humano em um sentido emancipatório.

Adorno (1995b) considera que a autoridade é importante para a formação individual, ainda que não deixe de apontar para o risco de que ela seja autoritária e fomenta a dependência. Incorporar regras e princípios, ter referências do mundo adulto, é fundamental para que o indivíduo se constitua. Nisso reside também a possibilidade de se fazer, na vida adulta, críticas que se distingam da mera delinquência: se toda crítica visa à destruição para que o que foi criticado se constitua mais apropriadamente, a crítica pela crítica só visa à destruição e, nesse sentido, não expressa a existência e convivência de uma consciência individual e de uma consciência coletiva, necessárias para que a humanidade se constitua (ADORNO, 1995e).

Os alunos que podem ser mais populares e que atrapalham as aulas podem não ser críticos, apesar de seus ímpetos que marcam a indisciplina, ao passo que os alunos estudiosos, que obedecem às regras escolares, podem apresentar comportamentos adequados para sua formação cultural e substanciar seu pensamento para que seja efetivamente crítico:

Investigações empíricas tais como as realizadas nos EUA por minha finada colega Else Frenkel-Brunswik revelaram justamente o contrário, ou seja, que as crianças chamadas comportadas tornaram-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes das crianças refratárias, que, uma vez adultas, imediatamente se reúnem com seus professores nas mesas dos bares, brandindo os mesmos discursos. (ADORNO, 1995b, p. 177).

Assim, a formação por meio da autoridade é importante para a autonomia futura, o que é mais um fator que revela a importância da educação escolar para a formação de pessoas emancipadas. No entanto, se a autoridade não apresenta a distância necessária dos alunos para exercer seu papel, contribui para a constituição de um indivíduo não autônomo. Deve-se dar atenção ao fato de que a educação pode, como acentuado antes, prover a pseudoformação e levar à adaptação às regras e objetivos sociais, sem criticá-los. Contudo, sem a incorporação da cultura que é transmitida, também pela escola, de geração em geração, não há a possibilidade de crítica.

A hierarquia do saber que deve existir entre professor e aluno é necessária para a boa formação dos alunos. Isso implica em que o educador assuma o papel de quem, perante os alunos, conhece mais em relação ao conteúdo transmitido. E essa é uma hierarquia que deve ser superada à medida que os alunos incorporam a matéria ensinada; o mesmo pode ser dito das hierarquias existentes entre os alunos: se os que têm melhor desempenho colaborarem com seus colegas, essas hierarquias também podem ser superadas.

No entanto, como bem ressalta Adorno (1995d), se a violência é determinada socialmente, somente a transformação social pode restringi-la ao máximo e, se possível, eliminá-la. A educação, por si só, não pode transformar a sociedade, mas pode contribuir para isso ao esclarecer a gênese social da violência e ao perceber o quanto ela própria reproduz essa violência. Dessa forma, a superação das hierarquias escolares, que tornam desiguais as relações entre os estudantes sem que sejam criados mecanismos para a superação dessa desigualdade, consiste em movimento contrário ao determinado por forças sociais que incentivam o mérito individual e contribui para a reprodução da desigualdade social (PONCE, 1994).

A classificação e a cristalização dos alunos em uma das duas hierarquias, bem como o embate entre elas, dependem também de mecanismos e processos escolares, tais como provas, campeonatos, disputas etc. Assim como elas coexistem e são estimuladas, ainda que raramente de forma explícita, a não reflexão sobre os processos que atuam na base desse fenômeno por parte da escola contribui para potencializar a competição entre alunos de forma que seja negada a identificação com aqueles que estão na base dessas hierarquias (os considerados menos estudiosos e os considerados menos populares) e para a ausência de solidariedade entre eles. A questão, no entanto, conforme ressaltado, não se reduz aos relacionamentos dentro da escola, pois se trata de um processo presente nas relações sociais: “[...] O nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira [...]” (ADORNO, 1995a, p. 111).

