

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA NA ARGENTINA

CONSIDERATIONS ON DANCE TEACHER EDUCATION IN ARGENTINA

CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN DANZA EN ARGENTINA

Christiane Araujo¹

DOI: 10.54899/dcs.v23i93.6491

Recibido: 06/07/2026 | Aceptado: 30/07/2026 | Publicación en línea: 06/08/2026.

RESUMO

Este artigo investiga o processo de formação de professores de dança na Argentina à luz de suas determinações legais e institucionais. A investigação adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, amparada em pesquisa documental e de campo, cujos dados — compostos por legislações nacionais, resoluções curriculares e planos de estudo — foram submetidos à Análise de Conteúdo. Conclui-se que o modelo argentino apresenta robustez institucional, continuidade normativa e uma indissociabilidade estrutural entre a formação artística e pedagógica. Esse ecossistema divide-se em dois eixos: o subsistema não universitário, composto por 42 Institutos de Formação Docente (IFDs) com capilaridade regional, e o subsistema universitário, centralizado na Universidad Nacional de las Artes (UNA). Embora a organização por orientações estilísticas tradicionais exija constante articulação epistemológica frente às demandas contemporâneas de diversidade, o verdadeiro desafio atual do sistema reside na sua resiliência política e orçamentária diante das recentes reformas administrativas que ameaçam a autonomia e a sustentabilidade desse direito cultural.

Palavras-chave: Formação Inicial em Dança. Argentina. Políticas Educacionais. Formação Docente.

ABSTRACT

This article investigates the process of dance teacher education in Argentina in light of its legal and institutional determinations. The investigation adopts a qualitative, descriptive, and exploratory approach, grounded in documentary and field research, whose data — comprising national legislations, curricular resolutions, and syllabi — were subjected to Content Analysis. It is concluded that the Argentine model exhibits institutional robustness, normative continuity, and a structural indissociability between artistic and pedagogical training. This ecosystem is divided into two axes: the non-university subsystem, composed of 42 Teacher Training Institutes (IFDs) with regional capillarity, and the university subsystem, centralized at the Universidad Nacional de las Artes (UNA). Although the organization by traditional stylistic orientations demands a constant epistemological articulation in the face of contemporary demands for

¹ Doutora em Arte e Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: chris.araujo@uems.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3132-8450>

diversity, the true current challenge of the system lies in its political and budgetary resilience against recent administrative reforms that threaten the autonomy and sustainability of this cultural right.

Keywords: Initial Dance Training. Argentina. Educational Policies. Teacher Education.

RESUMEN

Este artículo investiga el proceso de formación de profesores de danza en Argentina a la luz de sus determinaciones legales e institucionales. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y exploratorio, amparado en la investigación documental y de campo, cuyos datos —compuestos por legislaciones nacionales, resoluciones curriculares y planes de estudio— fueron sometidos al Análisis de Contenido. Se concluye que el modelo argentino presenta robustez institucional, continuidad normativa y una indisolubilidad estructural entre la formación artística y la pedagógica. Este ecosistema se divide en dos ejes: el subsistema no universitario, compuesto por 42 Institutos de Formación Docente (IFD) con capilaridad regional, y el subsistema universitario, centralizado en la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Aunque la organización por orientaciones estilísticas tradicionales exige una constante articulación epistemológica frente a las demandas contemporáneas de diversidad, el verdadero desafío actual del sistema reside en su resiliencia política y presupuestaria ante las recientes reformas administrativas que amenazan la autonomía y la sostenibilidad de este derecho cultural.

Palabras clave: Formación Inicial en Danza. Argentina. Políticas Educativas. Formación Docente.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS²

“Dos nossos medos nascem nossas coragens, e em nossas dúvidas vivem nossas certezas.

Os sonhos anunciam outra realidade possível, e os delírios, outra razão. Nos extravios nos esperam achados, porque é preciso se perder para voltar a se encontrar.”

(Eduardo Galeano, 2011)

Deslocar-se entre países, idiomas e referenciais teóricos implica confrontar diferentes formas de compreender a educação, a arte e a formação docente. Mais do que uma experiência

² Manifesta-se o uso do modelo de linguagem Gemini (versão de 2026) como suporte técnico no refinamento estilístico, tradução de fragmentos textuais e assistência na formatação bibliográfica conforme as normas do periódico. Adicionalmente, utilizou-se a ferramenta ChatGPT (versão GPT-4) para a transcrição automatizada das 11 entrevistas em áudio realizadas em campo e no suporte operacional para a organização inicial dos dados em suas categorias analíticas de Análise de Conteúdo, mantendo-se a revisão e a interpretação crítica final sob inteira responsabilidade da autora

de mobilidade acadêmica, esse deslocamento problematiza pressupostos naturalizados e produz análises capazes de ampliar a compreensão sobre políticas e modelos de formação em dança.

Embora a produção brasileira sobre formação de professores de dança tenha se ampliado nas últimas décadas, ainda são escassas as pesquisas que examinam sistematicamente a organização da formação docente em outros países latino-americanos. Nesse cenário, a Argentina constitui um caso relevante por apresentar organização institucional distinta da brasileira, marcada pela coexistência entre Institutos de Formação Docente e universidades e pela presença da dança em níveis da educação formal.

Este artigo busca compreender a organização da formação inicial em dança na Argentina e suas implicações para a constituição do artista-docente que atua nos diferentes níveis educacionais. Orienta-se pela seguinte questão: de que maneira as políticas educacionais e as estruturas institucionais argentinas configuram a identidade e os percursos de formação inicial do artista-docente em dança? Para respondê-la, analisa legislações educacionais, organizações institucionais e professorados em dança, tanto na esfera universitária quanto na educação superior não universitária.

Como preconiza Tardif (2002, p. 36), o saber docente é plural, constituído por conhecimentos profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Interessa compreender como as instituições argentinas integram esses saberes na constituição do artista-docente. A identidade profissional, conforme Figueroa-Espínola et al. (2023), consolida-se de forma dinâmica e contínua, tendo relatos autobiográficos e memórias experienciais como eixos para compreender e transformar a diversidade das práticas pedagógicas.

