



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ARTES
GRADUAÇÃO EM DANÇA**

DARLAN HENRIQUE DE LIMA

**Tensionamentos Entre Lugar de Fala e do Ensino de Danças Afro-Indígenas:
Perspectivas Antirracistas a Partir do Entendimento de Branquitude,
Apropriação Cultural e Lugar De Escuta**

**RECIFE
2023**

DARLAN HENRIQUE DE LIMA

**Tensionamentos Entre Lugar de Fala e do Ensino de Danças Afro-Indígenas:
Perspectivas Antirracistas a Partir do Entendimento de Branquitude,
Apropriação Cultural e Lugar De Escuta**

Trabalho de conclusão de curso (artigo científico) apresentado ao Curso de Dança da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Dança, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Roberta Ramos Marques.

Recife

2023

DARLAN HENRIQUE DE LIMA

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Lima, Darlan Henrique .

Tensionamentos Entre Lugar de Fala e do Ensino de Danças Afro-Indígenas:
Perspectivas Antirracistas a Partir do Entendimento de Branquitude, Apropriação
Cultural e Lugar De Escuta / Darlan Henrique Lima. - Recife, 2023.

33

Orientador(a): Roberta Ramos Marques

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Dança - Licenciatura, 2023.

1. Lugar de fala. 2. Danças afro-indígenas. 3. Branquitude. 4. Apropriação
cultural. 5. Lugar de escuta.. I. Marques, Roberta Ramos. (Orientação). II. Título.

700 CDD (22.ed.)

**Tensionamentos Entre Lugar de Fala e do Ensino de Danças Afro-Indígenas:
Perspectivas Antirracistas a Partir do Entendimento de Branquitude,
Apropriação Cultural e Lugar De Escuta**

Trabalho de conclusão de curso (artigo científico) apresentado ao Curso de Dança da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Dança

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Roberta Ramos Marques - Orientadora
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Profª Mest. Diogo Lins de Lima - Avaliador Externo
Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL)

Profª Drª Gabriela Santos Cavalcante Santana - Avaliadora Interna
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha avó Maria do Carmo da Silva, que sempre se colocou à disposição para fazer o possível para que eu pudesse realizar o desejo de entrar numa universidade. A minha prima, Adeilda Honorato, que nos momentos mais sensíveis esteve ao meu lado dando forças e me encorajando a buscar meus objetivos e a minha mãe, Josineide, que me apoiou até o fim.

A Mirelly Aparecida, minha amiga e parceira de todos os momentos em que estive engajado no processo seletivo vestibular de dança, no ato da matrícula e nos momentos em que precisei aprender sobre a vida na capital.

As minhas colegas de turma que sempre estiveram comigo, frente às adversidades da vida universitária, são elas: Josielle Barbosa, Kailah Rebeca e Mariana Livial, e que estiveram presentes também nesse processo de pesquisa, colaborando fortemente para o desfecho deste trabalho.

As forças motrizes que me atravessaram nesse processo e que me constituíram de muita sensibilidade e cuidado no meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto arte-educador.

As professoras e professores que acreditaram no meu potencial e na minha contribuição dentro e fora deste curso, a quem devo boa parte da minha bagagem educacional.

Por fim, mas não menos importante, agradecer a mim por não ter sucumbido a tantos impasses no meu trajeto universitário. Foram muitas lutas desde o início, muitas pedras no caminho, ser quem eu sou e vim de onde eu venho, me coloca em desvantagem dos outros em muitos aspectos.

Chegar ao fim desta jornada é uma conquista não só minha, mas de todas as pessoas que aqui foram mencionadas. Gratidão!

**Tensionamentos Entre Lugar de Fala e do Ensino de Danças Afro-Indígenas:
Perspectivas Antirracistas a Partir do Entendimento de Branquitude,
Apropriação Cultural e Lugar De Escuta**

**Tensions Between Place of Speech and Teaching of Afro-Indigenous Dances:
Anti-racist Perspectives From the Understanding of Whiteness, Cultural
Appropriation and Place of Listening**

Darlan Henrique de Lima (UFPE)

Resumo:

O presente artigo consiste em meu trabalho de conclusão de curso em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e propõe uma reflexão quanto ao uso do termo Lugar de Fala (RIBEIRO, 2020), a partir da branquitude docente no ensino de danças Afro-indígenas, buscando compreender questões estruturais que alicerçam a *infraestrutura branca* (MOMBAÇA, 2021) que caracteriza os ambientes escolares e no qual é proposto o ensino desses saberes dentro das escolas. Os estudos vão se desdobrar também na compreensão de apropriação cultural, branquitude e a ação do lugar de escuta (MOMBAÇA, 2021), como condição em que se deve dar a aliança branca às pautas afro-indígenas e como ferramenta da superação do currículo embranquecido e quebra do sistema vigente de fala eurocêntrica.

Palavras Chave: Lugar de fala; danças afro-indígenas; branquitude; apropriação cultural; lugar de escuta.

Abstract:

This article consists of my final work in Dance at the Federal University of Pernambuco (UFPE) and proposes a reflection on the use of the term Lugar de Fala (RIBEIRO, 2020), based on the whiteness of teachers in teaching Afro-Brazilian dances. indigenous people, seeking to understand structural issues that underpin the white infrastructure (MOMBAÇA, 2021) that characterizes school environments and in which the teaching of this knowledge is proposed within schools. The studies will also unfold in the understanding of cultural appropriation, whiteness and the action of the listening place (MOMBAÇA, 2021), as a condition in which the white alliance must be given to Afro-indigenous agendas and as a tool to overcome the whitened curriculum and breaking of the current system of Eurocentric speech.

Keywords: Place of speech; Afro-indigenous dances; whiteness; cultural appropriation; listening place.

Introdução

O presente artigo consiste em meu trabalho de conclusão de curso em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e propõe uma reflexão quanto ao uso do termo *Lugar de Fala* (RIBEIRO, 2020), a partir da branquitude¹ docente no ensino de danças Afro-indígenas, buscando compreender questões estruturais que alicerçam a *infraestrutura branca* (MOMBAÇA, 2021) que caracteriza os ambientes escolares e no qual é proposto o ensino desses saberes.

A questão central da pesquisa é buscar caminhos possíveis de se conceber uma aliança branca para com as questões raciais dentro da educação, especialmente, nas aulas de dança. Através da pesquisa bibliográfica para assentar as compreensões assertivas sobre o conceito lugar de fala, assim como assuntos que se ramificam a partir desse conceito, tal como a questão da apropriação cultural, da branquitude e suas implicações na esfera social, bem como na educação.

Os estudos vão se desdobrar sobre o pensamento de Ribeiro (2020) quanto ao *Lugar de Fala*, no seu livro de mesmo nome, relacionando com as ideias de Kilomba (2021) e Mombaça (2021), tensionadas nos escritos em *Memórias da plantação* e *Ñ vão nos matar agora!*, respectivamente. Também, importa para esta discussão a compreensão de um lugar de fala a qual todos nós temos, independentemente das interseccionalidades sociais pelas quais somos marcadas em nossas subjetividades. Para estas autoras, é necessário pensar o lugar de fala como uma postura ética que devemos assumir, pois “saber o seu lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdades, pobreza, racismo e sexismo” (Ribeiro, 2020, p. 83).

A crítica normalmente apontada ao conceito de *lugar de fala* por pessoas de privilégio alega uma certa autoridade da fala que impede a troca de ideias ou a sobreposição desta visão política de autoridade sobre as demais. Para as três pensadoras acima mencionadas, tal perspectiva é equivocada. Para elas, os estudos deste conceito divergem e são importantes para pensarmos as

¹ Vale ressaltar que há uma diferença entre branquitude, pessoa branca e branquidade. Neste caso, “ ‘A branquitude’ significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais.” (SCHUCMAN; CARDOSO, 2014, v. 6, p. 05 apud FELIPE, 2020, p. 84)

posicionalidades sociais de cada corpo, na tentativa de criar fissuras na norma vigente da fala para construir diálogos presentes, em que todos nós possamos falar a partir de nosso local de fala sobre os mesmos assuntos.

Os estudos feitos por Ribeiro (2020), Kilomba (2021) e Mombaça (2021), desencadeiam também a importância de se pensar a branquitude, seu papel na manutenção do racismo, na hierarquia, nas desigualdades e na manutenção do poder assimétrico. Ao explorar as camadas da branquitude, encontramos políticas estruturais de poder das subjetividades de pessoas brancas, que subalterniza a possibilidade de outras subjetividades e seus contextos culturais. Uma dessas políticas encontradas na infraestrutura da vida branca, legado colonial europeu aqui deixado na nossa brasilidade são as múltiplas apropriações culturais dos povos nativos e africanos que aqui foram explorados, desde sua mão de obra até suas identidades culturais. Uma política genocida de apagamento de sentidos da vida descentrada da colônia, aponta William (2021), que pode acometer o ensino das danças afro-indígenas dentro das escolas se abordada pela lógica colonial de ensino.