Adorno (1995b, p. 162), ao refletir sobre a competitividade como instrumento central da educação, menciona a necessidade de “desacostumar as pessoas a se darem cotoveladas”. A *cotovelada* é uma forma de expressão da barbárie. Se a escola estimula formas de competição classificatória que qualifica e separa os alunos entre piores e melhores, ela não apenas contribui com a eficiência do sistema econômico, baseado na meritocracia e na mensuração dos indivíduos, como também pode favorecer atitudes contrárias à solidariedade, ou mesmo à amizade.

O frankfurtiano afirma também que “a pesquisa pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola” (ADORNO, 1995a, p. 111). No entanto, grande parte das pesquisas voltadas à investigação das relações de poder entre pares

na escola não aborda a questão da existência das hierarquias como parte da estrutura escolar. Consideram os desempenhos nos esportes, popularidade etc., como características individuais ou de relações intergrupais e interpessoais. Investigam a popularidade, o bom desempenho escolar e nos esportes, bem como as associações afetivas entre os alunos sem relacionar esses desempenhos (ou indicadores) com a escola. Não identificam a estrutura hierárquica da instituição escolar, tampouco seu papel na manutenção e disputa entre a hierarquia oficial e a não oficial. Essas hierarquias podem ser inferidas por aqueles indicadores – desempenho escolar e popularidade –, mas não podem ser reduzidas a eles, uma vez que tais hierarquias são produtos escolares socialmente mediados.

Pesquisas que estudam a popularidade e a socialização entre pares (ADLER; STEVEN; ADLER, 1992) destacam o papel fundamental que a popularidade desempenha na socialização dos alunos, influenciando suas capacidades de fazer amigos, ser incluído em diversões, bem como no desenvolvimento da autoestima.

O estudo realizado por Poteat e colaboradores (2015), que testa a associação entre preconceito e popularidade entre adolescentes, verificou uma forte ligação entre comportamentos homofóbicos e popularidade, principalmente entre os rapazes. Constatou também que os jovens com status mais elevado e maior visibilidade têm mais poder sobre todo o grupo.

Já outra investigação sobre tipos agressivos considerados populares e não populares e os níveis de agressão física desses alunos na transição para o segundo ciclo do ensino fundamental constatou que a popularidade nessa transição mediou as diferenças entre a agressão física praticada pelos dois subtipos. O aluno considerado *popular agressivo* apresentou níveis mais elevados de agressão nos anos subsequentes que o subtipo *não popular agressivo* (SHI; XIE, 2012). Um terceiro estudo sobre a escolha das amizades e suas relações com popularidade, comportamento pró-social e agressividade entre estudantes sugere que a busca por similaridade com relação ao nível de popularidade é um dos principais fatores dessa escolha. Nesse sentido, colegas agressivos e populares tenderiam a se tornar amigos daqueles também populares, mas não necessariamente agressivos, e os jovens populares com comportamento pró-social tenderiam a buscar amigos também populares e não necessariamente agressivos (LOGIS et al., 2013).

Tais resultados indicam a estreita relação entre aceitação social por meio da popularidade e o exercício de poder sobre os colegas decorrentes dessa característica, mas acentuam que os alunos cuja popularidade não é fruto da agressividade não buscam similaridade com os colegas populares e agressivos, o que torna importante a pesquisa dos fatores que levam a essa não associação entre popularidade e agressividade, uma vez que nela talvez se encontrem subsídios para o combate à violência.

Outro aspecto destacado por pesquisadores é a questão do gênero nas aulas de educação física, pois as meninas se tornam alvo fácil da crueldade, devido à pequena ou nula participação das mesmas, até bem pouco tempo, nos esportes. Os meninos, por sua vez, são desqualificados se não mostrarem desempenho à altura da expectativa. A desqualificação e rejeição se dão pelos estereótipos esperados para cada sexo, construídos pela sociedade (OLIVEIRA; VOTRE, 2006; SOUSA; ALTMANN, 1999). Em estudo desenvolvido por Levandoski e Cardoso (2013) com alunas da sexta série de escola brasileira, esses autores

constataram que as estudantes propenderam a avaliar os autores do *bullying* como mais bonitos. Para elas, os autores da agressão têm mais popularidade e se distinguem por suas performances corporais. Quanto às vítimas dessa forma de violência, verificaram que têm melhor desempenho na disciplina de língua portuguesa. Assim, se há uma hierarquia que se caracteriza pela popularidade, que pode estar associada com habilidades físicas e atração física, o desempenho dos alunos em disciplinas em sala de aula pode indicar uma das características dos alvos do *bullying*.

