

Disponível em:
<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/race>

Race, Joaçaba, v. 14, n. 3, p. 1145-1174, set./dez. 2015

ENSINO SUPERIOR, MOBILIDADE SOCIAL E DOMINAÇÃO: UMA ANÁLISE À LUZ DOS CONCEITOS DE BOURDIEU E DA TEORIA INSTITUCIONAL

*Superior Education, Social Mobility and Domination: an analysis at
the light of Bourdieu's concepts and of the institutional theory*

Lindomar Pinto Silva

E-mail: lindomar.silva@pro.unifacs.br

Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia; Mestre em Administração Estratégica pela Universidade Salvador; Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado) da Universidade Salvador; Endereço para contato: Rua Doutor José Peroba, 251, STIEP, 41770-235, Salvador, Bahia, Brasil.

Luciana Costa Freitas Dias

E-mail: jlmamadias@hotmail.com

Graduada em Administração pela Faculdade Anísio Teixeira de Santana; mestranda em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Salvador.

Janayna Souza Silva

E-mail: janayna-cont@outlook.com

Graduanda em Ciências Contábeis pela Faculdade Anísio Teixeira de Feira de Santana.

Artigo recebido em 23 de novembro de 2014. Aceito em 31 de julho de 2015.

Resumo

Neste trabalho analisou-se como o sistema de ensino superior em uma região do Brasil contribui com processos de dominação na sociedade, dificultando a mobilidade social de indivíduos oriundos de classes desfavorecidas. Para a análise teórica, foram utilizados os conceitos de campo, *habitus* e dominação de Bourdieu e a teoria institucional. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com representantes de empresas de Recursos Humanos (RH), gestores de recursos humanos de grandes empresas e seis coordenadores de cursos das IESs da região de Feira de Santana, Bahia, e usou-se a análise de conteúdo para a sua interpretação (BARDIN, 2011). Os resultados apontam que há uma consciência sobre as limitações dos alunos em razão dos processos que envolvem a posse de capital (econômico, cultural e social) e as suas condições de existência. Além disso, há uma aceitação consciente das diferenças detectadas entre as chances de seus alunos e aqueles oriundos de IESs mais bem avaliadas pelo mercado, o que indica que dificilmente as IESs mencionadas conseguirão oferecer aos seus alunos nível de competitividade necessário para o sucesso profissional. Conclui-se, também, que as IESs têm sido muito mais mantenedoras da estabilidade e de posições das classes sociais do que promotoras de mudança nessas posições. Um resultado importante é mostrar que as diferenças entre IESs da área estudada e de outras regiões podem ser explicadas pelo processo de dominação no campo educacional e que os atores do campo analisado aceitam essa situação.

Palavras-chave: Campo. Dominação. Ensino superior. Teoria institucional.

Superior Education, Social Mobility and Domination: an analysis at the light of Bourdieu's concepts and of the institutional theory

Abstract

This work analyses how the superior education system in a region of Brazil contributes for domination processes in society, hindering the individual social mobility from disadvantaged classes. For the theoretical analysis, the concepts of field, habitus and domination of Bourdieu and institutional theory were used. The data were collected through semi-structured interviews with managers of Human Resources (HR) enterprise, human resource managers of big companies, and six ISEs course coordinators in the region of Feira de Santana, Bahia, and it was used the contents analysis for its interpretation (BARDIN, 2011). The results show that there is an awareness of the limitations of the students to the case involving the possession of capital (economic, cultural and social) and their conditions of existence. In addition, there is a conscious acceptance of differences detected between the chances of their students and those from ISEs better evaluated by the market, indicating that mentioned ISEs will hardly be able to offer their students level of competitiveness necessary for their professional success. Also, the conclusion is that IESs have far more maintained stability and positions of social classes than promoted change in these positions. The main result is to show that the differences between ISEs in the study area can be explained by the

process of existing dominance in the field of education and the ISEs accept that situation.

Keywords: Field. Domination. Superior education. Institutional theory.

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil vem passando por grandes transformações, principalmente a partir dos anos 1990, quando o Estado começou um processo de reforma, em que um dos objetivos era a desregulamentação do ensino superior, até então concentrado nas universidades Públicas federais e estaduais. Assim, durante os anos 1990, ocorreu um aumento significativo na quantidade de instituições privadas, seguido mais recentemente pela expansão das universidades federais. É possível notar que até a década de 1990, o ensino superior no Brasil era considerado um campo em que apenas as famílias com maior poder aquisitivo conseguiam fazer ingressar seus filhos, os quais consigam estudar em escolas de ensino médio melhores, que preparavam melhor seus alunos, o que acabava por reproduzir as posições de classes na sociedade. Com o passar dos anos, o Governo implantou um conjunto de medidas que visavam minimizar as dificuldades que as famílias com menor poder aquisitivo possuíam para ter acesso ao ensino superior. Nesse contexto, políticas públicas de educação superior foram criadas e implantadas, como programas de bolsas, financiamento estudantil e cotas. Assim, como política de acesso ao ensino superior, é possível afirmar que elas são adequadas.

Entretanto, é preciso refletir sobre outras questões que não apenas o acesso ao ensino superior, mas como garantir igualdade de condições de competição entre aqueles que ingressam no ensino superior em qualquer parte do país. Isso porque se percebe que a origem do aluno no que se refere à IES na qual realizou sua formação pode ser um diferencial para a sua inserção no mercado de trabalho. Assim, não é apenas o nível superior que garante a ascensão profissional, mas diversos fatores em torno dos indivíduos, entre eles, a credencial acadêmica. Uma pesquisa demonstrou que, das 120 grandes empresas pesquisadas, aparecem fortemente IESs do Sul e Sudeste do Brasil, enquanto do Norte e Nordeste, apenas a Universidade Federal da Bahia aparece como fornecedora de executivos para aquelas grandes organizações (CAMPOS, 2013). Em outra pesquisa foram contatados 1.212 profissionais de recursos humanos de grandes empresas, em todo o Brasil, para que informassem três instituições de ensino superior que formam profissionais, para as quais dariam preferência em um processo de contratação. Foram listadas apenas 232 instituições

de ensino, sendo 41 faculdades e 191 universidades. Do Nordeste, algumas públicas são mencionadas, mas em posições nada confortáveis do ponto de vista de uma classificação (O RANKING..., 2012).

Outra reflexão advém dos discursos presentes em uma das revistas de gestão no Brasil. Alguns desses discursos são destacados a seguir: “[...] buscamos um profissional com formação acadêmica em *escolas de primeira linha*.” (OFERTA DE..., 2013, p. 143). Essa expressão aparece em várias edições da Revista entre janeiro de 2012 e dezembro de 2013. Esse anúncio já é uma parte do processo seletivo: se o indivíduo não realiza seu curso em nenhuma daquelas IESs, ele já estaria fora do processo seletivo, reduzindo sua chance de entrar em uma grande organização.

Dessa forma, é relevante refletir em que medida o sistema de ensino brasileiro, a partir de um estudo localizado em uma região do Brasil, pode estar se configurando como um espaço no qual existe uma distinção entre tipos de instituições de ensino superior de modo a dificultar a mobilidade social que os discursos presentes na sociedade parecem defender. Assim, a partir de uma discussão sobre processos de dominação e campo de Bourdieu (1996) e da teoria institucional, procura-se discutir se esse sistema, diferente de patrocinar a transformação da situação de classe dos indivíduos, contribui mais para mantê-los ajustados à sua realidade local.

Diante dessa reflexão, objetivou-se, com este estudo, analisar como o sistema de ensino superior em uma região do Brasil contribui com processos de dominação na sociedade, dificultando a mobilidade social de indivíduos oriundos de classes desfavorecidas, apesar da sua formação superior. Para atingir esse objetivo, este trabalho inicia com esta introdução, seguida do referencial teórico e da metodologia. As seções seguintes apresentam a discussão dos dados e as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Capital, campo e *habitus* constituem uma parte fundamental da sociologia de Bourdieu para explicar as práticas dos indivíduos em sociedade. Ainda que cada um desses conceitos se refira a aspectos diferentes em sua obra, eles se entrelaçam para favorecer a compreensão das práticas dos agentes, especialmente a dominação (BOURDIEU, 1996; MANGI, 2009; KIRSCHBAUM, 2012; EDGERTON; ROBERTS, 2014). Assim, o campo é visto como uma rede, ou uma configuração de relações objetivas entre posições que são objetivamente definidas pela distribuição das espécies de poder (capital).” (BOURDIEU; WACQUANT 1992, p. 97).

