



Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a dança no contexto da escola

LUCIANE SARMENTO PUGLIESE

EIXO: 16. ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

RESUMO: Este artigo pretende apresentar reflexões na forma de discussão e não de construção de fórmulas e/ou métodos no contexto da escola formal relacionando ao que apontam a LDB e PCNS. O pensamento de dança que aqui se fará presente como área de conhecimento, investigação, onde o corpo/aluno constrói seu conhecimento na autonomia, investigação, o do seu processo de aprendizagem. Dança como resultado da ação do corpo que se apresenta como processo cognitivo

PALAVRAS-CHAVE: Dança- Educação- Complexidade

ABSTRACT: This article aims to present reflections in the form of discussion rather than building formulas and / or methods in formal school context relating to what point the LDB and PCNS. The thought of dancing that here will be present moves to an area of knowledge, research, where the body / student builds their knowledge on autonomy, research, observation and cognitive process. Dance as a result of body action that presents itself as cognitive and creative process of the body.

KEYWORDS: Dance- Education- Complexity

Partindo do que se refere ao ensino da dança nas escolas, os PCNs/Arte (BRASIL, 1998) apontam que a escola tem conhecimento em dança, mas de instrumentalizar, estimular o aluno no intuito de que ele possa desenvolver suas potencialidades práticas da dança, fomentando possibilidades no aluno de apropriação crítica, consciente e transformadora. São palavras dos PCNs/Arte (BRASIL, 1998a, p. 70):

A escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo de dança, para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo e cultura.

É visto, nos PCNs/Arte, que a dança é “encarregada de não reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento assim, a escola deve apresentar a possibilidade de fornecer conteúdos de dança que possam contribuir na formação de identidade social e cultural para construção de uma sociedade mais democrática.

A prática de dança inserida no contexto educacional não poderia estar atrelada a algum tipo de modelo único de dança ideal para se dançar, pois precisa exercer um trabalho que articule, conecte os saberes criando relações entre os conteúdos. A LDB (BRASIL, 1996) assinala em seu artigo 3º que o ensino deve ser ministrado de acordo com princípios, dentre outros: pesquisar e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber, valorização da experiência extra-escolar, vinculação entre práticas sociais.

Estabelece, ainda, no artigo 26, parágrafo 2º que: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos níveis de ensino básico, a fim de promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A lei aponta, ainda, que os conteúdos curriculares devem observar valores ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, o aprimoramento do educando como pessoa humana, a autonomia intelectual e pensamento crítico.

Porém a realidade dos PCNs/Arte (BRASIL, 1998a), afirmam que ainda há um descompasso e falta de conhecimento no contexto da escola. Costuma-se dizer como jargões recorrentes, “que o brasileiro tem samba no pé”, “que aqui já se r

que dança” esse pensamento recai como uma visão ingênua que não leva em consideração os estudos sociológico pesquisa a instância do corpo, movimento, cognição e complexidades.

Seria necessário visando uma relação de construção de conhecimento entre dança e escola, que as orientações didáticas estejam incorporadas à escola e esta, comprometida com conteúdos específicos relacionados às pesquisas em dança.

Especificamente, para o ensino da dança, existe um fator importante, provavelmente marcado pelo senso comum divertimento, desprovida de conteúdos que estimulem a criação e autonomia da criança. No entanto, na área da prática de um conhecimento específico quanto ao corpo que dança no ambiente escolar. Muitas vezes, a dança se apresenta “pronta” (balé clássico, moderno, contemporâneo).

Os PCNs /Arte (BRASIL, 1998a) orientam os conteúdos específicos de dança que podem servir como norteadores habilidade de movimentos, elementos de movimento, princípios estéticos, história, processos criativos, com os quais os a significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo.

Contraditoriamente ao que promulga os PCNs/ Arte (BRASIL, 1998a), que afirmam que a prática da dança deve discutir relacionando os conteúdos de dança aos conteúdos individuais, culturais, percebe-se ainda que a pluralidade das conexões apenas pelo professor, onde os alunos não tem participação na elaboração dos conteúdos e temas a serem estudados.

Os PCNs (1998) apresentam pressupostos éticos, estéticos e políticos pensando o educando como um ser humano e copartícipe neste processo de aquisição de atitudes, valores e comportamentos que possibilitam a construção do conhecimento. Para os Parâmetros é fundamental que se estimule através da dança o desenvolvimento da autonomia por parte do aluno sujeito ativo e crítico na construção do seu próprio espaço de conhecimento.