Há estudos sobre as relações de poder que regem a vida escolar e os processos formativos. Casco (2007) aborda a questão da dupla hierarquia na escola por meio de observações de diferentes momentos do cotidiano escolar: sala de aula e recreio. Uma das conclusões a que o autor chega após seus estudos é que:

A relação conturbada entre os alunos que mais se destacam por serem mais participativos em sala de aula e os alunos agressivos e repressores – no caso estudado, alunos em sua maioria, repetentes e fisicamente mais fortes, expressa uma dimensão incômoda da relação entre a hierarquia oficial e a não-oficial no interior da sala de aula. (CASCO, 2007, p. 242).

A associação entre os colegas, a formação de grupos na escola e as diversas formas de violência escolar também foram objetos de pesquisas de Crochík e colaboradores (2013) e de Crochík (2015). Em uma delas, os autores observaram a ocorrência da hierarquização das relações entre os colegas de acordo com o seu nível de aproveitamento escolar. Em outra, Crochík (2015), ao refletir sobre a relação entre os fenômenos do *bullying* e do preconceito, identifica que os estudantes tendem a associar o praticante de *bullying* como sendo alguém forte, popular, bom nos esportes e que tem más notas; e as vítimas como fracas, gordas, impopulares e que não se saem bem nos esportes. Tais características remetem às hierarquias descritas por Adorno (1995a), uma vez que “as hierarquias sociais, podem fortalecer e ser fortalecidas pelo *bullying*, o que nos obriga, como no caso do conceito de preconceito, não pensá-lo somente como algo próprio do indivíduo ou da (des)estrutura familiar” (Crochík, 2015, p. 39).

Considerando o que foi desenvolvido até o momento, são objetivos da pesquisa ora relatada: a) caracterizar a presença da estrutura hierárquica na escola (hierarquia oficial por meio do desempenho escolar e hierarquia não oficial por desempenho nos esportes, namoros e popularidade); e b) verificar a manutenção da posição dos alunos nessas hierarquias ao longo de três níveis da educação escolar: ensino fundamental II, ensino médio e ensino superior, ou seja, se um aluno que se destaca nessas hierarquias mantém ou não tal posição ao longo da sua trajetória escolar.

## **Método**

### **Participantes**

Fizeram parte do estudo 135 alunos de universidades públicas do estado de São Paulo, sendo 21,5% (29) da área de biológicas, 38,5% (52) da área de humanas e 40% (54)

da área de exatas; e 42,5% (57) do sexo feminino. A idade média foi de 22,5 anos (DP=3,1); o nível socioeconômico médio foi de 36,46 (DP=13,65), o que corresponde à classe B2 conforme o instrumento da Abep utilizado. Quanto à religião, 54,8% (74) indicaram não ter nenhuma; 45,2% (61) seguem alguma religião.

Optou-se por uma amostra de conveniência ou não probabilística, que pode ser adotada, segundo Selltiz, Wrightsman e Cook (1975), quando não se tem como objetivo a estimativa de parâmetros populacionais, mas a obtenção de uma diversidade de elementos que podem existir nessa população e sua relação com características dos participantes; o limite desse procedimento é que os resultados não podem ser tão bem generalizados para a população, diferentemente daqueles obtidos por meio de amostra representativa.

## Material

Foi aplicado um questionário de dados pessoais que coligiu as seguintes informações a respeito dos participantes: curso superior, sexo, data de nascimento, religião e nível socioeconômico, esse último avaliado pelo Critério classificação econômica Brasil (<http://www.abep.org/new/>).

Foi utilizada ainda uma escala de hierarquias escolares, constituída por um conjunto de questões com o objetivo de caracterizar os alunos participantes quanto aos seus desempenhos: escolar, esportivo, afetivo (namoros e amizades) – conforme os qualitativos: péssimo (um ponto); ruim (dois pontos); médio (três pontos); bom (quatro pontos) e ótimo (cinco pontos) – e quanto à popularidade, com duas alternativas de resposta: não (zero pontos) e sim (um ponto).