Para Bonnewitz (2002, p. 52), no campo, as estratégias dos agentes são determinadas pelo *habitus*, repousando sobre mecanismos estruturais de concorrência e de dominação, mas as estratégias de reprodução predominam no seio do campo, explicando, assim, a permanência das estruturas sociais. O autor, ao inserir a expressão capital em sua definição de campo, afirma que “[...] falar de capital é dizer em relação a um certo campo, portanto nos limites desse campo e que não é convertível numa outra espécie de capital.” (BOURDIEU, 2003, p. 121).

Os diversos tipos de capital podem, assim, ser definidos: o capital econômico refere-se aos fatores de produção (terra, fábrica, trabalho) e de recursos econômicos (renda, patrimônio e bens materiais). Por sua vez, capital cultural é formado por um conjunto de qualificações intelectuais, como títulos e talentos. O capital social é formado pela rede de relações de interconhecimento e conhecimento mútuo, como círculo de amigos e colegas de faculdade. Por fim, o capital simbólico, que representa o conjunto de rituais, honra e reconhecimento, ou seja, representa o reconhecimento dos capitais econômico, social e cultural segundo sua importância em cada campo. A importância desse capital está na relação que possui com a determinação da posição dos atores dentro do campo onde atuam (CARVALHO; VIEIRA, 2007).

Para Bourdieu, é a posse do capital específico e valorizado no campo que determina a posição dos agentes, os quais, por meio de estratégias de conservação, tentarão reproduzir seu *status quo* de modo a conservar as posições que ocupam. É nesse sentido que Kirschbaum (2012) reconhece que o capital explicaria a origem dos conflitos na teoria de Bourdieu. Apesar disso, Bourdieu (1996) reconhece a existência de outras estratégias de ação dentro do campo, oriundas de classes dominadas, cujo objetivo é a subversão, para a transformação do campo. Nessa luta, ambos, dominantes e dominados, enfrentam-se na tentativa de poder definir as regras de funcionamento do campo que garantem a dominação, bem como o privilégio de definir os elementos simbólicos, e por consequência o exercício da violência simbólica (BOURDIEU, 1989). Entretanto, essa mudança social é especialmente difícil porque o conceito de *habitus*, por exemplo, tem em si um aspecto de reprodução social, o que acaba por favorecer o processo de dominação (VAUGHAN, 2008).

Segundo o autor, essa produção simbólica serve, prioritariamente, para a definição do mundo social, que tem como corolário a reprodução das posições sociais estabelecidas no campo. Da mesma forma, é essa produção simbólica que serve para a busca da legitimidade da dominação de uma classe sobre outra, funcionando como instrumentos de dominação. Bourdieu considera que esse processo de dominação

não ocorre de forma explícita prioritariamente. A dominação “[...] é o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram na rede cruzada de limitações que cada um, dominado assim pela estrutura do campo através do qual se exerce a dominação, sofre de parte de todos os outros.” (BOURDIEU, 1996, p. 52).

Esse processo de dominação somente é possível pelo consentimento, inconsciente ou não, do dominado. Assim, Thiry-Cherques (2006, p. 37) reafirma esse aspecto presente na noção de campo de Bourdieu, concluindo que “[...] a dominação é, em geral, não-evidente, não-explícita, mas sutil e violenta. Uma violência simbólica que é julgada legítima dentro de cada campo.” Para Bourdieu (1989, p. 11), o poder simbólico:

[...] é enquanto instrumento estruturado e estruturante de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumento de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo, segundo Weber, para a domesticação dos dominados.

Segundo Thiry-Cherques (2006), há duas propriedades comuns no conceito de campo de Bourdieu: a *doxa* e o *nomos*. A *doxa* representa um conjunto de pressupostos inseparavelmente cognitivos e avaliativos, cuja aceitação é inerente à própria pertinência (BOURDIEU, 2001, p. 122). Segundo o autor, a *doxa* se constitui como um instrumento dogmático que “[...] nem precisa se afirmar sob a forma de um dogma explícito e consciente de si mesmo” (BOURDIEU, 2001, p. 25), pois ela funciona como “[...] sendo assim mesmo.” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37). Nesse sentido, ela funciona como um acordo tácito entre os agentes sobre como as coisas são dentro do campo (BOURDIEU, 2007).

O *nomos*, por sua vez, constitui outro aspecto comum a todos os campos. Segundo Bonnewitz (2002, p. 53), trata-se das regras do jogo e de questões específicas, irredutíveis às regras e questões de outros campos. Neste, a noção de *habitus* está sempre presente, o que reforça a necessidade de particularização de determinados aspectos do campo.

O *habitus* constitui-se em um dos conceitos centrais em sua teoria da ação, representando um “[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções de apreciações e de ações.” (BOURDIEU, 1983, p. 65). Para Thiry-

Cherques (2006, p. 33), “[...] o *habitus* constitui a nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma a nossa forma de agir, corporal e materialmente.” Entretanto, esse conceito não representa um mecanismo determinista de todas as ações dos indivíduos. Nesse sentido, o *habitus* funciona mais como uma “[...] grade de leitura através da qual percebemos e julgamos o mundo” (BONNEWITZ, 2002, p. 61) e menos como uma estrutura determinista das ações.

O *habitus* é o produtor de nossas práticas cotidianas e deriva das condições nas quais o indivíduo é criado, bem como da classe a que pertence. Assim, “[...] as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (condições materiais de existência características de uma condição de classe) são produtoras de *habitus*” (BOURDIEU, 1983, p. 60), que vão em seguida orientar as práticas dos atores naquela sociedade. Nesse sentido, é importante assumir que esse constructo possui um caráter de aprendizado, o qual ocorre dá pela socialização do indivíduo e que em primeiro lugar, é desenvolvido e engendrado no seio familiar.

Dentro de cada campo, Bourdieu (1996) considera a existência de lutas contínuas entre as classes que são dominantes e aquelas que são dominadas. No campo de forças, enquanto a classe dominante se esforça e usa estratégias na tentativa de reproduzir as relações estabelecidas, a classe dominada busca estratégias com o objetivo de subverter a ordem estabelecida e modificar suas posições. Nesse processo de tensão constante, a classe dominante esforça-se e utiliza um conjunto de estratégias que procura assegurar a continuidade do processo de dominação.

Nota-se como Bourdieu (1999) reforça a naturalidade do processo de reprodução social, ao discutir as formas como o sistema de ensino acaba reproduzindo o modelo de distinção entre as classes. Segundo ele, o sistema de ensino torna-se mais eficaz e se reproduz mais facilmente quando a cultura transmitida se aproxima do modo como as famílias transmitem suas culturas e “inculcam” seus valores em seus membros. Dessa forma, o que determinados sistemas transmitem nem sempre é acessível a quem não faz parte deles, facilitando, assim, a dominação até mesmo pela exclusão daqueles que tentam neles se inserir sem deles fazerem parte (BOURDIEU, 1987).

Bourdieu (1987) critica o sistema de ensino quando afirma que este, eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente que tenham o que não lhes foi concedido, a saber, sobretudo, a competência linguística e cultural. Por outro lado, e na linha da disseminação das estratégias de legitimação das diferenças existentes, Bourdieu (1987) destaca como as classes dominantes utilizam meios “democráticos” e

legítimos para legitimar a continuidade da segregação dos membros de sua classe. Para ele, à medida que os representantes dessas classes conseguem frequentar os melhores sistemas de ensino, a reprodução social se perpetua. Interessante é como a reprodução se processa com aparência de democracia e abertura de possibilidade de que “todos” os indivíduos, independente da classe de origem, poderiam habitar esse sistema de ensino, mas, segundo ele, o sistema será reproduzido mantendo a estabilidade das classes, sendo possível apenas para alguns milagrosos mudar sua situação, ainda assim, com tanto esforço que pode levá-lo a desistir desse empreendimento (BOURDIEU, 1987).

Atualmente, existe um conjunto de meios mais sofisticados de conservação, já que o indivíduo, uma vez dentro do sistema superior de ensino, acaba por entender que todas as suas potencialidades e possibilidades serão abertas e logo ele terá uma chance de transformar sua vida e sua posição, coisa que continua no campo dos desejos. Isso porque, segundo Bourdieu (2001), em nome de “políticas culturais” voltadas para a valorização das diferenças, a classe dominante, e com ajuda do estado, principalmente por intermédio da escola, faz com que “[...] os destituídos sejam acorrentados a seu estado e impedidos de terem acesso aos meios reais de levar a cabo suas possibilidades mutiladas.” (BOURDIEU, 2001, p. 93).