É a partir de todo o contexto histórico brasileiro, imbricados em tantas violências sócio-culturais da metrópole europeia para/com corpos que fogem a esta regra, que se fez necessário repensar a forma pela qual estudamos estas violências e como reivindicamos a quebra dessa norma. Todas as autoras e autores que trago para esta pesquisa criam uma perspectiva inovadora de pensar esses pilares da nossa sociedade brasileira, convidando a branquitude a se responsabilizar pelo racismo, enquanto agentes ativos dessa infraestrutura, criando possibilidade e caminhos em que podemos conceber as alianças brancas no combate do racismo e todas as camadas envolvidas nessa problemática.

Considerando o legado colonial em nossos corpos ainda nos dias de hoje, considero também este legado como uma pilastra da educação, que está em atividade constante no apagamento de ideias e concepções fora da curva hegemônica. É preciso pensar a dança popular, enquanto saberes produzidos e cultuados no seio das tradições indígenas e africanas, enquanto conhecimentos importantes e constituintes da nossa brasilidade dentro e fora da escola, tendo em vista a herança educacional brasileira banhada na branquitude colonizadora, pois nós, como agentes da educação libertadora e emancipatória, (bell hooks, 2013), (aos que estão comprometidos fortemente com essa postura frente a educação),

devemos considerar todas as ferramentas possíveis para a cura da ferida colonial deixada em nossos corpos, nossa educação, nossa cultura, nossa dança.

Logo, refletir sobre o lugar de fala, branquitude, apropriação cultural, danças afro-indígenas e aliança branca é o que este artigo propõe, para que possamos forjar uma educação multicultural e sensível às dores do carma colonial. Este caminho é possível. Mombaça (2021) reflete e capina este caminho em sua proposição sobre a ação da escuta. Ação esta que busca reinventar a forma de uso do lugar de fala, através da escuta, como ato responsável e engajado no antirracismo.

Tensionar reflexões entre esses dois pontos é relevante, visto que a branquitude possui um *modus operandi* que age muitas vezes nas brechas e que esse modo de agir é ambientado numa atmosfera colonial de existência, embora não seja uma ação proposital e que está lucidamente atravessando o ensino e aprendizagem dentro das escolas. Há uma forte tendência da branquitude não saber ler-se nesse lugar e pouco refletir sobre seu locus social e os impactos que esse lugar pode causar a outras realidades de existência, dentro e fora das instituições de educação, além de reforçar o domínio de fala, como vamos ver posteriormente no desenvolvimento desta pesquisa.

Por tratar-se de um trabalho que enseja discussões entre raça e lugar de fala, refletindo sobre as posições sociais que cada pessoa possui, conforme seu locus social imbricado no recorte racial e educacional, é importante que eu, como arte-educador e brincante das danças populares, sobre as quais se debruça este trabalho, (re)conheça o local social no qual me enxergo e me situo, devido às minhas experiências pessoais, como também, mais amplamente, outras experiências.

Estudando pautas raciais², consigo ler todas as vezes em que fui vítima do racismo: confundido várias vezes no mercado como funcionário do local, ouvir que era parecido com o Lula molusco por causa do tamanho do nariz, cortar meu cabelo mensalmente porque ele ficava muito volumoso e me deixava com um cabelo muito grande. Nas relações amorosas, sempre tenho insegurança quanto a acreditar que uma pessoa branca poderia gostar de mim tendo essas características físicas, além

² Foi necessário um estudo para fins particulares, sobretudo, antes de chegar a esta conclusão. Estudos estes, acessíveis nos links: <https://www.youtube.com/watch?v=QjdrbOy2D4&t=2s> e <https://www.youtube.com/watch?v=iv5inBkEMK4>

de todas as vezes que, diante desta realidade, busquei adotar as várias medidas que me restavam para mais aceitável socialmente em todos esses contextos.

Isso não quer dizer que vivenciei o racismo como uma pessoa retinta e que estou equiparando o nível dessa violência com as que eu sofri, porém, o que quero dizer é que também venho de um lugar em que ser como eu sou - racializado, miscigenado, ora branco ora preto - me deixa vulnerável a violências raciais. Não reconhecer que fui e sou sim impactado por todas essas experiências seria negar em mim e na minha luta o caráter racial a qual eu e outras milhares de pessoas queremos ressignificar.

Nesse sentido, me (re)conheço e assumo o local social de uma pessoa oriunda majoritariamente da diáspora afro-indígena, da qual falo, por partilha do mesmo esquema violento que pessoas pretas retintas e indígenas vivenciam, por exemplo. Logo, me autodeclaro uma pessoa preta de pele clara, reconhecendo também minhas veias indígenas, por enxergar que nossa brasilidade, antes de mais nada, é indígena, assim como também minha passabilidade enquanto uma pessoa racializada e que a depender do contexto, local e relação, posso ter alguns privilégios de escapar de algumas configurações de violências raciais ainda mais acentuadas. Além disso, evidenciar aqui a importância de reconhecer que esta autodeclaração não dá conta do quadro complexo das dinâmicas raciais do Brasil e que portanto, esta autodeclaração vai atravessar cada leitor de forma diferente a partir de suas bagagens culturais e seus contextos sociais, a respeito desta temática.

Democracia Cultural: Tudo é de Todas(os)?

Para compreender a realidade do nosso país, é preciso atentar-se para construção de sua suas matrizes étnicas, resultando em um tecido social complexo, através de trocas infinitas e profundas entre estes povos, provocando uma hibridização cultural, biológica e étnica bastante complexa, que faz do Brasil um país único e diverso em todos os sentidos, embora este processo não tenha se dado de forma democrática, simétrica e isento de violências físicas, simbólicas e epistemológicas.

Desde a invasão dos povos europeus às terras indígenas (e não “descobertas”, ao contrário do que está representado nas narrativas colonialistas),

aconteceram, choques culturais, mas também violências (simbólicas e físicas), através da imposição da cultura hegemônica (da metrópole) aos povos originários e africanos, colonizados nesse processo. Diante dos contrastes culturais bastante acentuados entre esses povos, incluindo desde questões morais, ideológicas, até a forma como se concebe o planeta e nele a relação com a natureza, as concepções que se impõem são as de quem tem dinheiro, ou que está na condição de poder. Há um sistema estrutural que impõe essas políticas hegemônicas que interferem no modo de vida de outras sociedades, que são submetidas às projeções e ambições das sociedades brancas, europeias, imperialistas, com poder econômico elevado e que, a partir dessas condições, se atribuem a prerrogativa de dominar outras populações, garantindo, de antemão, as suas vantagens sobre elas, numa compreensão da natureza e dos “outros povos” como recursos a serem explorados.

O investimento colonial na “civilização” dos povos afro-indígenas que aqui foram escravizados e, em todos os sentidos, brutalmente massacrados, ainda atravessa a nossa sociedade. Esses ataques culminaram em diversas consequências no cenário social do Brasil. O embranquecimento das culturas e identidades afro-ameríndias pela assimilação da cultura europeia foi uma delas, quase extinguindo uma gama de saberes advindas dessas sociedades historicamente marginalizadas pela metrópole. Para o colonizador, os povos africanos e indígenas não eram gente de verdade por não ver neles o modelo de civilização, educação, referenciado na perspectiva do branco, ou seja, o europeu enxergava nos povos afro-indígenas a necessidade de torná-los “gente de verdade” conforme seu programa de educação. Isto é, os povos afro-indígenas foram obrigados aderir às “vestes sociais” do europeu (costumes, religião, saberes, idioma, etc.).

É perceptível, na construção da sociedade brasileira, o que William (2019) chama de aculturação. Segundo, o qual, seria:

Aculturação consiste na fusão de duas ou mais culturas diferentes a partir de um contato permanente que gera mudanças em seus padrões culturais. Embora seja uma espécie de troca recíproca, por vezes um grupo oferece mais do que recebe. Esse intercâmbio de elementos culturais é resultado da proximidade entre sociedades diferentes que, a partir de processos de interação, fundem-se e acabam dando origem a uma nova cultura. (RODNEY, 2019 p. 21)

Nessa conexão, apesar da possibilidade de haver uma relação de hierarquia a um processo de dominação, nas entrelinhas desse contato, as culturas dominadas

não são totalmente apagadas e/ou esvaziadas de seus significados, havendo a preservação de parte identitárias de suas culturas, ou seja, a aculturação dá-se por meio da relação de trocas entre povos diferentes. Desse modo, a formação social do Brasil é marcada pelo processo dessa troca (não harmônica muito menos simétrica) das culturas indígenas, africanas e européias.