Os PCNs são, portanto, uma alternativa para reafirmar as especificidades da dança como área de conhecimento, na qual tem interfaces com outras disciplinas do currículo, onde o corpo também é um dos principais eixos de articulações e trabalhos. Os temas transversais apresentados pelos PCNs abordam improvisações, composições coreográficas contextualizadas da estética, de forma a ampliar a prática de dança reflexiva abrangendo os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos. São temas abordados pelos PCNs: dança, pluralidade cultural, corpo, gênero, etnia, deficiência física, tempo, espaço, e processos da dança, improvisação, composição coreográfica dentre outros.

Partindo desse viés se faz necessário refletir sobre práticas de dança no contexto escolar que priorizam a execução e a “perfeitos” como se o aprendizado pudesse ocorrer de forma homogênea. A dança que aqui se faz presente entendida como processo, investigação/criação/execução como uma possível estratégia de aprendizagem que ocorre no corpo carnal suscitando algumas reflexões, sobre questões referentes às práticas e desafios do ensino de dança no contexto escolar. Antes de estar atuando como professora de dança da Universidade Federal da Bahia no curso da Graduação tive o privilégio de ensinar a disciplina Artes. A priori, logo aqui já se apresenta um problema relevante quanto ao ensino de dança nas escolas da Bahia, pois a disciplina ministrada é Artes, porém temos nas Artes pelo menos quatro áreas de conhecimento com especificidades próprias (Artes Visuais).

Poderia discorrer outro artigo somente sobre este fato que desemboca em tantos atropelos no caminho, pois a primeira dificuldade é o conhecimento pertinente sobre os conhecimentos e especificidades quando o assunto envolve dança, corpo, aprendizagem e ensino. A dança sempre esteve numa situação inferior às demais disciplinas na escola formal, sendo complemento das aulas de comemorações cívicas e como disciplina optativa de caráter extracurricular, e afirmam o quanto é perceptível na história a participação da dança como conteúdo específico no âmbito da educação escolar, pois a dança nunca esteve incluída obrigatória.

Sua presença geralmente apresenta-se relacionada principalmente às festividades escolares e/ou na forma de atividades que têm o intuito de promover conhecimento pertinente no qual o aluno tem uma ação participativa e criadora na produção de estratégias e acordos que se processam no corpo.

O conhecimento pertinente consiste em contextualizar o saber existente do aluno articulando as informações já existentes assim, diante de fatos reais tanto da ausência de práticas de dança aliadas a práticas muitas vezes que partem de dicotomizantes, que se realizam sob condições de rigidez e univocidade, fez-me refletir sobre o espaço da Licenciatura e

A partir daí, tornou-se importante averiguar, para este estudo, que tipo de conhecimento de dança o aluno está produzindo na prática de dança no contexto escolar perpassa por uma lógica de coparticipação dos alunos na construção do seu conhecimento dialógica? A prática de dança inserida no contexto da escola privada e pública propõe elementos problematizadores para a prática de dança. Seria talvez uma prática de dança “bancária” (FREIRE, 2010) no qual o conhecimento, “passos” é depositado, transferido de um conhecimento de caráter reflexivo do discente ou reforça discursos hierárquicos, apresentando a dança como a única prática reconhecida nesses espaços e requisitada ainda é o código do balé clássico?

Muitas perguntas se farão presente aqui e nenhuma resposta como verdade absoluta irá se delinear sobre esse artigo. Os sistemas dominantes que preconizam verdades universais podemos cair na armadilha de estabelecer outros modelos aqueles, privilegiando determinados conhecimentos em detrimento de outros” (GERALDI, 2007, p.77).

Pensar a dança apenas como disciplina ou momento de relaxar, “desanuviar as tensões” calendário festivo não corrobora conhecimento. Na dança, o movimento não ocorre no corpo como mágica, dado que é processo. Aprender a dançar não em dança acontece como práxis, como intervenção crítica e criativa: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens” (FREIRE, 2010, p.42).