Trabalhos mais recentes, como os de Turley, Santos e Ceja (2007), Collier e Morgan (2008), Baird, Burge e Reynolds (2008), Irwin e Elley (2013) e Edgerton e Roberts (2014) também se concentram em compreender como as formas de pensar dos agentes dentro do campo são formadas, tendo como contexto a família, a posição da sua classe social, a posse de capitais e a escola na qual estudam. Turley, Santos e Ceja (2007), por exemplo, discutem e reforçam como a origem social ainda continua exercendo um importante papel na formação das formas de pensar dos estudantes na determinação das escolhas das faculdades/universidades nas quais pretendem realizar seus cursos, em razão das expectativas de sucesso no processo seletivo para nelas ingressar.

Por outro lado, Irwin e Elley (2013) destacam como as expectativas dos pais e da classe social de origem são importantes na formação de expectativa de sucesso dos filhos e dos estudantes. Esse achado está de acordo com o que Baird, Burge e Reynolds (2008) destacam, que há formação de expectativas maiores por parte dos alunos oriundos de classes sociais mais privilegiadas, diferentemente de indivíduos em classes menos privilegiadas, porque naquelas, os alunos possuem exemplos próximos de si de pessoas mais bem-sucedidas. Nesse aspecto, o conceito de *habitus* de classe é fundamental para compreender esse fenômeno.

Segundo Baird, Burge e Reynolds (2008), indivíduos submetidos às mesmas experiências, oportunidades e constrangimentos sociais tendem a desenvolver formas de pensar semelhantes sobre suas possibilidades de sucesso, indicando o que lhes é ou não razoável. Além disso, essa situação se agrava pela deficiência na posse de capital cultural que normalmente acompanha os indivíduos das classes menos favorecidas, demonstrada na falta de habilidades linguísticas, gostos, valores e experiências associadas às classes média e alta. Por isso, Edgerton e Roberts (2014) reforçam que a interconexão entre os *habitus* de classe e os capitais são fatores importantes para explicar as escolhas e práticas dos atores em sociedade, incluindo a aceitação de sua realidade como dada.

Alinhado à perspectiva de Bourdieu, este trabalho busca reforço na perspectiva institucional, especialmente nas discussões propostas por Meyer (1991) sobre os efeitos da educação como uma instituição. Esta “[...] fornece modelos morais e cognitivos que permitem a interpretação e a ação. Ela fornece filtros de interpretação, aplicáveis à situação ou a si próprio, a partir das quais se define uma linha de ação (HALL; TAYLOR, 2003, p. 198). Scott (2001, p. 19) traz a seguinte proposição: “Por que as organizações e os indivíduos se conformam às instituições? É porque são recompensados fazendo assim, pensam que são moralmente obrigados a obedecer, ou porque não podem conceber nenhuma outra maneira de comportamento.”

Ao descrever esse questionamento, ele concorda com o fato de as instituições serem modeladoras da conduta do indivíduo nas organizações. Scott (2001) considera que “[...] instituições são compostas de elementos cognitivos, culturais, normativos e regulativos que juntos com atividades associativas e recursos, providenciam estabilidade e sentido para a vida social.” Esse mesmo sentido é repassado por Neto e Machado-da-Silva (2009), que defendem que as instituições possuem estruturas sociais duráveis, elementos simbólicos que fornecem estabilidade à vida em coletividade. Por outro lado, Meyer e Rowan (1977, p 41) consideram a instituição uma “[...] estrutura formal de muitas organizações na sociedade pós-industrial refletindo dramaticamente os mitos de seu ambiente institucional.” O próprio Meyer (2008) reforça essa compreensão dizendo que forças institucionais possuem a capacidade de difundir novas “ondas” culturais.

Essa ideia da ação social orientada pelas instituições também se manifesta da compreensão de Kirschbaum (2012), quando sugere que os atores sociais tendem a orientar suas ações de acordo com os significados e valores sociais que permeiam o espaço social no qual estão inseridos. É essa conformidade às pressões do contexto

social que garante legitimidade às práticas dos agentes, garantido sua sobrevivência (COLWELL; JOSHI, 2013). Na visão de Rocha e Ávila (2015), o pilar institucional regulatório compreende regras e regulamentos estabelecidos por lei ou referendados pela opinião pública, os quais têm o poder de encorajar certos comportamentos e desencorajar outros.

Diferente da ideia geral de que a educação é um processo de preparação do indivíduo para o sucesso, Meyer (1977) faz considerações importantes sobre o papel real da educação no processo de socialização do indivíduo. Para esse autor, a educação “[...] possui um conjunto de regras que criam classificações públicas de pessoas e conhecimentos. Define quais indivíduos pertencem a quais categorias e possuem conhecimento apropriado. Ela define quem tem acesso a posições de valor.” (MEYER, 1977, p. 55). Por isso, esse autor propõe uma rediscussão sobre o papel de fato da educação. Para ele, diferente de pensar que a educação tem o caráter geral de preparar os indivíduos e colocá-los em classes mais elevadas, o sistema educacional tem um papel mais amplo, funcionando como uma instituição que confere sucesso e fracasso aos seus participantes, longe de ser a alavanca que transformará todos em bem-sucedidos (MEYER, 1977).

Outro aspecto que se revela importante na teoria institucional são os conceitos de isomorfismo e estrutura frouxamente acoplada. O isomorfismo refere-se à busca pela semelhança com outras organizações, cuja consequência será a homogeneização das estruturas organizacionais. Segundo Hawley (1986), o isomorfismo constitui um processo restritivo que força uma unidade de uma população a se assemelhar às outras unidades que enfrentam o mesmo conjunto de condições ambientais. Nesse aspecto, homogeneização funciona como um processo de defesa para ameaças ambientais, principalmente nos casos em que esse processo isomórfico ocorre a partir de situações nas quais uma organização enfrentou determinados problemas e conseguiu sobreviver, ou no caso em que a organização a ser seguida seja vista como mais adequada para o enfrentamento dos desafios ambientais. Para Dimaggio e Powell (2007), as mudanças isomórficas podem ser do tipo mimética, normativa ou coercitiva. Entretanto, cada uma delas possui motivações diferentes para que ocorram as mudanças, visto que o resultado de todas elas é a semelhança entre estruturas, processos e comportamentos dos agentes.

Outro conceito da teoria institucional integrante deste trabalho é o que Meyer e Rowan (1991) chamam de estruturas frouxamente acopladas. Segundo esses autores, uma vez que existem estruturas consideradas eficientes na sociedade ao ponto de se transformarem em mitos institucionalizados, que obrigam as

organizações a adotarem tais estruturas, nem sempre é possível tornar essas estruturas de fato operacionais naquelas organizações. Assim, as organizações adotam tais estruturas, mas na prática operam de forma diferente (MEYER; ROWAN, 1991). Ainda, sobre outra perspectiva, Weick (1976) também considera a existência de estruturas frouxamente acopladas dentro das organizações, o que conflita com a ideia de racionalidade absoluta defendida pelos gestores organizacionais.

Esse processo, na visão de Weick (1976), deriva da necessidade de preservação da identidade organizacional e também dos diversos departamentos dentro da própria organização. Segundo ele, “[...] por acoplamento fraco, o autor pretende transmitir a imagem que os eventos são sensíveis, mas cada evento também preserva a sua própria identidade e alguma evidência de sua separação física ou lógica.” (WEICK, 1976, p. 3). Dessa forma, esse conceito serve para pensar que a ação isomórfica, em muitos casos, representa apenas uma tentativa de legitimação externa, ao adotar estruturas institucionalizadas na sociedade que podem ser vistas como mitos institucionalizados (MEYER; ROWAN, 1991), mas que na prática operacional não conseguem ser postas em andamento em razão das especificidades de cada organização (WEICK, 1976).

Por fim, registre-se que estudos procurando utilizar as perspectivas teóricas de Bourdieu e a teoria institucional já foram realizados, pois compreende-se que elas, em alguns aspectos, podem ser utilizadas para ampliar a capacidade explicativa de fenômenos sociais. Entre esses trabalhos, destacam-se os de Misoczky (2003), Mangi (2009) e Kirschbaum (2012). Esta pesquisa segue nessa mesma direção, mesmo considerando as especificidades de cada uma dessas abordagens (MONGI, 2009).

3 METODOLOGIA

Este trabalho se classifica em exploratório e qualitativo. Ele busca obter e explicitar para tornar mais familiar determinado fenômeno, e é qualitativo, porque procura explicar os dados, a partir da análise qualitativa, utilizando a entrevista como instrumento de coleta de dados e a análise de conteúdo para explicar o fenômeno em análise (CERVO; BERVIAN, 2007). Inicialmente foram feitas entrevistas semiestruturadas com representantes da área de recursos humanos de cinco empresas multinacionais, uma de origem suíça, outra italiana e três paulistas instaladas há muitos anos na região de Feira de Santana. O roteiro de entrevista investigou: a

composição dos membros dos principais cargos estratégicos da empresa, a região de origem deles e local de formação, como a empresa define a indicação de membros da diretoria para as empresas da região estudada e se havia profissionais formados em administração atuando na empresa. Quando especialmente necessário, os representantes das grandes empresas serão identificados apenas como E1, E2, E3, E4 e E5.

Outra entrevista semiestruturada foi realizada com três empresas de RH que prestam serviços de recrutamento, seleção e treinamento para empresas na região de Feira de Santana. Foi elaborado um roteiro de entrevista com as seguintes questões: como ocorrem os processos de RH, quais os perfis mais demandados de profissionais, para quais cargos essas empresas normalmente contratam e qual é o perfil dos profissionais da região que buscam apoio dos serviços dessas empresas. No corpo do texto, os trechos dos representantes de empresas de RH que foram usados são identificados pelas expressões ERH1, ERH2 e ERH3.

Foi feita também análise documental dos dados disponíveis na mídia sobre o mercado de trabalho e as formas como as grandes empresas no Brasil realizam seus processos seletivos. Assim, foram levantadas informações disponíveis na Revista Exame, no período de janeiro de 2012 a dezembro de 2013. Nessas ofertas de emprego, buscou-se identificar expressões que procurassem já efetuar uma prévia seleção dos profissionais em razão de sua história acadêmica, mais precisamente se havia indicação de preferência por egressos de uma IES em detrimento de outras.

Os dados dos coordenadores de curso foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com seis coordenadores de cursos de administração de instituições de ensino superior, em uma região do Estado da Bahia. Na região existem sete IESs presenciais. Em uma delas não foi possível realizar a entrevista. As entrevistas duraram entre 50 e 80 minutos, as quais foram transcritas e analisadas. A entrevista com cada coordenador foi precedida da apresentação de pesquisas realizadas em que há uma preferência das grandes organizações por egressos formados em IESs consideradas de primeira linha, bem como pesquisas que foram realizadas pela Folha/UOL com gerentes de recursos humanos de 2.500 empresas de grande porte no Brasil, e recente pesquisa publicada pela Revista Época Negócios sobre quais IESs no Brasil fornecem os principais executivos de grandes corporações no Brasil (CAMPOS, 2013). Além disso, os resultados recentes do Exame Nacional de Desempenho dos alunos também são apresentados aos coordenadores.

Para garantir sigilo das IESs e de seus coordenadores, as entrevistas foram identificadas apenas como C1, C2, C3, C4, C5 e C6 para cada um deles, sendo C1 o

coordenador da IES1, e assim, sucessivamente. Da mesma forma, quando necessário, as IESs foram identificadas apenas por iniciais IES1, IES2, IES3, IES4, IES5 e IES6, para garantir também o sigilo. As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro de 2013 e agosto de 2014. O roteiro de entrevista tinha 15 questões, elaboradas a partir do referencial teórico de *habitus*, campo, capitais (BOURDIEU, 1983) e legitimidade, isomorfismo, estrutura frouxamente acoplada e educação como instituição (MEYER, 1977; MEYER; ROWN, 1991; HALL; TAYLOR, 2003). A partir desse referencial, foi elaborado o Quadro 1, com as dimensões teóricas, as questões associadas a cada dimensão teórica e as categorias de análise que foram elaboradas *a priori*.

Quadro 1 – Dimensões teóricas e categorias de análise

Dimensões teóricas	Categorias de análise	Questões da entrevista
Habitus	Formas de pensar, formas de sentir, orientador de práticas, orientador de expectativas	<p>1 – Para que nível de gestão você considera que forma os administradores que estudam nesta IES? Se eles não estão conseguindo esses postos, a que você atribui isso?</p> <p>2 – O que você acha do fato de as empresas de grande porte não contratarem egressos dos Cursos de Administração de nossa região para os principais cargos gerenciais?</p> <p>3 – Você acha que os alunos têm baixa expectativa sobre as posições que podem alcançar no futuro e isso poderia afetar seu desempenho como aluno? Exemplo: se ele acha que seu emprego será algo como vendedor, auxiliar administrativo, ou algo semelhante, ele não consegue colocar mais energia para ter baixo retorno. Isso é possível?</p>
Capital	Capital econômico, capital cultural, capital social, emprego, renda própria, renda familiar	<p>4 – Parte dos alunos desta IES é oriunda de famílias com poucos recursos financeiros. É isso mesmo? Você acha que se eles tivessem mais condições econômicas e sociais, eles fariam o curso nesta IES? Por quê?</p> <p>5 – Quem é o aluno desta IES que você coordena o curso? Que características você destacaria destes alunos?</p> <p>6 – Parte significativa dos alunos em regiões como a nossa chegam à faculdade com deficiências muito grandes em matérias como Português e Matemática. Você acha que isso afeta seu empenho nos estudos e consequentemente seu desempenho durante o curso?</p>

Dimensões teóricas	Categorias de análise	Questões da entrevista
Campo	Agentes do campo, posições do campo, classes, atuação dos agentes no campo	<p>7 – Você lembra de algum aluno desta IES que esteja exercendo algum cargo executivo e em que organização? O que ele tem que parece diferir dos demais alunos que não conseguem essa inserção no mercado?</p> <p>8 – Os alunos e egressos com os quais temos conversado se encontram empregados em funções que não representam, inicialmente, o cargo de administrador. Por que você acha que isso ocorre? Inclusive, há uma insatisfação por parte deles por essa falta de acesso a postos melhores nas empresas.</p> <p>9 – Quais fatores atuam ou podem atuar na vida do estudante de nossa região que impactam suas decisões durante o curso?</p>
Educação como instituição	Classificação dos indivíduos, IESs classificadoras dos indivíduos	<p>10 – Você acha que há implicitamente ou não, uma ideia de que haveria IESs que formam alunos para determinados níveis hierárquicos?</p> <p>11 – Dentro da sociologia da educação de Bourdieu, existe uma discussão sobre o papel da escola. Nessa concepção, as escolas funcionariam muito mais como elemento de legitimação e manutenção das classes do que como alternativa para a mudança de classes dos estudantes. Nesse sentido, a escola consegue “convencer” os alunos a estarem na escola, mas suas chances de mudança de classe seriam muito baixas. Como você avalia essa reflexão?</p> <p>12 – Você considera que o curso aqui ministrado garante ao estudante as mesmas chances de sucesso que outras IESs, a exemplo da FGV, UFBA, USP, UFRJ, UFMG ou outras consideradas de primeira linha?</p>
Isomorfismo e estruturas frouxamente acopladas	Semelhanças curriculares e estruturais diferenças de funcionamento	13 – Se você comparar instituições como as que figuram nas listas das “escolas de primeira linha” nesses sistemas de classificação com a instituição que você coordena o Curso de administração, o que você destacaria?
Legitimidade e mitos institucionalizados	Cobrança social (empresas, famílias, sociedade, educação transformadora)	<p>14 – Que papel desempenham as IESs que não estão relacionadas nas listas daquelas de primeira linha ou não são lembradas pelos gestores das grandes organizações?</p> <p>15 – Hoje há uma quantidade muito grande de alunos nos cursos superiores e muito mais nos Cursos de Administração; a que você atribui essa procura e esse aumento significativo dos alunos matriculados em Cursos de Administração?</p>

Fonte: os autores.

A análise dos dados usou a análise de conteúdo, dentro da concepção de Bardin (2011), buscando identificar nas entrevistas as categorias que foram

construídas a partir da discussão teórica. Nesse sentido, cada entrevista foi analisada e categorizada utilizando as categorias do Quadro 1.

Para garantir a validade e a confiabilidade desta pesquisa, utilizou-se o critério de triangulação, conforme descrito por Junior, Leão e Mello (2011), tanto teórica quanto metodológica. No campo teórico, o fenômeno encontra-se explicado pelos conceitos de Bourdieu (1983, 1996) e pela teoria institucional (MEYER, 1977; MEYER; ROWAN, 1991), e no aspecto metodológico, esse processo ocorreu primeiro pelo uso de fontes variadas de informação (análise documental, coordenadores de Curso de Administração, gestores de recursos humanos de grandes empresas e representantes de empresas de RH). E, em seguida, pelos aspectos tanto da coleta de dados, para a qual se utilizou sempre mais de um pesquisador nas entrevistas, quanto na análise das entrevistas, utilizando-se da mesma forma, três pesquisadores, no sentido de evitar distorções nos processos de análise.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

As IESs desta pesquisa estão localizadas em apenas três municípios, mas atendem a estudantes de mais de 40; estes se deslocam para estas IESs por meio de transportes normalmente fornecidos pelas prefeituras desses municípios. Nessa região, há aproximadamente três milhões de pessoas, as quais têm na cidade de Feira de Santana os principais serviços de educação, saúde, bem como empresas de grande porte. Para a cidade de Feira de Santana, também convergem os principais investimentos públicos e privados para a atração de empresas visando à geração de emprego e renda no Estado da Bahia.

Ainda especialmente sobre a de Feira de Santana, essa cidade é a maior do interior quando se consideram as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul do Brasil, e é a sexta maior cidade do interior do Brasil. Nela estão concentrados os principais serviços econômicos, imobiliários, financeiros e tecnológicos do Estado da Bahia. Além disso, possui nível de desenvolvimento considerado significativo quando se observa o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), estando a cidade entre as principais do Brasil em nível de IDH (IBGE, 2014). Logo, é uma região que pode ser considerada importante no contexto do Brasil, o que justifica este estudo.

A primeira questão a ser colocada nesta análise é o resultado da triangulação entre as fontes de dados para a confirmação da ideia original que fundamenta este trabalho: haveria uma preferência nas grandes organizações no Brasil, e também na

região estudada, por profissionais formados nas regiões Sul e Sudeste, o que limitaria as chances dos estudantes e egressos oriundos das IESs da região? Em primeiro lugar, das entrevistas com os gestores de recursos humanos das grandes empresas, ficou demonstrado que o fenômeno se materializa. Em nenhuma delas se encontrou algum gestor em cargo estratégico que tenha sido oriundo das IESs aqui analisadas.

No caso das empresas de RH, a situação também se repete. Seus representantes informaram que não selecionam profissionais para cargos estratégicos dessas empresas, ou quando estas abrem essa possibilidade, as empresas de RH não encontram os profissionais com as exigências que aquelas desejam. Da mesma forma, as entrevistas sugerem que essas empresas de RH também se especializaram em efetuar RH para cargos de níveis intermediários, sendo dito que “[...] quando é para cargos gerenciais, normalmente é feito processo por empresas de São Paulo, ou a empresa monta seu time com pessoas de fora.”(ERH 2) (informação verbal).

No caso dos coordenadores de curso, há uma constatação de que os alunos de fato não têm tido a oportunidade de alcançar os principais postos de comando das grandes organizações localizadas na região de Feira de Santana. Isso pode ser constatado quando são interrogados sobre históricos de egressos dessas IESs que estejam em cargos estratégicos daquelas empresas e não foi possível lembrar, nem mesmo posteriormente, quando foi aberta a possibilidade de contato para a inserção de novas informações julgadas pertinentes.

Essas constatações produzem a primeira reflexão feita com os coordenadores de Cursos de Administração sobre o papel do ensino superior e especialmente do Curso de Administração para os alunos que frequentam essas IESs, já que a eles é prometido desenvolver habilidades e capacidades para gerenciar todo e qualquer tipo de organização: pequenas, médias e grandes, tanto no Brasil quanto no exterior, e isso não vem ocorrendo.

Não se discute se a educação é capaz de transformar a vida dos indivíduos, mas em que medida o sistema de ensino é estruturado para promover essa transformação. E essa reflexão vai além da qualidade do ensino, logo, discute-se esse sistema a partir dos conceitos que influenciam a dominação. Assim, serão apresentados os tópicos legitimidade, *habitus*, capital, isomorfismo, educação como instituição e, por fim, uma articulação desses conceitos na compreensão do processo de dominação.

4.1 LEGITIMIDADE – EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E MITOS INSTITUCIONALIZADOS

Uma questão posta aos coordenadores buscou compreender os motivos que levam os alunos a procurarem a formação superior. De modo geral, os coordenadores acreditam que os estudantes buscam o nível superior pelos seguintes motivos: “Perspectiva de crescimento profissional, perspectiva de mudança de vida, *status* profissional.” (C3); “[...] eles querem crescer, ter um nível de vida melhor, acreditam ainda que ter um diploma de nível superior em Administração vai favorecê-los na sua vida profissional, vai ter uma ascensão. É caminho para a estabilidade, para o crescimento, enfim, e isso virou um vício.” (C4); “Eu acho que é o único jeito de ter a mobilidade social, é o único jeito.” (C6); “Hoje a graduação não serve mais. As empresas pedem candidatos com pós-graduação.” (ERH 3) (informações verbais).

A primeira categoria de análise que apareceu nas entrevistas dos coordenadores foi a legitimação do indivíduo por meio da posse do diploma de nível superior. Entretanto, a análise deve ser seguida do questionamento sobre até que ponto esse nível superior tem sido capaz de entregar o que promete: mudança social, aumento de *status*, acesso a melhores empregos. E foi possível identificar a segunda categoria analítica na fala dos coordenadores que se destacam como “mitos institucionalizados” (MEYER; ROWAN, 1991).

Estes se apresentam quando os entrevistados ressaltam a dificuldade de inserção profissional dos egressos de suas IESs nos postos de gestão das grandes organizações. Nenhum deles conseguiu identificar algum egresso na situação mencionada. E ainda nessa mesma direção, há um reconhecimento de praticamente todos os coordenadores de que suas IESs acabam formando indivíduos mais para cargos intermediários e operacionais do que para cargos gerenciais, como destacou um coordenador: “Eles vão para cargos operacionais ou de supervisão.” (C5) (informação verbal).

Para reforçar esse aspecto da falta de inserção nas grandes empresas, a pesquisa tanto com estas quanto com as empresas de RH demonstrou que não há egressos nessas empresas que tenham sido formados nessas IESs, e ainda se agrava pela constatação das empresas de RH, que informaram que essas grandes empresas, quando necessitam de pessoas para cargos estratégicos, trazem de fora da região ou usam empresas de recrutamento também de fora da região, sendo reservadas para elas a contratação de pessoas para cargos intermediários, confirmando o que os coordenadores teriam sugerido.

4.2 HABITUS

Nessa categoria, buscou-se identificar formas próprias de pensar dos coordenadores, gestores de recursos humanos e representantes de empresas de RH. Isso porque *habitus* de classe se relaciona diretamente com as posições de classe dentro do campo. Nesse sentido, formas particulares de pensar e perceber a realidade podem ser associadas à aceitação da realidade posta, simplesmente pelo fato de considerar que as condições dadas são “sempre assim mesmo”. Alguns trechos são mostrados a seguir:

Quadro 2 – Formas de pensar do coordenador de curso e dos representantes de empresas de RH em relação ao *habitus*

Coordenadores de curso	Representantes de empresas de RH
<p>“Historicamente, o Sudeste e Sul são melhores vistos e não só a questão de visão não. Isso faz com que o aluno do ensino superior de lá tenha condição de brilhar mais. É natural que leve essa deficiência para o nível superior.” (C1).</p> <p>“Qual é a nossa alternativa? Investir em empreendedorismo. Eu entendo se a gente está buscando uma alternativa a gente está deixando como está? Então assim, se a gente prepara para nível intermediário, ser gerente pra eles já é algo maravilhoso, porque está muito fora da realidade dele, não é?” (C4).</p> <p>“Não, tenho certeza absoluta que não. Nossos alunos são inferiores” (C5).</p> <p>“O nosso problema é que, não é só o nosso, são de todas as Universidades do Nordeste.” (C6) (informações verbais).</p>	<p>“As grandes empresas da região, que vocês mencionaram, sempre demandam estudantes de nossa empresa” (ERH 1).</p> <p>“Tudo bem que os cargos de diretoria não” (ERH 2).</p> <p>“Muitas vezes também as pessoas estão na zona de conforto e permanecem ali. Tem empresas que mesmo antes de terminar a graduação, já promovem o estudante. De assistente passa a ser um analista, de analista, ele passa a ser supervisor ou coordenador.” (ERH 2).</p> <p>“Quando as vagas são mais para o administrativo, a gente tem as graduações aqui. Mas para os cargos gerenciais, muitas vezes as grandes empresas preferem pessoas de fora pela questão da qualificação, já que muitas vezes não encontramos aqui para assumir esses cargos.” (ERH 3).</p> <p>“Isso é uma questão cultural, condicionou na mente das pessoas que acabam achando que as pessoas de fora têm muito mais conhecimento do que as daqui.” (ERH 3) (informações verbais).</p>

Fonte: os autores.

Na fala do coordenador, foi possível identificar outros atores sociais dentro do campo de ensino nessa região, cujos *habitus* se assemelham aos descritos pelos coordenadores, a exemplo dos docentes, dos alunos e suas famílias, das grandes empresas, das empresas de RH e do Governo.

Isso reforça a compreensão não apenas dos coordenadores, mas também de outros atores sobre a forma de pensar em relação ao sistema de ensino superior da região. Mas o mais interessante nesse cenário fica por conta da forma de pensar dos

gestores das grandes empresas. Isso porque, em três delas, foram encontrados vários administradores próximos desses gerentes, todos eles atuando como operacionais dentro dos departamentos, auxiliar administrativo, assistente administrativo e analistas. Então, em que se manifesta a forma de pensar desses atores? Imaginar que um administrador é formado para atuar como auxiliar em processos operacionais e se orgulhar. Em uma delas, o gestor apontou orgulhosamente para uma sala com cerca de 10 administradores atuando em uma bancada como se fossem operadores de *telemarketing* (nada contra esses profissionais, que merecem o respeito desses pesquisadores), mas as faculdades e o ensino superior prometem muito mais, porém, forma de pensar desses agentes acaba por acomodar as principais vítimas desse sistema: o aluno.

Outro aspecto dentro do conceito de *habitus*, conforme Thiry-Cherques (2006), é o que ele chamou de condições de existência dos agentes. As condições de existência dos alunos têm um papel importante na forma como eles atuam enquanto estudantes. A maioria deles trabalha e mora longe das IESs nas quais realizam seus cursos, o que tem um impacto direto, por exemplo, no tempo de dedicação aos estudos. Isso se manifesta em alguns discursos dos coordenadores:

Eu acho que a questão do trabalho, como eu te falei, de você ter que dividir a tua carga horária diária com o trabalho e estudo, é um grande limitador. A isso agrega-se mais o tempo da viagem: alguns gastam três horas no trajeto para a faculdade. (C1).

Estudam pouco, não porque simplesmente querem estudar pouco, mas porque suas condições determinam um tempo menor de dedicação. (C2).

Porque essa é a nossa preocupação, a gente recebe alunos que são aqui de regiões próximas, região distante. (C3).

Os nossos alunos, o tempo que eles dedicam ao curso é o tempo que eles estão em sala de aula. Porque eles precisam trabalhar: são do interior e pobres. (C4).

O aluno é pobre e não trabalha e não pode estudar muito. (C6). (informações verbais).

Essa dimensão que envolve o contexto de ensino superior na região em estudo, que não deve ser diferente de muitas outras pelo Brasil, é um aspecto importante no aprendizado. Entretanto, os efeitos dessas condições de existência vão além do aluno, pois, na visão dos coordenadores, alguns professores tendem a considerar esses fatores no processo de ensino-aprendizagem-avaliação: menor nível de cobrança. E nesse contexto, as diferenças entre melhores escolas e outras

escolas tendem a se aprofundar e a limitar as chances dos alunos quando precisam competir com alunos oriundos de escolas consideradas de primeira linha.

Nesse sentido, as condições e a forma de pensar dos agentes tendem a conformar as práticas dos atores desse campo, ajustando as expectativas de todos ao “que é possível obter”, como destaca Bourdieu (1983, 1996), em que as práticas dos sujeitos são ajustadas pelos seus *habitus*, que são ajustados pelas expectativas que criam em razão do seu contexto, como destacam Tuley, Santos e Ceja (2007), Baird, Burg e Reynords (2008) e Edgerton e Toberts (2014).

4.3 CAPITAL

Nesta pesquisa, os capitais identificados nas entrevistas foram: capital econômico (renda familiar e renda própria); capital cultural (origem social, formação anterior e conhecimentos básicos) e capital social (relações sociais individuais, relações da IES com grandes empresas e reconhecimento do mercado em relação a essas IESs).

No que se refere ao capital econômico, destacam-se a situação financeira dos estudantes e de suas famílias, o emprego que possuem na atualidade e a dependência de financiamento público para a realização de seus cursos. Para os coordenadores, a maioria de seus alunos tem origem em famílias pobres, que buscam no Ensino Superior a oportunidade para ascensão profissional, pessoal e social. Conforme apresentado na seção sobre condições de existência, essa falta de condições financeiras mais adequadas inclusive leva esses alunos a realizarem seus cursos nessas IESs, conforme declaração de alguns coordenadores, os quais revelara que parte de seus alunos, caso tivesse melhores condições econômicas, realizariam seus cursos em outras IESs, fora da região de Feira de Santana. Algumas percepções de alguns coordenadores podem ser destacadas.

A gente às vezes indica um aluno nosso para um estágio, e ele não vem porque ele tem dificuldade de pagar a locomoção. Acho que muitos fazem o Curso de Administração por ser mais em conta. A maioria são estudantes de ProUni. (C3). Eu acredito que os alunos do ProUni não estudariam, os do FIES talvez, mas os de ProUni não. Porque os do ProUni são alunos de baixa renda, são alunos muito pobres. Eu tenho quase certeza que eles não teriam condições de pagar. (C5) (informação verbal).

A falta de capital econômico acaba estando associada à falta de capital cultural e social. No que se refere ao capital cultural, os alunos dessas IESs são aqueles que, em sua maioria, estudaram em escolas públicas consideradas de baixa qualidade, nas cidades do interior do estado, onde a situação de qualidade é ainda mais grave. Seus pais, em sua maioria, não possuem educação formal, às vezes se limitando às primeiras séries do ensino fundamental. Sobre essas dificuldades, destacam-se alguns trechos das entrevistas com coordenadores e representantes de empresas de RH:

Quadro 3 – A visão dos coordenadores de curso e dos representantes de empresas de RH em relação ao capital.

Coordenadores	Representantes de empresas de RH
<p>“O pessoal não consegue escrever e interpretar um texto. O calo mesmo é a preparação no ensino básico, que é ruim, e chega aqui e continua sendo ruim.” (C1).</p> <p>“Tem alunos também que têm determinadas limitações que a gente não pode deixar isso de lado.” (C2).</p> <p>“Qual é a diferença entre os alunos das IESs? a diferença é escola básica que deu a ele uma condição de acesso àquela instituição pública.” (C3).</p> <p>“O ensino básico é deficiente. É natural que leve essa deficiência para o nível superior.” (C4).</p> <p>“Em si, o nível de qualidade do ensino nosso brasileiro é muito, muito, ruim [...] por exemplo, a maioria dos nossos alunos, 76%, vem de escola pública.” (C5). (informações verbais).</p>	<p>“Nós temos dificuldade de contratar estudantes de Administração que tenham o inglês.” (ERH 1).</p> <p>“Tanto a especialização quanto o idioma estariam agregando.” (ERH 2).</p> <p>“As pessoas chegam aqui, mesmo com nível superior, e não sabem se comunicar. Eu vejo que isso é uma questão cultural. E é anterior à faculdade.” (ERH 3). (informações verbais).</p>

Fonte: os autores.

O que está posto nesta seção é a falta de capital cultural necessário para acessar as posições mais interessantes dentro do campo de ensino, que poderia ser representado por IESs de melhor qualificação e, conseqüentemente, ter condições de competir com egressos de escolas consideradas de primeira linha. Essa falta de capital cultural acaba se revelando um importante impeditivo para alunos oriundos de classes menos privilegiadas na medida em que, na visão de Bourdieu (1996), os códigos culturais das escolas são elaborados pela classe dominante. Essa definição, que se configura como a violência simbólica, além de impor ao indivíduo códigos que não lhe são claros, ainda tem a possibilidade de eliminar o indivíduo do processo, já que ele vai se considerar incompetente para continuar naquele contexto.

Entretanto, destaca-se uma questão importante: se o aluno que frequenta essas IESs aqui analisadas tem deficiências estruturais no processo de aprendizagem, oriundas do ensino básico, como ele consegue avançar nas séries

dentro das universidades ao ponto de concluir seus cursos? Esse processo somente é possível com a conveniência de todos os atores do campo aqui analisado. E, ao se falar em atores ou agentes, imagina-se que alunos, coordenadores, professores, coordenadores, IESs, Governo, sociedade e empresas parecem desenvolver um código de conduta que tem a capacidade de manter a situação como ela se encontra. Assim, na concepção de Bourdieu (1983), esse processo de dominação apenas é possível com o consentimento dos dominados.

No que se refere ao capital social, a situação dos atores envolvidos nesta pesquisa não é muito diferente. Os estudantes são vistos como desprovidos de relações sociais que favoreçam a criação de laços mais significativos para suas carreiras, já que sua origem social acaba por limitar o desenvolvimento de novas relações com indivíduos e empresas que favoreçam seu crescimento profissional. As IESs, na visão dos coordenadores, também têm dificuldades de desenvolver laços tanto com as grandes empresas locais quanto com empresas fora da região. Um recorte de uma das entrevistas reforça a incapacidade de promover o desenvolvimento do capital social por parte dos alunos:

Nós temos bolsa de intercâmbio para outro país. Ninguém quer ir.” (C1).

O aluno de IESs maiores tem contatos com grandes empresas que os nossos alunos não têm, e isso faz uma grande diferença. (C2).

Nossos alunos costumam participar daqueles eventos que a Faculdade promove, mas congressos fora do país, ou fora do estado, isso é muito pouco, raramente. (C4).

A gente tem alunos que são de Cabaceiras. Se ele não sair de lá, a única alternativa é emprego oferecido pela Prefeitura. (C5).

No que se refere às entrevistas com as grandes empresas e empresas de RH, essa categoria analítica não apareceu, exceto para um dos gerentes de recursos humanos de uma das grandes empresas, o qual no momento da entrevista, informou que algumas das IESs que mencionadas não mantêm com sua empresa convênios para estágio, apesar de já ter tentado algumas vezes. Independentemente de o que o estagiário executa nessa empresa, a abertura de convênios poderia facilitar o desenvolvimento de relações sociais úteis para os estudantes, ampliando seu capital social. Nesse sentido, a distância entre as grandes organizações e esses estudantes e IESs tende a se manter.

Uma consideração importante pode ser feita nesse ponto. Bourdieu e Passeron (2013, 2014) consideram que a escola deveria ser a alternativa para a falta de capital do aluno de origem em classes sociais menos favorecidas. Na verdade, a escola seria a única alternativa e deveria compensar a falta que o aluno tem desses capitais. Entretanto, na perspectiva dos coordenadores de curso e coordenadores de gestão de pessoas, a escola não tem conseguido compensar a inexistência desses capitais em seus alunos.

Se o capital é determinante para o posicionamento do indivíduo no campo de poder, a sua falta tende a reforçar sua posição atual de classe subordinada aos indivíduos que possuem os capitais valorizados no campo, principalmente o fato de serem originados em IESs de maior prestígio no mercado, como destacam Dimaggio e Powel (2007) quando explicam a existência de isomorfismo entre estruturas e processos, a partir do mecanismo normativo que leva muitas empresas a contratarem indivíduos de uma mesma instituição de ensino por confiarem nas suas credenciais acadêmicas.

4.4 ISOMORFISMO: PROCESSOS, ESTRUTURAS, CURRÍCULOS E ESTRUTURAS FROUXAMENTE ACOPLADAS

Outro aspecto que se revela importante nas entrevistas dos coordenadores de curso é a semelhança entre estruturas e processos das IESs em relação àquelas da região e às IESs consideradas de primeira linha. E, na verdade, ao serem apresentados os aspectos das estruturas curriculares, muita semelhança há entre o que está posto em termos de “o que ensinar” aos estudantes nas diversas IESs pelo Brasil. Logo, o problema não é de currículo apenas. Existem outros elementos que afetam essa situação que mantém uma distinção importante e perversa entre indivíduos que frequentam IESs consideradas de segunda e terceira categorias e aqueles que podem frequentar as IESs de primeira linha.

Um dos coordenadores afirmou que “[...] se você olhar o que há em nossas instituições da região, verá que há muita semelhança.” (C3) (informação verbal). Além disso, se se analisar a formação do corpo docente, vários professores são compartilhados por várias IESs, reduzindo ainda mais as possibilidades de diferenças significativas entre elas. De volta à semelhança com outras IESs, alguns processos de redefinição de currículos, por exemplo, são realizados tomando como

parâmetro os currículos das IESs consideradas de primeira linha. Tanto é assim, que outros coordenadores sugeriram que fossem analisados as disciplinas e conteúdos programáticos de seus cursos e comparados a outras IESs e “[...] vocês verão que não há grandes diferenças.”(C1, C2, C4). (informação verbal).

Nesse contexto é que se manifesta em primeiro lugar o conceito de isomorfismo que tende à homogeneização das estruturas (HAWLEY, 1986) e, em seguida, o conceito de estrutura frouxamente acoplada (MEYER; ROWAN, 1991; WEIK, 1976), na medida em que apesar de reproduzirem uma estrutura já devidamente aprovada pelo mercado, as IESs objeto deste estudo não conseguem obter os mesmos resultados alcançados por aquelas, já que, na visão de Weik (1976), as organizações possuem suas próprias identidades, as quais não são facilmente modificadas pela implementação de novas estruturas copiadas de outras organizações. Em resumo, há igualdade de currículos, mas não é possível garantir o mesmo funcionamento e nem os mesmos resultados. No caso, todas as empresas de RH (ERH 1, ERH 2, ERH 3) questionaram a qualidade dos profissionais que são formados, e isso leva as grandes empresas a buscarem fora da região profissionais para cargos estratégicos.

4.5 EDUCAÇÃO COMO INSTITUIÇÃO E DOMINAÇÃO: CLASSIFICAÇÃO DE INDIVÍDUOS E SUAS POSIÇÕES NA ESTRUTURA SOCIAL; ESTABILIZAÇÃO DA VIDA SOCIAL, LEGITIMAÇÃO DAS CLASSES SOCIAIS

Certamente, essa discussão da educação como instituição ocupa um importante papel neste trabalho, pois resume o conteúdo até então apresentado. Nesse, revela-se a capacidade de o sistema de ensino superior aqui analisado atuar prometendo uma transformação social ao indivíduo que busca o nível superior, entregá-lo algo infinitamente inferior e ele ainda se sentir feliz com isso. É nesse contexto que o processo de dominação se manifesta, primeiro pela forma como o campo de ensino se estrutura e depois pelas ações de dominação e consentimento que são realizadas dentro dele.

Na visão de Meyer (1991), a educação possui um conjunto de regras que criam classificações públicas de pessoas e conhecimentos. Define quais indivíduos pertencem a quais categorias e possuem conhecimento apropriado. Nessa visão, seria justo que os indivíduos que possuem maior capital econômico, social e

cultural tenham a oportunidade de estudar em escolas que os preparam para o sucesso profissional por ocupar as melhores posições no campo, enquanto para os outros, que não têm origem social privilegiada, que realizem seus cursos em escola não consideradas de primeira linha, e por isso, tenham suas chances de sucesso previamente definidas pela sua origem social, inclusive pela escola onde estudam.

Alguns trechos das entrevistas reforçam esse aspecto:

Acho que têm hoje indicadores de mercado e têm os indicadores governamentais, que sinalizam quem são as instituições de primeira linha. É natural que essas empresas tenham suas preferências. (C1).

Nosso curso é para formar donos de empresas empreendedores. (C2).

Qual é a nossa alternativa? Investir em empreendedorismo. (C3).

Eles acham que as grandes instituições de fato não valorizam quem é daqui, que é uma cidade mais isolada, que está longe do centro, que é Salvador. (C4).

Eles vão para cargos operacionais ou de supervisão. (C5).

“Nós somos fera, o resto é porcaria, tá?” Alunos da FEAUSP. (C6).

A gente faz uma prova para o candidato para uma vaga no faturamento e ele tem que acertar metade das 10 questões. Em alguns locais como Rio e São Paulo, essa média é sete. Aqui colocamos cinco porque do contrário ele não passa. (ERH 3).

As constatações mencionadas ficam evidentes nas entrevistas dos coordenadores de curso e de empresas de RH. Haveria uma distinção entre aqueles alunos que frequentam as IESs consideradas de primeira linha e os alunos formandos na região estudada. “Não seria possível competir com elas, pois estão em situação melhor do que nós.” (informação verbal). Então, cada IES deve procurar atuar em seu espaço. Os que formam para os principais cargos e os que formam para serem subordinados daqueles.

5 CONCLUSÃO

Com este estudo, objetivou-se discutir como se percebe o processo de dominação no sistema de ensino na região estudada, com foco principal nos coordenadores de Curso de Administração das IESs ali localizadas, sendo utilizadas informações de gestores de grandes empresas e empresas de RH também da região. Teórica e empiricamente, é possível perceber a ação conjunta tanto das dimensões

da teoria institucional quanto das dimensões teóricas de Bourdieu que foram aqui apresentadas e podem ser articuladas para explicar o fenômeno da dominação.

É possível perceber que o sistema tem a capacidade de atrair para o campo do ensino superior os indivíduos a partir do discurso da “necessidade do ensino superior” como requisito para a mobilidade social. O indivíduo responde ao apelo e se insere no sistema em busca da “legitimação social”. Indivíduos que não têm nível superior não terão chance de progredir profissionalmente. Esses discursos funcionam bem o suficiente para provocarem o aumento do número de universitários no Brasil, como vem ocorrendo a partir da década de 1990.

Uma vez inserido no sistema de ensino superior, *habitus* de classe, com suas formas de pensar, grades de leitura (BOURDIEU, 1983, 1996, 2007), modelos morais e cognitivos, filtros de interpretação e modelos regulativos (teoria institucional), atuam sobre os atores sociais para conformá-los a aceitar o modelo estruturado no qual alguns indivíduos serão encaminhados para as melhores posições por terem origem social com posses de capital econômico, social e cultural, e por realizarem seus cursos em escolas de primeira linha, enquanto outros, por sua origem, terão que seguir para instituições de menor prestígio e ocuparão os cargos de menor importância e *status* social. Entretanto, o problema mais perverso desse sistema é o convencimento que o sistema faz sobre todos os agentes, de modo que parece impossível vislumbrar outra possibilidade que não seja deixar as coisas como elas sempre foram.

Coordenadores de curso, gestores de recursos humanos e responsáveis por empresas de RH, como fontes de informação, revelam a diversidade de atores que atuam no campo de ensino aqui estudado, indicando outros atores e suas condições como importantes na estruturação desse campo, os quais contribuem no sentido de sua manutenção. Nesse sentido, as famílias e os alunos sem capital econômico, social e cultural são agravados pelas condições de existência e suas dificuldades para a realização de um curso de melhor qualidade; docentes, Governo, mercado, grandes empresas e empresas de RH, de igual modo, agem dentro do campo consciente ou inconscientemente, preservando a forma como o campo ajuda a manter a desigualdade entre as classes sociais.

Com este estudo, pretende-se contribuir com a possibilidade de aprofundar conhecimentos de como o sistema de ensino, que promete ser a forma de igualar oportunidades, revela-se, na verdade, um campo bem configurado no qual os agentes do campo, principalmente os de IESs de menor prestígio, foram interpelados por ele, e mesmo tendo conhecimento da classificação que o mercado faz em relação à

origem de formação dos estudantes, não consegue reagir de modo a romper com a trajetória de dominação que se percebe neste estudo.

REFERÊNCIAS

- BAIRD, C. L.; BURGE, S. W.; REYNOLDS, J. R. Absurdly Ambitious? Teenagers' Expectations for the Future and the Realities of Social Structure. **Sociology Compass**, v. 2, i. 3, p. 944-962, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BONNEWITZ, P. **Pierre Bourdieu: vic, oeuvre, concepts**. Paris: Ellipses, 2002.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da Prática**. In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81
- BOURDIEU, P. **Meditações Pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, LDA, Lisboa, 2003
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papiрус, 1996.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.
- CAMPOS, E. Quer ser presidente? **Revista Época Negócios**, p. 118-140, nov. 2013.

CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. F. Sociedade, Organizações e Poder. In: CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. F. **O Poder nas Organizações**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

COLWELL, S. R.; JOSHI, A. W. Corporate Ecological Responsiveness: Antecedent Effects of Institutional Pressure and Top Management Commitment and Their Impact on Organizational Performance. **Business Strategy and the Environment**, v. 22, i. 2, p. 73-91, 2013.

COLLIER, P. J.; MORGAN, D. L. "Is that paper really due today?": differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. **Higher Education**, v. 55, i. 4, p. 425-446, Apr. 2008.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. Jaula de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. In: CALDAS, M.; BERTERO, C. O. (Coord.). **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007. (Série RAE-Clássicos).

EDGERTON, J. D.; ROBERTS, L. W. Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, v. 12, i. 2, p. 193-220, July 2014.

HALL, P. A.; TAYLOR, R. C. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova**, n. 58, p. 193-223, 2003.

HAWLEY, A. H. **Human Ecology**: a theoretical essay. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatórios Enade**. Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

IBGE. **Feira de Santana**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291080>>. Acesso em: 13 set. 2014.

IRWIN, S.; ELLEY, S. Parents' hopes and expectations for their children's future occupations. **The Sociological Review**, v. 61, i. 1, p. 111-130, 2013.

KIRSCHBAUM, C. Bourdieu e institucionalistas: jogo de luzes e sombras. In: INSTITUTO DE ENSINO E PESQUISA (INSPE). **Insper Working Paper – WPE**: 301/2012. 2012. Disponível em: <http://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2013/01/2012_wpe301.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

JUNIOR, F. G. P.; LEÃO, A. L. M. S.; MELLO, S. C. B. Validade e Confiabilidade na Pesquisa Qualitativa em Administração. **Revista Ciência da Administração**, v. 13, n. 31, p. 190-290, set./dez. 2011.

MANGI, L. C. Neoinstitucionalismo and the appropriation of Bourdieu's work: a critical assessment. **Revista de administração de Empresas**, v. 49, i. 3, Jul./Sept. 2009.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized Organizations: formal structure as myth and ceremony. In: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago, 1991.

MEYER, J. W. The effects of education as an institution. **The American Journal of Sociology**, v. 83, i. 1, p. 55-77, July 1977.

MEYER, J. W. Reflections on institutional theories of organizations. In: GREENWOOD, R. et al. **Handbook of Organizational Institutionalism**. London: Sage Publications, 2008.

MISOCZKY, Maria Ceci A. Implicações do uso das formulações sobre campo de poder e ação de Bourdieu nos estudos organizacionais, **Revista de administração Contemporânea**. Edição especial, 2003, p. 9-30

NETO, J. A.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Institucionalização e desinstitucionalização de práticas sociais: o caso das tecnologias Voip e Circuit Switched. **Revista Eletrônica de Sistemas de Informação**, v. 8, n. 2, 2009.

OFERTA DE emprego – Coordenador de Suprimento – Estruturar Inteligência. **Revista Exame**, ano 47, n. 20, p. 143, 2013.

O RANKING geral de universidades. Datafolha, 2012. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/rankings/rankingdeuniversidades>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

ROCHA, Â.; ÁVILA, H. A. Teoria Institucional e modos de entrada de multinacionais de países emergentes. **Revista de Administração de Empresas**, v. 55, n. 3, p. 246-257, maio/jun. 2015.

SCOTT, W. R. **Institutions and organizations**. 2nd ed. California: Foundations for organizational science, 2001.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: Teoria e Prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

TULEY, R. N. L.; SANTOS, M.; CEJA, C. Social origin and college opportunity expectations across cohorts. **Social Science Research**, v. 36, i. 3, p. 1200-1218, Sept. 2007.

VAUGHAN, D. Bourdieu and organizations: the empirical challenge. **Theory and Society**, v. 37, i. 1, p. 65-81, 2008.

WEICK, K. E. Educational Organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, p. 1-19, mar. 1976.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

SILVA, Lindomar Pinto; DIAS, Luciana Costa Freitas; SILVA, Janayna Souza. Ensino superior, mobilidade social e dominação: uma análise à luz dos conceitos de Bourdieu e da teoria institucional. **RACE, Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Joaçaba: Ed. Unoesc, v. 14, n. 3, p. 1145-1175, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/race>>. Acesso em: dia/mês/ano.

Silva, L. P., Dias, L. C. F., & Silva, J. S. (2015). Ensino superior, mobilidade social e dominação: uma análise à luz dos conceitos de Bourdieu e da teoria institucional. *RACE, Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 14(3), 1145-1175. Recuperado em dia/mês/ano, de <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/race>

ABNT

APA