Para cada sujeito foram obtidos doze escores; quatro para as dimensões avaliadas (desempenhos escolar, afetivo, esportivo e popularidade) em cada um dos três níveis de ensino avaliados (ensino fundamental II, médio e superior). Os dados da estrutura fatorial dessa escala serão apresentados na seção de resultados, uma vez que se relacionam diretamente com os objetivos da pesquisa.

## Procedimento

Os dados foram coligidos em três universidades paulistas, com alunos dos cursos de educação física, administração de empresas, matemática, física, engenharia, química, letras e biologia. Duplas de pesquisadores aplicaram os instrumentos a turmas de alunos. Cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (nenhum deles tinha menos de 18 anos) e o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da USP, em 8 de setembro de 2015, sob o número 1.218.644.

Para o cumprimento dos dois objetivos, foram calculadas análises fatoriais, com o método do componente principal e rotação varimax, sem delimitação do número de fatores a ser extraído. Deve-se destacar que a variável referente à popularidade não foi considerada nas análises fatoriais, uma vez que diferiu das outras por ter mensuração dicotômica (duas alternativas de resposta) e não contínua.

A técnica da análise fatorial, destinada, em geral, a verificar a validade de constructo de testes psicológicos e agrupar diversas variáveis em um número reduzido de fatores (FRUCHTER; GUILFORD, 1973), foi utilizada neste estudo, pois permite saber como os diversos desempenhos aferidos nos três níveis de ensino considerados se agrupam. Se existirem as duas hierarquias descritas na introdução deste texto, os escores dos sujeitos tenderão a ser reunidos em duas dimensões ao longo do período escolar examinado – do ensino fundamental II até o ensino superior. Caso essas hierarquias não existam, como foi suposto, haverá um número maior ou menor de fatores.

Foram calculadas também correlações parciais entre os diversos tipos de desempenhos aferidos para averiguar a relação existente entre eles, o que se constitui como um resultado adicional para verificar a existência dessas hierarquias e se elas se mantêm ao longo da educação escolar. Foram feitas correlações parciais com controle para a variável sexo do sujeito, uma vez que foi a única variável que diferiu em vários dos escores obtidos, o que confirma a observação de Oliveira e Votre (2006) e de Sousa e Altmann (1999).

Não houve diferença estatisticamente significativa quanto aos desempenhos aferidos para as variáveis religião e área de estudo, cujos grupos formados foram comparados pela análise de variância; também não foram obtidas correlações significantes entre os escores de autoavaliação dos sujeitos e as variáveis idade e nível socioeconômico.

Para as correlações das diversas variáveis com a variável popularidade, que é de nível nominal de mensuração, foram utilizados coeficientes de contingência. O nível de significância adotado foi de 0,05, e os cálculos foram feitos por meio do *software* SPSS, versão 16.

## **Análise e discussão dos resultados**

Como já mencionado, foram efetuadas análises fatoriais com o método do principal componente, considerando a autoavaliação dos sujeitos quanto aos seus desempenhos escolar, em esportes coletivos e afetivo, nos três níveis de ensino considerados. Os escores referentes à popularidade autoavaliada pelos sujeitos não foram considerados, pois sua mensuração não se estabeleceu por meio de um contínuo, mas por meio de duas repostas possíveis.

Na primeira análise fatorial calculada, os escores relativos ao desempenho escolar e afetivo no ensino superior foram retirados, devido às baixas comunalidades e cargas fatoriais apresentadas. Esse dado pode indicar que, nesse nível de ensino, o que influencia os relacionamentos afetivos pode ser distinto dos critérios que antes o determinava. Tal desempenho pode estar mais associado, nesse nível, com o desempenho escolar. De fato, como será visto mais à frente (Tabela 2), somente no ensino superior foi encontrada correlação significativa entre desempenho escolar e relacionamentos afetivos.

Quanto à variável desempenho escolar no ensino superior, ela não pode ser agrupada com as outras variáveis. Pode-se supor que a hierarquia escolar nesse nível de ensino tenha se alterado quanto aos critérios que a estruturam, isto é, a hierarquia pode ter se modificado porque novos agrupamentos foram formados no ensino superior a partir

da convergência de interesse por um determinado curso. Esse dado parece se contrapor parcialmente à afirmação citada de Adorno (1995a) que indica que há continuidade entre as atitudes frente à autoridade na educação escolar inicial e a formação para a autonomia, ou talvez o desempenho escolar no ensino superior pode envolver atitudes pragmáticas que se contrapõem às que são necessárias para a incorporação da cultura geral. Mais à frente serão apresentados outros dados que fortalecem essa suposição.

Com a retirada das variáveis desempenho afetivo e escolar no ensino superior, foi efetuada outra análise fatorial, que obteve os seguintes dados iniciais:  $KMO = 0,659$ ;  $\lambda^2(21) = 301,616$ ;  $p = 0,000$ . Os fatores, as variáveis agrupadas e as respectivas cargas fatoriais estão na Tabela 1.

**Tabela 1** – Fatores e cargas fatoriais obtidas pela análise fatorial sem número de fatores delimitado.

Níveis de Ensino	Fator 1 – Desempenho nos esportes coletivos	Fator 2 – Desempenho afetivo	Fator 3 – Desempenho escolar
Superior	0,788	-	-
Médio	0,897	0,804	0,853
Fundamental II	0,881	0,888	0,889

Fonte: dados da pesquisa.

Dessa análise, foram extraídos três fatores, que, em conjunto, são responsáveis por 77,09% da variância explicada. De acordo com os dados da Tabela 1, o primeiro fator é representado pelo desempenho nos esportes coletivos nos três níveis de ensino; o segundo fator se refere ao desempenho afetivo no ensino médio e no ensino fundamental II; compõem o terceiro fator as autoavaliações do desempenho escolar no ensino médio e no ensino fundamental II.

Com esses dados, supõe-se que as dimensões avaliadas são independentes entre si e talvez possam se constituir em hierarquias diversas, pois não há unidade, como se supôs, entre os desempenhos esportivo e afetivo, que formariam uma hierarquia não oficial; mas a hierarquia escolar parece estar confirmada. Diferentemente do que foi explicitado por Adorno (1995a) há mais do que duas hierarquias escolares, e o desempenho em esportes coletivos não é critério para a busca de parceiros afetivos.

Além disso, há continuidade de classificação entre o ensino fundamental II e o ensino médio em todas variáveis avaliadas e, no caso do desempenho em esportes coletivos, também para o ensino superior, o que indica, conforme o segundo objetivo desta pesquisa, haver continuidade entre os níveis de ensino quanto à classificação nos três tipos de desempenho avaliados.

Para se obter mais dados para a testagem das hipóteses correspondentes aos objetivos, foram calculadas as correlações entre os diversos tipos de desempenho. Na Tabela 2, encontram-se essas correlações por nível de ensino.

**Tabela 2** – Coeficientes de correlação parcial entre as diversas autoavaliações, por nível de ensino (fundamental II, médio, superior).

	Ensino superior		
	Esportes	Namoro e amizade	Popularidade
Desempenho escolar (notas)	0,172*	0,155	0,202
Esporte		0,194*	0,292*
Namoro e amizade			0,161
	Ensino médio		
	Esportes coletivos	Namoro e amizade	Popularidade
Desempenho escolar	-0,019	0,094	0,133
Esporte		0,403**	0,465**
Namoro e amizade			0,366**
	Ensino fundamental		
	Esportes	Namoro e amizade	Popularidade
Desempenho escolar	0,059	0,047	0,250***
Esporte		0,218*	0,248
Namoro e amizade			0,323**

\*p&lt;0,05; \*\*p&lt;0,01

\*\*\* Ainda que esse valor de correlação tenha sido mais elevado do que o obtido entre namoro e esportes, ele não foi significativo, pois foi calculado pelo coeficiente de contingência e não pelo coeficiente de correlação de Pearson.