Pensar a dança a partir de um pensamento complexo, sistêmico irrigado de informações plurais, que inclui conhecimentos também estudam o corpo. Pois como afirma Katz (1999, p.15), “quando um corpo aprende a dançar, promove uma das suas aptidões evolutivas, uma vez implica na montagem de uma teia sofisticadíssima de acordos, entre os sistemas envolvidos. Aqui somente nesse parágrafo discorreria sobre questões dicotômicas a cerca do corpo seguindo o dualismo carceres presentes seguem por um percurso não linear, narrativas enviesadas onde o aprender dança se constrói não pela sucessivo “colar” de passos, mas num fazer crítico, experienciado onde o aluno cria na relação da proposição e pensamento encontra eco nas ideias de ASSMANN, quando este diz que:

O aprender não se resume em aprender coisa, se isso fosse entendido como ir acrescentando umas coisas aprendidas acumulativo semelhante a juntar coisas num montão. A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que vira uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais que evoluem” (ASSMANN, 2007, p. 40).

Trazer conteúdos de dança como forma de treinamento e aperfeiçoamento de vocabulários estabelecidos difere do processo de qualquer tipo de conhecimento implica em interação, em relação e em transformação mútua.

Partindo desse princípio, permanecer em sala de aula com uma lógica de pensamento clássico pautado em um referencial articulando, que se resvala em verdades absolutas e na existência de padrões pré-fixados que segue uma fórmula de exclusão de uma realidade estável, na qual o sujeito apresenta-se como um “observador neutro” que segue “modelos ideais” (MORAES, professora de educação na PUC-SP “[...] o mundo é concebido em termos de movimento, fluxo de energia e informação” (MORAES, 2010, p. 74).

Uma das questões relevantes é como desenvolver no contexto da escola a práxis de dança que potencializem a autonomia dos alunos para além da memorização de coreografias, em aprender passos já existentes, mesmo sabendo que para essas exigidas e construídas, a questão aqui proposta é como estes estímulos estão sendo metodologicamente construídos.

É necessário que a prática de dança no ambiente escolar possa ser pensada pelo viés da intervenção crítica, onde o conhecimento é produzido na interação, no contato do indivíduo com sua realidade, com os outros. A proposta de educação que tem de nos pôr permanentemente, perguntando-nos, refazendo-nos, indagando-nos”.

Problematizar as práticas de dança no âmbito do contexto escolar formal pode instaurar uma reflexão a cerca de uma visão cartesiana, hierarquização, decisões de cima para baixo, objetivos impostas, fragmentação e compartimentalização onde as informações passam.

A complexidade do movimento de dança vai além de um entendimento de sequência linear, rígida, encadeada sob-régua. Precisamos uma nova leitura do mundo, novas paisagens precisam ser construídas. Outros caminhos educacionais referentes a serem descobertos, pesquisados, pois repetir lógicas de corpo/dança que fragmentam o todo em partes, separando cabeças da integração, interação, a continuidade e a síntese.

Partindo desse viés podemos refletir que não existe um único ou universal método de dança para os corpos aprendereis. Métodos fundamentados na separação entre prática e teoria, corpo/mente, criação e educação, é ainda recorrente.

Um corpo que dança submetido a uma determinada disciplina técnica pode ter as possibilidades e ampliação dos movimentos reduzido a simples reprodução de formas ausentes de proposições críticas.

É possível entender que para que o aluno dance não é preciso que seu aprendizado seja dividido, fragmentado em partes. Assim torna-se importante repensar as práticas codificadas no ambiente da escola tradicional, não se tratando apenas alterando a ordem das sequências, modificando as roupas, mas de fato repensar a lógica implicada no fazer dessa prática. Ter um mundo apartado da experiência humana conduz a um mundo desencantado, o aluno não é um observador neutro implicado é sujeito corresponsável, no pensar dialético da pedagogia freireana, “[...] ação e mundo, mundo e ação” (FREIRE, 1987, p. 105).

Vivemos em tempos de incertezas, o futuro torna-se cada vez mais imprevisível. A educação deve se voltar para o conhecimento, que deve ser contextualizado para que seja pertinente. “O conhecimento é, pois, uma aventura incerta que se constrói” (MORIN, 2001, p.86). O aprendizado de uma técnica que traz no seu bojo ideias preconcebidas pode fragmentar e restringe apenas à soma das partes.

O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, fenômenos multidimensionais, realidades conflitivas, que respeita a diversidade e que conceba a relação recíproca entre as partes.

De acordo com Katz (1999, p.15), “quando um corpo aprende a dançar, promove uma das mais extraordinárias asserções”

vez que dançar implica na montagem de uma teia sofisticadíssima de acordos entre os sistemas envolvidos na forma: aproximar esse conceito de complexidade para a sala de dança pode estimular o aluno a articular, conectar as informações para construir seu pensamento, não de forma transmissível para a reprodução.

Pensar a dança a partir de um pensamento de univocidade que pode estar atrelado à lógica de movimentos “certos ou vezes parte de informações continuamente replicadas na execução dos movimentos e acarreta implicações na construção ao seguirem modelos prontos.

Não há como desvincular a prática de dança eleita na escola da cultura em que está inserida, uma vez que os corpos se encontram em um processo de troca de informações e de contaminação mútua.

Esses questionamentos irão se desdobrando assim como os afluentes de um rio, que seguem com os movimentos de mesmas, assim também, é o corpo quando dança, uma rajada de vento que acontece no instante que é construída. Sequências frescas estão constantemente fluindo sobre nós.

Observar, refletir sobre as práticas de dança no contexto escolar no mundo contemporâneo significa repensar a permanência da dança que ainda se faz presente, sob uma perspectiva de encadeamentos de ordem causal-linear que não corresponde (2001, p.590), por sua vez afirma:

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto aos alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando ser responsável, capaz de expressar-se em várias linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar e atualizar em corpos, gerando complexidades.

Esses modos de transmissão/apropriação de dança que têm sido predominantes nas práticas no contexto escola que corporais ligadas à representação do corpo, que enfatizam o corpo reprodutor a aparência externa do movimento e principal ao aluno.

O processo educacional em dança atrelado a uma única via de pensamento de corpo principalmente a de instrumento que ensina de dança sistêmico que implica a participação do aluno.

As formas tradicionais de transmissão técnica- grandemente baseados na cópia e na repetição mecanizada de instruções, visão particular do que seja treinar um corpo e potencializar suas capacidades. Um aprendizado focalizado na apreensão valoriza atributos sempre numa mesma direção[...] não será capaz de diversificar a expectativa e compreensão dos alunos.

Dançar não é aquilo que fazemos, mas como fazemos, é processo que ocorre em rede, conhecer é experienciar, não se trata de depósitos e adiantamentos de informações nos corpos, dança como um contínuo, não um composto da soma de partes, se oferece a apreciação enquanto ação.

Como todo funcionamento corporal, os processos são complexos, enredados e se dão ao longo do tempo, no trabalho e no corpo hoje pode ser entendido como uma possibilidade de estabelecer múltiplas relações entre áreas de conhecimento.

Nesse sentido, argumentar com dança é uma maneira de posicionar-se no mundo. O mundo, nesse sentido, é o que precisamos ser revisitados, para que outros vocabulários, outras dinâmicas possam romper com as ilusões de um único olhar. Aproxima o pensamento de dança no contexto escolar como área de conhecimento, como prática regular de reflexão e não desapossados, legítimos saberes, construídos e não colonizados. Marques (2003, p.32), aponta que:

Não faria sentido ensinarmos e/ou propormos nenhum destes tipos de dança no entanto, se não nos preocupássemos com a sala de aula têm seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais de movimento para improvisar e criar, contexto e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos.

A escolha de uma prática aberta, sistêmica, complexa pode refletir em construções de novas metáforas no mundo social com ASSMANN (2007) em estado de apreensão contínua. Educação em Dança na escola poderia aproximar-se da vida e dos processos de transformações ocorridos ao longo do tempo, aprender a dançar implica experiência. O conhecimento se constrói no/pelo corpo; ao dançar, o corpo organiza o que antes era possibilidade, discerne lógicas de troca de informações entre corpo e ambiente.

A sala de aula é um sistema aberto[i], onde tudo é transitório, contém elementos imprevisíveis e indeterminados, de descrições plurais. Por isso a importância de refletir as práticas de dança no contexto escolar para que se possa educar, dançar e conhecer.

A aprendizagem da dança no contexto escolar pode e deve abarcar o criar, vivenciar, experienciar, transformar, para com as possibilidades do corpo acessar e obter informações mais atualizadas sobre o tema. Essa prática deve estar com valores éticos e morais, que ensine conceitos e permita a construção da cidadania.

