

Resistência ao *habitus* docente no ensino de criação publicitária: tomada de posição por um ensino disruptivo¹

Fábio HANSEN²

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR

Juliana PETERMANN³

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS

Rodrigo Stéfani CORREA⁴

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS

Resumo

Este artigo é uma fração da investigação longitudinal “O Ensino de Criação Publicitária”, realizada pelo grupo de pesquisa Inovação no Ensino de Publicidade (IEP⁵). Durante mais de cinco anos observamos aulas em disciplinas da área de criação publicitária. Aqui temos o objetivo de examinar os movimentos de resistência ao *habitus* docente nas referidas disciplinas. Partindo de uma concepção discursiva, de orientação pecheutiana, operamos teoricamente com as noções de discurso de resistência e modalidades de tomadas de posição dos sujeitos. Assim, revelamos na formação discursiva do ensino em criação publicitária duas posições-sujeito em conflito: uma de resignação e outra de resistência ao *habitus* docente. Tomamos posição pelo reconhecimento do diálogo como metodologia de ensino; e por uma estrutura horizontalizada que estimule o senso de pertencimento do estudante no processo de ensino-aprendizagem de criação publicitária, provocando transformações na forma de ensinar propaganda e um deslocamento nos contornos do *habitus* do professor.

Palavras-chave: ensino; criação publicitária; discurso de resistência; posição-sujeito; *habitus* docente.

Resistência e alteridade para a criatividade

Raramente algum campo se interessa em discutir seus mecanismos operatórios. Talvez por isso persista o silêncio sobre a dimensão do ensino no fazer (e ser) docente. A área dos estudos acadêmicos da publicidade pouco investiga, em extensão e profundidade, sobre si mesma. Julgamos fundamental repensar o processo educacional a

¹ Trabalho apresentado no GP Publicidade e Propaganda do XVII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Professor no Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e-mail: fabiohansen@yahoo.com

³ Professora no Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e-mail: jupetermann@yahoo.com.br

⁴ Professor no Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e-mail: rodrigocorrea.ufpe@gmail.com

⁵ <https://www.grupoiep.com/>

partir dos “processos vividos pelos outros educadores como contraponto aos nossos”, tomando contato com experiências inquietantes (RODARI, 1982). Logo, um passo importante é questionar os modelos clássicos de ensinar publicidade, haja vista que as reconfigurações dos “mapas laborais e profissionais” (MARTÍN-BARBERO, 2014b, p. 30) instabilizam também o fazer em sala de aula, levando-nos a problematizar o funcionamento discursivo do ensino de criação publicitária.

Bacega (2002, p. 9) alega que, no geral, a Escola ainda se caracteriza pelo caráter conservador e distante da contemporaneidade, tratando os jovens estudantes guiada por modelos obsoletos. É nesse cenário marcado por conflitos e transformações nos campos da comunicação publicitária e da educação, que nos sentimos inquietos com o modelo tradicional da educação e desafiados a examinar como estamos lidando com os estudantes nas salas de aula do ensino de criação publicitária.

Poderíamos dizer, juntamente com Rodari (1982, p. 5), que nossa pesquisa intitulada “O Ensino de Criação Publicitária” - apoiada pelo MCTI/CNPq via Edital 14/2014 e realizada em parceria interinstitucional entre a UFPR, a UFSM e a UFPE - está “preocupada fundamentalmente com um aluno vivo, inquieto e participante; com um professor que não tema suas próprias dúvidas; e com uma escola aberta, viva”; em instigar o professor a pensar além do tradicional, abrir-se à imprevisibilidade, ao risco e ao próprio erro, pois o professor não é infalível. Para tanto, as aulas gravadas em oito⁶ cursos de graduação em Publicidade e Propaganda constituem um *locus* privilegiado para entendermos o que de fato nos importa aqui nessa exposição: os movimentos de resistência ao *habitus* docente⁷ nas disciplinas de criação publicitária, ou seja, a resistência à narrativa hegemônica em consonância à dimensão da alteridade.

Como operadores teóricos mobilizamos em avizinhamo as noções de resistência e alteridade, compreendo que a resistência se dá para a inclusão do outro. Ao abordar a resistência nos pautamos em efeitos discursivos de deslocamento (PÊCHEUX, 1990), admitindo a flexibilidade de pensamento, a contestação, a negociação de sentidos, reconhecendo, por exemplo, a desescolarização - a possibilidade de aprender fora do ambiente da escola tradicional. “O saber escapa dos

⁶ São quatro universidades públicas e quatro privadas: Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade de São Paulo (USP); Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc); Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM); Universidade Positivo (UP); e Anhanguera/Uniderp de Mato Grosso do Sul.

⁷ Em Petermann; Hansen; Correa (2017) delineamos a noção de *habitus* docente no ensino de criação publicitária. Gerador de práticas ajustadas ao campo, o *habitus* docente consolida nas disciplinas de criação publicitária a condução estável e tradicional de atividades e a adoção de práticas de característica mais comum.

lugares sagrados” (MARTÍN-BARBERO, 2014a, p. 126) para se tornar disperso e fragmentado, escapando ao modelo linear e sequencial.

A escola é polissêmica. A sala de aula é um espaço de encontro. O sujeito se constitui pela relação com os outros (os sujeitos sociais com quem convive) e com o Outro (a ideologia) que o interpela como sujeito. É pelo diálogo (FREIRE, 1976) que podemos alcançar a criticidade, na relação com o outro, com o mundo que nos envolve. O pensamento crítico indica a condição de pensar de outra maneira, não se assujeitando à narrativa oficial. Por isso confiamos num movimento de mudança nas relações de poder nas salas de aula, com mais decisões conjuntas que centralizadas em um só decisor (o professor). A participação dos estudantes se conquista com uma aula bem estruturada, sem respostas prontas, deixando que eles contribuam na explanação, perguntando, respondendo, isto é, em situações mais intensas de interação discursiva do que em uma situação clássica da sala de aula.

Filiados as teorias do currículo na perspectiva dos estudos culturais, a partir de Tomaz Tadeu da Silva (2000), acreditamos na pedagogia crítica e questionadora dos sistemas e das formas dominantes. Os estudos culturais abrem espaço às formas culturais que se encontram fora do sistema hegemônico (KELLNER, 2001). Sustentados no modelo gramsciano de hegemonia, preveem a possibilidade de movimentação, crítica e resistência àquilo que é imposto.

Para Pêcheux (1990) os discursos de resistência são constituídos pelas estratégias de tomada da palavra, de inversão e de contraidentificação. Ato contínuo, o sujeito (o professor e o estudante de criação publicitária) plenamente identificado e assujeitado ao sentido dominante na formação discursiva educacional é da ordem da resignação. A distinção entre as tomadas de posição, alinhadas ou desalinhadas à formação discursiva dominante relativa ao ensino de publicidade está em aceitar o atravessamento do outro. A reflexão de Pêcheux quanto à noção de resistência pressupõe a existência de uma essência reprimida e dominada prestes a irromper. Começa-se a “se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação” (PÊCHEUX, 1990, p. 17), constituindo “transgressões de fronteiras” que interrompem parcialmente o “círculo da repetição”. Decorre daí o redesenho da forma de ensinar para potencializar as experiências vividas em outras situações de aprendizagem, instituindo no processo de ensino conexões entre as experiências sociais e a condição juvenil dos aprendizes, pois no ponto de vista de Martín-Barbero (2014a) não é mais possível ensinar e aprender como antes.

Docente e discente contraidentificados, resistentes à formação discursiva do ensino em criação publicitária, não se submetem ao formato tecnicista e conservador vigente. Atuando em outra posição-sujeito e a ela assujeitados, tomam posição para produzir novos sentidos, de modo a escapar aos códigos estabelecidos e transpor a condição de meros reprodutores do conhecimento hegemônico. Já o assujeitamento pleno - o silêncio, o consentimento sem questionar - é danoso à criatividade, bem como o poder atribuído aos professores e as instituições de ensino. Ele introduz o medo, e “a criatividade incomoda todo o poder estabelecido, pois é crítica, enxerga problemas, propõe novas formas de funcionamento” (CAPOTE FILHO, 2014, p. 126).

Os setores mais poderosos da sociedade realmente não têm nenhuma intenção de privilegiar a imaginação e a criatividade pois não desejam que as pessoas aprendam a pensar, já que o pensamento criativo seria a arma mais eficaz de transformação do mundo e portanto de ameaça a uma ordem social conhecida, estabelecida e vantajosa para eles (RODARI, 1982, p. 9-10).

Na esteira desse pensamento Snyders (1981, p. 106) enfatiza que “a escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação”.

O reconhecimento da heterogeneidade instiga a perceber o poder que surge na dimensão estudantil. As relações de força se atualizam. Contudo, os estudantes precisam contribuir, pois as aulas gravadas no nosso trabalho de campo permitiram examinar a resignação também neles. Segundo Paula e Rodrigues (2006), alunos tendem a esperar que professores tragam respostas prontas e a reagir de maneira negativa a propostas construtivistas. Embora o professor cultive outras práticas e adote uma postura mais crítica diante dos alunos, no momento do enfrentamento ele pode até mesmo desistir desse tipo de abordagem, adotando uma perspectiva mais tradicional de educação em virtude desses processos já legitimados, num círculo vicioso.

Piratininga (1994) coaduna com esta ideia ao dizer que em sua trajetória como professor se deparou recorrentemente com alunos que fecham seu espírito para voos mais arrojados, tentando se agarrar aos manuais e às regras consagradas. Para o autor supracitado, ao proceder dessa forma os jovens “procuram no velho não apenas o exemplo, mas a fórmula e a receita testada, abrindo mão de seu mais precioso potencial: o atrevimento, a impetuosidade, a inovação” (PIRATININGA, 1994, p. 33).

A transformação no processo educativo passa necessariamente pela mudança também do papel de professor. É cômodo responsabilizar o estudante e pedir que apenas

ele muda. Mas e nós, professores, mudamos efetivamente nosso modo de ensinar num cenário de constante transformação? Essa é justamente a transformação mais difícil, considerando os lugares socialmente incorporados, as práticas institucionalizadas e os comportamentos arraigados. Nem sempre estamos preparados para quebrar nossas certezas, para nos despojarmos de posições cristalizadas. Estamos acostumados a executar as coisas de certa maneira. Então a tendência é não conseguirmos sequer perguntar se existem modos diferentes de fazer.

A escola ainda não conseguiu romper com a formação imaginária e social do docente “super-homem” (aquele que tudo sabe), e oferecer ao estudante o direito à reflexão, a abordar outros pontos de vista, “onde as perguntas e os questionamentos são mais importantes porque permitem a redefinição de conhecimentos e valores já estabelecidos como verdades, que nem sempre o são” (KRAWCZYK, 2014, p. 89). Podemos acrescentar, de imediato, que os espaços acadêmicos que poderiam experimentar tanto em forma quanto em conteúdo, revelam-se conservadores. Sim, porque a educação é um campo conservador. E o ensino de publicidade? É inovador ou é conservador? Atestamos a resignação de professores, pouco aptos ou mesmo desinteressados, reproduzindo padrões e reafirmado às gerações sucessivas o *modus operandi*, com a produção quase enlatada de aulas. Notamos ainda em nossa investigação que as aulas de criação publicitária não exploram intensamente o potencial criativo dos aprendizes. Mais do que as instituições de ensino, quem se readapta às mudanças são os sujeitos que as integram e constituem rearranjos educacionais.

Resistir na dimensão da alteridade torna-se, precisamente, combater a mediocrização, estimular a emancipação de inteligências. Tais movimentos dos sujeitos, de resistência, de reconhecimento da alteridade podem provocar situações disruptivas no ensino de criação publicitária. A disrupção surge como contraponto aos modelos standardizados, “dinamitando as metodologias tradicionais de ensino” (MORA, 2017).

Desenvolvendo a noção de disruptivo no ensino de criação publicitária

A noção de disrupção vem em nosso auxílio para tentar mostrar suas continuidades e descontinuidades com o modelo tradicional de ensinar criação publicitária. Conforme Moran (2012) mudanças disruptivas quebram os modelos de pensamento instituídos, desafiam continuamente os esquemas de experiências, desestabilizam os modelos clássicos do fazer educacional. Newbiggin (2010, p. 16) sinaliza que “a criatividade é um processo disruptivo que questiona os limites e os

pressupostos estabelecidos”. Em essência, a visão disruptiva motiva uma cultura de experimentação contínua. O disruptivo é um movimento que estimula a diferença ao se recusar a se fundir com o idêntico. Na perspectiva discursiva implica no deslocamento das regras, no deslizamento de sentido, fazendo intervir o diferente.

Por seu turno, a conformidade de pensamento obstrui o disruptivo. Não podemos esperar criações significativas dos estudantes se não tivermos posturas criativas enquanto docentes. Perde-se a legitimidade. Devemos ser o exemplo, dedicando-nos criativamente ao trabalho e demonstrando isso em nossas ações. Rodari (1982, p. 142) observava, já em 1982, a transformação do professor em um “promotor da criatividade. Não é mais ele que transmite um saber pronto”. Exprime “o melhor de si mesmo, a desenvolver em si mesmo os hábitos da criação, da imaginação, do empenho construtivo em uma série de atividades”. Os estudantes deveriam ser encorajados a explorar as possibilidades de subversão dos formatos existentes, recebendo dos professores suporte para expressar a criatividade. Mas transgredir é interesse do campo e dos sujeitos que o compõe? Importa àqueles identificados plenamente à formação discursiva educacional abrir-se a modificações e à inclusão do outro?

Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 100) defende estimular “o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado”. Apregoa ele o favorecimento de “toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico”. Para empreender essa transfiguração é preciso encarar o discurso de resistência como chance de renovar o processo de ensino-aprendizagem, transpondo a manutenção daquilo que é da ordem da reprodução.

Eis que nos movimentos de resistência à ordem vigente no ensino de criação publicitária emergem alternativas de rupturas parciais com as práticas docentes institucionalizadas, o que significa um movimento disruptivo. Tentaremos a seguir apontar condições favoráveis ao desenvolvimento do pensamento, da ideia e da criatividade para que as mentes criadoras dos estudantes expressem seu potencial.

Cabe frisar que as sugestões condensadas derivam das discussões e debates com os estudantes - bolsistas e voluntários - que participam e participaram ao longo dos anos da pesquisa, por meio do Programa de Iniciação Científica. Evidentemente, não existe receita, pois a criatividade talvez não seja passível de ser ensinada. Estimulá-la nos parece mais adequado e viável, diante do conjunto de fatores que tornam a formação de um profissional de criação atividade de alta complexidade.

Singelamente apresentamos alternativas a serem colocadas ao lado de tantas outras que procuram enriquecer o ambiente universitário. Todavia, elas não servem apenas para “amenizar o tédio da rotina cotidiana” (MARTÍN-BARBERO, 2014a, p. 66). Não é isso que pleiteamos. Almejamos repensar as práticas do fazer docente, pois entendemos que as principais mudanças devem ocorrer no nosso comportamento. Aparentemente representa uma mudança mínima. Contudo, configura-se um movimento disruptivo, deslocando o eixo da sala de aula ao colocar o estudante no centro da proposta pedagógica.

Propostas não são receitas. É a tomada de uma nova posição

A sala de aula se torna apenas um dos tantos ambientes de aprendizagem disponíveis ao estudante. Se o espaço físico muito diz de uma concepção educativa, situações de aprendizagem observadas na pesquisa empírica revelam que não manter o acadêmico encarcerado em uma sala com janelas altas gera experiências significativas no ensino de criação publicitária. Quando os estudantes não estavam “forçados” a permanecer no espaço de sala de aula o tempo todo, possuindo uma circulação facilitada, seja porque a sala de aula era pequena e apertada, seja porque os professores preferiram “liberá-los” para criar no jardim da universidade, nos corredores, na biblioteca, na sala do centro acadêmico, indo ao seu encontro onde estivessem, o pensamento criativo e a ludicidade afloraram. A alocação dos alunos em espaços mais amplos e agradáveis, onde lazer, bem-estar e estudo estavam mais integrados, permitiu um ambiente mais frutífero, já que mais silencioso, calmo e, por fim, produtivo.

Locais urbanos igualmente fazem parte do ambiente aprendizagem. Aulas na rua ou pela rua, em espanhol “*clases por la calle*”, servem para levar os alunos literalmente para a rua conversar *offline* com as pessoas, observá-las, ver vitrines, transitar por pontos de venda, avaliar o consumo da narrativa publicitária, entrar em contato com o espaço urbano; fotografar mídias de rua, logotipos, identidades visuais, promoções, descontos; anotar nomes de marcas e títulos publicitários; coletar material impresso nos semáforos; identificar abordagens racionais ou emocionais; examinar se os apelos compõe uma “fórmula pronta”, com conteúdo publicitário empobrecido.

Enfim, é uma iniciativa que oportuniza a experimentação de outros saberes, ampliando a busca de referências a outras fontes de consulta que não somente a internet, pois os estudantes passam a maior parte do tempo em sala de aula, restritos ao ambiente online, e afastados do convívio social, por vontade própria e com a complacência de

professores e instituições de ensino. Se, porventura, os estudantes discordarem, cabe a nós, professores, argumentarmos, apregoando os benefícios da atividade proposta.

No nosso modo de ver, a atitude criativa é da ordem do consumo, enquanto produto de fatores sociais e culturais. Canclini (2005) compreende o consumo como conjunto de práticas socioculturais em que se constroem significados e sentidos, isto é, como espaço de comunicação entre sujeitos. Logo, o consumo é menos adquirir mercadoria e mais se relacionar, interagir, descerrar-se ao outro. Em termos educacionais, estamos nos referindo a descentrar vozes numa comunicação horizontal, propiciada por um ambiente dialógico, colaborativo, crítico e criativo. Por essa razão compreender a universidade como um espaço sociocultural é considerar os sujeitos do conhecimento (professor e estudante) como produtores de conhecimento (DAYRELL, 2006) e, sobretudo, como sujeitos do discurso (de linguagem), reconhecendo suas diferenças enquanto sujeitos que não escapam à historicidade.

Outro aspecto para tentar tornar as aulas da área de criação publicitária mais criativas, menos autoritárias, e, por isso, também mais saudáveis para docentes e discentes diz respeito a flexibilizar o formato das aulas de 50 minutos - correspondentes a um período de aula. É o que alega Francisco Mora (2017), especialista em Neuroeducação e professor de Fisiologia Humana da Universidade Complutense, Espanha:

Estamos percebendo, por exemplo, que a atenção não pode ser mantida durante 50 minutos, por isso é preciso romper o formato atual das aulas. Mais vale assistir 50 aulas de 10 minutos do que 10 aulas de 50 minutos. Na prática, uma vez que esses formatos não serão alterados em breve, os professores devem quebrar a cada 15 minutos com um elemento disruptor (MORA, 2017).

O registro audiovisual de aulas para a pesquisa, a vivência como docentes e a troca de informações com colegas professores nos conduzem a destacar aspectos favoráveis às aulas expositivas enquanto estratégia de ensino, pois não estamos propondo a abolição da aula expositiva, a despeito do fato de numa sala de aula enfileirada, durante uma aula expositiva, ser um desafio enorme manter os estudantes atentos e engajados. Reconhecemos nela potencialidades que podem facilitar experiências significativas. Senão vejamos: a exposição de conteúdo pode ser efetiva e relevante desde que ative a participação dos estudantes. E como isso acontece? A exposição deve ser bem planejada (o que exige tempo, energia e criatividade), prevendo espaços para concessão da palavra, solicitando exemplos aos estudantes, estabelecendo conexões entre a experiência vivencial dos participantes - não necessariamente

profissional -, mas também cruzando com conteúdos de outras disciplinas, com as distintas experiências de vida, de leitura de textos, filmes dos discentes, entre tantas outras que serão enriquecedoras ao debate acerca de determinado tema.

Fundamentalmente, é preciso escutar o estudante para identificar sua realidade e seus conhecimentos prévios, garantir-lhe espaços de fala, visibilidade e sua livre expressão (METZKER, 2008). O alicerce está em interações sociais, no entendimento de que a troca de experiências e conhecimentos são oportunidades de aprendizagens que estimulam nossas (sim, do docente e do discente) capacidades cognitivas. Nesse sentido, a aula expositiva dialogada não é um procedimento a ser descartado. Contudo, possui aspectos desfavoráveis quando incorpora a sua versão clássica, constituindo-se na apresentação oral de um tema, pelo professor, estabelecendo uma relação verticalizada entre professor e alunos. O professor, por meio da exposição, verbaliza o que sabe aos alunos que, em tese, não sabem e que, portanto, deveriam escutá-lo.

Decorrente do que consideramos fragilidades das aulas expositivas, recordamos experiências negativas em que o professor nitidamente não preparou, ou no mínimo não atualizou sua aula, deixando transparecer nos próprios slides de PowerPoint, ao pulá-los alegando que não faziam parte daquela aula. Outra experiência negativa é a aula expositiva maçante e longa, potencializada por longos textos expostos e lidos no PowerPoint. Ou seja, percebe-se que não houve organização das informações no material de apoio, deixando-o extremamente poluído com muitos elementos e com excesso de texto. Uma formação docente adequada para preparar e (re)organizar cuidadosamente as atividades didáticas evitaria tal prática, escolhendo elementos mínimos necessários para ilustrar e complementar a exposição oral, sem se restringir à leitura dos textos do PowerPoint. E não adianta solicitar aos estudantes que leiam em voz alta, revezando-se. É uma simplificação.

Desse modo, tais aulas não contribuíram para a horizontalização da relação professor-estudante, desestimulando este último na medida em que o tempo em sala de aula não privilegiou o debate, mas sim a mera transmissão de conteúdo. A fim de tornar a sala de aula um espaço de discussão, o professor não pode se prender a ficar falando e escrevendo na lousa, lendo slides de PowerPoint ou repetindo aquilo que está nos livros. O diálogo é o primeiro passo em direção à interação dos sujeitos sociais, desde que integrado às metodologias de ensino (METZKER, 2008). A partir dele é possível exercitar a linguagem, a coparticipação e a criticidade.

Conforme Freire (1976), a dialogicidade se manifesta nas ações que promovam a reflexão e o debate de ideias, em uma comunicação horizontal, na qual o professor não se coloca como o detentor do conhecimento; ele admite a flexibilidade do pensamento, a contestação de pressupostos, a reorganização de elementos de um problema. Para tanto se faz urgente enxergar a universidade como um mundo complexo de comunicação, de interação e, fundamentalmente de convívio humano, conforme diálogo materializado na sequência discursiva (SD) entre um professor e seus alunos, extraído de uma das tantas aulas registradas em material audiovisual. Nele vem à tona a interpelação, que pressupõe dirigir a palavra ao interlocutor para indagar.

SD - Qual a diferença de unificação e unidade? Então unificação é como se fosse a organização da unidade? [Aluna].

- Essa é uma pergunta boa. Nessa você me pegou, eu teria que pensar um pouquinho [Professor].

- Seria a organização das partes? [Aluno].

- Eu vou pensar um pouquinho, mas nesse momento assim eu estou tendendo a concordar contigo. Eu acho que a unificação sempre contribui dando um sentido de unidade. Vamos ver os exemplos que de repente a gente pode chegar em um que é diferente. Mas seu raciocínio é bem bom [Professor].

Por meio da sua presença e mediação, o professor desperta nos acadêmicos a capacidade de produzir angústias e questionamentos, cumprindo seu papel de propositor, parte chave do processo educacional. Orozco Gómez (1997) enfatiza a necessidade de jogar o “jogo da mediação”, onde os sentidos são negociados. Sendo “jogado” em sala de aula permite que sejam (re)construídos significados sobre determinados fatos, além da apropriação de conteúdos novos, que antes eram desconhecidos e sobre os quais se podem avançar. Diríamos, juntamente com Martín-Barbero (2014a, p. 26), que a “[...] maior carga de injustiça está onde o direito à escola é identificado com o direito à palavra e onde esse direito continua sendo desfrutado por poucos. A cultura escolar prolonga a cultura do silêncio [...]” no estudante, sequer estabelecendo embates pelo direito de significar (BACCEGA, 2011).

Moreira (2010, p. 4) pactua com essa ideia ao afirmar que “[...] o abandono da narrativa implica a busca de maneiras de ensinar, nas quais, metaforicamente, o professor fale menos, narre menos, o aluno fale mais, participe criticamente de sua aprendizagem”. Assim sendo, o contraponto ao “dar aula narrando” é estimular narrativas nos/dos estudantes. Porém, para que isso se efetive, Moreira (2010, p. 7) sustenta que é insuficiente “[...] somente a relação dialógica, interacionista social, professor-aluno [...]”. É preciso “[...] também a interação aluno-aluno”, ocasião em que se submetem à crítica dos demais colegas.

Atividade que incorpora essa prerrogativa são as narrativas publicitárias apresentadas em eventos acadêmicos como Expocom, Festivais Universitários de Publicidade, Anuários Universitários. Incrementa-se a aula refletindo sobre materiais criados por acadêmicos das mais variadas Instituições de Ensino de Superior brasileiras. Tal ação educativa pode gerar identificação entre os estudantes, projetando-se de maneira real, distintamente ao mercado publicitário, as premiações e aos anuários, nos quais a projeção é imaginária e muitas vezes distante da realidade estudantil. Atenta-se para o fato de que também é possível executar e alcançar a criatividade, sem precisar necessariamente esperar a inserção no mundo de trabalho.

No caso do Expocom - exposição e premiação dos melhores trabalhos experimentais produzidos por estudantes de Comunicação -, as peças publicitárias são acompanhadas de um paper, apresentando o trabalho publicitário derivado de um processo. Valorizar o processo que originou o produto final torna conhecidas eventuais falhas na concepção ou produção, tirando vantagem e naturalizando o erro como parte do processo de ensino-aprendizagem. Habituar os alunos tão somente para o sucesso, negando-nos a prepará-los para aprender a lidar com o fracasso e com os erros é justificativa recorrente para mostrar apenas peças premiadas em festivais profissionais e consideradas acima de qualquer suspeita. Na nossa ótica, os erros podem ser encarados como uma etapa para a conquista da excelência, desde que encarados com uma postura saudável, pela qual nós, professores, somos responsáveis em nosso trabalho em aula. Essa constatação deriva da percepção de Martín-Barbero (2014a, p. 25): “a escola continua consagrando uma linguagem retórica e distante da vida”.

Decorre daí mais uma alternativa didática: a elaboração coletiva de *briefings*, entre professor e estudantes, em um processo de construção cooperada, permite a inclusão discente na negociação de sentidos, não aceitando o *briefing* como um produto pronto, mas parte de um processo de instauração dos sentidos possíveis. O diálogo entre professor-alunos corrobora a visão de Paulo Freire (1996) acerca da interação. Para ele não há como separar o docente e o discente. O diálogo é uma relação conjunta do professor e do estudante no ato comum de conhecimento.

Criar o próprio *briefing* é uma intensa atividade de construção, desconstrução e reconstrução, contrapondo os sentidos já dados em *briefings* requeitados (já resolvidos pelas agências) trazidos para a aula representando a reprodução, a rotina e a linearidade. Para Martín-Barbero (2014a), o prazer pela criatividade, o gosto de descobrir está dissociado dos repetitivos exercícios de tarefas e deveres. O conhecimento criativo é

resultado de uma relação de troca que não interliga apenas professor-estudante; diz mais respeito a forma como estudantes se conectam a outros estudantes, que se vinculam a conceitos construídos e que serão reconstruídos.

Criar *briefings* em pequenos grupos e depois trocá-los entre os grupos, para trabalhar criativamente em soluções, estimula os aprendizes a ir além em suas interpretações e oportuniza a eles tratarem de algo do seu contexto social (feminismo, empoderamento, assédio sexual, racismo, legalização da maconha, homofobia, corrupção, crise econômica, desemprego, *bullying*, depressão, suicídio, entre tantas outras temáticas passíveis de escolha), fazendo, tomara, ler o *briefing* por inteiro por não encará-lo como ação tipificada, institucionalizada no cotidiano acadêmico.

Igualmente, fomenta-se a valorização do *briefing* enquanto percurso criativo (HANSEN, 2013), à medida que a criação participa do seu processo de construção para, desde o princípio, identificar o problema de comunicação a ser solucionado, estabelecer objetivos de comunicação, ler o cliente e os consumidores da enunciação publicitária; aguçar o poder de síntese - se tomarmos duas páginas como um limite para o *briefing*.

Na mediação o educador precisa ajudar o aspirante a publicitário a fazer multiconexões, isso porque parte das dificuldades no processo de aprendizagem são decorrentes de uma mecânica de atividades aplicadas que se institucionalizaram. Compartilhar com os estudantes práticas nas quais exercitem a capacidade de conectar repertórios e atribuir sentido a eles é, inegavelmente, fundamental para a formação daqueles que desejam atuar na área de criação publicitária.

Até aqui apresentamos algumas ações simples e executáveis por estarem adaptadas às condições atuais do ensino superior em publicidade. Não são palavras ao vento; são reflexões que nascem da prática docente, do estudo e da experimentação de uma pesquisa longitudinal, de um movimento de resistência, contraidentificando-se à posição e ao saber dominante no sistema educacional. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação do discurso, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Nossa contraidentificação encontra guarida em outros caminhos no ensinar da publicidade. As nossas proposições materializam desvios de sentidos, desconstruindo e desestabilizando, conforme Indursky (2001), uma superfície aparentemente tão bem estruturada e homogênea. Com convicção, não estamos sozinhos nessa caminhada de resistência ao *habitus* docente nas disciplinas de criação publicitária, pois percebemos a receptividade de professores e estudantes participantes da pesquisa.

Resistência e resignação ao *habitus* docente: posições-sujeito em confronto

Historicamente as instituições de ensino escolar fundaram suas bases na lógica da hierarquia e da racionalização em detrimento as emoções. Um alento à crise sociocultural dos espaços educativos reside em deslocamentos nas “competências que envolvem o processo educativo, inserindo na formação dos sujeitos a preocupação com a ‘humanidade’ da humanidade” (NASCIMENTO, 2007, p. 6).

Obviamente, em educação não existem fórmulas mágicas. Há muitos meios de ensinar e não há nenhum que sirva para todos os docentes e discentes. Igualmente, conforme já alertado, não é objetivo da pesquisa entregar soluções prontas como se fossem manuais de boas práticas docentes. Todavia, está pulsante o nosso dever, enquanto professores-pesquisadores, de incrementar experiências significativas no ensino de criação publicitária. O trabalho criativo em sala de aula não pode ser padronizado como se fosse uma indústria com produção em série. A aula é o lugar para testar e experimentar. Devemos provocar o mundo do trabalho publicitário, questionar os modelos, buscar e ofertar alternativas de resistência no ensino de criação publicitária.

O desafio está em fomentar e disseminar outras práticas para além de iniciativas isoladas de alguns poucos professores. Efetivamente, necessitamos de modificações profundas no processo de ensino-aprendizagem de criação publicitária; necessitamos de educadores que pensem e proponham outras formas de fazer educação, enxergando na universidade uma possibilidade concreta de transformação social e cultural.

A educação é compromisso, é ato, é decisão. Educar-se é tomar posição, tomar partido. E o educador educa educando-se, isto é, tomando partido, posicionando-se. É verdade que, sendo a neutralidade impossível, também aquele que não toma partido, toma partido, isto é, toma partido do mais forte, da dominação. A seu modo eles exercem sua dimensão social, cumprindo ordens, desumanizando-se a si mesmos (GADOTTI, 1997, p. 143).

Localizamos duas posições-sujeito na *formação discursiva do ensino em criação publicitária*. A diferença entre ambos está em tentar contemplar as vozes que compõe a comunidade universitária, em entender a pluralidade da sala de aula, isto é, em trazer o outro; em deixá-lo se atravessar, seguindo o princípio da alteridade.

Na *Posição-Sujeito 1 - Resignação ao *habitus* docente*, o professor adota comportamento dominante e conservador; sustenta-se na busca pelo controle a partir da conduta padrão; rejeita outras metodologias de ensino. A posição-sujeito em tela se assenta no processo de formação da imagem social do professor como “cânone” - a

partir do deslocamento da “construção de cânones” nas artes (BOURDIEU, 1996) para o universo do ensino de criação publicitária. Ou seja, o capital simbólico acumulado pelo professor na posição de um sujeito dominante seria suficiente para legitimar o seu saber diante do aprendiz, influenciando este último a não questionar e intervir, convertendo-se na inquestionabilidade que toda violência simbólica exige. Logo, o poder simbólico do professor se apoia no acionamento de volumes de capital cultural e social incomparáveis - no imaginário estudantil -, e em níveis de autoritarismo e posturas rígidas.

A identificação a esse *habitus* estável se reflete nos baixos índices de fatores de inovação nas práticas docentes, sem resultar em novas propostas e tampouco em novas atividades em sala de aula. Na posição-sujeito 1, por óbvio, não presenciamos indícios de alterações estruturais; notamos a manutenção de práticas já há muito consolidadas; linhas de continuidade que demarcam estabilidades, homogeneidades, institucionalizações, sedimentações; pouco espaço para o pensamento e sua expressão criativa, para estratégias disruptivas de ensino.

Aproximando-nos de Landowski (2014) no que tange ao fenômeno da interação, poderíamos recortar um regime de interação por ele observado quando se estabelece um fazer entre sujeitos: interações em regime de programação. Ocorrem quando há uma expectativa razoavelmente segura sobre as reações possíveis, uma previsibilidade. Assim, diríamos que o professor se vale das regularidades dos comportamentos adotados pelas instituições de ensino, por seus pares, por estudantes, por ele próprio. Landowski (2014) define a regularidade como a constância das relações, apresentadas como regras, hábitos ou estereótipos comportamentais. Assim, o regime de programação é o da rotina, oferecendo maior segurança nas interações.

Na *Posição-Sujeito 2 - Resistência ao habitus docente*, o professor aposta no descentramento de vozes, na pluralidade e na diversidade do pensamento, em trocas simbólicas pautadas em interações sociais. Uma vez mais em alinhamento com Landowski (2014), delimitaríamos as interações em regime de ajuste para a posição-sujeito 2, pois as relações entre os sujeitos se ampliam no aspecto da produção de sentido; seguem uma lógica que considera como equivalentes os sujeitos interlocutores, relevando uma situação em sintonia mútua. Uma gestão compartilhada da aula entre professor e estudantes privilegia a construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento; e a transformação da sala de aula em um espaço descentralizado valoriza o capital cultural e social discente.

A contraidentificação à estabilidade do *habitus* permite pensar em alternativas para o surgimento de outras propostas no ensino de criação publicitária, com a indicação de movimentos disruptivos; pensar a sala de aula como um espaço menos formal, mas também menos institucional e mais aproximado do surpreendente, da ludicidade, do espontâneo, do inesperado; daquilo que se descontinua e se reformula. Nesse sentido, o raciocínio nuclear expresso na posição-sujeito 2 está em avistar no fazer em sala de aula um mecanismo de luta e, por extensão, de resistência para reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino.

Parafrasando Martín-Barbero (2014a) identificamos um conflito de culturas. Baccega (2002, p. 9) esmiúça o raciocínio: “a questão está centrada em um choque de culturas que é preciso harmonizar: a cultura da sociedade como um todo, a cultura que os alunos trazem *versus* a cultura que predomina na Escola de que os professores são porta-vozes”. Atualizando Baccega, talvez caiba dizer que nem todos os professores compactuam com a cultura educacional predominante; resistem a ela com ações disruptivas, concebendo alternativas de resistência em contraponto aos processos de submissão, imposição e de dependência.

Por isso é tão importante discutir o funcionamento discursivo do ensino de criação publicitária referido por nós lá no início desse texto. Não podemos deixar o silêncio persistir e resistir. Romper o silêncio é resistência. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir a discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1976, p. 96).

Diante disso, a necessidade de reformular o ensino convencional perante as reconfigurações socioculturais nos levou primeiro a resistir ao *habitus* docente na formação discursiva do ensino em criação publicitária, ao formato tecnicista e conservador nas instituições de ensino; por atacado nos conduziu à contraidentificação, tentando romper, mesmo que parcialmente, com as práticas docentes institucionalizadas, o que nos transportou a um movimento disruptivo para favorecer o fervor dos atos criativos de professores e estudantes. Eis o nosso raciocínio central pormenorizado no transcorrer destas quinze páginas.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. Ed. Paulinas: São Paulo, 2011.

_____. Meios de Comunicação na Escola. In: **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo: CCA/ECA/USP, n. 25, set-dez 2002, p. 7-15.

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

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CAPOTE FILHO, H. S. Criatividade: o avesso do avesso, do avesso, do avesso. In: NICOLA, R. de M. S. **Ensaio sobre docência universitária**. Curitiba: PUCPRes, 2014. p. 125-131.

DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 137-161.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10 ed, São Paulo: Cortez, 1997.

HANSEN, F. **(In)verdades sobre os profissionais de criação: poder, desejo, imaginação e autoria**. Porto Alegre: Entremeios, 2013.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (Org.). **A escrita e a leitura como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p.75-98.

LANDOWSKI, E. **Interações arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto. 2014a.

_____. Diversidade em convergência. **Matrizes**, v. 8, n. 2, 2014b, p. 15-33.

METZKER, G. F. R. Educomunicação: o novo campo e suas áreas de intervenção social. In: **Anais XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2008/resumos/R9-0208-1.pdf>. Acesso em 18 de junho de 2017.

MORA, F. É preciso acabar com o formato das aulas de 50 minutos. **El País**. Madrid, 23 fev. 2017. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/17/economia/1487331225_284546.html. Acesso em 18 de junho de 2017.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MOREIRA, M. A. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. In: **Anais VI Encontro Internacional e III Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa**, São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, R. N. A. Da educação como prática da liberdade à inteligência da complexidade: diálogo de saberes entre Freire e Morin. **Biblioteca on line de Ciências da Comunicação**, 2007. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/nascimento-roberia-educacao-como-pratica-da-liberdade.pdf>. Acesso em 18 de junho de 2017.

NEWBIGIN, J. **A economia criativa: um guia introdutório**. Série economia criativa e cultural. Londres: British Council, 2010. Disponível em: http://creativeconomy.britishcouncil.org/media/uploads/files/Intro_guide_-_Portuguese.pdf. Acesso em 18 de junho de 2017.

OROZCO GÓMEZ, G. **Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos**. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 10, 57-68, 1997.

PAULA, A. P. P. de; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, edição especial, p. 10-22, 2006.

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

PETERMANN, J.; HANSEN, F.; CORREA, R. S. *Habitus* docente nas disciplinas da criação publicitária - um entre bastante estável. In: **Anais do VIII Pró-Pesq PP - Encontro de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda**, Recife/PE, 2017. Disponível em: http://docs.wixstatic.com/ugd/bb9c7e_f0030b5802974925968be85fac046311.pdf. Acesso em 18 de junho de 2017.

PIRATININGA, L. C. **Publicidade**. Arte ou Artifício. São Paulo: Editora T.A. Queiroz, 1994.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2. Ed. Portugal: Moraes Editores, 1981.