As políticas de formação docente não constituem apenas arranjos administrativos, mas expressam projetos históricos, culturais e educacionais que produzem concepções de artista-docente. Compreende-se a formação para além da aquisição de competências ou conhecimentos técnicos. Como afirma Jorge Larrosa (2014, p. 18), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Sob essa perspectiva, analisar os caminhos de formação inicial em dança implica compreender não apenas as configurações do sistema, mas também as condições que tornam possíveis determinadas experiências formativas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa e exploratória, desenvolvida por meio de pesquisa documental, levantamento bibliográfico e trabalho de campo durante a estância pós-doutoral na Argentina. O corpus empírico reuniu 11 entrevistas abertas presenciais, com duração média de 1h30min, orientadas por eixos temáticos. Participaram 8 docentes vinculados à Universidad Nacional de las Artes (UNA) e 3 egressos da instituição, todos com atuação direta nas licenciaturas ou nos professorados argentinos.

Os participantes foram selecionados por atuarem na formação inicial em dança e conhecerem a organização curricular dos professorados argentinos entre maio e outubro de 2024. Para preservar a identidade dos participantes, as entrevistas foram gravadas, registradas em diário de campo e catalogadas anonimamente. O tratamento e a interpretação documental e empírica foram realizados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na fase de exploração procedeu-se à codificação dos documentos e dos registros das entrevistas, agrupando unidades de sentido recorrentes. Posteriormente, essas unidades foram interpretadas por aproximação temática, originando duas categorias analíticas: 1) estrutura e normatização do percurso educacional argentino; e 2) carreiras de nível superior para professores de dança.

A revisão bibliográfica foi realizada em bases de dados virtuais e em acervos presenciais, utilizando palavras-chave em português e espanhol relacionadas à formação e ao ensino superior em dança na Argentina, incluindo a UNA. Foram encontrados 2 trabalhos sobre dança na UNA, 32 sobre formação em dança (principalmente tango e folclore) e 26 de pesquisas em dança, excluídos por não serem do escopo, além de artigos sobre formação em dança no Brasil. Também foram visitadas 8 bibliotecas em Buenos Aires para busca de livros sobre o tema. O levantamento sistemático de dados foi conduzido até o fechamento do ciclo analítico.

As fontes documentais compreenderam leis nacionais, resoluções do Conselho Federal de Educação, documentos curriculares da Nueva Escuela Secundaria, planos de estudo da Universidad Nacional de las Artes, dos Institutos de Formación Docente e outros documentos institucionais relacionados à formação inicial em dança.

ESTRUTURA E NORMATIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL ARGENTINO

A Lei de Educação Nacional n.º 26.206/2006 regula o direito constitucional de ensinar e aprender na Argentina e define a educação como bem público e direito social garantido pelo Estado. A legislação estabelece responsabilidade compartilhada entre o Estado Nacional, as províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), criando condições para políticas de formação docente em todo o território.

Na Argentina, a escolarização obrigatória estende-se dos cinco anos de idade até a conclusão do ensino secundário e organiza-se em quatro níveis — Inicial, Primário, Secundário e Superior —, articulados a oito modalidades, entre elas a Educação Artística, a Educação Técnico-Profissional e a Educação Intercultural Bilingue. Conforme o art. 17 da Lei n.º 26.206, essas modalidades não substituem os níveis, mas os atravessam, conferindo flexibilidade ao sistema e respondendo a contextos sociais, territoriais e culturais. Comparativamente, a equivalência aproximada entre os sistemas argentino e brasileiro pode ser sintetizada no quadro abaixo.

Tabela 1 – Equivalências e especificidades dos níveis educacionais: Brasil e Argentina

Argentina	Educação Inicial	Educação Primária	Educação Secundária		Educação Superior	
	4 e 5 anos (obrigatoriedade com 5 anos)	6 a 11 ou 12 anos	Básica	Superior ou Orientada	Terciária	Universitária
			11/12 a 14 anos	15 a 17 anos (obrigatório eleger uma orientação)	Professorado de nível inicial e primário	Licenciatura e Professorado de nível superior
		1º a 6º ou 7º ano	Escolas secundárias técnicas 1º a 7º ano)		4 anos de duração	5 anos de duração
			1º ao 3º ano	4º a 5º ou 6º ano		
Brasil	Educação infantil	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio ou Escolas técnicas	Ensino Superior	
	4 e 5 anos	6 a 10 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	Licenciatura ou Bacharelado	
		1º ao 5º ano	6º a 9º ano	1º, 2º e 3º ano		

Fonte: dados extraídos da plataforma INFED; elaborado pela autora.

É importante mencionar que esse quadro se refere à maioria das jurisdições, incluindo a província de Buenos Aires (entre outras), mas, em alguns casos, como na Cidade Autônoma de

Buenos Aires (CABA), a educação primária abrange do 1º ao 7º ano (de 6 a 12 anos), e o ensino secundário tem duração de 5 anos.

Em relação às artes, a Lei n.º 26.206 estabelece que, tanto na Educação Primária quanto na Secundária, os estudantes devem desenvolver conhecimentos artísticos com objetivos específicos para cada nível. A escola deve proporcionar ao menos duas disciplinas artísticas distintas durante a escolaridade obrigatória, integrando-as às demais áreas do saber, a fim de estimular criatividade, expressão e valorização cultural, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, ético, estético e social por meio do jogo (art. 27, incisos c, g e k). Ao assegurar a presença obrigatória das artes ao longo da escolaridade, a legislação cria uma demanda permanente por professores especializados. Diferentemente de sistemas nos quais a dança ocupa espaços optativos ou projetos extracurriculares, a institucionalização da arte como componente estruturante expande a necessidade de formação específica e fortalece a legitimidade profissional do docente de dança.

Em particular sobre a Educação Secundária, obrigatória para adolescentes e jovens que tenham concluído a Educação Primária, sua configuração divide-se em dois ciclos: um ciclo básico, comum a todas as orientações, e um ciclo orientado, voltado à formação própria em áreas de conhecimento e trabalho (Art. 29 e 31). Em Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), por exemplo, o ciclo orientado, regulado por documentos como o Desenho Curricular para a Nova Escola Secundária (2015), busca aprofundar o aprendizado em áreas específicas, permitindo que os estudantes escolham entre Ciências Naturais, Ciências Sociais, Humanidades, Artes ou Educação Técnica. Essa possibilidade de escolha por uma orientação artística altera significativamente o perfil dos estudantes que posteriormente ingressam nos cursos superiores de dança. Em vez de iniciarem sua formação artística apenas na universidade, muitos chegam ao ensino superior trazendo experiências sistemáticas de aprendizagem, o que modifica as expectativas curriculares dos cursos de professorado e das licenciaturas.

Quanto à presença da arte como disciplina, a Educação Artística constitui uma modalidade específica do Sistema Educacional Nacional Argentino. No Ensino Secundário, essa organização permite caminhos formativos em linguagens como Artes, Dança, Teatro e Música, conferindo aos estudantes a certificação de conclusão do nível, acompanhada de uma titulação artística específica. Embora sua correspondência brasileira se aproxime da formação técnica, em solo argentino essa certificação é nomeada como bachillerato artístico, o que evidencia uma concepção abrangente da educação artística no interior da escolarização regular.

Segundo os documentos analisados e as conversas realizadas com docentes e discentes da UNA, essa possibilidade não apenas contribui para a preparação dos jovens para o ensino superior e para o mercado de trabalho, como também favorece projetos pessoais e sociais, ao conectar os conteúdos curriculares às demandas regionais e culturais do país. Essa arquitetura curricular retoma as justificativas da Resolução CFE n.º 84/2009, concebida para mitigar os índices de evasão e a baixa relevância da experiência escolar entre os jovens. No cenário brasileiro, o debate sobre o Ensino Médio tenciona problemáticas homólogas no que tange ao distanciamento entre currículo e juventude. Nessa direção, Krawczyk (2011) problematiza as reformas dessa etapa formativa, advertindo para o esvaziamento de sentido da escola e para a fragilidade de sua articulação com as expectativas estudantis.

A reorganização recente da Nueva Escuela Secundaria (NES) deve ser compreendida como continuidade, e não como ruptura, do arcabouço normativo construído desde a Resolução CFE n.º 84/2009 e dos documentos sobre Educação Artística publicados entre 2010 e 2014. Nesse itinerário, a formação artística, historicamente vinculada aos Centros Polivalentes de Arte e aos Bachilleratos Artísticos, foi reorganizada em modelos de secundária artística orientada, especializada e artístico-técnica. A NES atualiza esse desenho ao articular equidade, diversidade e percursos formativos vinculados às expectativas juvenis e aos desafios contemporâneos.

Todas as modalidades devem assegurar a integração entre conteúdos gerais (como matemática, línguas e ciências) e específicos da linguagem artística, prever uma carga horária progressiva e contar com docentes com formação específica. Para que o título possua validade nacional, o plano de estudos precisa ser submetido à aprovação da jurisdição e homologado pelo Conselho Federal de Educação (Argentina, 2014, p. 30-31; *Consejo Federal de Educación*, 2011, p. 1-2). Observa-se uma continuidade normativa por mais de uma década, cuja permanência contrasta com movimentos frequentes de descontinuidade observados em outros contextos latino-americanos, permitindo que a dança se estabilize institucionalmente como área educativa relativamente estável.

No plano jurisdicional, a Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA) possui, segundo o site do governo, 12 estabelecimentos nos quais se pode cursar a escola secundária e a formação artística em diversas linguagens, tais como Dança, Música, Artes Visuais, Cerâmica e Teatro, bem como cursos vocacionais e oficinas. No caso específico da Dança, são oferecidas três escolas com esta orientação, nas quais os estudantes podem se formar em distintas especialidades: *“danza clásica, contemporánea, folclórica argentina, popular y de la expresión corporal”*

(*Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, 2015, p. 72). No entanto, em relação a toda a Argentina, não foi encontrada, no site do governo federal, a quantidade nem a identificação das escolas secundárias em dança existentes no país. Considerando que a educação secundária é de responsabilidade das províncias/Estados, essa relação pode estar disponível nos sites específicos de cada Estado, o que foge do escopo deste texto.

Já na esfera federal, o documento Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Resolução CFE nº 37/07) organiza os conteúdos da linguagem da dança em eixos temáticos obrigatórios: a) Reconhecimento e uso expressivo do corpo; b) Domínio dos elementos estruturais da dança — espaço, tempo, ritmo e energia —; c) Criação e apreciação de formas dançadas; e d) Valorização das manifestações corporais regionais e nacionais. Esses conteúdos devem ser desenvolvidos por meio de disciplinas, oficinas ou projetos integradores, conforme decisão das jurisdições, desde que respeitem os núcleos estabelecidos (*Consejo Federal de Educación*, 2007). A definição nacional desses eixos reduz assimetrias curriculares entre as jurisdições e estabelece parâmetros mínimos de formação.

Complementarmente, no Marco de Referência para o *Bachiller en Arte* (Resolução CFE n.º 142/11), os planos de estudo são divididos em três blocos: Formação Geral Comum, com disciplinas obrigatórias do ensino secundário; Formação Específica em Dança, abrangendo prática corporal, técnica de movimento, composição coreográfica, história da dança, estética e recepção crítica; e Espaços Interdisciplinares, que promovem integrações com outras linguagens artísticas e áreas do conhecimento. As Resoluções CFE n.º 141/11 e n.º 180/12 reforçam a necessidade de equilíbrio curricular entre conteúdos comuns e específicos, delegando às jurisdições a definição dos planos de estudo e da nomenclatura das disciplinas. Embora a estrutura curricular varie localmente, todos os documentos convergem para uma proposta formativa que articula saberes técnicos, expressivos, críticos e socioculturais, respeitando os projetos pedagógicos das instituições sem abrir mão das garantias de equidade e qualidade no plano nacional (*Consejo Federal de Educación*, 2011; 2012).

É esse alicerce construído na educação básica que pavimenta as trajetórias juvenis e as projeta em direção ao nível superior. Na Argentina, os percursos de formação inicial para o docente de dança em nível superior bifurcam-se em duas rotas institucionais distintas: os Institutos de Formação Docente (IFDs) e as Universidades, cujas especificidades, carreiras e tensionamentos políticos serão analisados a seguir.

CARREIRAS DE NÍVEL SUPERIOR PARA O PROFESSOR DE DANÇA NA ARGENTINA

A educação superior na Argentina é regulamentada por um marco normativo que inclui as Leis n.º 24.521 (de Educação Superior) e n.º 26.058 (de Educação Técnico-Profissional). A formulação de políticas e os mecanismos de regulação para os institutos desse nível de ensino compete ao Conselho Federal de Educação e ao órgão ministerial nacional responsável pela pasta — historicamente o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia. Adicionalmente, a gestão desse subsistema é compartilhada entre o Estado Nacional, as províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, instâncias responsáveis pela oferta de cursos, planejamento curricular, alocação de recursos e aplicação de normativas específicas.

Sob a égide da Lei de Educação Superior n.º 24.521/1995, as Instituições de Ensino Superior (IES) assumem o escopo de prover formação científica, humanística e técnica de alto nível. Nessa moldura, a arte emerge como componente essencial do processo educativo; o próprio artigo 4º, inciso c, legitima o fomento à pesquisa e às criações artísticas como vetores de desenvolvimento cultural da nação. Essa prerrogativa dialoga com as reflexões de Orce e Tarrío (2018, p. 8) para as quais “la construcción de sentidos culturales en la educación superior se vincula con la formación de la responsabilidad social en relación a lo territorial, al entorno sociocultural”³, sendo esta a expressão de uma ética sobre o espaço público.

Conforme estabelecido na Lei de Educação Superior (Art. 5), os cursos de formação docente podem ser oferecidos por Instituições de Educação Superior não universitárias, que são as antigas Escolas Normais ou Professorados Superiores, nomeados de Institutos de Formação Docente/Professorados (IFDs), e por Instituições Universitárias (IUs) ou simplesmente Universidades. A diferença central entre os IFDs e as IUs é que os Institutos são geridos e dependem dos ministérios de educação jurisdicionais, ou seja, as regras, normativas e leis são de responsabilidade de cada Estado onde o Instituto estiver localizado.

Cabe às províncias e à Prefeitura da Cidade de Buenos Aires o governo e a organização da educação superior não universitária dentro de seus respectivos âmbitos de competência, como a formulação de normas que regulam a criação, competência, modificação e encerramento de instituições de ensino superior não universitário e o estabelecimento das condições às quais seu

³ "A construção de sentidos culturais na educação superior está ligada à formação da responsabilidade social em relação ao território e ao entorno sociocultural. A responsabilidade social é, por sua vez, ‘a expressão de uma ética sobre o público’." (Tradução nossa).

funcionamento deve se adequar, tudo isso dentro do marco da Lei 24.195, daquilo que estabelece a presente lei e dos correspondentes acordos federais. (Argentina, 1995, art. 15).

Em contrapartida ao regime jurisdicional descentralizado dos IFDs, as Universidades Nacionais gozam de autonomia institucional. Historicamente, a regulação e o fomento dessas IUs competiam à Secretaria de Políticas Universitárias (SPU), órgão vinculado ao Ministério da Educação da Nação. Todavia, sob a gestão do governo de Javier Milei (iniciada em dezembro de 2023), o organograma do Estado argentino sofreu modificações estruturais com a extinção do Ministério da Educação e sua subsequente reconfiguração como Secretaria de Educação, agora subordinada ao Ministério do Capital Humano. Nesse novo arranjo político-administrativo, a SPU foi destituída de seu status original, passando a operar como uma subsecretaria.

Essa mudança não constitui mera reforma administrativa; materializa uma guinada ideológica que subordina as políticas educacionais à lógica do mercado e da eficiência tecnocrática. Conforme a CTERA (2025), a substituição da pasta da Educação pela de Capital Humano intensifica a mercantilização, reduzindo a formação à geração de valor econômico e empregabilidade individual. Tal processo aproxima-se do que Brown (2019) define como desmantelamento das faculdades voltadas ao pensamento crítico e à cidadania, em favor de uma racionalidade empresarial.

No âmbito do ensino superior e dos IFDs, essa reestruturação desencadeou uma crise orçamentária entre 2024 e 2026, caracterizada pela prorrogação e defasagem real de repasses face à inflação. Como aponta Rovasi et al. (2026, p. 45), o congelamento nominal das partidas orçamentárias funcionou como um “[...] mecanismo de asfixia planejada, transferindo o ônus do ajuste macroeconômico diretamente para as condições laborais dos docentes e para a manutenção básica das salas de aula”. Essa crise ocorre de forma ainda mais simbólica nos cursos de Dança, cujas necessidades infraestruturais — como salas com pisos adequados, sistemas de som e fomento a ensaios e montagens — são as primeiras a serem sacrificadas em nome da eficiência tecnocrática.

Devido à autonomia pedagógica e administrativa inerente às IUs, torna-se complexo estabelecer uma nomenclatura única para as titulações ofertadas. Não obstante, há uma assimetria semântica entre os sistemas de ensino superior da Argentina e do Brasil no que concerne à formação em dança. No contexto argentino, os cursos denominados licenciaturas direcionam-se à investigação e à produção artística, equivalente aos bacharelados brasileiros. Por outro lado, a habilitação voltada para a docência e a formação inicial de professores na educação básica é

designada como professorado, correspondendo estritamente às licenciaturas no Brasil. Para elucidar tais distinções terminológicas, estruturais e de carga temporal, apresenta-se o Quadro 2:

Tabela 2 – Nomenclaturas, propósitos e durações do ensino superior em dança: Argentina e Brasil

Equivalência Temática	Contexto Argentino (AR)	Contexto Brasileiro (BR)	Propósito Formativo Central
Foco em Pesquisa e Criação	Licenciatura (Média: 5 anos)	Bacharelado (Média: 4 anos)	Formar profissionais especialistas, pesquisadores e artistas coreógrafos voltados à produção do saber específico da área.
Foco em Docência (Educação Básica)	Professorado (para Nível Inicial, Primário e Secundário) (Média: 4 anos)	Licenciatura (Média: 4 anos)	Formar docentes para a atuação em escolas básicas de educação infantil, anos iniciais/finais do ensino fundamental, ensino médio e modalidades de Educação Artística/Especial.
Foco em Docência (Ensino Superior)	Professorado de Nível Superior ou Licenciatura + pós-graduação (Média: 5 anos)	Licenciatura + Pós-Graduação (Stricto Sensu) (Média: 4 anos + Mestrado/Doutorado)	Formar professores especialistas habilitados para o exercício da docência nas escolas básicas e para as instituições de ensino superior.

Fonte: dados extraídos da plataforma INFOD; elaborado pela autora.

Diante desse panorama, a formação superior em dança na Argentina se estrutura em dois eixos político-institucionais principais — as Universidades e os Institutos de Formação Docente (IFDs) —, os quais operam com características, finalidades e durações distintas. Enquanto as instituições universitárias, a exemplo da *Universidad Nacional de las Artes* (UNA), ofertam licenciaturas e professorados habilitados inclusive para a docência no ensino superior, os IFDs desempenham um papel na capilaridade regional, concentrando-se na preparação de professores para os níveis inicial, primário e secundário da educação básica.

A análise desse ecossistema formativo revela que, embora o sistema argentino de formação docente em dança se apoie em marcos legais historicamente consistentes, sua configuração atual enfrenta fricções que exigem interrogação contínua. Esta imersão permitiu repensar o lugar da dança como linguagem formativa e direito cultural, deslocando o estudo de um mapeamento técnico para questões espaciais e políticas: como essa capilaridade institucional se distribui pelas províncias e até que ponto os registros oficiais refletem a realidade das ofertas curriculares nos territórios? Além disso, diante da diversidade de titulações existentes, como se caracterizam as estruturas específicas dos professorados não universitários voltados à educação básica?

PROFESSORADOS EM DANÇA DE NÍVEL SUPERIOR NÃO UNIVERSITÁRIO

Especificamente sobre os professorados em Dança de nível superior não universitário oferecidos pelos IFDs, segundo Aguirre e Porta (2020), em 1999, o Programa Nacional de Formação Docente tinha como principal objetivo a concretização de uma política de apoio e fortalecimento às instituições que desenvolvem a formação docente no país, com enfoque nesses centros. Para os autores, com o propósito de fortalecer tais institutos, que se encontravam enfraquecidos desde a década anterior, foram implementadas três linhas de ação: a linha de especialização, voltada para a formação e atualização dos docentes locais; a linha de avaliação coordenada, que buscava acompanhar a dinâmica de avaliação, distanciando-se da "acreditação selvagem" dos anos 1990; e a linha de Polos, que priorizava o desenvolvimento, a inovação e a integração com outros institutos. A permanência desses institutos ao longo das últimas décadas demonstra que eles constituem um dos principais pilares da política nacional de formação docente, e não apenas uma modalidade complementar ao sistema universitário.

No cenário contemporâneo, a distribuição geográfica dessas ofertas institucionais desenha uma cartografia específica em território argentino, explicitando as províncias e cidades que concentram os percursos formativos, conforme ilustrado na Figura 1:

Figura 1 – Mapa das cidades e províncias que possuem professorados em dança de nível superior não universitário



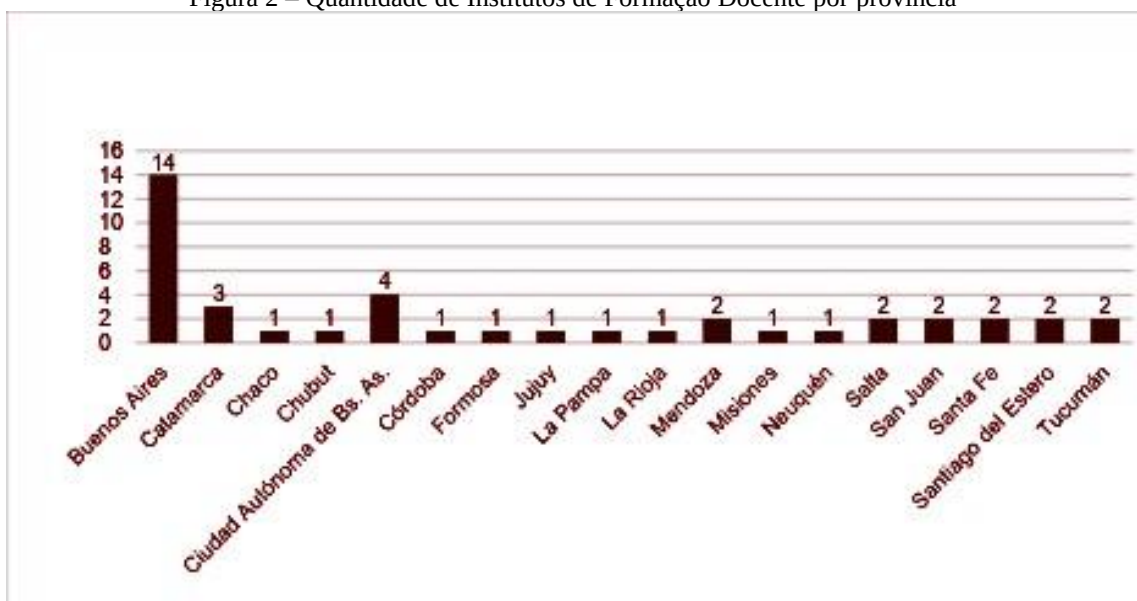
Fonte: Instituto Nacional de Formación Docente, mapa de ofertas formativas. Elaborado pela autora.
<https://mapa.infed.edu.ar/>.

Após a consulta à plataforma e a verificação minuciosa de cada um dos professorados de dança em suas diferentes orientações, detectaram-se algumas inconsistências no site, o que tornou necessário realizar cruzamentos de dados em páginas institucionais complementares ou redes sociais para fins de confirmação. Desse mapeamento inicial, 9 instituições sinalizadas foram descartadas por não incluírem cursos de dança ativos. Como critérios de exclusão adicionais, optou-se por não computar as tecnicaturas (com duração média de 3 anos) e as diplomaturas, bem como as licenciaturas de 5 anos voltadas à investigação e produção — cujas especificidades conceituais e semânticas se relacionam ao bacharelado brasileiro que já foram discutidas anteriormente.

O refinamento do estudo evidencia, ainda, limitações dos próprios registros oficiais, indicando que a produção de estatísticas educacionais exige constante verificação documental. Desse modo, o corpus empírico final consolidou um total de 42 instituições de nível superior não universitário dedicadas ao formato de professorado em dança. Desse montante, 22 correspondem a Institutos de Formação Docente isolados e 20 configuram-se como institutos de organização mista, os quais integram a oferta de escola secundária e o nível superior terciário no mesmo espaço educacional. Quanto à dependência administrativa, 35 dessas instituições são de gestão

pública — estando a cargo do Estado sua manutenção, diretrizes e gestão geral —, enquanto 7 são de gestão privada, localizadas nas províncias de Buenos Aires, Catamarca, Mendoza, San Juan, Tucumán, além da Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), distribuídas conforme ilustrado no gráfico a seguir:

Figura 2 – Quantidade de Institutos de Formação Docente por província⁴



Fonte: dados extraídos da plataforma INFED; elaborado pela autora.

Os currículos dos professorados em dança são organizados em quatro anos, abrangendo conhecimentos do sistema educativo, pedagogia, didática, psicologia educativa e estratégias de ensino específicas para a dança. Essa característica também foi destacada pelos participantes da pesquisa. Conforme relatou uma docente de um Professorado, "desde o primeiro ano buscamos evitar a separação entre formação artística e formação pedagógica; o estudante aprende a ensinar enquanto aprende dança." (Prof. 11). Essa relação entre conhecimentos pedagógicos e específicos aproxima-se da compreensão de Tardif (2002, p. 36), para quem "o saber dos professores é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos curriculares e dos experienciais"

A análise das matrizes curriculares dos 42 professorados de Dança na Argentina revela perfis de egressos similares. O egresso, como exemplificado no curso da Universidad Provincial de Córdoba, é formado para atuar com sensibilidade ética e inclusiva, compreendendo a dança em suas dimensões artísticas, pedagógicas e socioculturais. Está apto a ensinar diferentes

⁴ Nesse cálculo, não são contempladas as universidades.

metodologias e estilos, elaborar propostas contextualizadas, atuar em equipes interdisciplinares e colaborar na gestão e em projetos comunitários. Essa perspectiva aparece em uma das falas da entrevistada 5: “Não somos preparados apenas para ministrar aulas, mas para atuar em projetos culturais, trabalhar com comunidades e dialogar com diferentes contextos educativos” (Prof.^a 5). Essa atuação expandida exige, conforme discute Abufhele (2022), repensar os espaços da dança e as práticas pedagógicas sob o prisma da diversidade corpórea, o que permite desafiar o capacitismo estrutural e o produtivismo técnico tradicional.

Na Argentina, a formação inicial em dança organiza-se, em geral, em quatro orientações ou estilos de dança: Dança (que, ao se observar a matriz curricular, está orientada para a docência em balé clássico e/ou dança contemporânea), Expressão Corporal (terminologia cunhada por Patrícia Stokoe (1977), baseada na percepção corporal e improvisação), danças folclóricas e tango, sendo todas estas oferecidas, em sua maioria, no formato de Professorado em Dança (4 anos). Segundo uma docente entrevistada, essa divisão não deve ser compreendida como isolamento entre linguagens, mas como aprofundamento de diferentes tradições formativas: “Cada orientação possui identidade própria, mas todas compartilham princípios comuns de formação docente” (Prof. 3).

Figura 3 – Institutos de Formação Docente que oferecem professorados em dança



Fonte: dados extraídos da plataforma INFD; elaborado pela autora.

Separando os cursos oferecidos em cada orientação, há um total de 74 de professorados⁵ não universitários cujos profissionais egressos podem trabalhar como professores da educação básica. Desse montante, 10 estão orientados para a dança geral (em cujos planos de estudo encontram-se disciplinas que abrangem as demais vertentes ou estilos), 11 com orientação em

⁵ Dados coletados in loco em dez 2024

Balé Clássico, 14 em Dança Contemporânea, 14 em Expressão Corporal, 2 em Tango e, em um cenário que desperta particular interesse analítico, 23 professorados em Dança com orientação específica em Folclore.

O folclore, concebido como um vínculo indissociável entre corpo, ambiente e memória coletiva, expressa a manifestação popular por meio de danças, músicas e festividades, atuando como um elemento dinâmico de pertencimento e identidade (Cascudo, 2001). Na Argentina, o processo de institucionalização da dança folclórica remonta de forma expressiva ao ano de 1948, com a criação da Escola Nacional de Danças Folclóricas sob a égide do Primeiro Plano Quinquenal do governo de Juan Domingo Perón, cujo projeto político visava profissionalizar a prática corporal tradicional e promovê-la como o principal símbolo da identidade nacional.

A liderança da orientação em Folclore, com 23 cursos, mostra a permanência desse projeto histórico nas políticas de Estado. A conversão do folclore em conteúdo acadêmico gera debates sobre os limites da estilização e da normatização institucional. Como aponta Pascuchelli (2024), a codificação curricular pode enquadrar formas coreográficas em matrizes homogêneas, tensionando o caráter dinâmico e territorial dessas danças. Essa dualidade entre preservação e engessamento emerge no relato da entrevistada vinculada à área: 'Há um esforço permanente para preservar as tradições, mas também para evitar que o ensino transforme manifestações vivas em repertórios rígidos.' (Prof. 8). Desse modo, o lugar central do folclore justifica-se institucionalmente por seu estatuto de patrimônio cultural e pela responsabilidade atribuída à escola pública na salvaguarda desses saberes.

No caso dos professorados de nível superior universitário na Argentina, apenas as formações oferecidas pela Universidad Nacional de las Artes (UNA), localizada na Capital Federal de Buenos Aires, cumprem essa função de preparação para o trabalho no nível superior. Esses programas estão organizados em professorados de nível superior e licenciaturas — sendo que estas últimas, conforme a assimetria semântica já mencionada, correspondem aos bacharelados no Brasil. A UNA configura-se como uma universidade nacional de gestão estatal e gratuita, dedicada exclusivamente à educação, investigação e consolidação da formação superior para as artes, inserindo-se organicamente em um circuito cultural e artístico no cenário portenho. Essa organização do sistema também foi enfatizada pelos interlocutores da pesquisa. Conforme relatou uma docente vinculada à UNA, a distinção entre os diferentes itinerários formativos não representa uma hierarquização entre as carreiras, mas diferentes finalidades

profissionais: "Os professorados existem para formar quem vai ensinar. A formação artística permanece muito forte, mas ela está sempre articulada à dimensão pedagógica." (Profº 1)

Refletindo sobre os cursos de formação docente em Dança dos Institutos e os cursos oferecidos na UNA, percebe-se que diferem principalmente quanto à duração e aos locais de atuação dos egressos. Essa distinção também apareceu recorrentemente nas entrevistas. Segundo um egresso da UNA, embora possuam objetivos distintos, ambos compartilham uma compreensão comum sobre a docência em dança: "O estudante escolhe caminhos diferentes, mas todos são preparados para ensinar dança; muda o contexto de atuação e o aprofundamento exigido em cada nível." (Profº 4)

Nos IFD, a duração é de 4 anos, e sua principal esfera profissional são as escolas básicas de nível inicial, primário e secundário, além das modalidades de Educação Artística e Educação Especial. Por outro lado, os cursos oferecidos na UNA têm duração de 5 anos e, durante o quinto ano, a formação se concentra em capacitar os egressos para atuar no ensino superior e nos outros níveis educacionais.