A educação em dança quando atenta à noção de que ação, percepção, e cognição caminham juntas pode tornar-se um

criativo que se faz longe do equilíbrio. Já que é um fenômeno processual e depende das relações por ele efetuadas. As são tecidas no momento em que a ação de educar ocorre. A dança como arte do movimento produz e comunica movimento envolve entender sua relação com processos mentais como pensamento, aprendizagem, memória, percepção. Aponta que o processo educacional brasileiro permanece advogando por um ensino “garantido”, na busca de pré-determinados, e afirma que pensar a dança na contemporaneidade implica entendê-la não como repetição problematizando a possibilidade de viver o momento, de não prescrever fórmulas.

Desta forma, poder refletir sobre uma prática de dança pautada no processo investigativo e dialógico na escola pode forma significativa para a aquisição de conhecimentos sócio-histórico-corporais pela dança.

Longe da ideia de certeza, e aceitando cada vez mais na incompletude do ser como característica do sistema, o cor constatações provisórias de um assunto pertinente de como a dança vem sendo tratada nesse ambiente.

O próprio vocabulário da dança requer uma nova construção no contexto da dança na escola. O ensino de dança ness pois uma prática educativa não deve ser reduzida aos princípios estritamente da eficiência, precisa estar afinada humanizadora, que trabalhe com as diferenças, que propicie a individuação dentro de um tempo presente, mutável e dife O compromisso com esta área de conhecimento nos possibilitou apresentar um entendimento de dança que aponta linguagem artística que pela ação de uma prática dialógica, reflexiva, crítica e problematizadora, promove a construção onde a relação de aprendizagem entre professor e aluno se constrói a partir de uma relação mútua, participativa entre ele A dança na escola necessita promover um diálogo crítico e transformador entre mundo e a escola garantindo a diferenç o conhecimento auto-reflexivo, aberto, integrando a realidade do aluno aos conteúdos.

Poder refletir propostas de práticas dança centrada no aluno e a sua jornada criativa, abarcando projetos criativos que fi que acomode diversidades e idiosincrasias inerentes a cada projeto apresentado em sala. Cada projeto, em sua evo entre o aluno, professor e seus materiais de criação onde estabelecem regras e procedimentos próprios a partir de sua devem estar articuladas com os alunos no contexto histórico e cultural em que se desenvolvem.

[i] De acordo com a Teoria Geral dos Sistemas, um sistema aberto é como aquele que troca energia, informação e i sistemas fechados, que trocam apenas energia e informação, e dos sistemas isolados, que não efetuam trocas. Sistema apenas como idealizações, uma vez que existem pelo simples fato de existirem, existem em um ambiente com o c “habitantes” desse ambiente.

Referências Bibliográficas

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro Arte. Brasília, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro Introdução. Brasília, 1998b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bas Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jun. 2011. (LDB: Lei de Diretrizes e

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 200

_____. **Pedagogia do oprimido**. 49 reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GERALDI, Sílvia. Representações sobre técnicas para dança. In: NORA, Sigrid (org.). **Húmus 2**. Caxias do Sul, RS: Lorig

KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (orgs.). **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro:

. **Um, dois, três.**: a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID, 2005.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. A natureza cultural do corpo. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs). UniverCidade, 2001, p. 77-102

_____. **Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo**. São Paulo: PUC, 2005. Disponível em <http://artesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/237/Christine%20Greiner%20y%20Helena%20Katz.%20Por%20> Acesso em 3 dez. 2011.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A dança no contexto**: uma proposta para a educação contemporânea. 1996. 212f. Tese (Doutorado em Edu Paulo, 1996.

_____. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Metodologia para ensino de dança: luxo ou necessidade? In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.) UniverCidade, 2003, p.135-160.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Práxis

MORIN, Edgar. **Os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. In: **Caderno Cedes**, Campinas, S Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100004> Acesso em: 14 out.

[1] De acordo com a Teoria Geral dos Sistemas, um sistema aberto é como aquele que troca energia, informação e sistemas fechados, que trocam apenas energia e informação, e dos sistemas isolados, que não efetuam trocas. Sistema apenas como idealizações, uma vez que existem pelo simples fato de existirem, existem em um ambiente com o c "habitantes" desse ambiente.

[1] Luciane Pugliese é professora efetiva do Programa de Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, M Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA), método Pilates e Gyrokinesis. Foi professora da rede púb artística e pedagógica no Centro de Pesquisa Moinhas Giros de Arte e Educação, coreógrafa da Cia. de teatro Novos pedagógico com crianças e adolescentes de contextos diverso. É bailarina/intérprete/pesquisadora da Cia. TranChan de

Recebido em: 15/07/2015

Aprovado em: 15/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Chartort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: