
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 29 Número 65

17 de maio 2021

ISSN 1068-2341

De Quem é a Lua? Um Pouco da História da Disputa pela Dança nas Escolas Brasileiras nos Últimos 20 Anos

Silvia Camara Soter da Silveira



Monique Andries Nogueira

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Brasil

Citação: Soter da Silveira, S. C., & Andries Nogueira, M. (2021). De quem é a lua? Um pouco da história da disputa pela Dança nas escolas brasileiras nos últimos 20 anos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(65). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4345>

Resumo: O presente artigo trata da disputa pelo ensino da dança na educação básica entre os campos da Dança/Arte e da Educação Física no Brasil nos últimos vinte anos. Apresenta um breve histórico da situação da dança na educação básica no Brasil e das tensões que cercam os campos da Arte e da Educação Física no que se refere à responsabilidade pelo ensino de dança na escola. Sugere, a partir de Félix (2011), que conceber a dupla presença da dança na escola por distinção e não por oposição pode ser uma estratégia interessante para que cada uma das áreas esclareça as especificidades de suas abordagens.

Palavras-chave: Docência; Ensino de dança na escola; Dança/Arte; Dança/Educação Física

To whom does the moon belong? Some history on the debate about dance within Brazilian schools during the last 20 years

Abstract: This paper discusses the dispute over the teaching of dance in basic education in the fields of dance/art and physical education in Brazil during the last 20 years. It presents a brief history of the situation of dance in Brazilian basic education and of the tensions surrounding

the fields of art and P.E. and their responsibility for teaching dance in schools. The authors suggest, based on Félix (2011), that conceptualizations of a dual presence of dance in schools based on distinction, and not opposition, so that each field clarifies the specificities of its approach, might be an interesting approach.

Keywords: Teaching; Dance education in schools; Dance/Art; Dance/Physical Education

¿De quién es la luna? Un poco de la historia de la disputa por la danza en las escuelas brasileñas en los últimos 20 años

Resumen: Este artículo trata de la disputa por la enseñanza de la danza en la educación básica entre los campos de Danza / Arte y Educación Física en Brasil en los últimos veinte años. Presenta una breve historia de la situación de la danza en la educación básica en Brasil y de las tensiones que rodean los campos del Arte y la Educación Física con respecto a la responsabilidad de enseñar danza en la escuela. Sugiere, a partir de Félix (2011), que concebir la doble presencia de la danza en la escuela por distinción y no por oposición puede ser una estrategia interesante para que cada una de las áreas aclare las especificidades de sus enfoques.

Palabras clave: Docencia; Enseñanza de la danza en la escuela; Danza / Arte; Danza / Educación Física

Educación Física

Todos eles estão errados

A lua é dos namorados

Todos eles estão errados

A lua é dos namorados

Lua, oh lua

Querem te passar para trás

Lua, oh lua

Querem te roubar a paz

Lua que no céu flutua

Lua que nos dá luar

Lua, oh lua

Não deixa ninguém te pisar

(Armando Cavalcanti, Klecius Caldas e Braguinha, *A lua é dos namorados* [1961])

A Dança na Escola Básica Brasileira

Diferente de outras linguagens do campo da Arte — como as Artes Visuais, a Música e o Teatro —, que, apesar das dificuldades, têm garantido, ainda que de maneiras distintas, presença na escola básica enquanto conteúdos do componente curricular Arte, a Dança, entendida como linguagem artística, tem histórico pouco relevante nesse contexto.

Isso não significa, no entanto, que a Dança não esteja presente no espaço escolar. Da Educação Infantil ao Ensino Médio, os alunos dançam, entendendo, neste caso, a dança como uma prática/atividade escolar eventual relativa, por exemplo, às datas comemorativas como as festas juninas, as semanas do folclore e os encerramentos de fim de ciclo — ou ainda, como sugere Marques (2004, p. 19), a dança se faz presente por ser, no Brasil, algo de “domínio público”.

Para Marques, a premissa de que, no Brasil, todos dançam, contribuindo para torná-lo “um país democrático, peculiar, vibrante e corporal”, tem dificultado “a possibilidade de estudarmos a dança com maior profundidade, amplitude e clareza. Ou seja, o fato de o Brasil ser um país ‘dançante’ tem também alijado a dança da escola” (2004, p. 19).

É possível que a crença de que todos dançam ajude igualmente a reforçar a ideia de que qualquer um poderia ser responsável pelo ensino da dança na escola. Apesar de ter havido desde a última década uma grande expansão dos cursos de Licenciatura em Dança no Brasil, o campo do ensino da dança na escola tem sido marcado pela ausência de profissionais qualificados para ensiná-la, com frequência estando sob a responsabilidade de professores que não têm esta licenciatura.

Strazzacappa (2004, p. 184) considera que o ensino da Dança no Brasil não encontrou até o presente momento, na escola formal, um espaço privilegiado como conteúdo da Arte, estando sempre relegado a último plano.

O percurso do ensino da Arte nas escolas é relativamente recente. Na primeira metade do século XX, a Arte na escola teve como referência principal a cultura europeia, ideal da elite do país daquele período. Seus modelos e padrões eram tratados por meio de práticas de trabalhos manuais e de Música — a abordagem desta última começa a se transformar a partir dos anos 1930, pelo canto orfeônico.¹ Em consonância com os princípios gerais da educação brasileira daquele momento, o ensino da Arte voltava-se principalmente para o domínio técnico e para a transmissão de conteúdos e apoiava-se, sobretudo, na figura do professor. As eventuais aparições do Teatro e da Dança ocorriam apenas em momentos de festividades.

Entre os anos 1920 e 1970, influenciado por diversas experiências emergentes de abordagem da Arte, pela estética modernista e pela tendência escolanovista, dentre outras, o ensino da Arte no Brasil passou a focar-se na criação dos alunos. A Arte na escola passou a ser considerada ferramenta útil para o desenvolvimento criativo dos alunos, respeitando suas aspirações, visões de mundo e modos de expressão. O ensino da Arte virou as costas para a figura do professor transmissor de conteúdos técnicos e voltou-se para a livre expressão das crianças e jovens.

Pela reforma educacional de 1971, consolidada na Lei Federal n. 5.692/1971, a Arte, então denominada Educação Artística, passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras como atividade escolar. Para promover a educação artística dos alunos da educação básica, houve a necessidade de professores qualificados, o que levou à proliferação de cursos de licenciatura em Educação Artística no país. Esses cursos tratavam de conteúdos de Artes Visuais (chamadas naquele momento de Artes Plásticas), Música e Artes Cênicas (dança/expressão corporal e teatro), criando a figura do professor polivalente, um professor capaz de circular entre as linguagens artísticas, mas sem se aprofundar em nenhuma delas. A prática da polivalência é tributária desse momento, como lembra Barbosa (2008, p. 10):

A reforma educacional de 1971 estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as artes plásticas e as Artes Cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira à oitava série do primeiro grau.

Com a introdução da Educação Artística polivalente como novo paradigma do ensino da Arte na escola, “qualquer atividade envolvendo exercícios musicais, plásticos e corporais era considerada pertinente, não necessitando de um aprofundamento das linguagens por parte dos profissionais dessa área” (Morandi & Strazzacappa, 2012, p. 82). Professores formados em apenas

¹Heitor Villa Lobos destacou-se neste período não apenas no campo artístico, mas também no acadêmico e político. A proposta da prática do canto orfeônico nas escolas brasileiras apoiava-se na busca de “delinear uma identidade brasileira em artes, que fosse independente dos modelos europeus” (Dias & Lara, 2012, p. 3).

uma linguagem — os professores de desenho saído dos cursos de Belas Artes e os de Música, que vinham de anos de estudo em conservatórios — precisaram se adaptar, alargando seu espectro de ação para contemplar o novo modelo de ensino (Morandi & Strazzacappa, 2012, p. 84).

Naquele momento, na falta de conhecimentos da Dança como linguagem artística com questões e metodologias específicas, o espontaneísmo, a valorização de um movimento “livre”, sem intervenção do professor, mas também a cópia de gestos e de sequências coreográficas a serem apresentadas nas festas da escola, constituíam a contribuição da Dança para o ensino de Arte na perspectiva polivalente. O caráter lúdico e recreativo da Dança era enfatizado, assim como sua contribuição para desenvolver a concentração e a integração dos alunos. Morandi e Strazzacappa alertam que essas concepções do ensino da Dança na escola ainda são correntes na educação básica nos dias de hoje, sobretudo na Educação Infantil e nas séries iniciais:

Esse caráter instrumental da dança, da arte em geral, ainda permeia o universo escolar (...). É nesse campo que “as atividades” com dança estão presentes para socializar, integrar, descontraír, desinibir, e tantas outras contribuições que a envolvem; no entanto, dificilmente se assume que a importância da dança está contida nela mesma, como uma forma de conhecimento tão importante quanto a de outras áreas que também são capazes de socializar, integrar, descontraír, inibir, etc. (Morandi & Strazzacappa, 2012, p. 83)

A década de 1980 foi marcada por importantes discussões sobre a natureza do ensino da Arte na escola em reuniões e encontros que culminaram na criação de organizações como a Federação de Arte-Educadores do Brasil — FAEB, por exemplo, em 1987. As discussões acerca do papel que a Arte teria na educação básica no Brasil a partir da Constituição de 1988 mobilizaram os profissionais do ensino da Arte, que consideraram uma vitória política a obrigatoriedade do componente curricular Arte afirmada na Lei Federal n. 9.394/1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A Arte tornou-se disciplina obrigatória na educação básica.

Em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Dança, pela primeira vez no Brasil, foi apresentada em documento de orientação curricular nacional como uma das quatro linguagens a serem abordadas dentro do componente curricular Arte, previsto na lei anteriormente citada. Essa mesma lei especifica que, para atuação na educação básica, a partir do Ensino Fundamental II, há necessidade de licenciatura plena em curso superior.² Em 2 de maio de 2016, foi aprovada a Lei n. 13.278 (BRASIL, 2016), que alterou a redação dos parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da Lei n. 9.394, dispondo que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro constituiriam as linguagens a serem abordadas no componente curricular do ensino de Arte, de que trata o § 2º do art. 26 da LDB. Pela primeira vez no Brasil, a Dança foi citada na LDB como linguagem que integra o ensino de Arte. As redes de ensino teriam cinco anos, contados a partir de 2016, para fazer cumprir a lei que, possivelmente, terá impacto na presença de licenciados em Dança na educação básica.

O livro 6 dos PCNs, relativo à Arte, apresentou, no momento de sua publicação na segunda metade dos anos 1990, o estado geral no ensino da Dança nas escolas do Brasil, e já então destacava:

Embora em muitos países ela (a dança) já faça parte do currículo escolar obrigatório há pelo menos dez anos, no Brasil, a sua presença oficial (curricular) nas escolas, na maioria dos Estados, apresenta-se como parte dos conteúdos de Educação Física

²“VI Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (Brasil, 1996).

(prioritariamente) e/ou de Educação Artística (quase sempre sob o título de Artes Cênicas, juntamente com Teatro). No entanto, a Dança é ainda predominantemente conteúdo extracurricular, estabelecendo-se de formas diversas: grupos de dança, festivais, campeonatos, centros comunitários de arte. (Brasil, 1997, p. 27)

Mais adiante, o documento sugeriu que o inexpressivo número de cursos de licenciatura em Arte, sobretudo em Dança, no Brasil do final dos anos 1990, poderia ser um dos fatores que agravavam a presença precária e desvalorizada das artes, em geral, e da Dança, em especial. Aqui, Dança deve ser entendida como forma de conhecimento, com conteúdos e questões próprias, fazendo com que “na prática, tanto professores de Educação Física, licenciados em Pedagogia ou Escola Normal, assim como os licenciados nas outras linguagens de Arte, vêm trabalhando com dança nas escolas” (Brasil, 1997, p. 29).

