A IDENTIDADE DO ARTE/EDUCADOR: ENTRE O SUJEITO MODERNO E PÓS-MODERNO

Everson Melquiades Araújo Silva – UFPE
Clarissa Martins de Araújo – UFPE
Agência Financiadora: CNPq

1. Crise dos Processos Identitários e a Formação do Arte/Educador: Uma Introdução

Os processos de constituição identitária vêm se tornando historicamente como um dos mais importantes objetos de reflexão do conhecimento humano. Segundo Dubar (2009), é possível identificarmos, desde as origens do pensamento filosófico grego (Século V a.C.), a presença de elementos discursivos em torno do conceito de identidade, apresentando-se, inclusive, neste período, diferentes compreensões sobre esta noção. No entanto, teóricos de diferentes correntes sociológicas vêm indicando que a noção de identidade nunca foi tão discutida como nas últimas duas décadas (LOPES, 2001; HALL, 2006, 2009; DUBAR, 2009; BAUMAM, 2005).

Um bom exemplo desse fenômeno pode ser verificado no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC). Ao inserirmos a palavra-chave *identidade*, a ferramenta de pesquisa nos indica a presença de um número total de 16.973 (dezesseis mil novecentos e setenta e três) estudos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que abordam essa temática a partir de múltiplas perspectivas, tomando a identidade como uma categoria central, ou, até mesmo periférica. Esses estudos foram realizados entre os anos de 1987 a 2009, dentro das diferentes áreas de conhecimentos estabelecidas pela CAPES, tais como: Ciências Exatas e da Terra; Ciências da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras, e Artes. Se dividirmos essas pesquisas pelo período de tempo em que elas foram produzidas (22 anos), teremos em média 771 (setecentos e setenta e um) trabalhos defendidos por ano, o que representa um grande nível de produção sobre a temática.

Ao empreendermos esse mesmo processo, relacionando desta vez, a temática da identidade ao campo da educação, encontraremos neste mesmo período de tempo um número significativo de estudos, apresentando-se em um total de 2.602 (dois mil seiscentos e dois), o que equivale a 118 (cento e dezoito) pesquisas ao ano. Sobre identidade profissional

encontramos 1.527 (um mil quinhentos e vinte e sete) pesquisas, e, mais especificamente, sobre identidade docente, encontramos 803 (oitocentos e três) estudos.

Conforme é possível verificarmos, a identidade emerge nos últimos anos como uma questão socialmente problematizada, constituindo-se, inclusive, como um dos temas centrais das teorias sociais contemporâneas. Desta forma, a que devemos atribuir esse fenômeno? Segundo Hall (2006), todo e qualquer fenômeno só se torna um objeto de reflexão e problematização quando este se encontra em processo de crise. Neste sentido, Lopes (2001), Hall (2006, 2009), Dubar (2009), Woodward (2009), defendem a ideia de que estamos vivendo contemporaneamente uma crise dos processos identitários. Sobre a ideia de *crise*, em seu livro "A Crise das Identidades: A Interpretação de uma Mutação", Dubar vai esclarecer:

> Utilizo nesta obra a noção de crise num dos sentidos múltiplos desse termo: "Fase difícil atravessada por um grupo ou indivíduo". Mais precisamente, essa acepção da palavra crise remete à idéia de uma "ruptura de equilíbrio entre diversos componentes". A exemplo das crises econômicas, as crises identitárias podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estabilizadas entre elementos estruturantes da atividade (produção e consumação, investimentos e resultados etc.). A atividade de que se trata aqui é a identificação, isto é, o fato de categorizar os outros e a si mesmo (2009, p. 20).

Corroborando com a ideia de que estamos instalados contemporaneamente em um processo de crise identitária, Hall (2006) argumenta:

> A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referencia que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (p. 7).

Este processo de crise de identidade vem se estabelecendo nos diferentes setores da sociedade, seja no campo pessoal, familiar, religioso, político, nas relações de gênero, de etnia, bem como nas relações profissionais (DUBAR, 2009; HALL, 2006). Nesta perspectiva, Lopes (2001) nos chama atenção, afirmando que este fenômeno de crise não ocorre de forma diferente, em relação à identidade profissional docente; que desde a Década de 1980 vem se traduzindo a partir de diferentes estudos, a exemplo da teoria do mal-estar docente (ZARAGOZA, 1999).

Não é por acaso, por exemplo, que desde a Década de 1970, no âmbito do campo profissional da Arte/Educação, vivenciamos uma série de mudanças na formação do arte/educador, tais como: a manutenção do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE); a criação dos Cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, na perspectiva da polivalência; a criação dos Cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística, agora estruturado a partir de suas diferentes habilitações (Artes Cênicas, Artes Plásticas, Dança e Música); e mais recentemente a implementação obrigatória de âmbito nacional do componente curricular Arte/Educação nos Curso de Pedagogia e a reestruturação dos diferentes Cursos de Licenciatura em Artes (Teatro, Artes Visuais, Música e Dança); por fim, o deslocamento da formação de professores para o campo da política pública em educação, traduzidos em grande medida na implementação de sistemas nacionais e locais de formação continuada de professores que estão em exercício pleno da profissão.

Essas mudanças ocorridas nas concepções de formação do arte/educador são, entre outros motivos, resultados do impacto das diferentes compreensões que historicamente vêm sendo instaladas no ensino de arte. Não temos dúvida que estamos vivendo contemporaneamente o ápice desse processo identitário no campo profissional da Arte/Educação, que vem se traduzindo em conflitos internos, de relação de poder, na maioria das vezes não salutares, porque partem apenas de processos de exclusão na disputa pelo domínio do ensino de arte. Disto posto, como definir quem dever ensinar arte na educação escolar? Os pedagogos ou os licenciados em arte? E na educação não-escolar, quem dever ensinar arte? Os licenciados em arte ou os educadores sociais?

Sabemos que a crise identitária que se apresenta no campo profissional da Arte/Educação constitui-se apenas de um reflexo de um processo de crise identitária maior, que afeta os diferentes campos da vida humana.

No entanto, o quadro que acabamos de descrever é apenas um efeito de uma discussão mais ampla e profunda que precisamos encarar no Campo da Arte/Educação: A identidade do arte/educador. Foi a partir desta necessidade que desenvolvemos esse ensaio que teve como objetivo compreender os processos de produção identitária do arte/educador na contemporaneidade a partir das contribuições dos Estudos Culturais.

Desta forma, faz-se necessário que respondamos as seguintes questões: Em que consiste essa crise de identidade? Que acontecimentos e mudanças ocorreram nas sociedades modernas que precipitaram essa crise de identidade? Como a identidade é produzida? Quais as concepções de identidade presentes nas teorias sociais? O que está em jogo no processo

identitário? Que compreensão do processo identitário defendemos para a formação do arte/educador? Os diferentes argumentos que apresentaremos a seguir buscarão, de forma geral, responder as questões propostas nesse parágrafo.

2. Identidade: Tendências e Concepções

Desde o final do Século XX as sociedades modernas vêm sendo caracterizadas por uma forma de vida altamente reflexiva, resultado de um processo de mudanças rápidas, abrangentes e permanentes. Estas mudanças foram estabelecidas a partir de processos de transformações denominadas de *globalização*, cuja natureza vem sendo marcada pelos princípios da descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento das paisagens culturais relacionadas às questões de classe social, gênero, etnia, raça, sexualidade, nacionalidade. Neste cenário estamos vivendo profundas mudanças estruturais na vida contemporânea, que estão alterando significativamente nossas identidades pessoais. Fenômeno também denominado de descentramento do sujeito moderno (HALL, 2006; WOODWARD, 2009).

Na modernidade tardia, são os efeitos desses processos de transformação global que denominamos de crise de identidade, conforme nos indicar Woodward:

> As identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo – num mundo que se pode chamar de pós-colonial. Este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento. O que é importante para nossos propósitos aqui é reconhecer que a luta e a contestação estão concentradas na construção cultural de identidades, tratando-se de um fenômeno que está ocorrendo em uma variedade de diferentes contextos (2009, p. 25).

Defender a ideia que estamos vivendo contemporaneamente uma crise dos processos identitários significa afirmar que não existe apenas uma única concepção do que seja identidade. Neste sentido, a noção de identidade possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica marcada por diferentes concepções, que não se constituíram a priori, mas, que vêm emergindo das compreensões de sujeito humano presentes nas diferentes sociedades, pois entendemos que todo e qualquer processo situa-se historicamente no contexto em que está inserido política e culturalmente. Essas diferentes compreensões de identidades estão concentradas em duas correntes antagônicas, denominadas por Woodward (2009) e Dubar (2009) como corrente *essencialista* e corrente *não-essencialista.* A corrente não-essencialista

é também denominada, nos estudos de Woodward (2009), de *construcionistas*, e nos estudos de Dubar (2009), de *nominalista* e *existencialista*. Aqui neste ensaio, optamos por utilizar a nomenclatura não-essencialista. A seguir apresentaremos uma breve caracterização dessas duas correntes.

A corrente essencialista compreende a identidade como um conjunto de características autênticas do sujeito humano que não se alteram ao longo do tempo, partindo de uma concepção unificada, estabilizada, coerente e verdadeira da identidade. Para tanto, ela vai fundamentar as suas afirmações tanto na história, quanto na biologia, buscando um essencialismo que tende a fixar a identidade e seus processos. A partir desse argumento, Woodward (2009) vai identificar duas versões para o essencialismo identitário:

> A primeira fundamenta a identidade na "verdade" da tradição e nas raízes históricas, fazendo um apelo à "realidade" de um passado possivelmente reprimido e obscurecido, no qual a identidade proclamada no presente é revelada como um produto da história. A segunda está relacionada a uma categoria "natural", fixa, na qual a "verdade" está enraizada na biologia. Cada uma dessas versões envolve uma crença na existência e na busca de uma identidade verdadeira. O essencialismo pode assim ser biológico e natural, ou histórico e cultural. De qualquer modo, o que eles têm em comum é uma concepção unificada de identidade (p. 37).

Em oposição à primeira, a corrente não-essencialista parte da perspectiva de que os significados da identidade vêm se alterando ao longo dos tempos, através de mudanças e transformações constantes na realidade social, focalizando as suas afirmações na diferença, bem como nas características comuns ou partilhadas entre os sujeitos humanos. Nesta compreensão, as identidades são fluídas, cambiantes, fragmentadas, antagônicas e fraturadas, procurando subverter e desestabilizar qualquer processo de ficção identitária, através de uma historização radical, onde a identidade é pensada como contingência, conforme nos afirma enfaticamente Silva (2009):

> Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênia, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada as estruturas discursivas e narrativas. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (p. 96-97).

Conforme é possível verificarmos, a crise de identidade concentra-se exatamente na tensão das discussões entre essas duas perspectivas que acabamos de apresentar. É

exatamente no bojo dessa tensão que emergiram as diferentes compreensões sobre identidade do sujeito humano que foram constituindo-se historicamente.

Para melhor compreendermos esse fenômeno, Hall (2006) fez um interessante mapeamento histórico sobre a noção de identidade do sujeito humano. Neste estudo, o autor vai identificar três concepções muito diferentes sobre identidade: a identidade do *sujeito iluminista*, a identidade do *sujeito sociológico* e a identidade do *sujeito pós-moderno*. Apresentaremos, na síntese a seguir, uma compreensão dos discursos e práticas que fizeram emergir, na modernidade, pela primeira vez, a ideia de um sujeito centrado, dotado de capacidades fixas e sentimento estável de sua própria identidade, de que forma este sujeito adquiriu uma perspectiva mais sociológica e interativa, e por fim, como a identidade deste sujeito está sendo descentrado na modernidade tardia.

A concepção da identidade do sujeito iluminista emergiu de uma série de movimentos importantes na cultura ocidental, no Século XVI e no Século XVII, dos quais destacamos a Reforma Protestante, a Contra-Reforma Católica, o Humanismo Renascentista, as revoluções científicas e o Iluminismo. René Descarte (1596-1650) e John Locke (1632-1704) foram de extrema importância na sistematização da noção do sujeito individual e de sua identidade. Descarte, a partir de sua celebre expressão "Penso, logo existo", elabora a concepção do sujeito humano racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, denominado de sujeito cartesiano. Locke sistematiza a compreensão de sujeito soberano a partir da ideia de mesmidade do sujeito racional, baseado no princípio de que a identidade humana permanece a mesma ao longo de sua existência, alcançando continuamente a extensão do seu pensamento. Desta forma, a identidade do sujeito iluminista é unificada e ao mesmo tempo singular, conforme nos indica Hall:

> O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou "idêntico" a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa (HALL, 2006, p. 10-11).

A concepção de identidade do sujeito sociológico surgiu no Século XVIII com o advento da crescente industrialização e das estruturas mais coletivas e sociais de governança do Estado, resultando em uma maior complexidade da vida moderna. Entretanto, dois eventos foram de importância significativa para a articulação de conceitos centrais que

fundamentaram a compreensão mais sociológica dos processos identitários. Estamos nos referindo à teoria biológica evolucionista de Charles Darwin (1809-1882), e, mais especificamente, o surgimento das novas ciências sociais.

Na sociologia, os interacionistas simbólicos, a partir de uma crítica radical ao sujeito cartesiano, elaboram uma concepção mais interacionista de identidade, a partir da teoria da socialização, com destaque para os estudos de Mead (1972). Nesta perspectiva, os indivíduos são formamos subjetivamente dentro dos processos sociais mais amplos, da mesma forma que a sociedade é sustentada pelos papeis identitários assumidos por esses indivíduos. A partir dessa explicação alternativa, a identidade é o resultado dos processos de interação do sujeito humano com a sociedade, conforme ratifica Hall:

> De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem (2006, p. 11).

A concepção da identidade do sujeito pós-moderno emerge na metade do Século XX, a partir dos movimentos artísticos e intelectuais ligados à modernidade. Este evento é marcado por uma série de rupturas no discurso do conhecimento da sociedade moderna, considerados como um avanço das ciências humanas. Foram exatamente essas rupturas e deslocamentos que possibilitaram o descentramento da identidade do sujeito cartesiano e sociológico, conforme apresentaremos a seguir, a partir dos cinco descentramentos conceituais identificadas por Hall (2006) nas teorias sociais.

O primeiro importante descentramento está relacionado à interpretação da teoria marxista realizada por Louis Althusser (1918-1989), na Década de 1970. Esse estruturalista marxista vai defender que Marx, ao colocar as relações sociais no centro do seu sistema teórico, vai negar a ideia de uma essência universal do sujeito humano, constituída por uma singularidade.

A descoberta do inconsciente por Sigmund Freud (1856-1939) constitui-se do segundo descentramento. Ao defender a identidade como um produto de subjetivação de processos psíquicos do inconsciente, Freud vai desqualificar o conceito de sujeito cognoscente que possui uma identidade fixa e unificada. Ratificando essa perspectiva, teóricos psicanalistas, como Lacan (1996), irão afirmar, por exemplo, que a imagem do eu é algo que a criança aprende gradativamente em relação com os outros, através de negociações

complexas e inconscientes. Assim, a identidade é formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes e está em permanente transformação.

O terceiro descentramento está associado à linguística estrutural elaborada por Ferdinand de Saussure (1857-1913). A sua teoria compreende a língua como um sistema social, e não um sistema individual dos seus usuários. Neste sentido, os significados das palavras não são fixos, pois eles emergem das singularidades e diferenças que as palavras possuem umas diante das outras, dentro do código de uma língua. Essa compreensão influenciará alguns filósofos da linguagem, tal como Jaques Derrida, que afirma que, apesar de nossas tentativas de criarmos um mundo fixo e estável, os significadores serão sempre subvertidos pela diferença, tal como ocorre com os processos de fixação da identidade.

Os estudos do filósofo Michel Foucault representam o quarto descentramento conceitual dos processos identitários. A partir das suas diferentes obras, Foucault (2004; 2007; 2008) cria uma genealogia do sujeito moderno, descrevendo o funcionamento das sociedades modernas através do poder disciplinar, que tem a função de governar a espécie humana através da vigilância e da disciplina, produzindo, através de processos de individualização dos sujeitos humanos, o que ele denominou de corpo dócil, que, por sua vez, busca controlar os indivíduos, entre outros mecanismos, através de processos de fixação de sua identidade.

O quinto e último descentramento é proveniente dos impactos do movimento feminista, que emergiram a partir da Década de 1960. As críticas teóricas feministas nos forneceram elementos de contestação dos processos pelos quais o sujeito humano é formado e produzido em nossas sociedades, politizando a subjetivação a partir do questionamento da noção de que homens e mulheres fazem parte de uma mesma identidade. Nesta direção, a teoria feminista possibilitou, de maneira mais enfática, a problematização da discussão social da diferença no campo das Ciências Sociais.

Esses cinco descentramentos teóricos da compreensão da identidade como um elemento fixo e estável é o que caracteriza simbolicamente, segundo Hall (2006), a morte do sujeito moderno. Neste sentido, o sujeito pós-moderno emerge de uma noção mais perturbadora de identidade, conforme descrita abaixo:

> Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall,

> 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidade que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente (HALL, 2006, p. 12-13).

A partir da caracterização apresentada sobre as diferentes compreensões dos processos identitários, produzidos historicamente através das mudanças sociais e conceituais nas sociedades modernas, é fácil inferirmos que as concepções de identidade do sujeito iluminista e do sujeito sociológico estão inseridas dentro dos pressupostos da corrente essencialista. Essas concepções defendem, de forma comum, uma perspectiva unificada e coerente da identidade do sujeito humano. De forma geral, pesquisas do campo da formação de professores, dentro de uma perspectiva essencialista da identidade, restringem-se a responder apenas problematizações que variam em torno das seguintes questões: O que é a identidade docente? Como é constituída a identidade docente?

No entanto, em tempo de crise identitária, marcada por desigualdades sociais crescentes, para além da definição do que seja identidade e como elas são constituídas, a corrente essencialista, a partir de uma compreensão identitária do sujeito pós-moderno, propõem-se a contestar as identidades docentes estabelecidas e convencionadas socialmente. Neste sentido, é importante nos indagarmos também: Existe uma identidade docente legítima? Os processos de formação profissional docente estão restritos apenas às experiências acadêmicas? Para qual projeto político esta ou aquela identidade docente está a serviço? Existe uma única identidade docente para os arte/educadores?

Para efeito da compreensão dos processos identitários relacionados à formação dos arte/educadores, optamos neste ensaio pelos pressupostos teóricos em torno da identidade do sujeito pós-moderno, sistematizados a partir dos estudos de Hall (2006; 2009), Silva (2009) e Woodward (2009).

Identificamos-nos com essa matriz teórica por que este ensaio não é um estudo para reafirmar lugares, muito pelo contrário, é um estudo de contestação de uma suposta estabilidade identitária, pois partimos da ideia de que não existe apenas uma identidade docente para os arte/educadores.

Sabemos que esta opção teórica se constitui, ainda, um referencial pouco explorado pela literatura educacional do campo da formação de professores no Brasil, que tem privilegiado, uma matriz teórica dentro de uma perspectiva mais sociológica dos processos identitários, em geral, centrados a partir dos estudos de Erikson (1971; 1976; 1998), Dubar (2005), Mead (1972), entre outros.

Um bom exemplo dessa afirmação pode ser verificado literatura educacional especializada, relacionado à identidade docente produzidas na primeira década dos anos 2000, encontrados nos livros com os textos resultantes dos simpósios e mesas-redondas realizados nos ENDIPEs dos anos de 2002 (Goiânia/GO), 2004 (Curitiba/PR), 2006 (Recife/PE), 2008 (Porto Alegre/RS) e 2010 (Belo Horizonte/MG). Através desse levantamento encontramos a presença de sete estudos relacionados à identidade docente. No entanto, apenas os trabalhos de Marin (2002) e Drummond (2010) buscaram estabelecer um diálogo com a teoria da identidade do sujeito pós-moderno.

Ao descrevermos, anteriormente, os cinco descentramentos teóricos que resultaram na produção de identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas do sujeito pós-moderno, explicitamos de forma geral os eventos, os teóricos e as teorias que sustentam essa compreensão de processo identitário. Perspectiva que estamos defendendo neste ensaio para melhor compreendermos as questões relacionadas às identidades docentes dos arte/educadores. No entanto, faz-se necessário, ainda, esboçarmos, de forma breve, o quadro teórico analítico em torno das categorias centrais que sustentam essa compreensão de identidade, caracterizada pelo binômio: identidade e diferença, conforme apresentaremos a seguir.

3. A Identidade do Arte/Educador: Um Diálogo com os Estudos Culturais

Dentro de uma perspectiva dos Estudos Culturais, a identidade não é uma entidade independente e autônoma, como defende a corrente essencialista. Ao contrário, a identidade só existe através da estreita relação de dependência com a diferença. Neste sentido, identidade e diferença são inseparáveis, pois uma necessita da outra para existir. De forma mais radical, a diferença é o processo pelo qual a identidade e a própria diferença, em quanto produto desse processo, são produzidas, conforme nos alerta Hall (2009):

> Acima de tudo, e de forma diretamente contraria àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidade são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamada de seu exterior constitutivo, que o significado "positivo" de qualquer termo – e, assim, sua "identidade" – pode ser construído (p. 110).

A identidade e a diferença, além de serem interdependentes, são fabricadas ativamente dentro das relações sociais e culturais, através de atos de criação linguística. Como um produto de criação das relações sociais e culturais, elas só são compreendidas dentro dos sistemas de significação dos quais adquiriram sentido e carregam o traço não apenas daquilo que é, mas, também, daquilo que não é. Nesta perspectiva, a identidade e a diferença constituem-se em um sistema de representação simbólica, cuja função é a atribuição de sentidos e significados, como nos indica Silva (2009, p. 77):

> Como ato lingüístico, a identidade e a diferença estão sujeitos a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral. Por exemplo, segundo o lingüista suíço Ferdinand de Saussure, a linguagem é fundamentalmente, um sistema de diferenças. Nós já havíamos encontrado esta idéia quando falamos da identidade e da diferença como elementos que só tem sentido no interior de uma cadeia de diferenciação lingüística ("ser isto" significa "não ser isto" e "não ser aquilo" e "não ser mais aquilo" e assim por diante).

Nesta mesma linha de raciocínio, complementa o autor:

> É aqui que a representação se liga a identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: "essa é a identidade", "a identidade é isso" (SILVA, 2009, p. 91).

Podemos afirmar, dessa forma, que identidade e diferença constituem-se em atos performáticos. O conceito de performatividade atribui à identidade a ideia de mudança e transformação, como um movimento de tornar-se a ser. A performatividade são proposições que não se limitam apenas a descrever a identidade, mas, criá-las, através de um processo de repetição de enunciados, denominados de citacionalidade. "É exatamente essa 'citacionalidade' da linguagem que se combina com seu caráter performático para fazê-los trabalhar no processo de produção da identidade" (SILVA, 2009, p. 95). Vejamos um excelente exemplo de enunciado performático: "Com a autoridade que me é concedida, eu lhes atribuo o grau de licenciado em artes visuais". Logo quem não recebeu o grau de licenciado em arte, não é arte/educador. Nesta perspectiva a identidade é compreendida como um processo de identificação pelo qual o individuo é convocado e interpelado por práticas discursivas para que assuma determinados papeis sociais, denominado, de posições-de-sujeito, conforme nos indica Hall (2009, p. 111-112):

> Utilizo o termo "identidade" para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos "interpelar", nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e por outro lado, os processo que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode "falar". As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (Hall, 1995). Elas são resultados de uma bem-sucedida articulação ou "fixação" do sujeito ao fluxo do discurso – aquilo que Stephen Heath, em seu pioneiro ensaio sobre "sutura", chamou de uma intersecção (1981, p. 106).

Essa compreensão nos remete diretamente ao fato de que todo processo de produção de identidade e diferença são processos de relações de poder. O poder de definir "se isso é identidade" e "se isso não é identidade", "se ele é arte/educador" e "se ele não é arte/educador". Como produtos de processos sociais de relação de poder, a identidade e a diferença não são simplesmente definidas, elas são em grande medida impostas, são disputadas por grupos sociais nas arenas da vida real, através de atos de demarcação de fronteiras e normalização, o que implica necessariamente em operações de inclusão e exclusão, como defende Silva (2009):

> A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre quem fica dentro e o que fica fora (p. 82).

Esse processo de inclusão e exclusão é estabelecido por sistemas de classificação, no qual se ordenam em torno de oposições binárias, isto é, são hierarquizadas em duas classes polarizadas, onde uma das classes será sempre privilegiada, recebendo uma carga positiva, enquanto a outra classe será menos privilegiada, recebendo a carga negativa. Assim, classificar significa um ato de poder, pois "Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados" (SILVA, 2009, p. 82).

Para uma melhor compreensão desse processo, apresentaremos a seguir como esse fenômeno vem se estabelecendo no campo profissional da arte/educação: Na realidade social, encontramos hoje dois tipos de arte/educadores: Os "arte/educadores habilitados" e os "arte/educadores não-habilitados". Essas terminologias, em geral, são utilizadas no senso comum pelos licenciados em arte, para diferenciá-los de profissionais de outras áreas que

também atuam profissionalmente com o ensino de arte. Ou seja, eles partem do pressuposto de que hoje, no campo da Arte/Educação, existem duas categorias de arte/educadores: Os licenciados nas diferentes linguagens e expressões da arte (teatro, dança, artes visuais e música), formados pelas universidades, que se autodenominam de "arte/educadores habilitados"; e os designados "arte/educadores não-habilitados", em certa medida, uma expressão pejorativa utilizada para desqualificar esse tipo de profissional, estabelecendo no campo profissional da arte/educação, um arte/educador de segunda categoria. Neste sentido, cria-se um sistema de castas na Arte/Educação, através de um processo contínuo de exclusão profissional.

Desta forma, desde a Década de 1980, vem se estabelecendo dentro da Arte/Educação conflitos internos entre "arte/educadores habilitados" e os "arte/educadores não-habilitados", o que provoca, naquele momento, o enfraquecimento da área. Tais conflitos se configuram como um fenômeno prejudicial, uma vez que a Arte/Educação se constitui de um campo de conhecimento que historicamente busca a sua afirmação, seja nos sistemas da arte, seja nos sistemas educativos.

O exemplo que acabamos de apresentar nos indica que as classificações são processos que buscam estabelecer a fixação das identidades através do essencialismo de argumentos históricos ou biológicos. Isto significa que todo essencialismo é criação cultural e não natural, pois ele é produzido no movimento de fixação da relação entre identidade e diferença. Como criação cultural ela deve ser contestada e não assumida como resultado de um processo natural. Assim, as identidades profissionais não devem ser naturalizadas e sim contestadas.

Para tanto, necessitamos de um modelo pedagógico que nos possibilite mais do que celebrar a identidade e a diferença: questioná-las, contestá-las. Foi nesta perspectiva que adotamos essa compreensão teórica sobre os processos identitários, uma vez que ela nos possibilita descrever e explicar como a identidade e a diferenças são produzidas socialmente, conforme defende Silva (2009, p. 100):

> Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico.

Partindo desta perspectiva, adotamos neste ensaio outra compreensão sobre a terminologia arte/educador. Se a "Arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1° grau, 2° grau, na universidade e na intimidade dos ateliês" (BARBOSA, 2002, p. 7), para nós, os arte/educadores são todos os sujeitos qualificados que trabalham profissionalmente com processos de ensino e mediação dos conhecimentos artísticos, nos diferentes contextos da educação formal e não-formal, tais como Organizações Não-Governamentais (ONGs), hospitais, galerias, museus, escolas, universidades, associações comunitárias. Em geral esses arte/educadores possuem formações diversas, sejam elas acadêmicas ou não. Neste sentido, arte/educador é uma categoria profissional inclusiva, pois, além de incluir esses profissionais, incluem também os professores de artes, sujeitos que cursaram na universidade os diferentes cursos de licenciatura em arte. Corroborando com esta perspectiva, Azevedo (2009, p. 336) vai defender:

> Partimos da ideia arte-educador, em sentido amplo, é todo aquele professor que trabalha com arte em sua prática pedagógica (professores da educação infantil, especial, animadores culturais e historiadores) diferenciado-se do professor de Arte, aquele oficialmente habilitado, formado nos cursos ainda denominados de Educação Artística.

Não há qualquer dúvida de que o ensino de arte escolar desenvolvido nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio é de responsabilidade dos licenciados em arte. Pressuposto que tem que ser defendido e garantido pelas políticas públicas do Campo da Educação e pelos movimentos associativos brasileiros de arte/educadores, como a FAEB e a Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE), através de um processo de luta contínua. Porém, o ensino de arte não é um fenômeno que está restrito apenas à educação escolar. Como um fenômeno interdisciplinar e multidimensional, ele ocorre também em outros espaços, tais como museus, hospitais, organizações não-governamentais (ONGs). Será que os cursos de licenciatura em arte vêm preparando arte/educadores para atuar nesses e em outros espaços educativos? Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não é o pedagogo o responsável pelo ensino de arte e das demais disciplinas escolares?

O que está na pauta das nossas discussões não é se esse ou aquele profissional deve ensinar arte ou não. A questão propositiva é se esse ou aquele profissional está qualificado para ensinar arte e o que poderemos fazer para melhor qualificá-lo para ensinar arte.

Acreditamos que não devemos estabelecer um campo de atuação profissional partindo apenas das diferenças, mas das motivações que temos em comum. Neste caso, a defesa pela importância do ensino de arte.

Isso significa que em vez de nos dividir, deveríamos unir forças, através de uma luta política e conceitual para qualificarmos e reafirmamos a área, pois para conservamos as nossas conquistas históricas é preciso manter certa vigilância ideológica e epistemológica, que não será possível com divisões internas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. A. G. de. A Arte Possibilita ao Ser Humano Repensar sua Certezas e Reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: EditoraUNESP, 2009.

BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BAUMAM, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DROMOND, J. C. A Multidimensionalidade da Pedagogia e a Formação de Professores: Questões de Formação e de Identidade, In: DALBEN, A. et al (Orgs.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e Trabalho Docente**: Didática, Formação de Professores e Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades:** A Interpretação de uma Mutação. São Paulo: EDUSP, 2009.

DUBAR, C. **A Socialização:** Constituição das Identidades Sociais e Profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

ERIKSON, E. H. **O Ciclo de Vida Completo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. Perspectiva: São Paulo, 2004.

FOUCAULT, M. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Historia da Violência nas Prisões. Petrópolis: Vozes, 2007.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e Diferença:** A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

LACAN, J. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LOPES, A. **Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação:** A Construção de Identidades Profissionais Docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Pedagógica, 2001.

MARIN, A. J. Formação de Professores: Novas Identidades, Consciência e Subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e Práticas em Formação de Professores:** Diferentes Olhares. Rio de Janeiro:Alternativa: DP&A, Goiânia, 2002.

MEAD, G. H. **Espíritu, Persona y sociedad**: Desde El Punto de Vista Del Conductismo Social. Barcelona; Bueno Aires; México: Paidós, 1972.

SILVA, T. T. da. Quem precisa da Identidade? In: **Identidade e Diferença:** A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e Diferença:** A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZARAGOZA, J. M. E. **O Mal-Estar Docente:** A Sala de Aula e a Saúde dos Professores. Florianópolis: EDUSC, 1999.