É importante compreender o conceito de cultura que William (2019), traz no livro *Apropriação cultural*, para desvelar o que seria o processo de apropriação cultural, nos levando também a discussão sobre lugar de fala, que está necessariamente ligada ao processo histórico de apropriação a que o Brasil foi acometido, visto que, pensar sobre os mapas sociais nos quais estes corpos brancos estão inseridos, diante da lógica hegemônica, pode levá-los a apropriar-se de um *locus social* a que não pertencem. Logo, podemos entender cultura:

[...] como um conjunto de características humanas que não são inatas e abarcam muito mais do que aspectos visíveis, concretos. O jeito de andar, falar e pensar; de se vestir, se portar e sentir; a fé, a visão de mundo, as relações; as criações, as instituições e os valores de um grupo; a arte e o saber. Em síntese, cultura pode ser compreendida sob vários ângulos: ideias, crenças, valores, normas, atitudes, padrões, abstrações, instituições, técnicas etc. Tudo isso, inserido na cultura de um povo, possui significados e histórias. (RODNEY, 2019, p.18).

Não somente houve a aculturação no processo colonial do Brasil, mas principalmente apropriação das culturas afro-indígenas, processo este (diferente do que seria aculturação) que viabilizou o esvaziamento de significados e valores culturais dos povos oprimidos, subjugados, violentados e escravizados, que consequentemente culminaria em apagá-los da história.

Há o mito de que povos marcados pela sangria do colonialismo e que foram obrigados a assumir a identidade do colonizador fizeram apropriação cultural, o que não é verdade. Esta “apropriação reversa” é uma ferramenta de manutenção da agenda política colonial de se auto-desresponsabilizar pelo sistema que marginaliza os povos originário e africanos, através da qual, além de distorcer as narrativas, a partir do processo de globalização, consumo e capitalismo, vende a farsa discursiva da democracia racial, na qual é possível identificar a apropriação cultural. Na fala a seguir de William (2019), é possível interpretar este cenário, no qual se insere esta realidade:

Cultura implica pertencimento, logo não pode ser considerada domínio de todos. Porém, na lógica do colonizador, uma vez expropriado de seu

território, um povo perderia também a propriedade de sua cultura. O capitalismo representa a continuidade dessa lógica e muitas vezes se apropria dos elementos de uma cultura, produzindo-os em larga escala, comercializando e obtendo lucros extraordinários sem reverter absolutamente nada aos integrantes dessa cultura, como bem mostram os inúmeros exemplos da indústria da moda. (RODNEY, 2019, p.25).

Há quem entenda o processo de apropriação cultural como consequência da aculturação, o que é verdade em parte, pois a aculturação é uma estratégia necessária como forma de sobrevivência de corpos e da cultura. Já a apropriação é a forma pelo qual grupos estruturalmente dominantes (alicerçados pela branquitude neste caso), se apoderam desses corpos e culturas para desfigurar suas identidades e moldá-las conforme seus caprichos e interesses, submetendo essas culturas ao esvaziamento de seus significados, instaurando um genocídio cultural.

Genocídio aqui vai além da compreensão de que se trata apenas da morte física, englobando também o apagamento cultural de um povo. “ “Quando se mata uma cultura, mata-se um povo”, e se pensarmos por esta ótica “deduzimos que este é mais um mecanismo do racismo e que a apropriação cultural faz parte dele” “ (NASCIMENTO, 1978, apud WILLIAM, 2019, p. 29).

Ou seja, para esses autores, a apropriação cultural seria mais que uma simples adulteração das manifestações culturais dessas comunidades sociais, seria de fato o deterioramento de existências, esvaziadas de suas simbologias e valores culturais, sob o risco de seu desaparecimento.

Vale ressaltar que o entendimento de aculturação, apesar de não se equiparar ao que entendemos como apropriação, pode se revelar também como uma apropriação cultural, a depender de seu *modus operandi*³, principalmente alicerçada pela narrativa da democracia racial, pois seu modelo de opressão:

[...] exclui e mata, mas transmite a ideia de convivência pacífica e harmoniosa, de igualdade de condições e direitos, de pleno acolhimento das práticas tradicionais de negros e indígenas no caldeirão cultural da miscigenação e dos múltiplos sincretismos que caracterizam a brasilidade. (RODNEY, 2019, p. 32).

Logo, identificar e assumir o lugar da responsabilidade sobre o locus social a qual cada indivíduo historicamente pertence, neste caso, suscita uma lógica de escolhas e tomadas de decisões que pode ser usada para desmistificar o imaginário

³ Modus operandi é uma expressão em latim que se traduzida para a língua portuguesa, significa "modo de operação". Seria uma forma de agir, seguindo uma mesma lógica sistemática.

estrutural de que “a riqueza cultural produzida por grupos historicamente inferiorizados, como negros e indígenas, é patrimônio de todos, do qual se pode dispor sem critérios, sem limites, sem respeito” (WILLIAM, 2019, p. 34).

Outra questão interessante desta discussão é reconhecer que os intercâmbios culturais são uma realidade e que se difere da apropriação, pelo fato de que neles não há necessariamente um propósito de benefício próprio ou comum, como nos diz esta passagem:

Até podemos considerar intercâmbio cultural um fenômeno natural e bastante frequente, mas a linha tênue que o separa da apropriação cultural exige que os critérios de diferenciação sejam bem demarcados. Por se tratar de um processo complexo, extremamente controverso, a apropriação cultural ainda precisa ser compreendida com um pouco mais de profundidade. Talvez uma diferença básica seja o fato de a apropriação sempre servir a algum interesse, que vai desde o meramente estético até os lucros de uma produção nos moldes capitalistas. Sequestram-se produções ou traços de uma cultura subjugada e adotam-nos de maneira descontextualizada para tirar proveito daquilo que consideram interessante, ignorando os significados reais desses elementos. Ao mesmo tempo, os membros dessa cultura seguem convivendo com toda sorte de opressão e são obrigados a assistir a desvalorização, esvaziamento, depuração, banalização ou estigmatização dos componentes culturais que, não raras vezes, defenderam com suas próprias vidas. (RODNEY, 2019, p. 35).

William (2019) diz que é preciso dissociar o entendimento de apropriação cultural do intercâmbio cultural, pois este primeiro conceito revela as estratégias aprimoradas de um grupo social historicamente hegemônico em pôr em prática o racismo que alicerça seu comportamento:

Sempre que se confunde apropriação com intercâmbio cultural desconsidera-se que no primeiro caso não existe reciprocidade, ou seja, não há uma troca de experiências, não há compartilhamento entre os grupos. O intercâmbio, por sua vez, não pressupõe a manutenção de um dominante. Além de ser marcada pela submissão de uma cultura sistematicamente oprimida, a apropriação desvela as estratégias sofisticadas do racismo e se impõe como um entrave para a afirmação de segmentos minoritários. A questão é grave, embora muitos ainda avaliem como uma banalidade. A utilização de artefatos rituais indígenas ou de elementos sagrados do candomblé como adereços de moda ou simples peças decorativas, desrespeitando todas as significações e o peso histórico e simbólico que possuem, deve ser considerada uma ofensa. (RODNEY, 2019, p. 30).

Portanto, é importante compreender a importância de preservar os símbolos dessas culturas (dessas danças) e suas narrativas que perpetuam as identidades desses povos e que fazem ser o que elas são dentro e fora das instituições de

ensino a partir destes intercâmbios. A escola, como instituição que estruturalmente também está alicerçada em ideologias coloniais, quando não atravessadas pela lógica anti-colonial, reforça as demandas das agendas eurocêntricas se opondo à quebra deste sistema vigente de política educacional.

Certamente os intercâmbios culturais dentro das salas de aulas vão acontecer e é preciso que as professoras e professores de dança estejam preparadas(os) para não invalidar as experiências que fogem à regra hegemônica, numa aula de Maracatu, por exemplo. Uma aula de dança popular na escola carrega um simbolismo político de quebra de paradigmas muito forte, não somente dentro da lógica tradicional das instituições como também aos que salvaguardam essas danças, que nos constituem enquanto brasileiros também. A apropriação cultural, como um mecanismo de destruição de identidades, está presente de modo geral dentro das escolas, mascarando e deturpando a história, personalidades e artefatos de povos, como suas danças, que diariamente têm suas vidas invisibilizadas na sociedade.

Mais que ofertar esses conhecimentos dentro do currículo escolar, é necessário, enquanto docentes, adotarmos posturas dialógicas com o rompimento dessas agendas coloniais que esvaziam as identidades das danças afro-indígenas (danças populares). Em casos de docentes de pele branca (já que estas pessoas são o nosso objeto de estudo), reconhecer o lugar de onde estão falando e como este lugar pode ser aliado de práticas antirracistas é um passo fundamental para avançarmos na quebra das epistemologias hegemônicas.

A Branquitude

O privilégio branco e seu poder de uso da fala constituem fatores determinantes para a discrepância racial que ainda figura no nosso país e que faz a manutenção das estruturas racistas presentes nas esferas cultural e epistemológica, relacionadas diretamente com a colonialidade. Isso significa dizer que, estruturalmente, pessoas brancas, em todas as instâncias da sociedade, têm sua fala reconhecida em qualquer camada social, pelo privilégio que historicamente carregam.