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme os dados da Tabela 2, no ensino superior, o desempenho em esportes coletivos se associa com as outras três variáveis: quanto melhor o desempenho em esportes coletivos, maior também é o desempenho escolar, afetivo e a popularidade, e vice-versa, e não há mais nenhuma outra relação significativa entre as outras formas de desempenho. Isso parece indicar que a boa participação nos esportes seja um bom critério para se pensar os outros desempenhos, e que o inverso não é verdadeiro. Como constatamos pelos dados da Tabela 1, o desempenho esportivo pode ser considerado como um só fator, considerando-se os três níveis de ensino, pois aqueles que já se destacavam no esporte no ensino básico continuaram a ter destaque no ensino superior. Além disso, podemos constatar também que o que favorece a popularidade do aluno em relação aos seus colegas continua a ser o desempenho em esportes coletivos.

Em relação ao ensino médio, podemos verificar pelos dados da Tabela 2 que as duas hierarquias descritas por Adorno (1995a) são confirmadas. A autoavaliação quanto ao desempenho escolar não se correlaciona com nenhuma outra autoavaliação a respeito dos outros desempenhos e popularidade, o que a delimita como hierarquia oficial. De outro

lado, a autopercepção do desempenho esportivo, do desempenho afetivo e a popularidade estão relacionadas entre si, dando indicações da existência de uma hierarquia não oficial. Podemos pensar que, nesse momento da vida – a adolescência –, a questão afetiva esteja associada à potência corporal e amorosa e que, por isso, a busca por parceiros possa ter como critério o bom desempenho em esportes coletivos, o que pode aumentar a popularidade daqueles que se destacam nessa área. Além disso, pode-se supor que, como o ensino médio é o que apresenta, ao seu fim, a divisão entre os que vão prosseguir seus estudos e os que vão trabalhar em ofícios que não requerem o diploma de curso superior, essa distinção seja mais nítida: diante da impossibilidade de se destacar pelo desempenho nos estudos, resta manter os outros tipos de desempenhos tanto ou mais valorizados do que o escolar.

Quanto ao ensino fundamental II, a autoavaliação no desempenho escolar também não se relaciona a nenhuma outra forma que foi autoavaliada, configurando o que Adorno nomeou de hierarquia oficial. Já a existência da hierarquia não oficial não foi tão nítida quanto no ensino médio, pois a autoavaliação no desempenho afetivo se relacionou com a popularidade e com o desempenho em esportes coletivos, mas, não houve correlação significativa entre popularidade e desempenho nesses esportes. Conforme descrito na introdução, há pesquisas, como a de Logis e colaboradores (2013), que mostram que a popularidade pode se relacionar não com o desempenho físico do aluno, mas com outras qualidades que possibilitam uma liderança sem ameaça, baseada na amizade e na admiração de outras qualidades, tais como a simpatia, o companheirismo, a capacidade de dar conselhos etc.

A distinção das relações entre as variáveis nos três níveis de ensino analisados nos leva a supor que no ensino básico existam as duas hierarquias assinaladas por Adorno. Isso parece ser mais verdadeiro para o ensino médio do que para o ensino fundamental II. Já no ensino superior, são outras as relações entre essas variáveis, permitindo entender que, se continuam a existir hierarquias, essas não se configuram da mesma forma que nos níveis anteriores de ensino.

Esses dados, em conjunto com os obtidos na análise fatorial, indicam a existência, ainda que não plenamente, de duas hierarquias: a oficial, representada pelo desempenho escolar, e a não oficial, expressa pelas autoavaliações, principalmente quanto ao desempenho afetivo, mas também, em menor medida, para o desempenho esportivo e popularidade, exceto no ensino superior. Esses resultados confirmam parcialmente os obtidos por Levandoski e Cardoso (2013), pois, ainda que mostrem haver independência entre as duas hierarquias, não indicam haver contraposição entre elas. Os resultados também não corroboram a associação entre popularidade, habilidade esportiva e relações de namoro, que só estiveram relacionadas entre si no ensino médio.

Para verificar se há correlação entre as autoavaliações nos três níveis de ensino para os diversos tipos de desempenho avaliados e popularidade, foram calculadas correlações parciais, controladas para a variável sexo, para desempenho escolar, em esportes coletivos e afetividade e coeficientes de contingência para verificar a relação entre a popularidade nos três níveis de ensino. Os resultados encontram-se na Tabela 3.

**Tabela 3** – Correlações parciais e coeficientes de contingência para cada uma das modalidades de desempenho autoanalisadas, por nível de ensino (fundamental II, médio, superior).

	Desempenho escolar	
	Ensino médio	Ensino fundamental II
Ensino superior	0,287**	0,140
Ensino médio		0,534**
	Esporte	
	Ensino médio	Ensino fundamental II
Ensino superior	0,575**	0,539**
Ensino médio		0,806**
	Namoro e amizade	
	Ensino médio	Ensino fundamental II
Ensino superior	0,289**	0,050
Ensino médio		0,531**
	Popularidade	
	Ensino médio	Ensino fundamental II
Ensino superior	0,206*	0,136
Ensino médio		0,368**

P=0,01

\*p&lt;0,05; \*\*p&lt;0,01

Fonte: dados da pesquisa.

Segundo os dados da Tabela 3, somente no desempenho esportivo há continuidade nos três níveis de ensino; nos demais tipos de desempenho, só não há correlação entre as variáveis avaliadas entre o ensino superior e o ensino fundamental II.

Há mais proximidade entre o ensino fundamental II e o médio, do que desse com o superior. Isso significa que há continuidade nos desempenhos nos três níveis avaliados, mas uma clara distinção entre ensino fundamental II e ensino superior, e em menor medida, desse com o ensino médio. Esse dado pode ser associado ao que foi obtido por Shi e Xie (2012) em relação à continuidade da popularidade ao longo da escolaridade.

Cabe retomar a hipótese levantada anteriormente, que indica que a não continuidade no ensino superior das mesmas relações obtidas nos níveis anteriores se deve a que esse nível de ensino exija outras formas de desempenho. De fato, a continuidade do desempenho nos esportes coletivos nos três níveis de ensino avaliados e a correlação entre desempenho escolar e desempenho nos esportes no ensino superior, tal como mostra a

Tabela 1, talvez mostre a proximidade, nesse nível de ensino, entre as habilidades exigidas nessas duas atividades – desempenho escolar e desempenho em esportes coletivos: maior pragmatismo, especialidade e objetivos mais bem delimitados. Caso se considere a afirmação de Adorno (1995d), destacada anteriormente, sobre a continuidade da formação para a crítica ou para a mera rebeldia, esse resultado indicaria que o ensino superior requer mais qualidades associadas à adaptação do que à crítica. Assim, de um lado, conforme citação feita inicialmente de Adorno, os alunos mais bem-comportados nos primeiros anos escolares tendem a ser autônomos, e os rebeldes criticam toda forma de autoridade, pois se julgam excluídos da cultura. De outro lado, os que conseguem ingressar no ensino superior não necessariamente são mais autônomos, mas mais adaptados ao que é valorizado socialmente, isto é, para esses alunos, cabe se destacar em toda forma de atuação, quer escolar, afetiva e esportiva.

Como não houve relação significativa entre o desempenho escolar no ensino fundamental II e no ensino superior, e uma vez que esse último não compôs a hierarquia oficial na análise fatorial realizada, pode-se ter como hipótese que o que é apreendido e desenvolvido na educação básica não necessariamente prepara para o ensino superior. Esse é um dado que deve levar a pensar se a verificação do que se aprendeu no passado é o que é necessário para a boa formação no ensino superior, pois os exames de ingresso, ao mensurar o mérito individual, estariam desconsiderando a validade preditiva do desempenho dos candidatos no ensino superior, o que seria um dado a mais para se defender a política de cotas, pois, pode ser que os alunos que entrem por cotas tenham outras características que os levem a aproveitar melhor o ensino superior do que o aproveitamento escolar dos níveis anteriores de ensino (WAINER; MELGUZO, 2017).

A constatação, ainda que não plena, da dupla hierarquia escolar (a oficial e a não oficial) e os efeitos que ela possa ter para a formação individual e para a sociedade, tal como analisadas por Adorno (1995b), deve levar-nos a pensar em suas consequências. Se forem hierarquias que possam contribuir para o aprendizado dos alunos e, assim, ser superadas, são importantes. Caso elas somente reproduzam a hierarquia social, calcada no dito mérito, quase sempre lastreado em condições sociais adequadas, elas reproduzem a violência social e, por isso, devem ser criticadas. De todo modo, é importante salientar, elas não são produto somente e talvez nem principalmente de características individuais ou familiares dos estudantes, mas se devem também à estrutura escolar que pode promovê-las, suscitada por uma estrutura social propensa a dividir os homens conforme suas necessidades.

Por fim, cabe mencionar que uma das limitações deste estudo é ter a autoavaliação como indicador principal e não avaliações de colegas e/ou educadores. Certamente, as variáveis estudadas podem ser mais minuciosamente mensuradas. Outra limitação é a de se voltar unicamente para alunos de universidades públicas e não incluir alunos de universidades particulares ou comparar os dados obtidos entre os que cursaram o ensino fundamental e médio em escolas particulares ou públicas.

## Referências

- ADLER, Patricia, STEVEN, Kless and ADLER, Peter. Socialization to gender roles: popularity among elementary school boys and girls. **Sociology of Education**, West Lafayette, v. 65, n. 3, p. 169-187, jul. 1992.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Cultura y administración. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Escritos sociológicos**. v. 1. Tradução de Agustín González Ruiz. Madrid: Akal, 2004. p. 115-136.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995d. p. 118-136.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação contra a barbárie. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995b. p. 155-168.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação e emancipação. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995c. p. 169-185.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995e. p. 202-229.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995a. p. 97-117.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- CASCO, Ricardo. Violência, corpo e instituições escolares. In: SAETA, Beatriz Regina Pereira; SOUZA NETO, João Clemente de; NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. (Org.). **Infância: instituições e políticas públicas**. v. 2. São Paulo: Expressão & Arte, 2007. p. 07-173.
- CASCO, Ricardo; DIAS, Marian Ávila de Lima. Avaliação educacional e preconceito: contribuições da teoria crítica da sociedade. **Intermeio**, Campo Grande, v. 17, p. 140-154, 2011.
- CROCHÍK, José Leon. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. **Movimento**, Niterói, v. 2, n. 3, p. 29-56, 2015.
- CROCHÍK, José Leon et al. Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 174-184, 2013.
- FRUCHTER, Benjamin; GUILFORD, Joy Paul. **Fundamental statistics in psychology and education**. New York: MacGraw-Hill, 1973.
- LEVANDOSKI, Gustavo; CARDOSO, Fernando Luiz. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying [Body image and social status of Brazilian students involved in bullying]. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Bogotá, v. 45, n. 1, p. 135-145, 2013.
- LOGIS, Handrea et al. Popularity as an organizing factor of preadolescent friendship networks: beyond prosocial and aggressive behavior. **Journal of Research on Adolescence**, Ann Arbor, v. 23, n. 3, p. 413-423, 2013. Special Issue: Network and behavior dynamics in adolescence.
- OLIVEIRA, Flávia Fernandes de; VOTRE, Sebastião Josué. Bullying nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto

Alegre, v. 12, n. 2. p. 173-197, ago. 2006.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1994.

POTEAT, Paul; MEREISH, Ethan; BIRKETT, Michelle. The negative effects of prejudice on interpersonal relationships within adolescent peer groups. **Developmental Psychology**, Chichester, v. 51, n. 4, p. 544-553, abr. 2015.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence S.; COOK, Stuart T. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. v. 1/3. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 1975.

SHI, Bing; XIE, Hongling. Popular and non-popular sSubtypes of physically aggressive preadolescents: continuity of aggression and peer mechanisms during the transition to middle school. **Merrill-Palmer Quarterly**, Detroit, v. 58, n. 4, p. 530-553, 2012.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1517-97022017005001103&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022017005001103&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

*Recebido em: 15.08.2016*

*Aprovado em: 07.03.2017*

**José Leon Crochík** é docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP; bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Brasil, processo n.306038/2014-5.

**Marian Ávila de Lima Dias** é professora no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp.

**Cintia Copit Freller** é psicóloga do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP; mestre e doutora em psicologia pela mesma instituição.

**Alex Sandro Correa** trabalha no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP; doutorando em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela Universidade de São Paulo.

**Rodrigo Nuno Peiró Correia** é mestre em educação física pela Universidade de São Paulo e doutorando em psicologia escolar e do desenvolvimento humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP.