

HABITUS DOCENTE NAS DISCIPLINAS DA CRIAÇÃO PUBLICITÁRIA – UM ENTRE BASTANTE ESTÁVEL¹

Juliana PETERMANN²
Universidade Federal de Santa Maria
Fábio HANSEN³
Universidade Federal do Paraná
Rodrigo Stéfani CORREA⁴
Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

Este texto está orientado em responder a questão chave da pesquisa: quais são as práticas institucionalizadas no ensino de criação publicitária e como se constitui o *habitus* do professor, considerando especialmente os capitais simbólico e cultural? No entanto, aqui, restringir-nos-emos a segunda parte desta questão, avaliando somente a constituição do *habitus*. Para tanto, organizamos três movimentos: 1) a retomada de aspectos da pesquisa e de suas definições metodológicas; 2) a construção reflexiva de um cenário/contexto para a apresentação dos resultados da pesquisa; 3) a definição do *habitus* docente, a partir dos capitais simbólico, cultural e social.

PALAVRAS-CHAVE

Criação publicitária; *habitus* docente; resultados de pesquisa.

INTRODUÇÃO

O pensamento que orienta esta apresentação é fruto da necessidade de encaminhar resultados de uma pesquisa sobre o ensino de criação publicitária que investigou, por mais de 5 anos, 8 universidades Brasil afora. Tal pesquisa intitulada “O Ensino de Criação Publicitária” foi apoiada pelo MCTI/CNPq via Edital 14/2014 e realizada em parceria interinstitucional entre a UFPR, a UFSM e a UFPE. Assim, este texto está orientado em responder a nossa questão chave: **quais são as práticas institucionalizadas no ensino de criação publicitária e como se constitui o *habitus* do professor, considerando especialmente os capitais simbólico, cultural e social?** No entanto, aqui, daremos foco somente na segunda parte desta questão, avaliando constituição do *habitus*, avaliando a atuação dos referidos capitais.

¹ Trabalho apresentado no Trabalho apresentado no **VIII Pró-Pesq PP – Encontro de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda**. De 24 a 26/05/2017. CAC/UFPE.

² Doutora. Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Maria, petermann@ufsm.br

³ Doutor. Professor Adjunto na Universidade Federal do Paraná, fabiohansen@yahoo.com

⁴ Doutor. Professor Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria, rodrigocorreaufpe@gmail.com

Além disso, nos orientaremos por nossos objetivos gerais e específicos com vistas a iniciar um movimento de conclusão deste processo de investigação. Nossos objetivos gerais foram definidos como: compreender, nas Instituições de Ensino Superior investigadas, as práticas pedagógicas vigentes nas disciplinas da área de criação publicitária; também, analisar, nas Instituições de Ensino Superior, as práticas pedagógicas institucionalizadas nas disciplinas da área da criação publicitária e o modo como se constitui o *habitus* dos professores, a partir dos capitais simbólico e cultural.

Este texto, assim como uma série de outros, já em fase de elaboração, procurará dar conta do cumprimento de tais objetivos. De modo específico, trataremos aqui de analisar o modo como se constitui o *habitus* dos professores, a partir dos capitais simbólico e cultural, considerando questões referentes à formação e atuação do professor, a partir das perspectivas do *habitus* e dos capitais simbólico e cultural. Temos, então, um recorte transversal, que perpassa aspectos dos objetivos gerais e dos específicos, considerando apenas às questões relativas ao *habitus*.

Nossa premissa de pesquisa baseou-se na noção de campo, na elaboração da ideia de um subcampo da criação publicitária e na intenção de flunar sobre o platô do ensino ali. Assim, lançamos mão, principalmente dos conceitos de institucionalização (BERGER & LUCKMANN, 2008) e de campo, *habitus* e de capital social e simbólico de Bourdieu (1983, 1989, 2004, 2005, 2007a, 2007b e 2008). No que diz respeito às questões metodológicas, a perspectiva rizomática (Deleuze e Guattari, 1996) permitiu que nossas intuições e sensibilidades guiassem-nos por um sem fim de horas de aulas, de oito universidades espalhadas pelo Brasil, registradas em material audiovisual e áudio. Os inúmeros tratamentos pelos quais foram submetidos estes dados nos conduziram na busca pela demarcação de um, mais ou menos delineado, *habitus* docente.

Um destes tratamentos, abordamos no artigo “Análise Crítica dos modelos de aprendizagem no ensino de criação publicitária: uma revisão metodológica” (CORREA, HANSEN; PETERMANN, 2016). Ali, explicamos que nossas análises foram processadas a partir de um eixo estruturador que projetava fatores pré-conceituais de análise, sendo eles: ações inovadoras, abordagem metodológica, ambiente de aprendizagem, dinâmicas de produção, formação de repertório e ambientes colaborativos. A necessidade desta demarcação pré-conceitual se revelava em função da complexidade da nossa busca pela observação de aspectos definidores do *habitus*, que

incorpora muitos outros elementos que se unem para constituir o modelo de aprendizagem – como, por exemplo, conhecimento, compreensão e valores, abertura para diálogos, coparticipação, caráter das atividades de produção criativas, abertura para novos métodos e abordagens. (CORREA, HANSEN, PETERMANN, 2016, p.2).

A vontade pela definição de um *habitus* docente decorre da pré-identificação de um campo que, ao mesmo tempo em que, produz tal *habitus*, também é resultado deste mesmo. Um campo de forças, que concentra relações de poder e não apenas delinea os papéis de docentes e de discentes, mas traz consigo o peso de um campo, que se inicia no mercado publicitário, já complexo em suas lógicas, e que – como agravante desta problemática – a ele são ainda acrescidas disputas próprias do campo acadêmico. Tínhamos que encarar a complexidade de um cabo de guerra de múltiplas fontes de tensionamentos.

As estruturas (...) produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, obviamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Assim, organizaremos neste texto 3 movimentos: 1) a retomada de aspectos da pesquisa e de suas definições metodológicas, que apresentamos nesta introdução; 2) a construção reflexiva de um cenário/contexto para a apresentação dos resultados da pesquisa; 3) a definição do *habitus* docente, a partir do capital simbólico e cultural.

CONTEXTO DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE PESQUISA

Partimos do seguinte raciocínio: O mundo está mudando muito rapidamente e isto, agora, não é apenas mais um insight clichê nos discursos da propaganda. Aparentemente, vivemos o *tesarac* e este passa, especialmente, pelo mundo da publicidade: o anúncio vai ganhando novos formatos; as agências já não lucram como antes com a venda de mídia; os consumidores já se levantam contra os discursos de marcas conservadoras, machistas, homofóbicas, racistas; os departamentos e a estrutura piramidal das agências estão sendo questionados; o glamour já não sustenta a prática publicitária, como em outros tempos, e os eventos de premiação estão se obrigando a rever suas estruturas frente às constantes reduções nos números de inscritos; os jovens pouco se sentem atraídos por empresas que lhes tiram o sangue e suas horas de vida; por sua vez, as agências mais tradicionais, baseadas no modelo

madman de fazer propaganda, lamentam que não conseguem mais “fidelizar seus colaboradores”; nós, mulheres, reivindicamos mais lugares de fala e de criação, assim como outras formas de representação no discurso publicitário; negros e negras também reivindicam espaços; a diversidade sexual também reivindica; alguns dos negócios mais promissores da área têm como principal ferramenta a inteligência artificial⁵ e a robótica⁶; a identificação da propaganda como um espaço masculino, homogêneo e hegemônico vem acontecendo e, agora, os principais agentes do campo se debatem para saber como proceder. Certamente os fatores tecnológicos são definitivos para a definição deste estado (in)constante de transformações. Mas não apenas estes fatores, ou também não apenas estes de forma isolada, porque se alteram também as subjetividades, as sensibilidades, os propósitos e as vontades de ser humano no mundo hoje.

Obviamente, não vemos nestes movimentos alterações estruturais, ou sistêmicas, mas indícios de alterações de práticas já há muito consolidadas. Poderíamos apontar aí, pelo menos, tensionamentos internos ao campo, mecanismos de disputa, que, de alguma forma, desestabilizam. E, felizmente, são inúmeros pontos efetivos de novas práticas, novos negócios e novos discursos, que vemos surgindo no mercado publicitário (poderíamos citar um sem fim destas iniciativas aqui: Mutato, Projeto 65/10, Think Eva, Think Olga, Shoot the Shit, Projeto Papel e Caneta, MOOC). Percebemos que apesar de inspiradores, tais exemplos não representam rupturas definitivas. Configuram-se ainda como iniciativas ainda isoladas, infelizmente, que repercutem sim, mas ainda estão em busca de efetividade e, sobretudo, capilarização. A partir das palavras de Pêcheux (1990), parece-nos uma essência reprimida e dominada prestes a irromper, começando a se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação. Mas ainda, infelizmente, embrionária, não consolidada.

Ufa! Um excelente contexto para olharmos para outro lado: o lado do ensino destas práticas, que hoje estão em estado de profunda reformulação.

Muito longe da nossa vontade fazer uma espécie de terra arrasada. Muito pelo contrário. Olhamos para o docente e para suas práticas com a condescendência de quem olha de dentro: do ponto da nossa própria subjetividade, olhamos para o lugar docente como um lugar de sobrecarga, de pouco incentivo e de alto nível de exigência.

E até mesmo, por isso, dois pontos são importantes aqui nesta discussão. O primeiro deles diz respeito ao fato de que não estamos apresentando estes pontos de alteração de

⁵ Como Watson Ads, por exemplo.

⁶ Como a FLAGCX, por exemplo.

práticas no mercado como pontos necessários de reformulação no âmbito do ensino. Assim estaríamos construindo, na verdade, um falso paralelismo. O paralelo que procuramos estabelecer aqui está relacionado a uma questão de desconforto: o mercado já demonstra certo desconforto com suas práticas. Mas nós não estamos desconfortáveis com nossas práticas docentes. Podemos até estarmos desconfortáveis com as práticas do mercado, mas não com as nossas (pedagógicas). A forma de fazer propaganda vem mudando, em aspectos diversos e os agentes do campo querendo ou não estão precisando organizar movimento de (re)adequação, de revisão; mas a forma de ensinar propaganda vem sofrendo poucas alterações, especialmente se considerarmos que, teoricamente, na academia teríamos um ambiente mais propício às transformações. E mais ainda: se considerarmos a exigência que deriva do âmbito específico da nossa pesquisa: estamos falando de práticas pedagógicas na área da criação publicitária, que em si contém o traço da ruptura, do novo, do arriscar-se.

O segundo ponto diz respeito ao fato de que as alterações no mercado não parecem tão definitivas assim. E muito possivelmente não o são. No entanto, na academia as iniciativas de rupturas nas práticas pedagógicas parecem ainda mais isoladas e raras. Assim, apesar do contexto externo convulso, surpreendentemente, no âmbito do ensino encontramos uma calma bastante suspeita, que se reflete na constituição de um *habitus* docente bastante estável. Veremos detalhes a seguir.

COM QUAL DOCENTE ENCONTRAMOS? – DEFINIÇÕES DO *HABITUS*

Apesar do complexo externo, encontramos uma conduta estável e um *habitus* demarcado pelo seguinte perfil: professor publicitário homem, com pouca formação pedagógica e com razoável⁷ prática de mercado publicitário. Identificamos que parece, inclusive, haver constrangimentos, por parte do professor, ao assumir “pouca prática”, e, com isso, tendem a uma supervalorização de seus pontos de contato com o mercado, em uma estratégia de acionamento de seus volumes de capital social: torna-se interessante falar aos estudantes sobre suas relações com publicitários e outros agentes de destaque no campo ou de retomar alguma experiência profissional vivida, possivelmente, antes do início da vida acadêmica.

⁷ Utilizamos o termo “razoável” como construtor da ideia de *média*, de modo geral. Isso porque alguns professores possuem vasta experiência de mercado e outros, nenhuma.

Percebemos, inclusive, que esta necessidade de enfatizar pontos de contato com o mercado publicitário surge, principalmente, por dois motivos: o primeiro porque, a maioria dos professores possui dedicação exclusiva à academia e, assim, assumir a docência significou o consequente rompimento de laços com o mercado publicitário; o segundo motivo diz respeito ao fato de que o professor precisa assumir, muitas vezes, um papel semelhante ao do diretor de criação. É sua função orientar, discutir ideias, avaliá-las e, às vezes, até fornecê-las aos estudantes. No entanto, como professor sobrecarregado, na maior parte das vezes, quase não encontra tempo para abastecer-se de novas matérias de inspiração. Além disso, precisa atentar para não levar ideias de um grupo a outro, no caso de mesmo briefing. Assim,

Em sala de aula, vamos experimentando e ajustando-nos a esse *habitus*, que se forma no entrelace destes papéis: conservamos alguns traços e disposições do mercado publicitário; reelaboramos aquilo que entendemos por prática docente, a partir dos professores que tivemos; e, ainda, ajustamos modos de atuação que interseccionam estes dois papéis – oriundos do mercado publicitário e da prática docente. (PETERMANN; HANSEN; CORREA; 2015, p. 206).

Assim, chegamos a outro ponto do *habitus*, amarrado a aspectos específicos do capital cultural. A partir da análise dos dados da pesquisa, definimos quatro principais conjuntos de repertórios acionados, de forma mais frequente, pelos docentes, sendo eles relativos à: 1) *repertório publicitário*, a partir de *cases*; 2) *aspectos teóricos* sobre publicidade e criatividade; 3) *aspectos culturais tradicionais e populares*; 4) *aspectos da cultura midiática e de massa* (PETERMANN; HANSEN; CORREA; 2016).

Além disso, identificamos que os professores possuem repertórios *publicitários*, *culturais tradicionais e populares*, e de *cultura midiática e de massa* vastos, porém, por vezes, pouco atualizados, porque muito restritos ao “seu tempo”, em detrimento do “tempo dos estudantes”. Em relação a este ponto, observamos que o lançar mão de seus volumes de capital cultural é movimentação frequente por parte dos professores, obviamente. Até mesmo porque este parece ser o desejo de todo o docente de criação publicitária: “possuir um amplo conhecimento em áreas muito diversas: cinema, música, movimentos artísticos, culturas populares, modos de vida e costumes nas grandes cidades do mundo” (PETERMANN; HANSEN; CORREA; 2016, p. 5).

No entanto, a demonstração deste amplo repertório em sala de aula aparece muito mais como recurso expositivo dos saberes culturais do professor, somente, do que estrategicamente acionado como procedimento pedagógico. E isto nos pareceria bem mais interessante. Explicamos: muito mais importante do que a rasa demonstração de seu amplo repertório, seria

necessário que o professor encontrasse pontes entre os seus volumes de capital cultural e aqueles que pertencem aos estudantes. Pelo processo da aprendizagem significativa (MOREIRA, 1999) seria adequado mobilizar as referências que os estudantes já possuem, fazendo com que estas atuem como estruturas subsunçoras⁸, para, somente então, apresentarmos um novo conhecimento. Despejar referências sobre os estudantes, demonstrando o quão culto se é, serve somente para criar afastamentos entre docentes e discentes, promovendo certo ranço, conseqüente da falta de identificação gerada entre eles.

No entanto, mais uma vez, afirmamos a noção de que não é nada confortável a posição docente nesta área – assim como em outras, que apresentam outras especificidades, não menos importantes. Afirmamos isso até mesmo porque estamos, diariamente, neste papel, e, somos, nós também, condicionados por este mesmo *habitus*, que estamos elaborando discursivamente aqui. Inclusive, os resultados desta pesquisa são fruto dos materiais coletados, e que constituíram nosso *corpus* de análise, mas são também provenientes daquilo que somos em sala de aula e do que observamos sobre as nossas práticas. Por isso, para chegar até estes resultados, por meio de processo cartográfico, nossas intuições e nossas sensibilidades foram fundamentais.

Tendo em vista o cenário que construímos no tópico anterior e que serve de pano de fundo para a apresentação dos dados de pesquisa, afirmamos que o desconforto que identificamos no *habitus* docente não resulta de incômodos com suas práticas pedagógicas. Com relação a isso parece haver pouco questionamento. Quando nos referimos a uma posição nada confortável, estamos nos referindo às pressões e exigências sofridas pelos sujeitos da nossa pesquisa, mas que, de modo geral, não resultam em movimentações para a alteração destes estados. Pelo menos não drasticamente, capazes de conduzir a rupturas.

O desconforto com algumas pressões sofridas parece resultar em um, ainda maior, enraizamento de práticas tradicionais em sala de aula, configurando um mecanismo de resistência e de resignação com aquilo que não parece bem. Isto contribui ainda mais para a identificação de um *habitus* estável e se reflete nos baixos índices de fatores de inovação, que identificamos nos aspectos relativos às práticas docentes. Durante a pesquisa, vimos o predomínio de práticas institucionalizadas, que ao mesmo tempo em que são fundamentais, pois geram certa economia de energia, acabam por gerar demasiada estagnação, já que a

⁸De acordo com Moreira (1999, p.153) a aprendizagem significativa constitui-se de um “processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”. Este processo implica na interação de uma informação nova com uma estrutura cognitiva específica que o estudante já possui e que Ausubel chama de subsunçor.

energia reservada não resulta em novas propostas, novos esquemas ou em novas atividades em sala de aula. Em resumo: os processos de institucionalização e de sedimentação de práticas encontrados foram em um número bem maior se comparados aos processos de inovação e essa conta não nos parece muito saudável quando se trata do ensino de criação publicitária. Trataremos especificamente das práticas, institucionalizadas e/ou inovadoras em outros artigos.

Mas de quais exigências e pressões estamos falando então? Estão relacionadas, na maior parte das vezes, com o lugar *entre* no qual se delineia o *habitus* do docente publicitário e criativo, e que acabam por serem, elas mesmas, definidoras do próprio *habitus*, visto que este se configura como estrutura estruturante. Mais do que isto: tais exigências e pressões estão amarradas a questões específicas do capital simbólico, no nível do que o professor representa ou gostaria de representar para si mesmo e para os estudantes. Vamos destacar algumas delas:

Pesa sobre este docente a exigência de uma enorme variação de saberes, porque são necessários aqueles relativos à prática docente, aliados àqueles relativos à prática publicitária. Porém, a prática publicitária criativa já é em si bastante complexa, tendo em vista que exige uma ampla gama de conhecimentos, não apenas técnicos, mas condicionados aos próprios produtos que serão anunciados, por exemplo. Assim, “a variação e a heterogeneidade dos saberes, em nosso caso, deve atingir seu auge, por lidarmos com matérias de significação de esferas muito distintas” (PETERMANN; HANSEN; CORREA; 2015, p. 206).

Além disso, este docente sofre uma dupla exigência no que se relaciona à exigência do ensino como prática de ludicidade: se dos professores, de modo geral, já se exige ludicidade, daqueles da área da criação essa exigência é dupla. A ludicidade em si possui suas próprias definições baseadas na descoberta, no inventivo e no desafio, o que implicaria já em pensar a sala de aula como um espaço menos formal, mas também menos institucional e mais aproximado do surpreendente, da brincadeira e do espontâneo.

No mesmo sentido, o *entre* que define o *habitus* deste docente + publicitário + criativo exige que promova aulas mais lúdicas e, portanto, que também apresente, de modo geral, uma conduta mais criativa: “o docente quando se envolve com a atividade de ensinar criatividade, naturalmente passa a ser avaliado pelos estudantes como um profissional criativo, que além da disciplina deve assegurar criatividade nos seus métodos”. (HANSEN; PETERMANN; CORREA; 2016, p. 5).

Porém, pelo contrário, ainda que estes docentes carreguem o peso de tais exigências, “a sala de aula ainda permanece como um local de relações baseadas em um modelo secular, com pouco espaço para o pensamento criativo, para a expressão artística, para a brincadeira, para o lúdico” (HANSEN; PETERMANN; CORREA; 2016b, p. 177). As salas de aula com mesas e cadeiras enfileiradas, paredes assépticas e tela com projeção ou quadro ainda predominam. Esta estrutura altera-se um pouco nos momentos específicos de criação, pós-briefing, quando o professor divide a turma em grupos, na sala de aula ou no laboratório, e assume o papel de orientador, circulando por entre os grupos. Nestes casos, identificamos dois perfis principais definitivos para os contornos do *habitus*: o do professor ausente (quando “prática cotidiana é disponibilizar o briefing ou passar as instruções da atividade prática e ficar esperando o resultado, para proceder a avaliação”) (HANSEN; PETERMANN; CORREA; 2016b, p. 167) e o do professor presente (modelo de “condução dada pelo docente aliada a receptividade do aprendiz, que torna a aula participativa e possibilita ao estudante falar, ao realizar atividades e exercícios, e negociar significados com os seus colegas de classe”) (HANSEN; PETERMANN; CORREA; 2016b, p. 169).

Sabemos que muitos outros aspectos precisariam ser destacados, mas também consideramos fundamental que iniciemos um processo de fechamento em relação aos dados levantados na pesquisa, para que, de forma transversal, possamos ir elaborando-os em forma de resultados. Veremos tais amarrações a seguir nos movimentos de finalização deste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síntese discursiva sempre tende a ser um momento bastante difícil, já que parece homogeneizar as complexidades. Mas, especialmente, no que diz respeito ao *habitus*, buscamos por tipificações, por condutas regulares. E, neste caso, encontramos até mais do que gostaríamos.

No que diz respeito ao ensino de criação publicitária, embora o cenário que encontramos não seja o pior – mas seja pouco questionador sobre suas práticas, especialmente se o compararmos com os questionamentos que o mercado publicitário vem iniciando sobre si mesmo e que enumeramos no início deste texto – deparamo-nos muito mais com linhas de continuidade do que com linhas de fuga, se considerarmos o caráter rizomático do nosso objeto (DELEUZE E GUATTARI, 1996). Nesta perspectiva, as linhas de continuidade demarcam estabilidades, homogeneidades, institucionalizações, sedimentações. Por outro

lado, as linhas de fuga demarcam aqueles pontos que mudam de natureza de forma inesperada, que se interrompem, se descontinham e se reformulam. No contexto das práticas institucionalizadas no ensino da criação, esperávamos encontrar mais estratégias disruptivas de ensino e menos práticas padronizadas com pequenas modificações estratégicas na intenção de que estas poucas representem aspectos de inovação.

O *habitus* docente revela-se então como um *entre*: flutua entre as exigências da academia, das práticas pedagógicas e da necessidade de ser, ou de pelo menos parecer, parte do mercado publicitário, possuindo altos níveis de desempenho criativo. Percebemos como aspecto importante no que tange a proposições sobre o *habitus* considerar que

o modelo de aprendizagem ainda está centrado no professor, que não se coloca fora da sua zona de conforto. Há, portanto, uma espécie de contradição conceitual onde uma parte do processo cobra inovação e o aprofundamento dos estudantes, mas os docentes não se arriscam e não se projetam para uma ruptura desse modelo de aprendizagem estandardizado. (HANSEN; PETERMANN; CORREA; 2016, p. 8).

Poderíamos chegar neste início da etapa final de nossa pesquisa concluindo que pequenas mudanças são suficientes. No entanto, vemos um contexto de rupturas a nossa volta, que envolvem inclusive o mercado publicitário, ainda que de forma embrionária, e parece-nos que esta disposição às transformações não está presente efetivamente nas nossas salas de aula. Mas não deveria ser justamente o contrário disso? Não deveria ser a academia o lugar seguro para as experimentações? Sim, as experimentações precisam ter uma base segura – até mesmo, por isso, práticas institucionalizadas são o palco adequado para possíveis movimentos de inovação. No entanto, inovar efetivamente também não significaria começar do zero.

Especificamente no que diz respeito ao *habitus* percebemos que as principais mudanças devem ocorrer na postura do professor: uma postura mais empática seria fundamental para deslocar o centro da sala de aula, retirando o foco do professor e colocando os estudantes no ponto central: “Pensar nas características de abordagem que sejam capazes de considerar as diferenças individuais, levando em conta as experiências vividas pelos alunos tende a ser uma postura adotada na essência dessa pesquisa” (CORREA; HANSEN; PETERMANN, 2016, p.9).

Falando, assim, isto poderia ser visto como uma pequena mudança. No entanto, na verdade, temos aí um grande movimento disruptivo porque desloca o eixo da sala de aula. Teríamos aí uma mudança de paradigma. Um deslocamento nítido nos contornos do *habitus* do professor.

Esta mudança seria efetiva pois “la facilitación del aprendizaje significativo depende much más de una nueva postura docente, de una nueva directriz escolar, que de nuevas metodologías, incluso las modernas tecnologías de información y comunicación (MOREIRA, 2012, p.52).

Ainda, em relação ao *habitus* docente, e por último, consideramos a possibilidade que estarmos diante de uma espécie de cânone (Bourdieu, 1996). O deslocar deste conceito para o ensino de criação publicitária pode ser interessante para pensarmos a construção do professor como “cânone”, no processo de formação da imagem social docente + publicitário + criativo. A elaboração desta ideia de um *habitus* de três facetas permite que compreendamos, por exemplo, algumas exigências que recaem sobre o docente e as consequências destas: se o professor não for criativo nas suas aulas de criação publicitária, tem seus níveis de capital simbólico reduzidos na percepção dos alunos, por exemplo.

Esta perda significaria, por sua vez, também consequente perda de poder simbólico e de fatores de autoridade, que passariam a exigir, então, posturas mais rígidas e menos espontâneas em sala de aula, chegando a certos níveis de autoritarismo, visto que tais condutas seriam resultantes da insegurança do próprio docente. Ao sentir-se fragilizado pelo questionamento de suas capacidades criativas, o docente reagiria, então, com o enrijecimento das suas práticas e com violência simbólica, fechando-se em si mesmo. No entanto, podemos concluir que, com o deslocamento do centro da sala de aula para o estudante, que propusemos acima, retirando o foco do docente, estes níveis de capital simbólicos seriam mais bem distribuídos entre estes agentes, permitindo, como consequência, aulas mais dialogadas, mais criativas, mais inovadoras e com níveis mais interessantes de aprendizagem significativa.

A partir da análise do *habitus* e das práticas docentes, em um contexto atual de constante transformação, percebemos que a economia de energia resultante das práticas institucionalizadas não está sendo realocada em outros processos. De que adianta, economizar energia se tal economia não se reverte em um novo movimento? Pensamos em fazer circular novas práticas para que estas também se institucionalizem, e, assim, sucessivamente. Uma possível proposição para o nosso trabalho docente é de caminhar pelas linhas de fuga, deixar-se levar pelo desconhecido. Observar o mercado, por exemplo, e perceber que mesmo as suas instabilidades atuais, podem servir como um excelente momento para o rompimento com nossas próprias convenções e convicções. No entanto, é necessário desamarrear-se e encorajar-se.



24 A 26
DE MAIO

ENCONTRO NACIONAL DE
PESQUISADORES EM
PUBLICIDADE E PROPAGANDA

EDIÇÃO RECIFE | CAC - UFPE

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, P. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. São Paulo: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. São Paulo: Edições 70, 2004

_____. O campo econômico. In.: **Política & Sociedade**, 6: 15-58 (tradução de “Le champ économique”. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 119: 48-66), 2005.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 2007a

_____. **Escritos de educação**. Vozes: Petrópolis, RJ, 2007b

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

CORREA, R. S. ; HANSEN, F. ; PETERMANN, J.. Análise Crítica dos modelos de aprendizagem no ensino de criação publicitária: uma revisão metodológica. In: Congresso Internacional Comunicação e Consumo, 2016, São Paulo. **Anais do Congresso Internacional Comunicação e Consumo**, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mill Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

HANSEN, F. ; PETERMANN, J.; CORREA, R. S. Estratégias de trabalho docente no ensino de criação publicitária: a atividade de orientação como situação de aprendizagem. **In Texto (UFRGS. Online)**, v. 36, p. 163-182, 2016.

_____. Lugar discursivo e autoria: condições para experiências significativas no ensino de criação publicitária. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2016, São Paulo. **Anais do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2016b.

Moreira, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed. da UnB: 1999.

_____. ¿Al final, que és la aprendizaje significativo? **Revista Currículum**, 25; marzo, p.29-56, 2012.



24 A 26
DE MAIO

ENCONTRO NACIONAL DE
PESQUISADORES EM
PUBLICIDADE E PROPAGANDA

EDIÇÃO RECIFE | CAC - UFPE

PÊCHEUX, Michel. 1990. Delimitações, inversões, deslocamentos. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 19, p. 7-24.

PETERMANN, J.; HANSEN, F. ; CORREA, R. S. Perspectivas do campo criativo e as práticas institucionalizadas no Ensino Superior de criação publicitária. **Ação Midiática** - Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura, v. 1, p. 1-16, 2013.

PETERMANN, J.; HANSEN, F. ; CORREA, R. S. . Práticas no ensino de criação publicitária: entre a institucionalização e a busca por ludicidade. **Animus** (Santa Maria. Online), v. 14, p. 203-216, 2015.

PETERMANN, J.; HANSEN, F. ; CORREA, R. S. Mobilização de repertório em disciplinas de criação publicitária: entre institucionalizações e sensibilizações. In: XIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, 2016, Ciudad de Mexico. **Anais do XIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación**, 2016.