A escola não está isenta de ser um lugar que colabora para a continuidade do racismo. Assim como em outras esferas da sociedade (para não dizer todas), o

território escolar se mostra como um espaço de reprodução das desigualdades, perpetuando, em muitas camadas, a visão homogênea epistemológica de ensino e de aprendizagem, apoiada na branquitude. As instituições de ensino, que deveriam funcionar como espaços plurais, acabam sendo articuladas como um espaço de “violência interseccional” (MOMBAÇA, 2015, s.p.), não estabelecem relações que permitam superar os vários níveis de violência.

Ao questionar como se dá a abordagem e ensino dos conhecimentos históricos e culturais afro-indígenas nas escolas, incluindo suas danças, (previsto pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008)⁴ por professoras e professores brancas(os), quero enfatizar uma certa aliança desses professores com a agenda antirracista, por ser reconhecível sua lucidez deste contexto e sua concordância com a quebra de um sistema racista no ensino. Entretanto, devo ponderar que esta aliança ainda se mostra frágil, podendo isto facilmente ser identificado em velhos hábitos coloniais, como por exemplo, no dia 19 de Abril⁵ reforçar narrativas e estereótipos coloniais sobre os povos indígenas (comumente e erroneamente chamados de índios), os quais não cabem dentro de uma perspectiva anti-colonial de educação, achando que está condizente com as práticas antirracistas. Esse questionamento também é tensionado pela bell hooks, pensando como se dá essa mesma problemática dentro das universidades onde ela reflete sobre

[...] a contradição que pode existir na disposição de alguns docentes (incluindo as feministas) que chegam à universidade com disposição e propostas progressistas, que chegam a materializar-se em mudanças no currículo, sem que isso represente “mudar a natureza de sua prática pedagógica” (Hooks, 2019, p. 188 apud, Marques, 2022, p. 24).

As chances de uma pessoa branca garantir a manutenção de sua própria identidade e “a demarcação de si como sujeito e o ‘outro’ como objeto” (2020: 87), mesmo que engajada em ideais progressistas, são grandes, argumenta Felipe (2020). Isto se dá porque estas pessoas, na maioria dos casos, não compreendem seu lugar na sociedade e todo o histórico que sua identidade carrega na atuação do racismo, ou seja, não existe uma autorreflexão sobre a branquitude pelas pessoas brancas. “Ser branco é tão naturalizado que não reconhecemos o nosso papel na permanência de uma estrutura social racista” argumentam (SILVA ; VIEIRA, 2022, p.

⁴ Estas leis, sancionaram diretrizes para a educação nacional, inserindo no currículo das instituições de Ensino, a obrigatoriedade dos conteúdos “História e Cultura Afro-indígenas” do Brasil..

⁵ É comemorado no dia 19 de abril, dia dos Povos Indígenas, criado para celebrar anualmente a diversidade da cultura indígena no Brasil.

26). A exemplo dessa ética autodestrutiva, relato um episódio que vivi durante a disciplina de Danças Tradicionais do Nordeste e que obtive juntamente a outras colegas de turma uma nota relativamente ruim, pois a docente desta disciplina, localizada na branquitude e aparentemente em prol das lutas antirracistas e contra colonização dos currículos, não considerou no ato a Swingueira e o Brega-funk⁶ como danças advindas das diásporas afro-indígenas.

Acostumamos a centralizar os debates raciais apenas em pessoas pretas e indígenas aqui no Brasil. Isto nos leva a outro ponto importante: o pacto narcísico entre brancos, se configurando também como um mecanismo de retirada de culpa. ou seja:

[...] mesmo ao sentir culpa, nós, brancas e brancos, como coletivo, nos isentamos da responsabilidade sobre o racismo. Ao encarar a desigualdade em nossas próprias casas, o medo de perder poder e privilégio nos faz agir com indulgência. (FELIPE, 2020, p. 86).

Esse ato de libertar-se de uma possível culpa é identificada por Felipe (2020) como uma tentativa de negação aos valores dominantes da branquitude, a partir de uma pretensão progressista. Entretanto, esta libertação se dá por meio da aceitação do “outro”, e, sendo assim, da cultura do povo preto e dos nativos, a exemplo da dança, o que obviamente se configura como objetificação desses povos e consequentemente ao que já discutimos aqui como apropriação cultural.

A denúncia feita por Felipe (2020) é uma prática de absorção da “culpa branca”, incorporada nessa prática de uma suposta aceitação: "Neste caso, o contato com o “Outro” tem caráter de favor, como uma atitude condescendente em busca de perdão. A indulgência branca opera a partir de certo paternalismo, consciente do status de vantagem social da branquitude” (FELIPE, 2020, p. 88).

A prática da indulgência branca, como mecanismo de auto perdão, ambientada na negação da história deste corpo, a partir da “aceitação”, corrobora diretamente o que tange a não percepção de si e de seu lugar na sociedade, tampouco, no caso das escolas, uma prática docente isenta de apropriações e deturpação desses conhecimentos, aqui postos pelo viés das danças populares

⁶ Tanto a Swingueira, advinda da comunidade Baiana quanto o Brega-funk oriunda das periferias do Recife, são danças profundamente enraizadas na diáspora do povo preto e que ganham força midiática pelo país.

afro-indígena. Portanto, é fundamental (re)conhecer seu lugar na sociedade para saber de onde se fala. E para isso é preciso entender o que é Lugar de Fala.

Todo Ponto De Vista É a Vista de um Ponto

A autora Djamila Ribeiro (2020) introduz, analisa e reflete sobre o *Lugar de fala*, tendo como ponto de partida o movimento Feminista do início do século XIX. Para ela, pensar o conceito de *lugar de fala* através do movimento feminista é fundamental pois é através da teoria do ponto de vista feminista - *Feminist Standpoint* - que se observam as primeiras aparições deste termo:

Nossa hipótese é a de que, a partir da teoria do ponto de vista feminista, é possível falar de lugar de fala. ao reivindicar os diferentes pontos de análise e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem o propõe, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica. (RIBEIRO, 2020, p. 59).

Apesar de não se ter registros concretos sobre o surgimento deste conceito, ele está presente nos discursos de movimentos sociais que procuram romper com a norma discursiva vigente, instaurada pelas agendas políticas eurocêntricas. O senso comum compreende este termo como uma ferramenta política que

[...] concede ou não autoridade para falar com base nas posições e marcas políticas que um determinado corpo ocupa num mundo organizado por formas desiguais de distribuição das violências e dos acessos (MOMBAÇA, 2021, p. 76).

Pelo contrário, a compreensão mais elaborada sobre o termo lhe atribui o papel de quebrar um sistema de fala hegemônica já instaurado e, não necessariamente, impedir que pessoas que colaboram na continuidade deste sistema possam falar sobre assuntos que elas não vivenciam na carne, entretanto, deve haver condições para haja contribuições das pessoas brancas, como aponta Mombaça (2021). Trata-se da condição para a aliança branca acontecer, constituindo-se como uma consciência do lugar de escuta das pessoas brancas quando o assunto diz respeito a realidades nas quais elas não estão historicamente implicadas. Esse *lugar de escuta* não é literalmente uma mera escuta, mas é, em primeiro lugar, saber perder espaço de fala, protagonismo e voz, para abrir espaço a novos entendimentos de mundo a partir das experiências de quem nunca pôde falar; e, em segundo lugar, a

necessidade de pessoas brancas, ao falarem, situar sua posicionalidade como pessoas de privilégio, e que, nesta condição, partirem da compreensão de que até podem esforçar-se para ter empatia com a posição de sofrimento de quem, na história, foi sempre subjugado e oprimido, mas jamais isso justificar a manutenção do regime de fala que as autorizam a falar pelo outro.

Para melhor interpretação do conceito de *Lugar de fala*, é necessário desmistificar a compreensão de que este termo parte de experiências individuais, precisamente. Apesar de também estarem imbricadas nessas vivências individuais, não se trata somente das experiências particulares de cada ser, mas o contexto social a qual ela pertence e que determina se ele terá acesso a cidadania, por exemplo. Ribeiro (2020) argumenta que é necessário assimilar as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade como ferramentas estruturantes que viabilizam as assimetrias sociais, ou seja, é preciso analisar os grupos sociais e não apenas vozes individuais.

Na verdade, o branco vivencia o racismo, porém, essa vivência é a partir de outro lugar. Não como um branco que sofre racismo e sim como um branco que historicamente é um agente que dá continuidade ao problema. Isto ocorre porque comumente brancos não aprendem sobre posicionalidades⁷, isto é, pessoas pretas estão constantemente tentando romper a bolha da subalternização, pois, elas, de uma forma ou de outra, sabem a qual lugar elas “pertencem”, mas isso só é possível se os brancos romperem a própria bolha do privilégio, ou seja, saber qual o lugar a que estes também “pertencem”, compreendendo e marcando este lugar como uma condição de privilégio. Portanto:

[...] reposicionar os corpos, subjetividades e vidas subalternizadas fora da subalternidade é um projeto que só pode ser levado a cabo na medida em que posicionamos também os corpos, subjetividades e vidas privilegiadas fora da dominância. (MOMBAÇA, 2021, p. 33).

As experiências de grupos posicionados socialmente na subalternidade reforçam a invisibilidade de sua existência e, conseqüentemente, de suas contribuições enquanto seres humanos que tecem conhecimentos culturais pela

⁷ “A Posicionalidade, como visto, é uma das bases para as epistemologias pós-coloniais, feministas e queers. É uma forma de localizar o olhar que a/o pesquisador/a teve perante o seu tema de pesquisa e, portanto, localizar os próprios resultados da pesquisa”.(BRITO;ORNAT, 2021). logo, seria basicamente uma reflexão sobre a ocupação de algo ou alguém no espaço a partir das relações sociais.

dança, por exemplo. Ocupar esta posição compreende um lugar inacessível de lançar seus saberes no espaço, ser ouvido e poder falar por si. O fato não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir, argumenta Ribeiro (2020).

É importante refletir sobre as nuances das discussões de raça no contexto do Brasil, atrelada à experiência dos corpos negros, no percurso histórico colonial e escravagista, concentrando parte dessa discussão sobre pessoas brancas:

“[...] as pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, frequentemente, salientam o legado da escravidão como explicativos da pobreza e da falta de representação de negros(as) na sociedade, mas pouco ou nada questionam sobre a relação dos brancos com as mazelas dessa violência, já que elas também fazem parte desse sistema binário de poder” (PIZA, 2000 apud ZUBARAN; CRUZ, 2009, p. 143).

Concordo com Zubaran e Cruz (2019) ao parafrasear Piza (2000) dizendo que “é necessário discutir sobre as representações de Branquitude e sobre os privilégios de ser branco, pois a noção de raça não é instigada ou desenvolvida entre estes sujeitos” (2019, p. 143). O pensamento completa-se, com a afirmação das autoras e autores, com qual elas dialogam sobre o fato de que :

A Branquitude necessita ser exposta e discutida, a fim de visibilizar suas implicações na sociedade, colaborando para a identificação e o questionamento de privilégios, bem como para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pertencas raciais. (ZUBARAN; CRUZ ,2019, p.143)

Questionar o papel de pessoas brancas como facilitadoras dos conhecimentos corporais que tangem as danças populares é importante pois, como uma política de desmantelamento de povos marginalizados e suas culturas, o racismo estrutural atrelado à apropriação cultural e a branquitude, apagaram signos dessas danças, esvaziando-as de suas importâncias e seus valores culturais e afetivos para estes povos. Entretanto, isso não deve significar que se rechacem as “alianças brancas” para a agenda de valorização das culturas marginalizadas, bem como a própria revisão das relações de poder que impulsionam essa marginalização, porém é necessário pensar sobre como devem acontecer essas alianças, segundo Mombaça (2021).

Em *Branquitude e Educação Antirracista: diários de uma jornada*, as autoras Silva e Vieira (2022) relatam um ocorrido durante uma visita a uma exposição de Arte contemporânea, na qual um aluno preto, por volta dos dez anos de idade, ao passar por obras de artistas pretos, fala para um das professoras que “os negros

havia sido escravizados, porque eram fracos” (apud SILVA; VIEIRA, 2022, p.54) Autodeclarada branca, a professora não soube agir frente ao comentário do aluno por achar que não tinha lugar de fala para

[...] dizer a ele a história da população negra - até porque não fazia parte do meu repertório lideranças negras, histórias sobre a diáspora africana - apenas alguns conhecimentos sobre resistência e palavras que estão presentes na nossa cultura”. (SILVA ; VIEIRA, 2022, p. 54).

Ao se questionar sobre sua postura diante da situação e se teria lugar de fala enquanto professora branca, Silva e Vieira (2022) buscaram conselhos com outros docentes e assim se deu o diálogo:

Uma das educadoras me disse que ocupar a posição de professora/educadora ou funções de aprendizado no campo da educação não significava apropriação cultural, e o que o importante era auxiliar na construção crítica e autônoma dos e das estudantes. Um dos caminhos para isso acontecer, é ter contato com autores e autoras, pesquisadores e pesquisadoras, pensadores e pensadoras que já estudaram sobre os assuntos e apropriar-se desses conteúdos, adaptando e diversificando a abordagem conforme as demandas. Voltei a questionar o fato de ser branca e o estudante, negro, como se não me sentisse no direito de contar essa história. Ela retrucou entre sorrisos irônicos: “Bem-vinda ao racismo estrutural.” (SILVA; VIEIRA, 2022, p. 55).

É necessário também não tomar o corpo afro-indígena a partir de uma visão essencialista. Nem todo preto, por exemplo, possui uma consciência sobre seu lugar de fala ou até mesmo sobre suas heranças culturais: “o fato de uma pessoa ser negra não significa que ela saberá refletir crítica e filosoficamente sobre as consequências do racismo” (RIBEIRO, 2019, p. 67), ou que ela conheça a história da Capoeira, por exemplo. A autora ainda complementa esta afirmação dizendo que “ela até poderá dizer que nunca sentiu racismo [...]”. Isso não faz com que, por sua localização social, ela não tenha tido menos oportunidades e direitos” (RIBEIRO, 2019, p. 67).

No cenário educacional, a inserção destes saberes é assegurada por lei, como também já vimos e eles precisam figurar no cronograma de conteúdos dentro das disciplinas da escola. Professoras(es) formadas(os) em Licenciatura em Dança, por exemplo, a qual é dever abordar todo e qualquer conteúdo previsto pelas leis educacionais, não perpassam por uma conferência de raça como item de aptidão para facilitar danças afro-indígenas.

Segundo Ribeiro (2020, p. 83), o lugar de fala não é sobre uma política da fala que “restringe as trocas de ideias” entre pessoas de locais diferentes, muito menos instaurar um fala alternativa sobre o sistema vigente. É justamente o contrário: ao

afirmar que todos nós temos lugar de fala para trocarmos ideias sobre um mesmo assunto, damos a possibilidade de que todos nós possamos estar comprometidos com a pluralidade do pensamento, dos corpos, de ideais antirracistas para com a educação, mas cada um partindo do seu lugar de fala, e não querendo falar em substituição ao do lugar social do outro, como se você vivesse no corpo dele.

Sendo assim, compreendemos que todos nós temos lugar de fala e que é necessário que haja o debate sobre racismo educacional, por exemplo, entre pessoas pretas e brancas do professorado, para que, juntas, construam caminhos para uma docência emancipatória e antirracista. Este caminho é apontado por Mombaça (2021) em *Ñ vão nos matar agora!* deslocando a discussão sobre quem deve falar ou não para a necessidade de pensar a escuta como mobilizadora dessa ação antirracista da fala.

Caminhos Possíveis

O Brasil, em seu contexto colonial e escravocrata, tem como parte de seu complexo corpo cultural, a hibridização assimétrica de identidades indígenas, africanas e europeias. As culturas e saberes populares, bem como as danças, são constitutivas desse cenário e são oriundas dos povos indígenas e africanos .

E não se tratando de uma política de autorização de quem pode ou não pode falar, a partir de sua posição social, as discussões sobre o Lugar de fala “não é sobre quem e sim sobre como”, afirma Mombaça (2021). Dentro do ensino e aprendizagem tanto nas aulas de dança como em qualquer outra área de conhecimento, é preciso tomar partido nas discussões de raça, principalmente em se tratando de uma linguagem do movimento advinda da intersecção racial, como as danças populares. É importante não se isentar do diálogo sobre esses assuntos e contextos, neste caso, falando de pessoas brancas, ou melhor dizendo, professoras(res) brancas(os), perceberem seus privilégios geridos pela branquitude. As professoras Bruna Nascimento e Geovana Simões, por exemplo, falam conscientemente de sua branquitude nos seguintes termos: “enquanto branco devo me colocar diante de qualquer assunto e que para romper as estruturas de poder, é preciso debater sobre o privilégio da brancura” (apud SILVA; VIEIRA, 2022, p. 17).

Apontamos aqui, em vários momentos, sobre a importância de descentralizar o debate racial, concentrado apenas nas diásporas indígenas e africanas. É

fundamental, nessa quebra com o sistema hegemônico, imbricar também o debate sobre a branquitude como um lugar marcado de fala, e não uma condição neutra, de modo a ser refletida nos próprios corpos brancos. “Nomear nós, brancas e brancos, como responsáveis e beneficiárias(os) da desigualdade social e racial é o primeiro passo para romper com o pacto silencioso de manutenção do racismo”, afirma (FELIPE, 2020, p. 85), e, a partir disso, com a lógica epistêmica de como se produzem os saberes dentro das escolas. A partir da quebra do silêncio branco quanto à manutenção das redes racistas, é que podemos pensar sobre seus locais de fala como um lugar marcado de privilégio, para localizar, exatamente, o ponto de partida para a ruptura com o racismo.

Além de todos estes apontamentos feitos aqui, de como que o lugar de fala branco pode agir conforme uma postura antirracista e, conseqüentemente, envolvendo a quebra dos currículos epistemicidas, Jota Mombaça, em *A coisa tá branca!* (2021), propõe o exercício da escuta como ferramenta demolidora desta estrutura. É uma forma de pensar essas alianças também como um corpo que não apenas fala, mas, principalmente, assume as responsabilidades da escuta.

Refletir sobre o compromisso de assumir e reconhecer o seu lugar de fala é tão importante quanto se pôr na condição de quem ouve, através do que a infraestrutura da brancura perde mundo, para que, a partir da ação a escuta, possa aprender com outras formas de ler o mundo. Esta leitura, quando produzida no corpo-mente das diásporas afro-indígenas, serve como ferramenta de luta contra a manutenção das feridas coloniais ainda abertas e que atravessam cotidianamente nossas relações em sociedade. Ao lançar esta ideia, desmanteladora da insurgência branca, Mombaça (2021) nos convida a repensar anunciações como “dar espaço”, “dar visibilidade”, “dar voz” pelo que, antes, seria “perder espaço”, “perder visibilidade”, “perder voz” e, finalmente, “perder o mundo” [...] “como nos foi dado conhecer” (MOMBAÇA, 2021, p.40 apud MARQUES, 2022, p. 22).

Marques (2022) a partir da proposição de Jota Mombaça sobre a escuta, sugere que a medida coerente com esta perspectiva seria “interromper as ‘assimetrias entre posicionalidades (Mombaça, 2021, p. 39 apud MARQUES, 2022, pp. 22 e 23) entre agentes do ato de conhecer, em decisões sobre o que aprender, saber e ensinar na universidade” (MARQUES, 2022, p. 23).

A proposição de Mombaça (2021) quanto a ação de ouvir destaca reflexões sobre as condições necessárias para a aliança branca acontecer sem que pareçam

“salvadores da pátria”, destacando que é importante não atrapalhar o engajamento de pessoas brancas (pensando aqui essas pessoas brancas enquanto professoras e professores) na ruptura deste sistema:

O trabalho político dessas pessoas deve, necessariamente, operar conforme um certo programa negativo, em que desaprender, desfazer, calar e boicotar deixam de ser mecanismos acionados contra pessoas negras e dissidentes em geral para converter-se numa espécie de ética autodestrutiva da qual o trabalho de aliança branca depende. (Mombaça, 2021, p. 39).

A partir dessa compreensão da aliança branca, pensar as aulas de danças populares mediadas por professoras(es) brancas(os) dentro dos espaços escolares é tão importante quanto se fossem pessoas pretas e indígenas. Primeiro porque é importante que se tenha estes saberes inseridos no cronograma de aulas de modo geral; e, segundo, porque é necessário que estas professoras(es) brancas(os) aprendam e adotem métodos antirracistas através do contato com os saberes populares não configurados como objetificação. A diferença é que cada um, compreendendo sua posição social, monta estratégias pedagógicas marcadas por sua posição. No caso de professoras(es) brancas(os), é necessário despir-se da farsa da democracia cultural imbricada diretamente com o que já estudamos aqui, configurada nas políticas de apropriação cultural. É preciso, ainda, a reflexão, por parte de professores/as brancos/as sobre os impactos gerados pelo fato de os corpos brancos terem, historicamente, tendido a pensar outras subjetividades tomando seus corpos como referência de neutralidade; e, por fim, adotar a escuta como crucial à ruptura com epistemologias hegemônicas.

Há muitas produções sobre como pode se dar a colaboração de pessoas brancas nos debates raciais, contribuindo, sem dúvidas, nas criações de proposições pedagógicas das aulas de dança. Alimentar-se dessas obras, como também "ouvi-las", e sobretudo sendo referências afro-indígenas, compreende como outro passo importante para se alcançar uma docência comprometida com o antirracismo. Não há uma fórmula específica de como replicar estas estratégias, vai depender de cada contexto e das possibilidades em que cada docente está inserido/a. O importante é que cada professora(or) de dança adote currículos multiculturais, nos quais estas danças estejam repletas de significados, importantes para a construção de visões críticas do corpo discente como um todo, bem como da

valorização das subjetividades e histórias pessoais, no caso de estudantes afro-indígenas.

Em *Pedagogia das Encruzilhadas*, Rufino (2019) cria um caminho entre encruzadas, assentado numa perspectiva *exusiástica*⁸, onde se concebe um ensino emancipador e mergulhado no multiculturalismo que a encruzilhada propõe, enquanto um local de encontros e desencontros forjados nas potências de Exú, força movedora dessa prática, como ele bem descreve. Aqui notamos que há um viés da escuta presente na elaboração dessa pedagogia, frente ao desencarne do epistemicídio, como bem se coloca em sua escrita:

A partir do saber em encruzilhada, a transgressão da colonização das mentalidades emerge como um ato de libertação, que produz o arrebatamento tanto dos marcos pela condição de subalternidade (colono) quanto dos montados pela condição de exploradores (colonizadores). A prática das encruzilhadas como um ato descolonial não mora a subversão, a mera troca de posição, mas sim a transgressão. (RUFINO, 20219, p. 75).

Usar a *pedagogia das encruzilhadas* como exemplo de uma proposição de prática docente imbricada no fortalecimento de saberes afro-indígenas e na qual percebo o exercício da escuta, ainda que o autor Rufino seja um homem preto e de axé⁹. Ele mostra que todos nós, independente das interseccionalidades sociais que nos atravessam, precisamos elaborar caminhos e métodos que desmoronem a estrutura colonial de nossas vidas, das nossas práticas docentes e, conseqüentemente, da escola. Ao ouvir, perceber e se sensibilizar com a realidade da educação Brasileira, Rufino (2019) cria caminhos fora da curva para percorrer. Por que não pensar nesses caminhos alternativos no ensino das danças populares, enquanto professoras(es) brancas(os)? Estes são os pontos de partida que devem ser pensados sobre o que estão fazendo com a docência e os saberes afro-indígenas dentro das escolas, em particular, nas aulas de danças.

Considerações Finais

⁸ Perspectiva de ensino e aprendizagem a partir das potências do orixá Exú, como motim de desmonte da infraestrutura colonial, segundo Rufino (2019).

⁹ O termo abrange tanto um gênero musical baiano, o *Axé Music*, quanto as religiosidades afro-brasileiras da diáspora africana. Ser de axé, portanto, significa o pertencimento às religiões afro-brasileiras.

A partir dos desdobramentos feitos nesta pesquisa, sobre lugar de fala, saberes afro-indígenas na dança, concluímos que, para uma docência forjada nas perspectivas antirracistas do ensino de modo geral, e especificamente das danças populares, é necessário um trabalho de auto reflexão de nossos próprios corpos (e principalmente do corpo branco), os contextos interseccionais nos quais é envolvido, planos de fuga à lógica hegemônica do conhecimento e adoção de estratégias antirracistas centradas em referências que constroem redes de mecanismo para a cura da ferida colonial.

Esses são alguns apontamentos feitos por esta investigação em colaboração com pensadoras e pensadores da educação, da arte e das políticas sociais para pensar a melhor maneira de concebermos a aliança branca nos movimentos que propicia criar novas rotas de lermos o mundo e seus significados, construindo formas multiculturais de se relacionar dentro e fora da escola. Além disso, como argumentamos, urge a branquitude se responsabilizar também pelos atravessamentos constantes de seu lugar social dentro do ensino e aprendizagem desses saberes do movimento, para uma educação transformadora do sistema vigente.

Professoras e professores de dança, quando pessoas brancas, podem e devem ser agentes facilitadores de saberes afro-indígenas, como já apontamos sobre caminhos em que a escuta está presente e sensível a estas experiências (subjetivas e culturais). Entretanto, é preciso que, cada vez mais, professoras e professores brancas (os) de dança estudem sobre si e sobre maneiras, formas, práticas e caminhos que seus corpos, forjados na infraestrutura colonial que contém políticas epistemicidas, (Rufino, 2019) e embranquecidas, possam fomentar um ensino de danças populares que priorize o enaltecimento destes saberes, com toda sua riqueza e contribuição para nossas vidas e subjetividades. Este é o caminho pelo qual as alianças brancas precisam acontecer, no caso do ensino aqui discutido, para superarmos de alguma maneira a ferida colonial de apagamento de signos destas comunidades nas aulas de dança que se dão dentro da escola.

Referências

ABREU, Jeanne Chaves de; CABRAL, Rodrigo Carmo de Lima. *Dança e Cultura Sateré Mawé: O ritual da Tucandeira como meio de valorização da cultura na Escola*

Municipal Villa Lobos em Manaus/AM. *Anais do 6o Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2a Edição Virtual*. Salvador: Anda, 2021. p. 218-233.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Schwarcz S.A., 2022. 117 p.

BRITO, Hortência; ORNAT, Márcio José. *POSICIONALIDADE: teoria e prática geográfica nas epistemologias Pós-coloniais, Feministas e Queer*. In: MULHER E SOCIEDADE, 7., 2021, Ponta Grossa. Colóquio. Ponta Grossa: Uepg, 2021. v. 7, p. 1-12. Disponível em: <http://177.101.17.52/jornalismo/ocs/index.php/7coloquiomulheresociedade/7colouuimulheresociedade/paper/viewFile/312/89>. Acesso em: 18 abr. 2023.

FELIPE, Marina Klautau. *Branquitude na escola: uma crítica à nossa indulgência para romper o pacto racista*. *Revista Práticas da Linguagem*, Juiz de Fora, p. 84-95, 06 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31492>. Acesso em: 19 abr. 2023.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013. 144 p.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Berlin: Cobogó, 2019. 244 p.

MARQUES, Roberta Ramos. Currículo como lugar de escuta: afeto, performatividade e emancipação de histórias da dança. *Revista Brasileira de Estudos em Dança*, vol. 01, n. 01, p. 06-39, 2022.

MOMBAÇA, Jota, 1991- *Não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

O PARDO é negro? colorismo, passabilidade, eugenia: o que é ser negro de pele clara no Brasil. Roteiro: Spartakus Santiago. Rio de Janeiro, 2019. (759 min.), hd, son.,

color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iv5inBkEMK4>. Acesso em: 15 abr. 2023.

QUEM é negro no brasil? É pardo, branco, negro ou mestiço?. Roteiro: Spartakus Santiago. Rio de Janeiro, 2019. (953 min.), hd, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qjidrby2D4&t=2s>. Acesso em: 15 abr. 2023.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala: feminismos plurais*. 7. ed. São Paulo: Jandaíra, 2020. 112 p.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. 164 p.

SILVA, Bruna Nascimento Rugerio; VIEIRA, Geovana Simões. *Branquitude e educação antirracista: diários de uma jornada*. 2022. 84 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Arte, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Instituto de Artes de São Paulo, São Paulo, 2022.

WILLIAM, Rodney. *Apropriação Cultural*. São Paulo: Pólen, 2019, 208p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

ZUBARAN, Maria Angélica; CRUZ, Joice Mari Ferreira da. Educação e branquitude: uma discussão com professores da educação básica. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 20, n.44, p. 138 - 154, set./dez. 2019.

Anexos - diretrizes para autores da Revista Brasileira de Estudos em Dança

Diretrizes para Autores

A Revista Brasileira de Estudos em Dança aceita para publicação, trabalhos em forma de artigos, ensaios, relato de experiência, crítica de obra de dança, resenha de livro, entrevista, memoriais e traduções de textos originais e inéditos, redigidos em português, inglês, francês ou espanhol que sejam resultantes de estudos acadêmico/artísticos e que promovam o conhecimento nas áreas temáticas relacionadas à Dança.

Todos os trabalhos devem ser enviados por meio do Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER), ao endereço: <https://revistas.ufri.br/index.php/rbed>. No momento da submissão, devem ser preenchidos com nome(s) da(s) pessoa(s) autora(s), instituição a que pertence, e-mail, endereço postal, telefone(s) da(s) pessoa(s) autora(s), títulos do artigo, informação sobre resumos na língua original do artigo, em espanhol e em inglês. É necessária, também, uma breve descrição no item biografia, que será incluída no final do artigo e cadastro de ORCID da(s) pessoa(s) autora(s).

É importante ressaltar que as informações gerais sobre a autoria, filiação, titulação e email, devem estar restritas ao cadastro, não devendo haver qualquer tipo de identificação ao longo do trabalho.

Para submeter textos para a Revista Brasileira de Estudos em Dança, é exigido a titulação de mestrado ou doutorado. No entanto, os números terão a distribuição percentual de publicação de **no mínimo 80% para pessoas pesquisadoras com doutorado** e no **máximo 20% para pessoas pesquisadoras com mestrado**.

Submissões de textos por pessoas pesquisadoras graduadas, especialistas ou mestrandas, é exigida coautoria de pessoa doutora (com ou sem vínculo de orientação), a serem avaliados às cegas.

Atendida às condições em relação à submissão de um artigo por pessoa autora, a cada duas publicações, a avaliação será realizada pelo sistema cego para encaminhamento aos pareceristas. Caso haja divergência de opiniões, recorrer-se-á a uma terceira pessoa parecerista.

As correções de conteúdo e de normas, incluindo a ABNT, são de inteira responsabilidade da(s) pessoa(s) autora(s). Trabalhos enviados sem as devidas correções e formatações serão devolvidos para que as recomendações sejam atendidas, evitando assim, sobrecarregar a revista.

A Revista Brasileira de Estudos em Dança, aceita prioritariamente submissões de artigos em português, espanhol, inglês e francês. Como periódico bilíngue, todos artigos serão publicados em duas línguas, português e inglês, português e espanhol, português e francês. Outros idiomas serão aceitos exclusivamente por convite ou após consulta aos editores, sendo obrigatória sua publicação em português (além do idioma original).

É de responsabilidade das pessoas autoras providenciar a tradução do texto para o segundo idioma, a ser encaminhado à revista apenas após a aprovação do texto pelas pessoas avaliadoras.

Além de artigos podem ser submetidos textos acadêmicos de diferentes seções - ensaios, entrevistas, relato de experiência, críticas de obras de dança, memoriais e resenhas de livros. As submissões podem ser realizadas em qualquer período, em regime de demanda em fluxo contínuo, salvo as datas específicas de dossiês temáticos.

Pessoa(s) autora(s) deverão informar seu número ORCID.

Caso haja mais de uma autoria, a efetivação da submissão implica conhecimento e anuência com a Política Editorial e Diretrizes para publicação no periódico, assumindo a pessoa autora responsável pela submissão, as responsabilidades cabíveis. Em caso de utilização de imagens ou fotos, a autorização do fotógrafo ou do proprietário dos direitos autorais da imagem deve ser inserida no sistema no ato da submissão, pela pessoa autora correspondente, como documento suplementar.

Para as seções de relato de experiência, ensaios, críticas de obras de dança, memoriais (e suas respectivas traduções), os textos podem apresentar formatações singulares, não estando obrigadas a seguirem a normas de formatação da seção de artigos.

Para seção de artigos, resenhas de livros e suas respectivas traduções deve-se seguir:

Títulos (em português e no segundo idioma) devem ser escritos em caixa alta e baixa, ou seja, com letras minúsculas, com maiúsculas apenas na inicial e em nomes próprios (exemplo: O pensamento vivo de Benjamin).

Os **resumos** (em português e no segundo idioma) não devem ultrapassar 150 palavras.

As **palavras-chave** (em português e no segundo idioma) devem figurar logo abaixo do resumo, antecedidas da expressão "Palavras-chave:", separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas também por ponto. Devem ser grafadas com as iniciais em letra minúscula, com exceção dos substantivos próprios e nomes científicos.

O **corpo de texto** (em português) das submissões deve possuir entre 30.000 e 80.000 caracteres com espaços (texto principal, notas e legendas; exceto título, resumo, palavras-chave e referências). Necessidades especiais (para convidados) podem ser discutidas com os editores. Não é necessário entregar a versão em inglês do artigo previamente, antes da avaliação e aprovação. A entrega deve ser

feita apenas depois da aprovação (exceto para o título em inglês, o *abstract* e as *keywords*, que são informados antecipadamente).

Para uso de **ilustrações**, a autoria obrigatoriamente deverá possuir documentos formais autorizando ou liberando a publicação das imagens utilizadas, quando não em "domínio público" ou com licenças internacionais, como Creative Commons. A autoria das imagens devem estar identificados nas legendas, assim como a pessoas ou instituições que autorizaram o uso.

As notas de rodapé, quando necessário, devem ter caráter explicativo.

Citações com mais de três linhas devem aparecer destacadas do corpo do texto, em espaço simples, em corpo 10, sem aspas e endentadas a quatro centímetros da margem esquerda;

Margens justificadas com parágrafos a 2,54 cm das margens esquerda e direita e a 3,17 cm das margens superior e inferior (padrão *Office 2003 Default*);

Aspas duplas são usadas apenas para citações diretas no corpo do texto;

Usa-se itálico para palavras estrangeiras, neologismos, para usos particulares e títulos de obras.

Tamanho dos textos e arquivos

Artigos – podem ter entre 30.000 e 80.000 caracteres (incluídos espaços), com referências, notas, imagens, tabelas, etc. E o arquivo deve ser limitado a 4 MB.

Resenhas, relatos de experiência, entrevistas e Críticas de Obras devem ter até 20.000 caracteres com espaço.

Ensaaios e Memoriais devem ter até 80.000 caracteres com espaço.

Todos os textos devem ser submetidos em editor de texto universal (como Word for Windows ou equivalente), usando a fonte Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5.

As normas usadas pela Revista Brasileira de Estudos em Dança são adequadas aos requisitos da **ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas)**: veja abaixo modelos de citação. A norma principal é seguir o critério autor-data-página entre parêntesis após citações diretas ou indiretas, sobrenome do autor em caixa alta e baixa, seguido por ano e página (Oliveira, 2015, p. 132). Na lista de referências deve aparecer:

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. Tentando definir a estética negra em dança. *Repertório*, nº 24, p. 128-136, 2015.

Títulos de obras artísticas (espetáculos, músicas, performances) e obras publicadas: mencionar, no corpo do texto, os títulos originais destacados em itálico, seguido de data de lançamento (ex.1). Em caso de obra estrangeira, o título traduzido deve ser mencionado entre parênteses, seguido de sua data de lançamento (ex.2). Se houver nova menção ao mesmo trabalho, conservar o título na língua em que está sendo redigido o corpo do texto. Apenas quando o título não puder ser traduzido ou quando o original já for uma palavra estrangeira, o título se manterá na língua original ao longo do texto toda vez que for mencionado. O título da obra artística deve ser grafado em itálico no seu idioma original ou como consagrado no português, exceto quando for sua tradução.

Ex. 1. O coreógrafo Luiz de Abreu em *Samba do crioulo doido* (2004), [...]

Ex. 2. Em *Position Parallèle au Plancher* (Posição Paralela ao Chão), obra de 2008 da diretora e coreógrafa francesa Phia Ménard, [...]

Produtos audiovisuais relacionados podem ser submetidos como documentos suplementares (imagens, som e imagem em movimento) nos formatos MP3, MP4 e/ou JPG. Recomenda-se também o depósito dos arquivos de vídeo no portal [Internet Archive](#), ou de sons no portal [Petrucci Music Library](#).

Exemplos para Referências

Livros

SOBRENOME, Prenomes da pessoa autora. *Título [itálico]*: subtítulo [normal]. Edição [quando não for a primeira]. Local: Editora, ano de publicação.

SETENTA, Jussara. *O Fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*. Salvador: EDUFBA, 2008.

Teses/ Dissertações/Monografias

SOBRENOME, Prenomes da pessoa autora. *Título*: subtítulo. ano. nº total de páginas. Tese, Dissertação ou Monografia (grau e área). Unidade de Ensino, Instituição, Local, ano.

MONTEIRO, Fábio. *Coreografia da Burocracia*: implicações políticas nos processos criativos em dança. 2014. 121pgs. Dissertação (Mestrado em Dança) Escola de Dança, UFBA, Salvador, 2014.

Capítulo de livros tipo coletânea

SOBRENOME, Prenomes da pessoa autora. Título. In: SOBRENOME, Prenome do (org.) ou (ed.). *Título*: subtítulo. Edição (diferente da primeira). Local: Editora, ano de publicação, página inicial-final.

CARMO, Carlos Eduardo Oliveira; ROCHA, Lucas Valentim. Dança, Política e Acessibilidade: Confissões para Odete. In. SOUZA, Marco Aurélio da Cruz; XAVIER, Jussara (Orgs.). *Tudo isto é Dança*. Salvador: Editora ANDA, 2021, p. 226-239.

Capítulo de livro do mesmo autor

SOBRENOME, Prenomes da pessoa autora. Título. In: *Título*: subtítulo. Edição (diferente da primeira). Local: Editora, ano de publicação, página inicial-final.

SOUZA, Marco Aurélio da Cruz; XAVIER, Jussara. Ensino remoto emergencial e metodologias ativas no contexto da Dança. In. *Tudo isto é Dança*. Salvador: Editora ANDA, 2021, p.152-168.

Artigos

SOBRENOME, Prenomes da pessoa autora. do artigo. Título do artigo. *Título da Revista*, local, volume, número, páginas do artigo (inicial e final), ano da publicação do artigo. (Observação: volume, número e página são abreviados por v., n., p.)

GUARATO, Rafael. Del abandono como práctica historiográfica para una historiografía del abandono. *Investigaciones en Danza y Movimiento*, v. 1, n. 1, p. 3-21, 2019.

Artigos de periódicos na internet

SOBRENOME, Prenomes da pessoa autora.. Título do artigo. *Título da Revista*, local, volume, número, páginas do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: 25 abr. 2012.

RODRIGUES, Cristiano Cezarino. Capoeira e cenografia: diálogos possíveis pelo espaço. *Urdimento*. Florianópolis, v. 2, n. 38, 1-26, agot/set 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/17905/11938> Acesso em: 22 fev. 2022.

Textos completos publicados em Anais de eventos

SOBRENOME, Prenomes da pessoa autora.. Título do artigo. *Título dos Anais*. Local: ano. páginas. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia mês. 2012.

LIMA, Bruna Reis. A dança hétero: coreografias sociais da cis-heterossexualidade compulsória. *Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual*. Salvador: 2021. p. 1205-1213. Disponível em: <https://proceedings.science/anda-2021/papers/-a-danca-hetero--coreografias-sociais-da-cis-heterossexualidade-compulsoria#> Acesso em: 22 fev. 2022.

Documento iconográfico (Pintura, gravura, ilustração, fotografia, desenho, entre outros)

SOBRENOME, Prenomes da pessoa autora. Título. Data. Especificação do suporte.

BRUSCKY, Paulo. Ensaio. 2008. Tubos e papel picado.

Documento sonoro (Disco, CD, cassete)

COMPOSITOR (ES) ou INTÉRPRETE (S), título, local, gravadora (ou equivalente), data e especificação do suporte.

SIMONE. Face a face. [S.l.]: Emi-Odeon Brasil, 1977. 1 CD (ca. 40 min).

MÁRIO REIS e ORCH. COPACABANA. Mulato Bamba. Noel Rosa. [Odeon 10928/B, p1932]. In: Noel Rosa por Aracy de Almeida e Mário Reis. Curitiba: Revivendo, RVCD-027 Remasterizado em digital. 1 CD (ca 60 min), faixa 1, (2 min 36 s).

Vídeo, Imagem em movimento, DVD, Internet

TÍTULO [apenas primeira palavra em caixa alta]. Direção, produção, local, produtora, data e especificação do suporte em unidades físicas.

PARTIDO Alto. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1973. 1 fita de vídeo (11 min), son., color, 35mm.

BLADE Runner. Direção: Ridley Scott. Produção: Michael Deeley. Intérpretes: Harrison Ford; Rutger Hauer; Sean Young; Edward James Olmos e outros. Roteiro: Hampton Fancher e David Peoples. Música: Vangelis. Los Angeles: Warner Brothers, c1991. 1 DVD (117 min), widescreen, color. Produzido por Warner Video Home. Baseado na novela "Do androids dream of electric sheep?" de Philip K. Dick.

Alternativa para fragmentos

DALE, Lennie; REGINA, Elis. Elis Regina e Lennnie Dale - Me deixa em paz - 1971. Vídeo de 1 minuto e 25 segundos postado por Ernesto Prohaska em 14 de fevereiro, 2014. Trecho retirado do programa Som Livre Exportação da Rede Globo (1971) e incluído no filme Dzi Croquettes (2010). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=TJGStH9nerk. Acesso em: 09 abr. 2016.

As pessoas autoras são responsáveis pelo conteúdo de seus artigos, assim como pelos direitos autorais de imagens, vídeos e quaisquer elementos textuais ou complementares ao seu artigo.

Pessoas autoras que publicam neste periódico concordam com os seguintes termos:

- 1) Pessoas autoras mantém os direitos autorais e concedem à Revista Brasileira de Estudos em Dança direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution Non Commercial.
- 2) Pessoas autoras têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta Revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- 3) Pessoas autoras têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, desde que citada a referência do local de origem de publicação, ou seja, do endereço eletrônico/referência da Revista Brasileira de Estudos em Dança.
- 4) Pessoas autoras dos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Estudos em Dança são expressamente responsáveis de direito por seu conteúdo.
- 5) Pessoas autoras não serão remunerados pela publicação de trabalhos na Revista Brasileira de Estudos em Dança.

Declaração de Direito Autoral

As pessoas autoras que publicarem na Revista Brasileira de Estudos em Dança são os responsáveis pelo conteúdo dos artigos assinados e retém os direitos autorais. Concedem à revista o direito de primeira publicação com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença [Creative Commons Atribuição-Não Comercial](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 4.0 (Open Archives Initiative - OAI). Esse recurso, utilizado para periódicos de acesso aberto, permite o compartilhamento do trabalho para fins não comerciais com reconhecimento da autoria. Caso o texto venha a ser publicado posteriormente em outro veículo, a pessoa autora deverá informar que o

mesmo foi originalmente publicado como artigo na Revista Brasileira de Estudos em Dança. Assim sendo, ainda que a revista seja detentora da primeira publicação, é reservado às pessoas autoras o direito de publicar seus trabalhos em repositórios institucionais ou em suas páginas pessoais, mesmo que o processo editorial não tenha sido finalizado.

É reservado à revista o direito de realizar alterações de ordem normativa, ortográfica e gramatical visando manter o padrão de língua, respeitando-se, porém, o estilo autoral.

Política de Privacidade

Com o intuito de garantir a privacidade da pessoa autora, os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades.