

## **HABITUS, ESCOLHAS E PRÁTICAS DE ESTUDANTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM UMA REGIÃO DA BAHIA: IGUALANDO OPORTUNIDADES?**

**LINDOMAR PINTO DA SILVA**  
Universidade Salvador - UNIFACS  
lpsilva@sefaz.ba.gov.br

**LUCIANA COSTA FREITAS DIAS**  
Universidade Salvador - UNIFACS  
jlmamadias@hotmail.com

**JANAYNA SOUZA DA SILVA**  
Faculdade Anísio Teixeira - FAT  
janayna-cont@outlook.com

**TAIZ VIEIRA ALFAYA PINHEIRO**  
Faculdade Anísio Teixeira - FAT  
taialfaya@hotmail.com

## ÁREA TEMÁTICA: ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO

### *HABITUS, ESCOLHAS E PRÁTICAS DE ESTUDANTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM UMA REGIÃO DA BAHIA: IGUALANDO OPORTUNIDADES?*

Este artigo avalia, na percepção dos coordenadores de cursos de administração, os fatores que afetam as escolhas de estudantes de Instituições de Ensino Superior (IESs) localizadas fora dos grandes centros do Brasil e problematiza o papel destas IES em sua capacidade de promover a inserção profissional de seus alunos a partir das noções de *habitus* e capital (BOURDIEU, 1983). Este trabalho classifica-se como descritivo e qualitativo, tendo os dados coletados no período de janeiro a março de 2014, através de entrevistas semiestruturadas com representantes de grandes empresas e com coordenadores de cursos de administração de 6 IES instaladas em uma região da Bahia. Utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2012) para análise dos dados. Os dados indicam que os coordenadores têm uma visão sobre os *habitus* que afetam as escolhas dos estudantes e suas chances de sucesso no mercado de trabalho. Apesar disso, as práticas dos coordenadores não refletem esta compreensão, na medida em que parecem atribuir os resultados ruins dos alunos ou ao professor ou ao aluno. Sendo assim, dificilmente existirão melhorias significativas no papel desempenhado pelas IESs aqui analisadas se não começar a levar em conta nas estratégias pedagógicas os *habitus* dos seus estudantes.

**Palavras-chaves:** *habitus*, Ensino Superior, coordenadores de curso

This paper assesses, in the perception of the coordinators of the administration courses, the factors that affect the choices of students of Super Education Institutions (IESs) located far from the great centers of Brazil and discusses the paper of these institutions in their capacity to promote professional integration of their students based on the notions of *habitus* and capital (BOURDIEU, 1983). This work is classified as descriptive and qualitative. The data were collected from January to March 2014, through semi-structured interviews with representatives of large companies and with coordinators of administration courses in six IESs located in a region of Bahia. The contents analysis was used. The data indicate that the coordinators have an insight about the *habitus* that affect the choices of the students and their chances of success in the job market. Nevertheless, the practices of the coordinators do not reflect this comprehension, to the extent that they seem to attribute the poor results of their students or to the professor or to the student. Thus, there will hardly exist significant improvements in the role played by the IESs here analyzed if they do not start to consider in the pedagogical strategies the *habitus* of their students.

Key Words: *habitus*, superior education, course coordinators.

## Introdução

A educação superior no Brasil é vista como o principal instrumento para a mobilidade social dos indivíduos. Baseando-se nesta concepção, há um aumento significativo ano após ano do número de instituições de ensino superior (IESs) e cursos superiores por todo o país. Entretanto, nem o aumento do número de IESs nem o aumento do número de cursos superiores têm garantido a melhoria da qualidade da mão de obra e a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. No caso específico do curso de administração, este aspecto parece ainda mais preocupante já que este curso é o que mais cresce em quantidade de vagas e alunos. Da mesma forma que no caráter geral, também não se percebe níveis melhores na formação dos alunos que frequentam este curso.

Este cenário tem contribuído para um fenômeno do qual se encarrega este artigo: entender a baixa inserção profissional dos egressos dos cursos de administração das IESs de uma região no estado da Bahia. Este fenômeno ainda pode se desdobrar em dois problemas que já podem ser identificados durante a realização desta pesquisa. O primeiro deles diz respeito à não absorção destes egressos pelas grandes empresas localizadas nesta região. Durante a pesquisa realizada pelos membros deste grupo de pesquisa, já se identifica que nos cargos gerenciais e estratégicos há predominância de egressos provenientes das IESs das regiões Sul e Sudeste, e praticamente inexistem ex-alunos das IESs da região em postos estratégicos destas companhias.

Em segundo lugar, tem-se observado, igualmente, que os egressos das IESs da região têm ocupado espaço apenas em cargos intermediários e operacionais, incompatíveis com as propostas dos cursos de administração das IESs da região em estudo. As propostas dos cursos normalmente contemplam objetivos do tipo “formar profissionais com competência para administrar organizações de todos os tipos e níveis, nacionais e multinacionais”, situação que na prática não tem se confirmado já que até então, parte significativa dos egressos continuam atuando em cargos que, não demandam formação superior para serem preenchidos.

Além da situação em relação ao mercado de trabalho, percebe-se um fraco desempenho dos alunos destas IESs em exames nacionais a exemplo do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho (ENAD), da mesma forma que há uma percepção de que parte dos alunos não se dedica o suficiente para seu próprio desenvolvimento profissional, o que afeta não só a sua inserção no mercado, mas também os resultados que estas IESs obtêm nesses exames. Para muitos alunos, professores, coordenadores, as condições de vida dos estudantes seriam a causa do seu baixo envolvimento nos estudos. Neste sentido, depreende-se que as condições de existência dos alunos, representadas neste trabalho pelo conceito de *habitus*, seriam responsáveis pelas escolhas que os alunos fazem, principalmente sobre a intensidade da dedicação aos estudos, que afetam os resultados descritos anteriormente, bem como suas chances de sucesso futuro no mercado de trabalho.

Assim sendo este artigo avalia, na percepção dos coordenadores de cursos de administração, os fatores que afetam as escolhas feitas por estudantes de IESs que estão localizadas fora dos grandes centros do Brasil, ao mesmo tempo em que problematiza o papel destas IES em sua capacidade de promover a inserção profissional de seus alunos apesar das condições de existência nas quais eles se encontram. Para cumprir este objetivo, utilizou-se uma pesquisa em profundidade com os coordenadores de cursos das IESs localizadas em uma região do Estado da Bahia. Para isto, este artigo está estruturado da seguinte forma: Além desta introdução, apresenta-se o referencial teórico, composto pela discussão do conceito de *habitus* de Bourdieu e sua sociologia da educação. Em seguida apresenta-se a metodologia da pesquisa, a apresentação dos dados e sua discussão e, finaliza-se com as considerações finais.

## Referencial Teórico

Este artigo utiliza como referencial teórico para explicar o fenômeno estudado os conceitos de *habitus* e capitais nas dimensões econômico, cultural e social desenvolvidos por Bourdieu. Antes, porém, é importante registrar a percepção de Bourdieu (1983) sobre a prática dos agentes em uma dada sociedade. Para este autor, diferentemente das concepções estruturalistas/positivistas/deterministas, e das posições subjetivistas/fenomenológicas, a prática é resultado de dois elementos que Bourdieu considera fundamentais em sua teoria. Para ele, a prática é resultado de uma relação dialética entre *habitus*, adquirido pelos agentes ao longo de sua vida e uma situação que se apresenta ao indivíduo. Neste sentido, ele foge tanto da visão estruturalista que considera o sujeito determinado pelas estruturas sociais, e também da visão totalmente subjetivista em que o agente é livre para agir sem nenhuma orientação prévia.

Desta forma, Bourdieu (1983) concebe sua noção de prática do sujeito, baseando-se no que ele chamou de conhecimento praxiológico para distanciar-se das noções nas quais se baseiam a eterna oposição entre objetivistas e subjetivistas. Assim, ao enunciar o conhecimento praxiológico, Bourdieu (1983) considera que é necessário pensar a prática dos agentes levando em conta a sua visão construtivista estruturalista ou estruturalista construtivista. Sua visão da prática dos atores é de que esta é mediada pelas correntes tanto estruturalistas quanto subjetivistas, o que retira, segundo Wacquant (2007), a visão de sujeito mecânico guiado por ditames estruturais, mas também não se associa com perseguição intencional de objetivos pelos indivíduos. E para explicar a prática, Bourdieu (1983) considera que ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* (BOURDIEU, 1983, p.65). Desta forma, compreender a prática dos atores, pressupõe compreender a noção de *habitus*, conforme descrito por Bourdieu, como sendo um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações (BOURDIEU, 1983, p15).

Ao definir o conceito de *Habitus*, Bourdieu (1983) está procurando descrever como a prática dos agentes é afetada por este elemento. Ele se constitui como elemento central em sua teoria da ação ao defender que ele representa um “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). Assim, o *habitus* funciona como estruturante das práticas e das representações dos agentes. Para Thiry-Cherques (2006, p.33) “ele constitui a nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma a nossa forma de agir, corporal e materialmente”. É importante notar que apesar da concepção de estruturante no conceito de *habitus*, ele não representa um mecanismo determinista de todas as ações dos indivíduos. Isso fica claro na sociologia de Bourdieu (1983) quando ele declara que sua praxiologia deriva dessa relação entre as estruturas objetivas e as ações geradas no campo social dos indivíduos.

Para Bonnewitz (2002, p.61), o *habitus* “funciona como uma grade de leitura através da qual nós percebemos e julgamos a realidade”. E que segundo este autor ainda, ele é o produtor de nossas práticas cotidianas. Assim as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio(condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado” (BOURDIEU, 1983, p.60) são produtoras de *habitus* que vão em seguida orientar as práticas dos atores naquela sociedade. Neste sentido, é importante assumir que o *habitus* possui um caráter de aprendizado, isto é, ele se dá pela socialização do

indivíduo e que em primeiro lugar, são desenvolvidos no seio familiar. E ao pensar no *habitus* como produto de condições particulares de existência, infere-se que as condições nas quais o indivíduo se encontra são importantes para o aprendizado dos *habitus*.

Para Bourdieu (1983, 64), as experiências primeiras são importantes no processo de formação dos *habitus*, porque segundo ele os *habitus* formados na infância acabam influenciando a apreensão de *habitus* durante o resto da vida do indivíduo. Para Bourdieu, as experiências primeiras que estruturam o *habitus* primários “estão no princípio da percepção e da apreciação de toda a experiência futura do agente”. Desta forma, eles funcionam como orientadores dos formadores de *habitus* secundários dos quais a escola constitui-se o mais importante deles. Esta visão da importância das primeiras experiências é descrita por Wacquant (2007, p. 67) “como um prisma por meio do qual as experiências são filtradas e os subseqüentes estratos de disposições são sobrepostos (daí o peso desproporcionado dos esquemas implantados na infância”. Assim, sobre o *habitus* primário se agregam ao longo da vida do indivíduo *habitus* secundários entre os quais se destaca o *habitus* escolar, que vem em regra geral, reforçar o *habitus* familiar ( BONNEWITZ, 2002, p. 61)

Quando se analisa o conceito de *habitus*, é importante compreender o que o constitui e o que se avalia para entender o mundo social no qual os indivíduos interagem. Desta forma, o *habitus* traz em si aspectos como matriz de percepções, princípio gerador de práticas e representações, maneira de ser, um estado habitual (em particular do corpo), uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou inclinação, gerador de estratégias, (BOURDIEU, 1983); maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo, e conforma nossa forma de agir (THIRY-CHERQUES, 2006); modo de sentir, modos de fazer, rotinas mentais inconscientes, formas de classificar, grade de leitura ( BONNEWITZ, 2002).

Outro aspecto que compõe o conceito de *habitus* é aquilo que contribui para a definição das expectativas do indivíduo. Ainda que pareça, dentro da perspectiva subjetivista, uma afronta à percepção de liberdade do indivíduo, a ideia de *habitus* carrega consigo uma espécie de ajustamento de expectativa dos indivíduos. E este ajustamento de expectativa também vai afetar as escolhas que o indivíduo vai fazer em cada situação na qual ele se encontrar para tomar uma decisão. Segundo Bourdieu (1983), as práticas que o *habitus* produz são determinadas pela antecipação implícita de suas consequências. Desta forma, as experiências passadas formadoras de *habitus* também ajudam a conformar as expectativas de sucesso das escolhas que o indivíduo fará.

Essa discussão retomada por Bonnewitz (2002) sugere que o *habitus* provoca o ajustamento das chances objetivas e das motivações subjetivas. Bourdieu (1983) ao tratar desta questão finaliza com exemplos que permitem inferir que os indivíduos ao ajustar suas condições objetivas às chances de sucesso em determinada situação deixa de desejar o que em tese “não é para nós”. Outro aspecto que merece ser destacada no conceito de *habitus* é o conjunto de elementos que o formam. Fazem parte das dimensões teóricas do *habitus* o *ethos*, a *hexis* e *eidos*. O *ethos* são as disposições geral e transponível que, sendo o produto de um aprendizado dominado por um tipo determinado de regularidades objetivas, determina as condutas razoáveis ou absurdas para qualquer agente submetido a essas regularidades ( BOURDIEU, 1983, p.63). Thiry-Cherques (2006, p.7) compreende o *ethos* do *habitus* como “valores em estado prático, não-consciente, que regem a moral cotidiana. O *ethos* é um conjunto sistemático de disposições morais, de princípios práticos. Ajuda o indivíduo a julgar o mundo em sua volta.

Outra dimensão teórica da concepção de *habitus* é o *hexis* que diz respeito aos aspectos corporais do indivíduo, corresponde às posturas, disposições do corpo, relacionadas ao corpo, interiorizadas inconscientemente pelo indivíduo no curso de sua história. São os

princípios interiorizados pelo corpo: posturas, expressões corporais, uma aptidão corporal que não é dada pela natureza, mas adquirida (THIRY-CHERQUES, 2006, p.33). A terceira dimensão indicada é o *eidos*, que significa um modo de pensar específico, uma apreensão intelectual da realidade particular, que é princípio de uma construção da realidade fundada em uma crença pré-reflexiva no valor indiscutível nos instrumentos de construção e nos objetos construídos (BOURDIEU, 2001, p.185). Assim, buscar compreender o *habitus* de uma sociedade pressupõe compreender os aspectos envolvidos nas dimensões deste *habitus*, que são formadas pelo *ethos*, *hexis* e *eidos*. Neste sentido, quando se observam as definições destes elementos, percebe-se uma relação com aqueles elementos que compõe a apreciação do *habitus* como a forma de pensar, sentir, agir, posturas corporais, valores compartilhados pelo grupo ou classe social. Por isso, Thiry\_Cherques (2006, p.34) considera que o *habitus* está presente no corpo (gestos e posturas) e na mente(formas de ver, e de classificar) da coletividade inscrita em um campo.

Outro aspecto do trabalho de Bourdieu que interessa a este estudo é o conceito de capitais, dividido nas dimensões econômico, social, cultural e simbólico. Como Bourdieu (1996) trabalha com o conceito de campo, onde o domínio dentro do campo depende da posse dos capitais, necessário se faz discutir o conceito de capitais para compreender como os atores sociais ou agentes atuam dentro dos campos em busca da posse do capital que é representativo naquele campo. Para Bonnewitz (2002), a posição dos agentes no campo se define pelo volume e estrutura do capital possuído pelo agente.

Para Bourdieu (1996), os diversos tipos de capital podem assim ser definidos: o capital econômico refere-se aos fatores de produção (terra, fábrica, trabalho) e de recursos econômico (renda, patrimônio e bens materiais). Por sua vez, capital cultural é formado pelo conjunto de qualificações intelectuais, como títulos e talentos. Incluem-se nesta categoria conhecimentos, habilidades e informações produzidos e transmitidos pela família e pelas instituições de ensino ( THIRY-CHERQUES, 2006). Na visão deste autor, estes podem ser classificados de três formas a saber: “o estado incorporado, como disposição durável do corpo(por exemplo, a forma de se apresentar em público), o estado objetivo, como a posse de bens culturais(obras de artes) e o estado institucionalizado, sancionado pelas instituições de ensino” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.39).

O capital social é formado pela rede de relações de interconhecimento e conhecimento mútuo, como círculo de amigos, colegas de faculdade. Para Bonnewitz (2002, p.56), o capital social ainda envolve um trabalho de instauração e manutenção dessas relações, além de um trabalho de sociabilidade que envolve convites recíprocos e lazer em comum. 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 deste capital está na relação que possuem com a determinação da posição dos atores dentro do campo onde atuam. Carvalho e Vieira ( 2007) afirmam que os diversos tipos de capital funcionam como trunfos em um jogo, ou seja, quanto mais capital o agente detiver, mais recompensas ele obterá do campo, e terá mais possibilidades de ocupar uma posição no campo de poder. Carvalho e Vieira (2007) refletindo sobre o conceito de *habitus* de Bourdieu defendem que as regras da disputa por posição são definidas pelo *habitus* e esse conceito refere-se ao conjunto de ferramentas simbólicas adquiridas pelos jogadores no campo político. Ele determinaria a posição dos membros do campo, ao mesmo tempo em que as posições determinariam o *habitus* (BOURDIEU, 1983).

## **Metodologia**

Este trabalho classifica-se em descritivo e qualitativo. Procura descrever, na percepção dos coordenadores de curso de administração, quais fatores afetam as escolhas dos estudantes de Instituições de Ensino Superior em regiões menos centrais do Brasil, e é qualitativo porque procura explicar os dados, a partir da análise qualitativa. Em primeiro lugar foram feitas entrevistas semiestruturadas com representantes da área de recursos humanos de 5 empresas multinacionais, de grande porte, com sede fora do Brasil e que atuam há muitos anos na região de Feira de Santana, na Bahia. Nestas empresas, buscou-se preliminarmente confirmar as inquietações propostas pelos egressos e estudantes do curso de administração da região, de que as grandes empresas não contratam alunos da região para ocuparem cargos de gerência nos níveis estratégicos, preferindo trazer profissionais das regiões sul e sudeste do Brasil. Buscou-se identificar a quantidade de cargos gerenciais, e se neles havia profissionais formados na região em estudo.

Outros dados para esta pesquisa foram coletados através de pesquisa em profundidade com os coordenadores de cursos de administração de 6 instituições de ensino superior, da região em estudo. Nesta região há 7 instituições de ensino superior presenciais, sendo duas públicas e 5 privadas, porém uma das particulares não fez parte das entrevistas por falta de acesso ao seu coordenador, apesar das diversas tentativas de contato. As entrevistas foram realizadas entre os meses de janeiro e fevereiro de 2014, no próprio ambiente dos coordenadores e duraram em torno de 60 a 90 minutos, sendo transcritas e em seguida analisadas utilizando a análise de conteúdo conforme prescreve Bardin (1983). Na análise das entrevistas, procurou-se identificar e criar categorias dos discursos que pudessem ser associadas aos conceitos de *habitus* e as dimensões de capital. Neste sentido, os discursos dos coordenadores forneceram as seguintes dimensões como formadores de *habitus*: família, formas de pensar, condições de existência, práticas docentes, capital cultural, capital social, capital econômico.

Para efeito de controle, os coordenadores das IESs incluídas neste estudo foram identificados com os seguintes códigos, de modo a evitar sua identificação, bem como as IESs às quais eles pertencem: Coordenador da IES 1, C1, Coordenador da IES 2, C2, e assim por diante: C3, C4, C5, C6, C7. Entende-se que os alunos operam suas escolhas em função de seus *habitus* que foram desenvolvidos a partir da interação na família, e que a eles se agregam outros *habitus* secundários, em que a escola tem papel principal. Neste sentido, busca-se investigar, na percepção dos coordenadores, como as escolhas que os estudantes fazem durante sua vida acadêmica podem estar sendo afetadas pelos fatores que são formadores de novos *habitus* e que afetam suas chances de inserção no mercado e seu desempenho enquanto estudante.

Identificamos neste artigo, a partir dos discursos dos coordenadores, que as escolhas e práticas dos alunos das IESs estudadas referem-se ao pouco tempo dedicado aos estudos individuais e coletivos, ausência constante nas aulas, distração constante e falta de concentração, dificuldade de compreensão dos conteúdos ensinados, estratégias de “cola” durante as avaliações; enquanto os resultados obtidos pelos alunos dizem respeito às notas relativamente baixas durante o curso, os resultados dos exames nacionais (ENAD), empregos fora da área de formação, baixas remunerações recebidas, falta de inserção em mercados de trabalho que remuneram melhor e falta de acesso a grandes organizações em cargos estratégicos.

## **Discussão dos dados**

As IESs desta pesquisa estão localizadas em apenas três municípios da Bahia, que compõem a região em estudo, mas atendem a estudantes de mais de 40 municípios que se deslocam para estas IESs através de ônibus, normalmente fornecidos pelas prefeituras dos municípios. Nesta região, há cerca de 3 milhões de pessoas que têm na cidade de Feira de Santana, os principais serviços de educação, saúde, bem como as empresas de grande porte que não estão localizadas na região metropolitana de Salvador que congrega a maior parte do Produto Interno Bruto (PIB) da Bahia. Para a cidade de Feira de Santana, também convergem os principais investimentos públicos e privados para atração de empresas para a geração de emprego e renda deste Estado. Todas as IESs pesquisadas tiveram desempenho no Exame Nacional de Desempenho (ENAD) igual a 3 (INEP, 2014), obtido em 2012.

Em primeiro lugar, como descrito na parte metodológica, buscou-se identificar nas grandes organizações, profissionais ocupando cargos gerenciais em nível estratégico que tenham sido egressos das IESs da região. Esta parte da análise destinou-se a confirmar as informações que deram origem a este trabalho, provenientes dos alunos e egressos das IESs da região, que “reclamam” da falta de acesso a estas grandes empresas. Das entrevistas realizadas com os gestores das grandes empresas, foi possível identificar as seguintes situações: a) Nas empresas pesquisadas, praticamente não há pessoas formadas na região, em administração, ocupando cargos de nível estratégico; b) Os profissionais que ocupam os cargos gerenciais, mesmo cargos de menor expressão política dentro destas organizações, são oriundos das regiões sul e sudeste, formados em IESs daquelas regiões; c) Os cargos ocupados por pessoas da região normalmente são cargos de níveis intermediários, sem participação em decisões estratégicas; d) As pessoas que ocupam os cargos gerenciais de nível intermediário não foram contratadas pelas empresas para estes cargos. Elas já exerciam estes cargos mesmo antes da formação superior em administração, e neles continuaram depois de formadas. A formação apenas pode ter garantida a manutenção delas no posto que já ocupavam; e) O cargo de maior poder decisório ocupado por um egresso da região é em uma das empresas, mas que é o gerente administrativo, que não se configurou como estratégico, e que na região a empresa é filial de matriz fora do Estado onde as decisões estratégicas são tomadas, e f) Há muitos egressos dos cursos de administração nestas empresas, mas segundo os respondentes, eles estão ocupando cargos nas áreas operacionais, não em cargos gerenciais.

Os dados coletados junto às empresas investigadas ajudam a confirmar a inquietação dos alunos das IESs da região. Por seu lado as empresas consideram que há planos de carreira instituídos e que a mobilidade dos profissionais depende de estar na empresa já há algum tempo e candidatar-se àquele cargo que pode surgir em qualquer lugar do Brasil ou do exterior. Entretanto, ainda que seja uma justificativa provável para não ter pessoas egressas da região, porque teria que estar já no processo de seleção interna, é fato que pelo tempo que as IESs existem na região, como é o caso da IES1, que existe há várias décadas, já daria tempo de algum egresso ter entrado na empresa e ter percorrido os caminhos para tornar-se gestor nesta empresa.

Por outro lado, parece que a visão dos gestores entrevistados indica que os profissionais formados na região estão ocupando os cargos para os quais foram preparados para ocupar e que as empresas esperam que eles ocupem. Isso se manifestou nos discursos dos gestores entrevistados, quando, em tom de satisfação, destacam a presença de vários formados da região em administração contratados pela empresa. Quando perguntados sobre que funções ocupam estes administradores, eles respondem: auxiliar administrativo, assistentes, cobrança, área operacional. Este comportamento parece interessante na medida em que estes gestores estão “certos” de que o administrador é formado para ocupar de fato estes postos.



Na percepção dos coordenadores entrevistados, a família exerce papel importante e de fato funciona com formadora de *habitus* dos alunos, sendo estes fortemente influenciados pela perspectiva e modo de vida familiar. Este aspecto se confirma com Bonnewitz (2002, p.61) quando ele afirma que “à medida que o primeiro programa é inscrito no indivíduo, ele tende a perceber de mais em mais as experiências novas em função do *habitus* primário (família)”. Os trechos a seguir descrevem como os coordenadores atribuem à família os *hábitus* dos alunos das IES pesquisadas.

Tem sim, é claro, sem dúvida nenhuma, eu costumo dizer que muitas das coisas que acontecem em sala de aula, os fenômenos que acontecem em sala de aula, a reação dos alunos da sala de aula é reflexo daquilo, da família, na empresa onde ele trabalha e assim por diante. Então o que acontece dentro de uma sala de aula é simplesmente o resultado de todo o resto e não dá pra você explicar o desempenho do aluno somente com o que a gente vê dentro da sala de aula, tem que ver fora também, o contexto do que ele tá vivendo. (C1)

Durante o ano eu lia uns dez livros, porque aqueles livros eu já tinha lido e discutia claramente na sala de aula com a professora, mas isso é de uma influencia de família, né?! E que nem todo mundo tem...(C2)

Família... Sempre atribui muita importância, o papel que a família desempenha na vida das pessoas em qualquer canto né?! Não só para estudar, eu acho a família realmente assim... Quando você vem de uma família que já tem uma base, já vem valorizando, eu acho que não determina, eu não acredito em nada que determina, eu acho que o ser humano é capaz de mudar qualquer historia, agora... Isso tem influencia em certos, em uns e outros, algumas pessoas podem tender mais do que outras, outras vêm quando a família tem mais dificuldade, enfim...(C4)

Porque se a família tem negocio, ele pode administrar o negocio da família, ele foi fazer o que em saúde? eles não querem continuar naquele projeto de vida que tá lá desenhado pelos pais. (C5)

A família, o incentivo da família as vezes, mas isso não é determinante, porque as vezes você tem pais que tem pouca escolaridade, os filhos tem um desempenho muito bom, interessados (C7)

Os trechos dos coordenadores C1, C2 e C4, confirmam a influência da família como *habitus* primários, bem como reforça que o aluno carrega consigo o que Bourdieu, (1983, p.71) considera como “essa a lei imanente, *lex insita*, depositada em cada agente pela educação primeira[...]”. Nos trechos de C5 e C7, fica implícito que a formação da estrutura familiar tende a ser seguida pelos membros, nesse caso, os alunos que de forma objetiva e muitas vezes, por repetições inconscientes, o que Bourdieu (1983, p.73) chama de “parte das práticas que permanecem obscuras”, continuam reproduzindo as escolhas dos seus pais.

Embora os coordenadores percebam e atribuam importância à família nas escolhas e práticas dos alunos, eles também concordam que o *habitus* não é determinante, uma vez que o aluno(agente) pode enxergar outras possibilidades e abandonar a orientação primária. Conforme Bourdieu (2004) o *habitus* apesar de estruturante não condiciona todas as ações do agente, podendo este escolher caminhos que o possibilite ingressar em outra classe social, como afirma o coordenador C7 no trecho que admite ter alunos com bom desempenho nos estudos, mas que seus pais têm pouca escolaridade.

Outra categoria presente nos discursos dos coordenadores é o capital cultural dos alunos. Para Bourdieu (1983), ao definir que tipo de cultura e conhecimento devem ser discutidos na escola, o indivíduo que não possui capital cultural que lhe permita participar da discussão, vai cada vez mais “ausentando-se” do processo de construção e aprendizagem já que não consegue decifrar os códigos em jogo. Neste caso, somente pela apropriação dos códigos do jogo (capital cultural) seria possível ao “presente-ausente” participar do jogo ao ponto de tornar-se participante do *habitus* da classe dominante. O problema com o “ausente-

presente” é que ao não dominar os códigos ele se exclui, dificultando sua ascensão à classe dominante. Estas limitações dos alunos podem ser destacadas a seguir:

Nós aqui somos a periferia, nós temos essa ideia de que nós somos os coitadinhos. O pessoal vem, não consegue escrever um texto e não consegue interpretar um texto também. O calo mesmo é a preparação no ensino básico, o ensino é ruim, ruim mesmo. Não tem base nenhuma e quando chega aqui continua sendo ruim. (C1)

Um aluno que estudou na FGV, talvez ele tenha o tempo dele, oitenta por cento do tempo dele dedicado ao curso. Os nossos alunos não tem isso, o tempo que eles dedicam ao curso é o tempo que eles estão em sala de aula... Por quê? Porque eles precisam trabalhar, a gente mora numa região que tem uma renda muito baixa! São pessoas muito pobres. (C2)

Dados do INEP, ENEM relatam que no Norte e Nordeste o ensino básico é deficiente, é natural que leve essa deficiência para o nível superior. Então nessa disputa os nossos alunos aqui do Nordeste não estão se saindo bem. (C4)

Eu coloco um pouco mais além... Qual é a diferença do aluno que entrou na IES1 e na IES4, na IES2, na IES3? a diferença é escola base...o aluno que entrou na IES1 teve uma base na maioria das vezes mais estruturada e o fato dele ter uma escola base mais estruturada, deu uma condição de acesso àquela instituição publica.(C5)

Em algumas das IESs pesquisadas, há programas de nivelamento que buscam minimizar as deficiências encontradas nos seus alunos. O que surpreende é que este problema que anteriormente parecia preocupar apenas as IESs particulares, também tem afetado as IESs públicas: alunos com deficiências básicas em conhecimentos de português e matemática, que dificultam o seu aprendizado durante o curso. Este processo de deficiência cultural dos alunos das IES públicas também pode ser destacado nos discursos de coordenadores de IES pública:

O calo mesmo é a preparação do ensino básico, ensino médio que foi ruim! Não tem base nenhuma e continua sendo ruim. O problema todo está sendo matemática, ou seja, é um buraco muito mais em baixo...E ai eu estou tentando pegar com os professores de matemática para tentar fazer, talvez o curso de nivelamento(C1)

Tem alunos também que tem determinadas limitações que a gente não pode deixar isso de lado. (C2)

Nos casos das duas IESs públicas, os coordenadores chamaram a atenção para o fato de que nos ENADs anteriores, a IES ficou com nota cinco, mas vem perdendo gradativamente este desempenho, até chegar no atual (nota 3), o que poderia ser indício de uma regressão no nível dos alunos que estão sendo formados nestas IESs.

Outro aspecto da sociologia de Bourdieu (1983) é o capital social, que é formado pela rede de relações de interconhecimento e conhecimento mútuo, como círculo de amigos, colegas de faculdade. Esta rede pode ser importante para o desenvolvimento da carreira do indivíduo, principalmente ao possibilitar ao agente novas redes de contatos que poderão facilitar sua ascensão profissional. Ocorre que no contexto das IESs aqui analisadas, e dos alunos que frequentam a maioria dos cursos, a rede de relacionamentos pode ser considerada limitada em sua capacidade de abertura de oportunidades para estes alunos. Dos discursos dos coordenadores, percebe-se que a maioria dos estudantes é de origem econômica restrita, o que tem dificultado o estabelecimento de novas redes de relacionamento. Isso ocorre tanto no nível regional, nacional e internacional. A maioria absoluta não possui conhecimentos básicos de outro idioma, o que afeta fortemente as chances de criação de redes em mercados de trabalho mais promissores. Alguns discursos dos coordenadores destacam:

Nós temos bolsa de intercambio para outro País... E o problema todo é o que? Ninguém vai. Quantos alunos vieram se inscrever? Ninguém vem(C1)

O aluno de IESs maiores tem contatos com grandes empresas que os nossos alunos não tem, eles tiveram contato ou ainda mantem contato com essas grandes empresas e isso faz uma grande diferença (C2)

No caso de comparar os cursos do nordeste com cursos como a USP, por exemplo, é importante considerar quantos anos tem a USP? E quanto tempo tem os cursos no

nordeste? Existe uma tradição de cursos mais solidificados e mais preparados. Assim, nossos alunos costumam participar daqueles eventos que a Faculdade promove, mas congressos fora do País, ou fora do Estado, isso é muito pouco, raramente, até porque, talvez, pela questão do trabalho isso dificulte para ele.(C4)  
Porque essa é a nossa preocupação, a gente recebe alunos que são aqui de regiões próximas, então a gente tem alunos que são de Cabaceiras. Se ele não sair de Cabaceira como administrador? Ele se emprega lá em Cabaceiras como? A única alternativa poderia ser algum emprego oferecido pela Prefeitura. (C5)

Outra questão posta nessa pesquisa foi identificar o quanto os alunos possuem níveis de domínio do idioma inglês que pudessem favorecer o desenvolvimento de atividades que se exigisse esse idioma, inclusive sua inserção em outros ambientes como, por exemplo, a realização de cursos fornecidos por universidades estrangeiras. Se o domínio do idioma se constitui em capital cultural, a sua falta dificulta a criação do capital social, que poderia ser importante para o crescimento do estudante.

Dentro da sociologia de Bourdieu (1996), o capital econômico figura como importante para o alcance dos demais capitais. Este refere-se aos fatores de produção (terra, fábrica, trabalho) e de recursos econômicos (renda, patrimônio e bens materiais). A sua posse é necessária porque permite ao agente adquirir parcelas maiores dos demais tipos de capital. No caso dos coordenadores em análise, eles possuem uma visão muito próxima sobre as condições econômicas de seus alunos, que a maioria é de baixa renda, o que tem dificultado muito seu desempenho no nível superior. Abaixo descritos alguns trechos sobre o tema:

O curso de administração é o mais procurado porque é o que mais oferece vaga e por isso é o mais barato. Professor é o seguinte, o aluno está chegando no primeiro semestre de chinelo havaianas, por que sou aluno pobre, não posso trabalhar, não posso estudar muito. A maioria de nossos alunos é pobre(C1)

A gente convive numa região que tem uma baixa renda. São pessoas muito pobres, que precisam estar trabalhando. A gente tem uma leva de estudantes que são do interior, do interior, do interior daquele interior que a gente conhece. (C2)

A grande maioria eu diria que 70% talvez do meu quadro sejam oriundos de escolas públicas. C4)

A gente às vezes indica ele 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. (C5)

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. (C7)

Nota-se que há de fato um reconhecimento por parte dos coordenadores das limitadas condições dos seus estudantes. Interessante notar que foi perguntado aos coordenadores se eles achavam se seus estudantes tivessem melhores e maiores condições econômicas, eles fariam o curso em sua instituição, e se eles fariam o curso se não houvessem os programas do governo como FIES e PROUNI. Para parte dos coordenadores, provavelmente os estudantes com melhores condições fariam o curso em outras IES como as localizadas em São Paulo, mas ressaltam que há outros elementos como apego à família, comodidade e expectativas que também podem afetar esta escolha. Na segunda pergunta, eles reconhecem que se não houvesse os programas do governo a maioria não faria o curso porque são muito pobres, e cursam administração por “ser mais em conta”.

Quando a questão do professor é colocada em discussão com os coordenadores de curso, há uma quantidade significativa de temas que permeiam seus discursos. O professor é o herói, o mestre, o centro, o mais importante, o responsável, o irresponsável, o incentivador ou desestimulador. Há, sem dúvida, uma concentração na figura do professor. É importante registrar que o docente tem de fato, papel importante na formação do conjunto de *habitus* do aluno (BOURDIEU, 1983; BONNEWITZ, 2002), entretanto, ele é apenas mais um fator, ou

mais um elemento do contexto social que pode contribuir com este processo. No que se refere ao professor, alguns trechos podem ser destacados:

E colocamos alguns professores bem específicos nos primeiro e segundo semestres que são professores chatos né?! O que me deixa triste é que isso que eu estou fazendo, não é pra fazer no quinto semestre. Eu fico falando para meus professores: desafie seus alunos, comece a desafiar seus alunos. (C1)

Eu tenho colegas que fazem prova de cinco questões de marcar (A, B, C, D). Os alunos terminam a prova em cinco minutos e são todos aprovados. Temos professores que facilitam a vida do aluno para ter a sua vida facilitada ou querem ser apenas amigo da turma. Então, isso as vezes faz com que os alunos já cheguem naquela disciplina sem dedicação. Isso influencia de alguma forma. (C2)

O professor, eu acho que ele tem que ser um exemplo. Comento com eles que se você não der o exemplo para o seu aluno, você não pode exigir. Ele tem que ser modelo. Eu penso que a instituição do nível, do ensino superior ela tem que ter os mecanismos de acompanhamento do professor e isso a gente tem né?! São cronogramas de aula. É uma caderneta, é o nível da avaliação que ele está aplicando. Muitas provas aqui eu já precisei pedir ao professor para reformular a forma do conteúdo, colocar mais ou menos questão. (C4)

Eu acho que o nível de exigência deveria ser alto pra todos. A gente tem orientação pra os professores. Eu acho que o professor bonzinho não se enxerga facilitando. Ele faz isso pra ser bonzinho? O que é ser bonzinho? (C5)

Professor pode também fazer parte desse processo a partir do momento que ele, vamos dizer assim... Ele facilita, cria facilidades no processo de avaliação, pontos extras, uma coisa que a gente acompanha é essa situação de as vezes o professor não quer levar o aluno pra final, até porque é de intuição particular, coisa dessa natureza né?! É uma postura inadequada de alguns professores (C6)

A Universidade só dá diploma porque o professor quer ser homenageado, professor quer ser bonzinho, professor não quer estar mal com o aluno. Então assim, essa construção que se fez na mente dos alunos, facilidade pra passar, nota fácil, mudança de prazo de provas, entregar trabalho quando pode, que o professor tem que passar ele e isso se instaurou, professor tem medo de ser rechaçado pelos alunos, tem medo de ser criticado. Os professores que mais cobram, as melhores notas, os professores que passaram a mão pela cabeça, as notas ruins. (C7)

Os *habitus* dos estudantes se formam durante sua história de vida. Para Bonnewitz (2002) os *habitus* secundários são desenvolvidos a partir dos *habitus* primários (família). Entre os *habitus* secundários, o autor entende que o *habitus* escolar se destaca e acaba reforçando em regra geral os *habitus* familiares. Se a escola representa uma formadora de *habitus* importante, é de se considerar que o professor tem papel importante neste processo. E como o *habitus*, como descreve Thiry-Cherques (2006, p.33), “engendra e são engendrados pela lógica do campo social, e é adquirido mediante a interação social, e funciona como classificador e organizador desta interação”, e na escola o aluno está envolvido em diversas interações sociais, outros fatores afetam a construção dos seus *habitus*, que incluem a própria estrutura da IES e outros alunos, etc. Assim sendo, entende-se sim, o professor como elemento importante, mas não o único como aparece discurso dos coordenadores.

O que parece sobressair-se destes discursos é o paradoxo da educação contemporânea aqui descrita como existindo dois discursos que se contrapõem. Em um discurso, o professor deixou de ser o centro do processo de ensino aprendizagem para dar lugar às novas estratégias pedagógicas em que o aluno passa a ser o centro desse processo, e em outro discurso, o professor volta ao centro quando os resultados não são satisfatórios. É importante registrar também nos discursos dos coordenadores, uma “condição de existência” que o obriga a manter em seus quadros, por falta de outros melhores, professores com as deficiências apontadas nos trechos das entrevistas. Nem sempre alunos, coordenadores, professores, sociedade têm uma compreensão adequada desta situação, haja vista a falta de profissionais

com maior competência para o quadro docente destas IESs, diferente da situação de grandes IESs no Brasil que conseguem atrair os melhores professores para seus quadros. Por outro lado, Bourdieu (1983, p.74) diz

É porque elas são o produto de disposições concertadas, por constituírem a interiorização das mesmas estruturas objetivas, que as práticas dos membros de um mesmo grupo ou numa sociedade diferenciada, de uma mesma classe, são dotadas de um sentido objetivo ao mesmo tempo unitário e sistemático, transcendendo às intenções subjetivas e aos projetos conscientes, individuais ou coletivos.

Esta afirmação de Bourdieu (1983) chama a atenção porque quando se comparam as falas dos coordenadores de IESs públicas e privadas, não se percebem diferenças significativas na percepção sobre os professores. Este aspecto parece refletir exatamente o que Bourdieu (1983) vai considerar como produtos dos *habitus* de classe, na região em análise. Além disso, parte significativa dos professores das IESs públicas e privadas acaba interagindo constantemente porque ambos os grupos atuam tanto no setor público quanto privado. Neste sentido, Thiry\_Cherques (2006) reforça a compreensão de Bourdieu(1983) ao declarar que o *habitus* é engendrado pelo campo social e resulta da interação social dos agentes.

Se por um lado há fatores variados que afetam as escolhas dos alunos durante o curso de graduação, quem é este aluno na visão dos coordenadores? Que representam eles e como eles se portam durante o período do seu curso em administração? Ainda que se diga em alguns trechos que o curso depende mais do aluno do que dos demais fatores, não se podem desprezar as condições de existência deles na medida em que elas acabam afetando suas escolhas, expectativas e suas práticas. Não se trata de compactuar do “pacto da mediocridade”(C1), mas dentro da visão de Bourdieu(1983) e Thiry-Cherques (2006) as condições de existência do indivíduo contribuem para a formação de seus *habitus* que vão afetar suas expectativas futuras, suas escolhas e práticas presentes. Além disso, quando se toma como base a sociologia da educação de Bourdieu (1983), é preciso pensar como a escola ajuda ou não no processo de desenvolvimento do agente. Para este autor, a escola funciona como instrumento de manutenção de classes, ao classificar os conhecimentos que serão disseminados e exigidos de seus alunos, e que por falta de capital cultural, aqueles que não dominam as regras do jogo não poderão dele participar, permanecendo de fora da possibilidade de ascensão de classe. É possível inferir estas considerações a partir dos trechos seguintes:

O problema é a estrutura. Nós somos da periferia. O que acontece dentro de uma sala de aula é simplesmente o resultado de todo o resto: família, emprego. Não dá pra você explicar o desempenho do aluno somente com o que a gente vê dentro da sala de aula. O cara trabalha durante o dia todo. Vem caindo morto pra minha sala todo cansado, ralou o dia todo pra ficar acordado durante a minha aula. Não tem jeito e mesmo assim o desempenho é ruim porque não tem condição, não tem tempo assim pra poder estudar em casa. (C1)

É que na realidade, de uma maneira geral eu acho que eles estudam menos do que deveriam, mas não acho que seja só por culpa deles. Os meus alunos trabalham, e eu pego muito no pé deles. Então pra mim não é desculpa, não ter tempo, entrou no trabalho oito horas da manhã e saiu do trabalho cinco horas da tarde, entrou no ônibus para ir pra IES, chegou na IES sete, enfim. isso não é desculpa pra estudar pouco, mas o fato é que isso acaba influenciando. (C2)

Meu aluno é um aluno que vem, a grande maioria, de um ensino público médio. É um aluno que trabalha e estuda. É natural que ele tenha dificuldade no acompanhamento do curso. você ter que dividir a tua carga diária com o trabalho e estudo eu acho que é um grande limitador, no caso particular da minha instituição, uma grande parte de alunos residem em cidades próximas, isso aí já agrega mais um tempo da viagem, uma hora ou uma hora e meia para retornar para casa. (C4)

A gente vem enfrentando um problema, não sei se vocês estão enfrentando, que alunos do primeiro semestre que tem dificuldade de leitura e escrita grave.(C5)  
Eu diria que o próprio aluno, muitas vezes né? acaba se acomodando, o discurso que ele trabalha, que é o terceiro turno dele no curso é um discurso Falido (C6)  
As vezes já trabalha, o aluno noturno já trabalha, já tem ali o seu salário garantido para sua sobrevivência! Para que eu vou arriscar mais, já estou aqui, só preciso do diploma para me manter! (C7)

O que se destaca nestes discursos é outro paradoxo: os coordenadores reconhecem as limitações provenientes das condições de existência dos alunos, e ao mesmo tempo as considera como inapropriadas como desculpa para não ter um desempenho melhor, com exceção dos coordenadores C1, C2, C4, que compreendem que as circunstâncias nas quais vivem os alunos podem afetar as suas escolhas e práticas. É necessário reconhecer como Bourdieu (1983, p.60) que o *habitus* é produto de “estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado”. Sendo assim, as condições materiais nas quais vivem os alunos aqui analisados afetarão a criação de seus *habitus* que afetarão suas escolhas e práticas durante os estudos. Neste sentido, não deveria ser possível que coordenadores de curso desprezassem tais circunstâncias, sem considerar estratégias que possam funcionar neste contexto.

Quando Bourdieu (1983, p.61) define o conceito de *habitus* como “uma maneira de ser, um estado habitual, uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação” percebe-se o quanto ele o considera importante na sua praxiologia. Bonnewitz(2002) ainda considera, apoiando-se em Bourdieu, que o *habitus* desenvolve no indivíduo e no coletivo formas semelhantes de pensar, sentir e escolher. Por fim, Thiry-Cherques(2006) designa que o *habitus* constitui nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma nossa forma de agir corporal e materialmente. Da mesma forma, a maneira de pensar o mundo também condiciona as escolhas que o indivíduo faz em sua vida, e neste caso, na vida acadêmica. Assim sendo, é possível afirmar que o *habitus* que orienta as escolhas do estudante é o mesmo que orienta suas expectativas sobre a vida. Desta forma, segundo Bourdieu (1983), os agentes escolhem determinadas práticas em função de sua expectativa de sucesso em relação a esta escolha. É como se ao pensar que suas chances são pequenas ele não desejasse aqueles objetivos.

Assim, é preciso refletir sobre os modos de pensar do aluno, para entender suas práticas, conforme descrito pelos coordenadores:

tem que mudar a cabeça do aluno. Nós somos a periferia, temos essa ideia de que somos os coitadinhos, nessa de complacência, a gente acaba dificultando as coisas pra gente, porque a gente sempre teve acostumado a viver recebendo ordens e obedecer(C1)

Eles percebem que eles não são tão valorizados quanto eles acham que têm a capacidade de serem; eles acham que as grandes instituições de fato não valorizam quem é daqui. Agora a gente tem muitos alunos que já tem isso embutido na cabeça que de fato aquilo que vocês chamaram no começo de discriminação, que as empresas acabam discriminando os alunos da IES particular ou do interior. (C2)

É interessante, essa semana teve um treinamento de um Banco X, onde na foto a maioria eram nossos alunos, ai alguns brincaram no face: todos da nossa IES estão no Banco X! Então eles brincaram um pouco entre eles, e ai a gente fala com eles o seguinte: Eles chegaram ao banco pra ser só caixa? Porque pra eles, chegou ao banco Ah. Eles estão aliviados, a gente percebe que o próprio rendimento escolar cai. (C5)

Eles aprenderam que tem direitos, que tem essas questões do aluno cliente, muitos criam essa redoma sobre si. Uma vez um aluno disse para uma professora nossa: você tem que me passar porque eu pago o seu salário (C7)

Ao destacar as considerações nos trechos acima, é possível também verificar que os coordenadores também percebem certas “formas de pensar” dos alunos que podem afetar suas posturas enquanto estudantes. Para a teoria do *habitus*, as expectativas dos agentes podem ser moldadas pelas condições de existência que compõem o *habitus*, e essas expectativas funcionam como orientação para novas escolhas que o agente faz. Se o estudante percebe que suas expectativas são aquelas e que para alcançá-las o esforço que está fazendo é suficiente, dificilmente ele terá uma escolha diferente desta.

Como destaca Bourdieu (1983), as práticas escolhidas pelo indivíduo estão ajustadas às suas expectativas de sucesso, expectativas estas ajustadas pelo *habitus* de classe à qual pertence o indivíduo. Neste sentido, é possível inferir que parte dos estudantes tem o desempenho que possui, principalmente quando se olha o seu desempenho e sua inserção no mercado, em função do esforço que faz durante a graduação, esforço este que pode estar ajustado pela forma de pensar que ele desenvolveu ao longo de sua história de vida. Poder-se-ia notar ainda que durante as pesquisas de campo e em contato com docentes, muitos discursos foram capturados em que os alunos manifestam formas de pensar do tipo citado pelo coordenador C7. Exemplos disso: “eu vim para a faculdade privada porque sabia que não precisaria estudar muito”; “Se eu quisesse estudar muito, eu teria ido para faculdade pública”; “se eu não passar com o professor X, vou fazer cursos de férias com outro professor e passo”. Formas de pensamento como estas são recorrentes nos discursos dos alunos, que por certo contribuem para as escolhas que fazem durante o curso, e por consequência, reduzem suas chances de sucesso futuro.

Ao final das entrevistas com os coordenadores, era lhes perguntado se após a reflexão proporcionada por esta discussão, pelas informações sobre as preferências do mercado por algumas instituições, pelas dificuldades apontadas em relação a professores e alunos, qual o papel das IESs destas regiões já que parece existir uma limitada capacidade de promover a mobilidade social de seus alunos. A esta reflexão os coordenadores apontaram algumas dificuldades e reconheceram as limitações das IESs em contribuir de forma decisiva para o cumprimento deste objetivo. Alguns trechos referentes a esta questão são descritos abaixo:

Nossos cursos não são competitivos. Como é que nós estamos colocando nossos alunos, preparando nossos alunos pra enfrentar essa concorrência ai fora? Ficou todo mundo calado (C1)

Será que a gente tá fazendo o nosso papel correto?(C2)

Eu penso que a universidade Pública quanto as IES particulares, ela tem que deixar pelo menos na saída da graduação no tocante ao papel da própria instituição do ensino superior, deixá-lo preparado pra competir. Agora a competição lá fora não se limita só ao carimbo de onde você saiu, outras habilidades lhe serão exigidas, como eu te falei: idiomas, liderança, alguns aspectos que procurar desenvolver de si próprio. Nenhuma Universidade, curso algum vai te deixar pronto. Ele vai competir pra aquele mundo, então assim pra competir pra essas atividades você também tem que ter mais qualificações, eu penso dessa forma. Eu vejo que ele, nesse processo ele tem uma responsabilidade que é dele e que ninguém vai fazer no lugar dele, inclusive exigir da Faculdade um ensino melhor, de cobrar do professor (C4)

Eu entendo você colocar, se a gente tá buscando uma alternativa ou a gente está deixando com está. Mas eu acho que ai a gente precisaria também fazer uma forma de mexer com essa indústria, com esse comércio, com esse mercado, como?(C5)

Não, tenho certeza absoluta que não. (C7)

Além destas respostas, outros trechos de entrevistas poderiam ser destacados principalmente quando alguns coordenadores, na busca de figurar melhor seus cursos entre aqueles com notas melhores no ENAD, por exemplo, têm sinalizado que seria necessário que o Ministério da

Educação não só regionalizasse o exame, como também elaborasse provas diferentes para universidade pública e instituições particulares. Essas discussões acabam por reforçar o aspecto preocupante que norteia este trabalho: a baixa capacidade das IESs de fornecer aos seus estudantes as mesmas chances de competição de outras IESs consideradas pelo mercado como de primeira linha. Assim, mantém a pergunta: para que servem essas IESs se os alunos não têm conseguido seu tão sonhado objetivo?

### **Considerações Finais**

Este artigo procurou investigar na percepção dos coordenadores dos cursos as escolhas e práticas dos alunos do curso de administração que afetam suas chances de inserção no mercado de trabalho após a formação. Nas entrevistas, identificou-se um conjunto de fatores que se encaixam adequadamente nas discussões teóricas propostas por Bourdieu. Neste caso, os conceitos de *habitus* e capitais apareceram como categorias nos discursos dos coordenadores entrevistados. No que se refere inicialmente aos capitais, estão presentes os capitais econômico, cultural e social. A maioria dos alunos, conforme se percebeu nos discursos dos coordenadores é de família relativamente pobre que faz sacrifícios muito grandes para realizarem o curso superior, e outros ainda que sem as políticas públicas não conseguiriam estar no nível superior, pois faltam condições econômicas para isso. Por consequência, a falta do capital econômico, em sua maioria dificulta a obtenção de capital cultural, social e simbólico. Alunos oriundos de famílias pobres, que frequentaram escolas de ensino médio públicas com muitas deficiências, o que dificulta bastante a aquisição de capitais cultural e social.

A análise das entrevistas permite enumerar um conjunto de dificuldades que as IESs não conseguem compreender em suas práticas pedagógicas na medida em que em nome de uma postura “firme” desconsidera as condições de existência dos alunos que em suas histórias de vida desenvolveram *habitus* que os orientam a fazerem as escolhas que têm feito até então. Por exemplo, quando analisa-se o conjunto de resultados obtido pelos alunos das IESs objeto deste estudo, pode-se ver: empregos relativamente inadequados; baixo desempenho nos exames nacionais; baixa mobilidade social, decorrente da falta de obtenção de empregos melhores; e ainda baixo desempenho nas avaliações dentro da própria IES. Entretanto, é preciso considerar que a escolha dos alunos que os levam a estes resultados precisa ser avaliada a partir da noção de *habitus* para que se apreenda adequadamente como eles escolhem. Escolhas como reduzido tempo dedicado aos estudos, seja por força das condições de existência, seja por outras opções avaliadas em função de seus *habitus*, precisam ser consideradas para que se encontrem alternativas na formação do *habitus* do aluno que possam ser acrescidos aos existentes e torná-los capazes de fazer escolhas diferentes e ter como consequência a mobilidade social prometida pelos discursos oficiais do governo e das instituições de ensino em suas propagandas para atrair novos alunos.

Ao trazer a discussão proposta neste artigo, problematiza-se que papel desempenha as IESs participantes deste estudo já que ao descrever as condições de existência dos alunos, seus *habitus* formados a partir de um conjunto de fatores que incluem família, escola, professores, outros alunos, mercado e grandes empresas, reconhecem-se as limitações impostas aos alunos. Estes *habitus* têm impacto direto nas práticas que eles realizam durante o curso, como a disposição e comprometimento com o processo de aprendizagem. Esse baixo compromisso e disposição não podem ser desprezados pelo conjunto de atores que atuam no processo educacional que incluem professores, IESs e alunos, considerando isso apenas como



a falta de “responsabilidade dos alunos”, desprezando os fatores que contribuem para as escolhas e práticas desses alunos.

Dos elementos que dificultam ou limitam o desempenho dos estudantes das IESs aqui estudadas, a posse dos capitais econômico, social e cultural ou a sua falta não pode ser igualmente desprezada pelo sistema de ensino. Os coordenadores percebem as limitações provenientes da falta destes capitais, principalmente as dificuldades decorrentes da falta do capital cultural, que como descreve Bourdieu, dificulta a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula. Pelo discurso dos coordenadores, um pacto de mediocridade parece existir, principalmente entre professores, alunos, IES, governo, na medida em que apesar de todas estas questões, estes alunos continuam ingressando e avançando no ensino superior, mas eles experimentam o lado mais cruel desta dinâmica quando ao ser lançado no mercado de trabalho percebe que as grandes organizações não os tratam com a mesma benevolência que os atores das IES: alunos, professores, coordenadores, e a própria IES.

Por fim, percebe-se que os coordenadores têm uma visão sobre que fatores afetam as escolhas dos estudantes e como isso afeta suas chances de sucesso no mercado de trabalho, apesar disso, as práticas dos coordenadores não refletem esta compreensão, na medida em que atribuem os resultados ruins dos alunos ou ao professor ou ao aluno. Sendo assim, dificilmente existirão melhorias significativas no papel desempenhado pelas IESs aqui analisadas se não começar a levar em conta nas estratégias pedagógicas os *habitus* formados pelos estudantes destas IESs. Por isso, sugere-se que novos estudos sejam realizados com o objetivo de ampliar a compreensão sobre as práticas dos alunos para que ações mais efetivas sejam realizadas a fim de ampliar a competitividade dos alunos destas IESs.

## Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2012
- BONNEWITZ, Patrice. *Pierre Bourdieu: Vie, oeuvre, concepts*. Paris: Ellipses, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983,p.46-81
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo : Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987
- \_\_\_\_\_. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas : Papirus, 1996
- \_\_\_\_\_. *Meditações Pascalinas*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2001
- \_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Lisboa : Fim de Século, 2003
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-claude. *Reproduction in education, society and culture*. 2ed. Londres : Sage publications, 2013
- INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
- ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/enade/resultados>> Acesso em 10 jan.2014
- 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
- ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da pratica. . In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: sociologia*. Slio Paulo : Atica, 1983,p.7-37
- THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p.27-55, fev. 2006
- WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. *Educação & Linguagem*. Ano 10, n.16, jul./dez, 2007, p.63-71