A situação apresentada pelo texto, em alguns aspectos, parece não ter se modificado muito durante os anos que separam a publicação dos PCNs dos dias de hoje, embora a aprovação do PL 7032/2010 possa significar alguma mudança futura nesse quadro. No entanto, se em 2002 havia no Brasil 15 cursos superiores de Dança (Morandi & Strazzacappa, 2012, p. 12), em 2018 já são 45, sem levar em conta os tecnológicos, sendo que 32³ deles são licenciaturas.

A dupla pertinência da Dança aos campos da Arte e da Educação Física já se encontra representada nos próprios PCNs, em que, além de ser considerada uma das linguagens da Arte, é também compreendida como um dos conteúdos a serem abordados nas aulas de Educação Física. O mesmo acontece em outros documentos de orientação curricular publicados desde então, como, por exemplo, o Currículo Mínimo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro — SEEDUC (Rio de Janeiro, 2012a e 2012b). Também no documento final Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2017), a Dança é citada como parte do componente curricular Arte e também como conteúdo da Educação Física, como será tratado adiante.

No caso do município do Rio de Janeiro, a Dança não existe como componente curricular isolado, não havendo, portanto, concurso específico para professores licenciados em Dança. Na introdução do documento das orientações curriculares da área específica das Artes Cênicas da Secretaria Municipal de Educação — SME, fica explícito que apenas a Música, as Artes Visuais e as Artes Cênicas são incorporadas como áreas específicas, como descrito a seguir: “A Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro oferece, no currículo, as três linguagens da Arte, o que não significa que os alunos matriculados do 6.º ao 9.º ano possuam a continuidade do estudo de uma mesma linguagem em anos consecutivos” (Rio de Janeiro, 2013a).

Já nas orientações curriculares da SME/RJ para a área de Educação Física, a Dança consta como um dos conteúdos. O documento aponta que a presença da Educação Física em contexto escolar tem como objetivo maior “oportunizar aos alunos se apropriarem de seus corpos como possibilidade de comunicação e expressão” (Rio de Janeiro, 2010). Para isso, é necessária a valorização do conhecimento relativo ao movimento que se manifesta nos esportes, nos jogos, nas lutas, nos movimentos gímnicos e nas danças.

³Optamos por trabalhar com o contingente de cursos de licenciatura em atividade em 2018 em todo o país. Neste número não estão contabilizados distintos currículos de um mesmo curso, nem currículos ou cursos em via de extinção. Nos últimos 17 anos, o número de cursos superiores de Dança teve grande expansão no Brasil. Do norte ao sul do país, mais de 45 cursos superiores, entre bacharelados, licenciaturas e tecnológicos, garantem a formação inicial a nível superior em Dança. Dentre estes, encontram-se 32 cursos de licenciatura em Dança, distribuídos por universidades públicas — federais e estaduais —, universidades particulares e centros universitários. Dados via <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em 13 de junho de 2018.

Curiosamente, mesmo que a Dança não seja compreendida como área específica e que não haja professores licenciados em Dança atuando no ensino de Dança nas escolas municipais do Rio de Janeiro, o Setor de Extensividade dessa mesma secretaria mantém há mais de trinta anos uma mostra de Dança que reúne a produção da Dança nas diferentes escolas da rede pública municipal. Portanto, há Dança nas escolas do Rio.

Também nos Núcleos de Arte,⁴ a Dança é oferecida regularmente. Os Núcleos de Arte da Prefeitura do Rio de Janeiro, que atendem estudantes matriculados regularmente na rede municipal da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria de classes populares, estão distribuídos pelo Centro, pela Zona Sul e pela Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro e oferecem oficinas de Arte Literária, Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Vídeo. Estudantes da rede municipal dos 4 aos 18 anos podem frequentar aulas de dança de diferentes estilos como balé clássico, jazz dance, hip hop, dança contemporânea, dança moderna, sapateado, dentre outras. Essas oficinas são oferecidas nos turnos da manhã e da tarde para permitir que os alunos que frequentam as unidades escolares em ambos os turnos possam ter acesso às aulas no horário complementar. As aulas têm duração de 1h30, com 20 alunos no mínimo em cada turma. Duas vezes por ano, acontecem mostras internas regionais, para apresentação da produção das oficinas e participação das comunidades locais. Além disso, anualmente, sempre no segundo semestre, acontece a Mostra Municipal de Dança, já citada, que reúne trabalhos pré-selecionados das mostras regionais, produzidos pelos professores da rede municipal de ensino, em unidades escolares e também nos Núcleos de Arte (Silva, 2015, pp. 55-59).

Quase vinte anos depois da publicação dos PCNs, em 2015, veio à luz o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular — BNCC,⁵ naquele momento aberto para ampla discussão antes de se consolidar em texto final em 2017. Neste documento inicial, a Dança já aparecia em dois capítulos: no do componente curricular Arte e no do componente curricular Educação Física. A partir das contribuições recebidas via plataforma do MEC e da leitura crítica de especialistas, o documento ganhou uma segunda versão, ainda não definitiva, que veio a público em abril de 2016, e uma versão definitiva em 2017. Sinalizaremos apenas em linhas gerais o entendimento de *ensino de Dança* e de *Dança* que os textos apresentam, tanto como linguagem dentro do componente curricular Arte quanto como conteúdo da Educação Física.⁶ Esse esforço se justifica por percebermos que a dupla presença da Dança reiterada nas três versões publicadas da BNCC, inclusive na definitiva, despertou reações do campo da Dança que nos parecem reveladoras das tensões que marcam essa discussão.

⁴Em 1998, através da Lei nº 2.619 de 16 de janeiro de 1998, o Programa de Extensão Educacional Núcleo de Arte da SME/RJ foi oficialmente criado, ainda que funcionasse desde 1993 como um projeto piloto. Os Núcleos de Arte, os Polos de Educação para o Trabalho e os Clubes Escolares passaram a constituir juntos as Unidades de Extensão Educacional desta secretaria. Em resolução de 16 de janeiro de 2013, a então Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Sra. Cláudia Costin, passou a atribuir às Unidades de Extensão Educacional o papel de Centros de Pesquisa e Formação em Ensino Escolar de Arte e Esporte — CPFEEAE, tendo como objetivos principais “I- desenvolver e difundir metodologias inovadoras no ensino da Arte e Educação Física Escolar para a Rede Pública Municipal de Ensino; II- aplicar, experimentalmente, essas metodologias no trabalho desenvolvido diretamente com os alunos participantes desses Centros” (Rio de Janeiro, 2013). De acordo com essa mesma resolução, os professores podem cumprir a jornada de trabalho relativa a seus cargos nos Centros de Pesquisa e Formação em Ensino Escolar de Arte e Esporte — CPFEEAE, cujo horário de funcionamento é o mesmo das Unidades Escolares da rede municipal de ensino. (Rio de Janeiro, s/d; 2013b).

⁵Desde sua publicação, o documento tem recebido inúmeras colaborações e críticas. Nos restringiremos aqui a comentar o que é relativo à Dança.

⁶Para uma análise mais aprofundada dessa questão, ver Soter da Silveira (2016).

Como uma das linguagens⁷ do componente curricular Arte, na versão final da BNCC, a Dança é desdobrada em três eixos: contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação. A prática da dança, de acordo com esse documento, se dará entrelaçada à improvisação e à criação, na busca de uma dança autoral; na exploração de fatores constitutivos do movimento dançado como o peso, tempo, espaço e fluência, levando em consideração as referências históricas do campo. O documento não indica estilos de dança a serem necessariamente abordados.

Enquanto conteúdo da Educação Física, a Dança é entendida e abordada, sobretudo, como prática corporal. Nesta perspectiva, a BNCC entende a dança como unidade temática da Educação Física na qual se “explora o conjunto das **práticas corporais** [grifo nosso] caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (Brasil, 2017, p. 176). Dançar é, neste caso, concebido como um conjunto de movimentos rítmicos organizados em sequências coreográficas. O documento indica ainda que essa unidade temática deve abordar danças do Brasil e de outras partes do mundo, assim como danças de matriz indígena e africana.⁸ A incorporação da Dança ao conjunto das atividades rítmicas e expressivas nos PCNs, naquele momento, ou como um tema a ser tratado nas aulas de Educação Física, na BNCC, se refere, principalmente, ao fato de as danças serem compreendidas como parte da cultura corporal do movimento, conceito caro ao campo da Educação Física e que ampliou o arco de ação do ensino da Educação Física para além do treinamento físico, dos esportes, das lutas e dos jogos.

No entanto, dentro do próprio campo da Educação Física, há vozes que identificam os limites que esta incorporação pode impor à Dança:

A polissemia — ou seja, a multiplicidade de significados — e a polifonia — os diversos anúncios — do fenômeno dança pelos múltiplos protagonistas sociais exigem que ela seja apropriada para além dos limites do conceito de exercício físico tão decorrente nos domínios acadêmicos e profissionais da Educação Física, alcançando a compreensão da dança como um fenômeno sociocultural relevante em seu contexto e não negligenciando suas dimensões artísticas, simbólicas, estéticas e ritualísticas (Correia & Muglia-Rodrigues, 2013, p. 97).

Essa é uma importante distinção entre a Dança como conteúdo de Educação Física e como linguagem na Arte: dentro da área de Arte, a Dança é compreendida em suas dimensões artísticas e estéticas, sem que deixe de trazer consigo, evidentemente, seus aspectos como prática corporal e produto cultural.

A Disputa pela Dança na Escola no Brasil

A dupla presença da Dança nos documentos de orientação curricular nacionais, nos PCNs e na BNCC parece alimentar a disputa relativa à definição de quem estaria habilitado a ensinar a Dança na escola e em que contexto ela pode/deve ser abordada; disputa que vem do passado e que ganhou visibilidade poucos anos depois da publicação dos PCNs, como veremos.

“De quem é a lua?”, pergunta a canção. Indagação semelhante tem atravessado as discussões sobre a Dança na escola como atividade curricular. A publicação do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular Nacional — BNCC, em 2015, reacendeu a questão: de quem é a Dança na escola? A qual campo disciplinar deve a Dança pertencer? À Arte ou à Educação Física? Caberia

⁷Neste artigo, nos referimos à Dança como linguagem em consonância com a BNCC, que assim a identifica.

⁸Mais adiante, o documento cita as danças urbanas e as danças de salão como conteúdo da unidade temática Danças, no ensino de Educação Física.

apenas aos licenciados em Dança, professores habilitados por uma licenciatura plena, a atuar no ensino da Dança na escola a partir de suas competências no ensino da Dança ou a Dança deve ser tratada dentro do componente curricular Educação Física, como um dos conteúdos desta disciplina?

Em 2001, a comunidade da Dança foi surpreendida pelo PL 2939/00, de autoria do deputado Pedro Pedrossian no Congresso Nacional, que alterava a Lei 9.696 de 1 de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e que, ao mesmo tempo, criou os Conselhos Estaduais de Educação Física — CREFs e o Conselho Nacional de Educação Física — CONFEF. O PL 2939/00 incluía os “possuidores de diploma obtido em Curso de Dança, expedido no Brasil por escolas oficiais ou reconhecidas pelo Governo Federal; ou os diplomados por escolas de dança estrangeiras reconhecidas pela lei de seu país e que revalidaram seus diplomas de acordo com a legislação em vigor” (Art. 2º, IV) no conjunto de profissionais cujas atividades deveriam ser submetidas ao Conselho Federal de Educação Física — CONFEF, assim como aos Conselhos Regionais de Educação Física — CREFs. Na justificativa que acompanhava o projeto de lei, o referido deputado reforçava a pertinência da Lei 9.696 de 1 de setembro de 1998, já que permitiu um melhor acompanhamento e maior controle das atividades físicas oferecidas ao público em geral. Lembrava também que no texto original da lei não estavam incluídos outros profissionais que teriam competência para conduzir atividades físicas, como os graduados em cursos de Dança, já que

esses profissionais, tanto quanto os diplomados em Educação Física, são capazes de exercer as atividades estabelecidas no art. 3 da lei em comento, pois devem conhecer profundamente, além dos princípios da técnica da dança, a estrutura e funções do corpo humano, bem como relacionar a dança com outras áreas do conhecimento.
(PL 2939/00)

Para Pedrossian, o que garantia aos graduados em Dança o conhecimento que os capacitaria a exercer as mesmas atividades que um profissional de Educação Física⁹ era o fato de constar nas grades curriculares da maioria dos cursos de Dança disciplinas como “Anatomia, Consciência Corporal, Anatomia do Movimento, Antropologia do Corpo, Estética da Dança”, o que indicava que poderiam trabalhar “as atividades corporais sem lesar seus clientes”. O texto da justificativa termina com a conclusão do deputado de que o projeto de lei proposto vinha para “corrigir essa evidente injustiça”. Na visão do deputado, os conhecimentos que garantiriam aos graduados em Dança a competência para atuarem no campo das atividades corporais eram aqueles comuns aos cursos de Dança e de Educação Física, com exceção dos relativos à estética da Dança, em geral ausentes nas grades curriculares da Educação Física. A suposta injustiça que o PL vinha corrigir — a de deixar de fora as atividades dos graduados em Dança da tutela/controlar/verificação dos Conselhos Federal e Estadual de Educação Física — não era entendida desta forma pela comunidade da Dança, o que se mostrou pelo movimento que a descoberta do PL provocou. Se a Dança pode ser entendida como atividade corporal, como acreditava o deputado, a Dança, evidentemente, não se reduz a isso.

O conhecimento da existência deste projeto de lei que poderia descaracterizar a Dança como pertencente à área de conhecimento da Arte e restringi-la a uma mera “atividade corporal” e que seguia seu curso no Congresso Nacional a desconhecimento da comunidade da Dança e de suas instituições, como os cursos superiores de licenciatura em Dança, por exemplo, serviu de propulsora

⁹“(…) coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.” (PL 2939/2000)

para uma importante mobilização da classe dos profissionais de Dança em nível nacional que culminou na criação do Fórum Nacional da Dança. Esta entidade, apoiada pelos cursos superiores de Dança, por artistas, sindicatos e também por parte dos profissionais da Educação Física que discordavam da proposta, agiu politicamente e, depois de alguns meses de discussão e atuação política junto a deputados e senadores, festejou a vitória de ver o PL 2939/00 retirado.

No entendimento de Matos, a investida do CONFEF e dos CREFs iniciada em 2000 revela o não reconhecimento por parte destes conselhos da Dança como uma “área autônoma de conhecimento” (Matos, 2011, p. 46). A compreensão de que o campo de atuação da Educação Física abarca a cultura corporal do movimento e que a Dança é parte deste conjunto de práticas reforça confusões como esta. A autora argumenta que as Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação, assim com as das agências de fomento à pesquisa, incluem a Dança como área de conhecimento pertencente ao campo da Arte, enquanto localizam a Educação Física no campo da saúde. Também o Ministério do Trabalho, por meio da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), posiciona a Dança no grupo das Artes. Essa disputa pela Dança que teve em 2000 um momento marcante é pano de fundo para nossas discussões.

Do início dos anos 2000 a 2015, o número de graduações em Dança aumentou consideravelmente e a tensão entre os CREFs e CONFEF e a atuação dos profissionais da Dança diminuiu, mas não se dissipou totalmente.

Em meados de 2015, com a publicação do documento preliminar da BNCC, essa tensão voltou à tona e parte da comunidade da Dança reagiu. A reação pareceu focar-se, sobretudo, na crítica ao fato de a Dança constar, ainda em 2015, como um dos conteúdos da Educação Física. Diversas cartas de repúdio à presença da Dança como conteúdo da Educação Física circularam nas associações de classe como a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas — ABRACE. Tomaremos como exemplo, para ilustrar nossa reflexão, a Carta de Uberlândia, por ser a primeira a dar luz ao movimento, cujo conteúdo foi reforçado em outras monções de apoio.

A Carta de Uberlândia (Soter da Silveira, 2016, Anexo C), escrita por professores de Dança da Universidade Federal de Uberlândia e subscrita por artistas, pesquisadores e docentes da Educação Superior e da Educação Básica de várias partes do país, manifesta “descontentamento e contrariedade” pelo fato de a Dança ser um dos eixos do componente curricular Educação Física “em detrimento de toda legislação que determina este conhecimento como pertencente à arte”. Os autores e signatários destacam que, apesar do esforço realizado pela representante da Dança que fez parte do grupo dos 116 profissionais que elaborou a BNCC, não foi possível negociar que a Dança não fosse um dos eixos do componente curricular Educação Física. Relatam que o argumento usado pela Educação Física de que, pela tradição, a Dança há muito faz parte do currículo da Educação Física não se sustenta, uma vez que nem todas as tradições devem ser mantidas — trazem então o exemplo do racismo, uma “tradição arraigada” na cultura brasileira que deve ser combatida. Nesta carta de 2015, a tentativa do CONFEF de submeter o exercício dos professores de Dança a seu controle em 2000 é lembrada, assim como a vitória da autonomia da Dança.

Os argumentos apresentados na carta em defesa da retirada da Dança do eixo da Educação Física apoiam-se, em primeiro lugar, no fato de esta dupla presença da Dança ser incoerente com outros documentos e órgãos nacionais que consideram a Dança como pertencente ao campo da Arte. Trazem como exemplos os seguintes dados e fatos: (a) as Diretrizes Curriculares nacionais (Brasil, 2013) consideram a Dança como parte do componente curricular Arte, como pode ser constatado ao longo de todo o documento, sempre que a Dança é citada (p. 99, 114, 133, 450, 484, 505 e 506); (b) existem nos dias de hoje 35¹⁰ licenciaturas em Dança no país, aptas a formar licenciados em Dança para atuar na educação básica, com conhecimentos relativos a diferentes

¹⁰Neste número estão incluídos diferentes currículos e modalidades de um mesmo curso.

estilos de dança, “problematizando seu ensino e a inserção deste no contexto da educação básica”; por último, (c) o Plano Setorial da Dança, elaborado pelo Colegiado Setorial da Dança, tem como uma de suas diretrizes a implementação de políticas públicas para o ensino da Dança no país e, dentre elas, está “3.1.3. Implementar instrumentos jurídicos e legais que assegurem a inclusão do ensino de dança nos currículos do ensino básico de todas as escolas públicas e privadas (Médio e longo prazo/meta: 100% de docentes)”. Pelo nosso entendimento, os pontos levantados são evidentemente importantes, mas não se sustentam como argumentação suficiente, até porque na BNCC a Dança não deixa de constar como parte do componente curricular Arte, sem deixar de ser conteúdo da Educação Física.

Já o argumento que sustentam a seguir nos parece trazer elementos importantes para o questionamento da presença da Dança como conteúdo da Educação Física na escola. Na carta é colocada em questão a competência de professores de Educação Física para atuarem com Dança na escola, uma vez que o fato de a Dança constar como conteúdo nas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores de Educação Física (Nunes, 2004) e por isso estar, eventualmente, presente na matriz curricular destes cursos, não pode ser balizador para que a Dança seja tratada por eles na educação básica. O documento argumenta que isso equivaleria a considerar que qualquer pessoa que tenha cursado uma disciplina de Psicologia no curso superior estaria apta a atuar como psicólogo. Lembra ainda que a presença da Dança nas matrizes curriculares dos cursos superiores de Educação Física muitas vezes é nula ou incipiente. Argumenta que nem todos os cursos de licenciatura em Educação Física no país têm carga horária dedicada à Dança e, quando têm, a carga horária é insuficiente para o aprofundamento neste importante conteúdo. Os exemplos apontados incluem a licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, que conta apenas com uma disciplina de Dança de 45 horas em 4 anos de curso, e as licenciaturas em Educação Física das Universidade Federais de Goiás e da Bahia, que não possuem nenhuma disciplina de Dança na matriz curricular. Os autores afirmam:

(...) é notório que a Licenciatura em Educação Física não oferece a mínima formação necessária para que seu egresso possa atuar de forma consistente no ensino da dança que pressuporia conhecimento de conceitos específicos concernentes à dança como forma estética, contextualização dessas diferentes práticas de dança numa perspectiva crítica sensível, criação em dança, investigação da dança em suas diferentes matrizes expressivas, etc. (Soter da Silveira, 2016, Anexo C)

Ao final indagam: “como fazer isso de forma consistente com uma única disciplina de Dança em sua formação? E nos casos apresentados da ausência de qualquer disciplina de Dança?”

O parágrafo que encerra a carta torna explícito o entendimento de que a presença da Dança como um dos eixos da Educação Física está também ligada à disputa pelo mercado. Assim a carta se encerra:

Desse modo, nós artistas, professores e pesquisadores e as diferentes representações institucionais e públicas do campo da Arte, não podemos legitimar pelo silêncio, um documento que claramente desrespeita e prejudica a arte como campo de conhecimento e como componente curricular e mais especificamente a Dança como subcomponente desta, fingindo desconhecimento e furtando-se a declarar abertamente uma posição em relação a essa disputa política a reserva de mercado dos profissionais da Educação Física na incorporação da Dança para si. (Soter da Silveira, 2016, Anexo C)

Este novo momento de mobilização da classe da Dança na defesa da especificidade dos conhecimentos da Dança como pertencentes ao campo da Arte sinaliza que o espaço e a autonomia da Dança na escola ainda não estão garantidos. A seu modo, a carta assume de forma explícita que há uma disputa de espaço de atuação profissional em um “mercado” e que os licenciados em Dança buscam, assim como os licenciados em Educação Física, defender seu lugar ao sol, além da especificidade de seu fazer. De nosso ponto de vista, a carta toca ainda em um aspecto que consideramos especialmente importante: a dúvida sobre a capacidade de os cursos de licenciatura em Educação Física darem, efetivamente, subsídios para que os licenciados possam dar aulas de Dança na Educação Básica. Formulando essa dúvida de outro modo, talvez coubesse indagarmos *se e de que modo* os saberes da Dança são tratados nos cursos de Educação Física.

Como já apontava Marques em 2004 (p. 22), a formação dos professores que atuam na área da Dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino dessa arte em nosso sistema escolar. Na prática, tanto professores de Educação Física, de Educação Infantil, Fundamental I, assim como de Arte vêm trabalhando com Dança nas escolas.

É ainda neste campo marcado pela ambiguidade e pela disputa que o ensino da Dança na escola se encontra. A tensão entre os campos da Educação Física e da Dança se constitui como um pano de fundo que não pode ser negligenciado.

Em entrevista publicada no site *Idança* (Molina, 2016), a professora Carla Andrea Silva Lima, a única colaboradora da área de Arte/Dança para a construção do documento preliminar do BNCC, deixa claro que houve um embate entre os formuladores desse documento da área da Arte e da Educação Física, cada grupo defendendo a presença da Dança em sua área. A proposta de mantê-la nas duas linguagens com abordagens distintas como está no documento consiste, do ponto de vista da autora, um desrespeito à LDB, sobretudo pela modificação do artigo 26 introduzida pelo Projeto de Lei 7032/2010 e confirmada pela sanção da Lei n. 13.278, que afirma ser a Dança uma das linguagens a ser tratada no componente curricular Arte. Ela torna explícita sua posição e defende que a Dança seja exclusiva da área de Arte. Ela refuta a argumentação do campo da Educação Física de que a Dança possa ser entendida com um dos conteúdos do ensino desta área também e assim formula sua posição:

O problemático nessa argumentação é que continuamos perpetuando a confusão entre dança como tema e Dança como campo de conhecimento. A dança pode ser tema a ser abordado por qualquer componente curricular, entretanto, ela é componente curricular pertencente à Arte. Explico melhor: um professor de Matemática pode abordar a dança como tema para que seus alunos entendam melhor determinada relação espacial, entretanto o objetivo do componente curricular matemática continua sendo o ensino de um conteúdo da Matemática: as grandezas espaciais. A Educação Física, ao elencar objetivos de aprendizagem de dança está afirmando que esta é conteúdo próprio do componente curricular Educação Física. É por isso que não se sustenta a argumentação que tem sido usada em defesa da Educação Física de que o que ocorre aí é uma inferência interdisciplinar. (Molina, 2016)

O campo da Dança tende a identificar o ensino da Dança em aulas de Educação Física como prática menor daquela do ensino de Arte, uma vez que não estaria articulada à complexidade deste campo, como destaca Strazzacappa (2004, p. 184):

É fato que a Educação Física está presente na escola há quase meio século e que desde então tem se ocupado da formação corporal de nossas crianças. No entanto, é

evidente que Dança e Educação Física são duas áreas de conhecimento distintas e importantes. Se alguns conteúdos de dança estão presentes nas aulas de Educação Física, estes apresentam caráter distinto daqueles oferecidos nas aulas de ensino de arte.

O ponto de vista de Strazzacappa é corrente no campo da Dança, que tende a partir da hipótese de que o ensino da Dança na Educação Física não consegue abarcar a complexidade da Dança como linguagem e que a Dança na escola deve ser abordada dentro da disciplina Arte, por possuir conteúdos próprios, além de partilhar questões com o campo da Arte em geral.

Já Félix (2011) identifica dois modos recorrentes de considerar a dupla presença da Arte/Dança e da Educação Física/Dança na escola:¹¹ por oposição e por distinção e diferenciação. Como o autor alerta (Félix, 2011, pp. 53-54), entender a dupla presença por oposição implica no seguinte resultado:

De um lado, o docente de Educação Física sabe o que faz e não tem lições a receber do docente de Arte: Artes Visuais, Música, etc. Ainda mais que este último será considerado alguém que não tem competência a reivindicar o que quer que seja no que concerne a educação do corpo e através do corpo, mesmo se tratando do corpo dançante. Por outro lado, os responsáveis pelo ensino de arte consideram que a arte é algo muito sério e complexo para ser ensinado por “qualquer um”. Para os últimos, o corpo convocado no caso do ensino da arte/dança tem pouco em comum com a performance corporal com a qual se “preocupa” o docente de Educação Física. Assim, nessa lógica de oposição, o aluno é sempre refém destes enfrentamentos polêmicos.¹²

O autor identifica que a disputa pela Dança, neste caso, estaria ligada à convicção de cada um dos campos, o da Educação Física e o da Arte, de que apenas *ele próprio* deteria os saberes necessários para dar conta da Dança na educação básica.

Para Félix, compreender a dupla presença da Dança na escola a partir da distinção e da diferenciação permite que se instaure um debate mais sereno e mais argumentado e obriga “esses docentes a interrogar a especificidade de seus conteúdos respectivos: em que medida os conteúdos ensinados na opção Arte/dança se diferenciam daqueles da opção Educação Física/dança?”¹³ (2011, p. 54). Para o autor (2011, p. 54),

Este ponto de vista permite conceber a ideia de que em cada um dos dois contextos educativos singulares, relativos às filosofias educativas que os fundam, o aluno não

¹¹Apesar do autor se referir ao caso desta dupla presença nos liceus franceses, acreditamos que sua reflexão traz elementos importantes para a nossa discussão.

¹²“D’un côté, le didactien de l’EPS sait qu’il fait et n’a pas de leçon à recevoir de celui qui s’occupe de la didactique des enseignements artistiques : arts visuels, art musical, etc. D’autant plus que ce dernier sera considéré comme n’ayant pas compétence à revendiquer quoi que ce soit concernant l’éducation du corps et par le corps, même s’il s’agit du corps dansant. D’un autre côté, le didacticien des enseignements artistiques considère que l’art — l’art de la danse notamment — est une chose bien trop sérieuse et complexe pour être enseigné par ‘n’importe qui’. Le corps convoqué dans le cadre de l’enseignement Art /Danse n’ayant que peu de choses à voir, selon lui, avec le corps performant dont se ‘préoccupe’ le didacticien de l’EPS. Ainsi, dans cette logique d’opposition, l’élève ne peut qu’être ‘l’otage’ de tels affrontements polémiques.” (Tradução minha.)

¹³“(…)les enseignants en situation d’interroger la spécificité de leurs contenus d’enseignements respectifs : en quoi les contenus enseignés dans l’option Art/Danse se différencient-ils de ceux de l’option EPS /Danse ?” (Tradução minha.)

irá viver as mesmas experiências, nem construir os mesmos saberes e saberes-fazer. Assim, o interesse dessa segunda abordagem é que o valor respectivo destes dois tipos de ensino/aprendizagem não colocam em questão seu valor respectivo.¹⁴

A proposta de Félix de considerar a dupla presença da Dança por distinção, não necessariamente por oposição, obriga cada área a se debruçar sobre as especificidades de seus saberes e fazeres dentro do campo mais amplo da Dança na escola, para poder até atuar, se possível, de forma complementar.

Considerações Finais

Como apresentado neste artigo, as tensões entre os campos da Arte e da Educação Física sobre quem estaria apto a ensinar a Dança na escola, reavivadas pela publicação das BNCCs, não são recentes. Sabe-se que o currículo é um campo de importantes disputas em que estão em jogo visões de mundo, posições políticas, luta por espaços de existência e de ação. Não há indiferença ou neutralidade nesse sentido. Conceber a Dança como exclusiva do campo da Arte ou exclusiva do campo da Educação Física não significa o mesmo.

Para o campo da Arte, o conhecimento em Dança não se restringe a uma prática corporal, por mais rica que esta seja. A presença da Dança como conteúdo de aulas de Educação Física não deve ser necessariamente entendida como suficiente para que os alunos da Educação Básica tenham uma vivência plena da arte da dança. Como aponta Félix (2011), cabe a cada uma das áreas se aprofundar naquilo que pode propor para o ensino da Dança na escola, para que a Dança seja considerada em sua polissemia e assim os alunos tenham experiências significativas na arte da dança, para além do que indicam os documentos curriculares. Afinal, seria a mesma a lua dos astronautas e a lua dos namorados?

Referências

- Barbosa, A. M. T. B. (2008). *Ensino da arte: Memória e história*. Editora Perspectiva.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional*. MEC.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) — Arte, Ministério da Educação*. MEC.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação básica*. MEC. Retirado em 29 de setembro de 2016 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. (2015). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Brasil. (2016). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Correia, W. R., & Muglia-Rodrigues, B. (2013). Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. *Revista Brasileira Educação Física e esporte*, 27(1), 91-99.

¹⁴“Ce point de vue permet de concevoir l'idée que dans le cadre de ces deux contextes éducatifs singuliers, en regard des philosophies éducatives qui les fondent, l'élève ne va pas vivre les mêmes expériences, ni construire les mêmes savoirs et savoir-faire. Ainsi, l'intérêt de cette seconde approche tient en ce que la valeur respective de ces deux types d'enseignement/apprentissage ne relève pas d'une remise en question de leur valeur respective.” (Tradução minha.)

- Dias, S. G. A., Lara, A. M. de B. (2012). A legislação brasileira para o ensino de artes e de música: 1920 a 1966. *IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, sociedade e educação no Brasil"* [Anais eletrônicos]. Universidade Federal da Paraíba.
- Félix, J.-J. (2011). *Enseigner l'art de la danse?* De Boeck.
- Marques, I. (2004) Metodologia para o ensino da dança: Ilxo ou necessidade. In R. Pereira & S. Soter (Orgs.), *Lições de dança 4*. UniverCidade.
- Matos, L. (2011). Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro In R. Santos & E. Rodrigues (Orgs.), *O ensino de dança no mundo contemporâneo: Definições, possibilidades e experiências* (pp. 41-56). Kelps.
- Molina, A. (2016, 8 de fevereiro). *Base Nacional Comum Curricular: Por que isso interessa à Dança?* Retirado em 3 de abril de 2016 de <http://idanca.net/base-nacional-curricular-comum/>.
- Morandi, C. & Strazzacappa, M. (2014). *Entre a arte e docência: formação do artista da dança* (4. ed.). Papirus.
- Nunes, E. de O. (2004). *Resolução n. 7, de 31 de março de 2004*. MEC. Retirado em 4 de abril de 2016 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>.
- Rio de Janeiro. (2010). *Orientações curriculares: Educação Física*. Secretaria Municipal de Educação. Retirado em 2 de novembro de 2016 de http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104949/O_C_Ed_Fisca.pdf.
- Rio de Janeiro. (2012a). *Currículo mínimo de Arte*. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.
- Rio de Janeiro. (2012b). *Currículo mínimo de Educação Física*. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.
- Rio de Janeiro. (2013a). *Orientações curriculares: Artes Cênicas*. Secretaria Municipal de Educação. Retirado em 2 de novembro de 2016 de http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4104941/O_C_ArtesCenicas.pdf.
- Rio de Janeiro. (2013b, 17 de janeiro). *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, XXVI(204)*.
- Rio de Janeiro. (s/d). *Programas pedagógicos: Núcleos de Arte*. Secretaria Municipal de Educação. Retirado em 2 de novembro de 2016 de <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/nucleoarte.htm>.
- Silva, V. de A. (2015). *Benefícios afetivosociais da prática da dança para estudantes dos Núcleos de Artes da prefeitura do Rio de Janeiro* (Tese de Doutorado em Motricidade Humana). Universidade de Lisboa.
- Soter da Silveira, S. C. (2016). *Saberes docentes para o ensino de Dança: Relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Strazzacappa, M. (2004). Reflexão sobre a formação profissional do artista da dança. In R. Pereira & S. Soter (Orgs.), *Lições de dança 4*. UniverCidade.

Sobre as Autoras

Silvia Camara Soter da Silveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

ssotersilvia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9760-8551>

Silvia é bacharel em Artes/Comunicação Visual pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1988), tem Licenciatura em Dança pela Université Paris VIII (1997), mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2005) e doutora em Educação pela

Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016). É professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Dança da mesma instituição. Desde 2002, colabora como dramaturgista junto à Lia Rodrigues Companhia de Danças. Tem experiência na área de Artes/Dança e Educação, com ênfase na Dança-educação, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, dança, educação, educação somática e dramaturgia da dança.

Monique Andries Nogueira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Monique é bacharel em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985) e licenciada em Educação Artística pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (1989). Mestra em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (1994) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Realizou estágios pós doutorais em Educação na USP (2015) e em Estética na Universidade das Ilhas Baleares, Espanha (2016). Foi professora da Educação Básica por dez anos, antes de ingressar na docência superior. Atuou na Universidade Federal de Goiás e atualmente é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde é membro permanente do Programa de Pós Graduação em Educação. Faz parte do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED), onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Arte e Cultura (GECULT). Pesquisa e orienta trabalhos sobre Formação cultural de professores, Educação Musical, Arte, Cultura e Infância.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 65

17 de maio 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.