Sob a salvaguarda do princípio constitucional de acesso livre e irrestrito ao ensino superior para todos os cidadãos que concluíram a educação secundária, a UNA organiza sua arquitetura acadêmica em nove departamentos artísticos, os quais preveem ações específicas de nivelamento, acolhimento e orientação profissional aos ingressantes. O Departamento de Artes do Movimento, recorte focal desta investigação, engloba o plano de estudos de Composição Coreográfica com orientações específicas em Dança-Teatro, Comédia Musical e Expressão Corporal, coexistindo com a oferta de uma tecnicatura de três anos em Interpretação em Dança. Em paralelo, o Departamento de Folclore abriga cinco licenciaturas, sendo uma em Artes e Pensamento Latino-Americano e quatro em Folclore com ênfase em Culturas Tradicionais, Danças Folclóricas e Tango, Instrumentos Crioulos e Tango, acrescidas de três carreiras técnicas vinculadas a esses mesmos eixos corporais.

A formação voltada diretamente à preparação de professores universitários é articulada por meio do Departamento Transdepartamental de Formação Docente. Este núcleo oferta as carreiras de professorado nas diversas linguagens, abarcando o Teatro, as Artes Visuais e a Dança (esta com opções de orientação em Expressão Corporal e Folclore). Essa dinâmica inter-sedes configura um arranjo curricular que descentraliza a formação do artista-docente, situando-o na interface entre as especificidades técnicas de sua linguagem e a fundamentação pedagógica transversal. O trânsito dos estudantes de dança pelas dependências de Artes do Movimento e da

Formação Docente promove a convivência interdisciplinar com discentes de outras artes. Sob a perspectiva da pesquisa de campo, essa circulação é percebida como um elemento catalisador da identidade profissional: 'o futuro professor circula constantemente entre os departamentos, convivendo com estudantes de outras linguagens artísticas, o que amplia sua formação pedagógica e artística.' (Prof. 4). Essa arquitetura institucional reflete o pluralismo de saberes postulado por Tardif (2002), ao integrar o conhecimento disciplinar específico à reflexão pedagógica coletiva.

A análise documental dos planos de estudo do Professorado de Artes em Dança com orientação em Expressão Corporal e do Professorado de Artes em Dança torna visível uma convergência curricular. Ambas as matrizes articulam formação artística e pedagógica, compreendendo a arte como linguagem de expressão e produção de conhecimento, tendo a prática reflexiva como eixo estruturante. Essa convergência também foi reconhecida pelos participantes da pesquisa, como sintetiza um docente: "não pensamos primeiro na formação do bailarino e depois na do professor; essas dimensões caminham juntas desde o início do curso." (Profº 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Sempre há possibilidade de dizer de outro modo, de novo, de maneira diferente,
sempre
existe a opção de mudar o ponto de vista, de olhar desde outro lado."
(Mélích, 2006)

Esta pesquisa representou um deslocamento do olhar em território estrangeiro, marcado por escuta, leitura sensível e disponibilidade para o estranhamento. O estudo da formação docente em dança na Argentina permitiu analisar um sistema distinto do brasileiro e identificar experiências institucionalizadas que oferecem pistas para o fortalecimento da área latino-americana, como sintetizou uma docente entrevistada 6: "Formar professores de dança, aqui, significa formar profissionais capazes de compreender a dança como prática artística, educativa e política ao mesmo tempo."

A investigação documental e empírica evidenciou que a formação docente em dança na Argentina está ancorada em um marco de políticas públicas de longa duração e corporificadas na *Ley Nacional de Educación* n.º 26.206 e na *Ley de Educación Superior* n.º 24.521. Tais normativas asseguram o estatuto da arte como direito educativo e garantem a presença da dança

desde a escolarização inicial até os desdobramentos do nível superior, materializados tanto na capilaridade regional dos 42 Institutos de Formação Docente (IFDs) quanto na densidade acadêmica da Universidade Nacional de las Artes (UNA). Essa percepção também apareceu entre os docentes entrevistados. Um deles sintetizou essa compreensão ao afirmar: “A estabilidade do sistema não resulta apenas das leis, mas da continuidade histórica das políticas de formação” (Prof. 11).

Contudo, o olhar estrangeiro deve manter a vigilância crítica sem idealizar as estruturas burocráticas. Embora a existência de escolas secundárias com orientação artística confira ao ingressante do ensino superior argentino um repertório prático e conceitual robusto — distanciando-o do perfil majoritariamente generalista que caracteriza as licenciaturas brasileiras —, a segmentação estilística dos professorados portenhos (divididos rigidamente entre matrizes clássicas, contemporâneas, folclóricas e expressivas) gera desafios pedagógicos. Se, por um lado, essa especialização protege e valoriza tradições locais como o folclore e o tango, por outro, pode criar fronteiras epistemológica correndo o risco de replicar lógicas de conservatório que engessam o corpo acadêmico em modelos homogêneos, eurocentrados ou embranquecidos, conforme denunciado por Pascuchelli (2024).

Ademais, os achados deste estudo sinalizam que o ecossistema formativo argentino, construído ao longo de décadas, enfrenta hoje um severo teste de resiliência histórica. A virada político-ideológica iniciada em dezembro de 2023, que reconfigurou a educação sob a lógica instrumental da Secretaria de Educação e do Ministério do Capital Humano, projeta severas incertezas sobre o futuro dos professorados públicos. A asfixia orçamentária imposta pelo congelamento de repasses face à inflação (2024–2026) atinge diretamente as condições laborais dos docentes e a infraestrutura física específica exigida para o ensino da dança.

Desta maneira, o direito à arte e à linguagem corporal, outrora salvaguardado pelo Estado, pode passar a ser disputado por uma racionalidade empresarial que ameaça a autonomia e o pensamento crítico dessas esferas públicas. Diante desse cenário de crise, a real conclusão desta investigação aponta que a força do modelo argentino não reside apenas em sua engenharia legal, mas na capacidade de resistência e na densidade de suas instituições de ensino (UNA e os 42 IFDs), que continuam a defender a dança como um direito social e bem público. Diante da racionalidade tecnocrática que tenta reduzir a arte à eficiência econômica, o corpo que dança nas salas de aula públicas da Argentina constitui uma práxis ético-política de dissidência e afirmação da vida.

Os limites desta investigação situam-se justamente na necessidade de apreender um cenário em intensa mutação política, com foco predominante nas diretrizes centrais e na dinâmica institucional observada na região metropolitana de Buenos Aires, reconhecendo que as inconsistências e omissões detectadas nas plataformas oficiais do Estado (como o mapeamento lacunar de escolas secundárias) podem camuflar desigualdades e especificidades territoriais nas províncias mais distantes. Em contrapartida, as potências do cenário brasileiro, reconhecidas em sua rica produção teórica e metodológica no campo da dança-educação e nas abordagens decoloniais de extensão universitária, não devem buscar na experiência argentina um modelo a ser copiado acriticamente, mas sim um espelho de contrastes para repensar seus próprios caminhos curriculares.

O tensionamento entre a robustez institucional argentina e a produção teórica brasileira oferece pistas para políticas educativas que compreendam a dança como direito cultural. Investigações futuras podem examinar os impactos da crise macroeconômica na permanência estudantil e na saúde laboral dos docentes artísticos na Argentina. Reafirmar a dança na escola regular e na universidade pública constitui ato de resistência ético-política e aposta na potência transformadora do corpo, do sensível e da arte.

REFERÊNCIAS

ABUFHELE MEZA, Paulina. Espacios de danza: dos enfoques antinormativos para procesos de creación coreográfica y práctica pedagógica. **Cuaderno de Estudios Contemporáneos de la Danza**, Santiago, n. 6, p. 24-43, 2022.

AGUIRRE, Jonathan; PORTA, Luís. El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, Paraná, v. 31, n. 60, p. 106-130, maio/out. 2020.

ARGENTINA. Ley n.º 24.521, de 20 de julio de 1995. Ley de Educación Superior. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 1995.

ARGENTINA. Ley n.º 26.206, de 14 de diciembre de 2006. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE n.º 37/2007. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2007.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE n.º 84/2009. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación, 2009.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE n.º 142/2011. **Marco de referencia:** Bachiller en Arte. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Modalidad Educación Artística 1:** Resoluciones CFE n.º 111/10 y n.º 120/10. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Modalidad Educación Artística 2:** Resolución CFE n.º 120/10. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2014.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Modalidad Educación Artística:** Resoluciones CFE n.º 141/11 y n.º 180/12. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão de políticas antidemocráticas no Ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

BUENOS AIRES (Ciudad Autónoma). Ministerio de Educación. **Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria:** formación general. Ciclo Orientado del Bachillerato. 2. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2015.

BUENOS AIRES (Ciudad Autónoma). Ministerio de Educación. **Nueva Escuela Secundaria. Diseño Curricular. Formación General. Ciclo Básico del Bachillerato.** Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2015.

CARREÑO HERNÁNDEZ, Paz; DIAZ TITELMAN, Viviana. Cuerpo y danza: devenir activo entre arte y política. **Resonancias: Revista de Filosofía**, Santiago, v. 10, p. 16-26, 2021.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Global, 2001.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (CTERA). **Privatización y mercantilización educativa en Argentina:** un análisis de las políticas corporativas en el nuevo escenario global. Buenos Aires: CTERA, 2025.

FIGUEROA-ESPÍNOLA, Ana María; RAMÍREZ, Lilian; ESCOBAR, Elena; LÓPEZ, Verónica. La configuración de la identidad profesional docente de estudiantes de Educación Diferencial, a través de relatos autobiográficos. **Enfoques Educativos**, Santiago, v. 20, n. 2, p. 67-84, 2023.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos.** Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2011.

HURTADO ESCOBAR, Lorena. Perspectivas del cuerpo, la danza y sus relaciones con el espacio público o la calle: un derrotero desde la tradición occidental a la experiencia chilena en los siglos XX y XXI. **Cuaderno de Estudios Contemporáneos de la Danza**, Santiago, n. 6, p. 64-83, 2022.

KRAWCZYK, Nora. O Ensino Médio no Brasil: problemas e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MÉLICH, Joan-Carles. **Transformaciones**: tres ensayos de filosofía de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

ORCE, Victoria; TARRÍO, Laura. El arte como frontera. Acerca de la articulación entre arte, formación docente e investigación. **Trayectorias. Práctica Docente en Educación Artística**, n. 5, p. 6-16, dez. 2018. Disponível em: <https://www.ojs.artes.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/589>. Acesso em: 29 jan. 2025.

PASCUCHELLI, María Natalia. Revisión en torno a los estudios de las danzas folklóricas argentinas y sus pedagogías en el Departamento de Folklore, Universidad Nacional de las Artes, Argentina. **Estudios Artísticos**, Bogotá, v. 9, n. 2, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/estart/article/view/22129/20486>. Acesso em: 12 dez. 2025.

ROVASI, Mario; SILVA, Alejandro; GÓMEZ, Facundo. A motosserra na universidade e o sistema científico argentino: uma análise das políticas de ajuste do governo de Javier Milei. **Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación**, Buenos Aires, v. 13, n. 1, p. 38-52, jan./jun. 2026.

STOKOE, Patricia. **La expresión corporal y el niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES. **Anexo I - Estructura Curricular**: Resolución CS n.º 0113/17. Buenos Aires: UNA, 2017. Disponível em: <https://assets.una.edu.ar/files/file/rectorado/2017/cino/anexo1-res-cs-0113-17-estructura-curricular.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.