

Pandemia e educação: atravessamentos no trabalho do docente negro

Jorge Augusto¹

Introdução

Este ensaio tem como objetivo especular sobre as relações entre racismo estrutural, pandemia da covid-19 e educação. Nosso intuito é discutir como o estado pandêmico exacerbou as desigualdades sociais já bastante marcadas na sociedade brasileira, buscando investigar, não apenas, as formas nas quais essa intensificação se materializou, mas também, as consequências desse processo, para o ambiente educacional brasileiro, e seus diferentes agentes, mas sobretudo os docentes negros e negras.

Nesse sentido, nossa abordagem deve transitar prioritariamente pela responsabilidade dos docentes negros em face das políticas de ações afirmativas, passando pelas diferentes possibilidades de acesso aos meios eletrônicos para acessar os ambientes virtuais de aprendizagem, pelo aumento da carga de trabalho por parte dos alunos e professores, e passando pela mistura entre público e privado, no qual a casa do professor se transforma em um estúdio improvisado de sala de aula virtual, até chegarmos ao sistema de ensino brasileiro que insistiu, por parte do governo federal, na realização do Exame Nacional do ensino médio que não respeitava o calendário de conclusão do ano letivo das escolas públicas do Brasil. Portanto, buscaremos discutir, a partir desses eventos, como a pandemia no ambiente educacional brasileiro incidiu sobre a docência negra.

Os argumentos expostos nesse texto têm como ponto de partida minha experiência enquanto docente negro no Instituto Federal Baiano, embora o texto não esteja grafado em primeira pessoa, ele parte desse lugar. Inscrevo-me subjetivamente e politicamente como um desses

¹ Doutor em Literatura e Crítica da Cultura. Professor no Instituto Federal Baiano, compõe a gestão do NEABI/ITB, e coordena os grupos de pesquisa PERIFA/IF Baiano e Rasuras/UFBA.

tantos docentes negros que se sentem eticamente responsáveis por qualificar os ambientes institucionais, sejam eles quais forem, para acolher a presença negra em suas mais diferentes esferas sem as grades e os entraves do racismo “estrutural”. Nesse sentido, empenhamos nossa força de trabalho em abrir e qualificar espaços de acesso e permanência para as pessoas negras nos ambientes, buscando contribuir para mitigar as discrepâncias sociais estruturadas pelo racismo no Brasil.

Entorno da docência negra

Esse ano desencadeia-se um debate público vigoroso, encabeçado pelos movimentos sociais de recorte racial, buscando estender a validade da lei de Cotas no acesso aos espaços educacionais e a empregabilidade no serviço público brasileiro. Expirando nesse 2022, a lei de Cotas é reavaliada e analisada por uma série de estudos, trabalhos e pesquisas das quais nos interessam aqui, diretamente duas conclusões gerais: a) houve um aumento considerável do número de alunos negros ingressantes no ensino superior; b) o crescimento do número de docentes negros, após a extensão da lei de cotas para os concursos públicos ainda é demasiadamente reduzido.

A segunda afirmativa nos interessará mais durante esse texto. Há dois motivos que nos ajudam a compreender esse parco crescimento. Primeiro a lei de acesso ao serviço público via cotas tem apenas cerca de oito anos, tendo sido publicada em 2014. Segundo, que as universidades públicas e Institutos Federais burlam a lei, dividindo as vagas por área e ou disciplina, dessa maneira nunca há uma disponibilidade de três vagas, para uma só disciplina, já que as mesmas estão separadas por *campus* e por área. Dessa forma, nunca há a reserva de vagas para pessoas negras.

Esse mecanismo foi, aos poucos, sendo questionado pelos movimentos sociais negros, que entenderam essa estratégia como modo de barrar a execução da lei de cotas no serviço público, inviabilizando sua aplicação. Jurisprudências abertas, por um e outro processo de judicialização, como por exemplo o do Instituto Federal do Maranhão, em 2015, foram aos poucos fazendo aparecer as reservas de vagas nos concursos para o magistério público federal. Mas ainda é muito comum que a repartição de área e vaga inviabilize o percentual necessário para a disposição da reserva para negros e pardos.

Rosane Rosa Dias Fernandes et al., em pesquisa realizada no Instituto Federal de Espírito Santo e na Universidade Federal do Espírito Santo, aponta a estratégia de repartição dos editais, como mais uma que inviabiliza a reserva de vagas:

Ao analisarmos a Tabela 1, primeiramente, o que chama a atenção é a quantidade de editais lançados por ano. Isso se deve à metodologia adotada pela Ufes por meio dos editais nº 97, 98 e 99, publicados em 2014. Para a universidade, a demanda por docentes gerada por departamento resulta em um edital específico. Com isso, as vagas são pulverizadas, e o quantitativo de cada edital não passa de uma ou duas vagas. Sendo assim, não há obrigação de aplicação da Lei nº 12.990/2014. (FERNANDES; SANTOS; JACOB; DIAS, 2021)

Com isso, o número de professores autodeclarados negros e pardos não chega a um quarto do quadro docente das instituições federais, somando, no total, segundo o senso de 2019 do INEP, apenas 23,6% dos docentes em exercício; se o recorte for aplicado apenas nas IES, esse número cai para menos de um quinto, contabilizando 18,8 %. É necessário lembrar que os números oficiais do INEP consideram apenas a autodeclaração, sendo que não há verificação dessa identidade por nenhum par. É importante salientar isso, pois foram as fraudes no acesso ao serviço público por meio das cotas que fizeram com que, a partir das demandas do movimento social negro, fossem instituídas as bancas de heteroidentificação para a confirmação da autodeclaração informada pelo candidato. Então, esse número pode ser ainda menor.

O quadro exposto demonstra que houve por parte das instituições de ensino um descumprimento da lei nº 12.990/2014², de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros e pardos percentual fixo de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos, conforme esclarece Fernandes (2021):

2 Art. 1º Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei (Brasil, 2014).

O texto da lei menciona concurso público, o que nos leva ao entendimento de se tratar da totalidade de vagas do certame, entretanto o Ifes utiliza o critério de divisão das vagas em subáreas para justificar a não aplicação dos 20%: “Somente haverá reserva imediata de vagas para os candidatos que se autodeclararem pretos ou pardos quando o número de vagas por subárea for igual ou superior a três ou quando o quadro de vagas indicar a existência de vaga prioritária”. (Brasil, 2016)

Essas estratégias de contenção ao ingresso do docente negro e indígena na rede federal de ensino, no Brasil, traz consequências muito importantes. Compromete a eficiência e aplicação das leis 10639/2003 e 11.645/2011, no sentido em que os professores não-negros demonstram baixo interesse em se engajar na organização e execução das políticas de ações afirmativas em âmbito institucional. Essa postura não é exclusiva do campo educacional, antes, ela expõe uma característica do branco brasileiro diante do racismo como categoria estruturante das relações raciais, ou seja: “é uma desresponsabilização. Brancos – até os brancos progressistas – têm se desresponsabilizado da questão racial como centro da desigualdade brasileira. É como se o racismo fosse um problema para os negros resolverem” (SCHUCMANS 2020, s/n).

Por isso a presença de professores negros é decisiva em uma dupla dimensão: tanto ela materializa as políticas de ações afirmativas, à medida que é decorrente direta da lei 12.990/2014, como também são esses docentes negros que irão implementar, fiscalizar e executar as outras políticas de ações afirmativas (PAA) em âmbito institucional. Nos institutos federais, dos quais nos ocupamos mais diretamente nesse texto, são muitas as frentes de atuação do docente negro que se reconhece implicado na demanda pelo funcionamento das PAA: fiscalizar a reserva de vagas pra discentes negros (implementada no processo seletivo 2022, no IF baiano); exigir e planejar políticas de permanência dos estudantes negros e negras; gerir e planejar o funcionamento dos NEabis; compor as bancas de heteroidentificação, após os cursos de formação; disputar a presença de pessoas negras nos cargos de gestão institucional; propor e implementar pós-graduações, cursos fic’s e projetos de extensão voltados à temática racial; e fiscalizar a reserva de vaga em concursos públicos para técnicos e docentes nos concursos públicos da instituição.

Esse quadro extenso de atividades visa atender os dispositivos exigidos pela lei 11.645/2011, sobretudo estendendo a aplicação da lei às três dimensões básicas de atuação dos Institutos Federais: ensino, pesquisa e extensão, somando-se ainda a participação da gestão. Dessa maneira, a demanda institucional pelo cumprimento das leis se mistura a uma demanda ética do docente negro que responde à população negra empregando sua força de trabalho no sentido de ajudar a garantir às pessoas negras acesso ao ambiente educacional público de qualidade.

As informações aqui elencadas, até então, se relacionadas, apontam inequivocamente para a sobrecarga do profissional negro na rede federal. Se menos de um quarto dos profissionais da rede federal são pessoas negras, se apenas uma parte desse público se envolve com as questões relacionadas às políticas de ações afirmativas nas Instituições, a consequência lógica é a concentração de atividades na mão de um conjunto de docentes que se alinham na força tarefa de gestão, fiscalização e implementação das políticas públicas de ações afirmativas no seio dessas instituições.

Dessa maneira, é comum que uma docente negra que coordena o Neabi componha as bancas de heteroidentificação, proponha os cursos de extensão, pós-graduação e componha as diversas comissões de recorte racial e etc, enfim é corriqueiro que o mesmo ou a mesma docente se envolva simultaneamente nas diversas dimensões de cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e de implementações de ações afirmativas. Além desses envolvimento diretos que ocorrem como por uma demanda específica das PAA, há os indiretos, como a necessidade de uma pessoa do NEABI compor a comissão de seleção e ingresso, por exemplo, ou ainda acompanhar como o NAPNE entende e acolhe estudantes negros; aplicar o recorte racial no total de evasões; planejar o acolhimento de estudantes oriundos de comunidades quilombolas e ou aldeados etc.

O quadro reduzido de professores negros, a baixa adesão dos profissionais brancos e o não engajamento de alguns servidores negros (o que é seu direito também), diante da grande demanda que atravessa a implementação de ações afirmativas, culminam por sobrecarregar aqueles que se dispuseram a estar na tarefa de acompanhar e efetuar sua efetivação nos espaços educacionais.

Pandemia, docência e políticas de ações afirmativas

A pandemia de Covid-19 se intensificou, no Brasil, durante o primeiro quarto de 2020, desorganizando de forma brutal a agenda educacional brasileira. A interrupção das aulas presenciais e sua posterior substituição pelo ensino remoto trouxeram uma imensa demanda por reorganizações: rearticulação do calendário, diminuição da obrigatoriedade dos duzentos dias letivos, regulação do ensino remoto. Diante desse quadro de mudanças abruptas entravam uma série de questões éticas: sobre como exigir acesso à internet de qualidade para o ensino remoto aos alunos de baixa renda; como os professores que não tinham nenhuma familiaridade com as novas tecnologias estariam imersos, do dia para noite, em um ensino mediado totalmente pela tecnologia. Enfim, o que seria feito com os alunos que não dispusessem dos meios necessários para acompanhar a tecnologia do ensino imposta pela pandemia?

Em alguns institutos federais, como no Baiano, houve um estudo sobre esses alunos de baixa renda, que culminou na abertura de editais para distribuição de material e equipamento, com os quais eles pudessem acompanhar as aulas, no *campus* Itaberaba inclusive foi desenvolvido um excelente trabalho de entrega e coleta de material didático para os alunos que não tinham, de modo nenhum, acesso à internet. Mecanismos como esse, que conhecemos no *Campus* Itaberaba, certamente ocorreram em diversos outros *campi*, dos diversos Institutos Federais espalhados pelo Brasil.

Esses esforços localizados visavam obviamente impedir o processo de exclusão absoluta, no qual eram engendrados os alunos em situação de vulnerabilidade econômica, diante a realidade, então, imposta pelo ensino remoto. Porém, o máximo que essas ações podem ter conseguido é minorar os processos de exclusão, criando camadas intermediárias entre o ideal de conexão com as plataformas digitais e a entrega de materiais impressos para quem não tinha nenhuma forma disponível de conexão, como os alunos que moravam em zona rural, e não dispunham de um sinal de internet forte o suficiente para acessar plataformas pesadas como as de transmissão online.

Sem essas ações é fato que o processo de exclusão teria sido muito mais violento e arbitrário do que foi. Sobretudo se considerarmos que na esfera do governo federal, não houve ações concretas que buscassem

evitar a exclusão absoluta que poderia ter ocorrido com a adoção intempestiva do ensino remoto. Nenhuma verba específica para inclusão digital, nenhum repasse extra aos IF's, ou IES, nenhum equipamento para alunos e professores. Muito pelo contrário, o golpe decisivo no processo de exclusão a milhares de alunos da rede federal e do ensino público como um todo, veio na insistência descabida e perversa do INEP em realizar o ENEM no calendário antigo, ou seja, pré-pandemia da covid-19, mesmo com todo o rearranjo e atraso do calendário nas instituições públicas. A realização do exame concretizaria todo processo de exclusão desses alunos a medida que os impossibilitaria de fazer o exame nacional do ensino médio. Após muita insistência e protesto e grande mobilização da opinião pública, o ENEM foi adiado por uns meses, mitigando o volume de estudantes que seriam impossibilitados de fazê-lo.

No Brasil, sabemos que na encruzilhada interseccional entre raça e classe é constatada facilmente a massiva presença de pessoas negras entre as mais pobres, o que nos leva a concluir, sem muitos rodeios, que grande parte do contingente de estudantes excluídos nos processos de tecnologiação intempestiva do ensino, eram negros e pobres, das periferias das grandes e pequenas cidades. Diversas pesquisas e reportagens buscavam mostrar os desdobramentos da pandemia ao mesmo tempo em que ela acontecia, iam dando dados, números e estatística ao horror dessa exclusão. Um levantamento desenvolvido pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e da Rede de Pesquisa Solidária, com base nas informações da Pnad-Covid do IBGE, veio a público em 10/09/2020, mostrando que o número de alunos não-brancos excluídos do ensino durante a pandemia era o triplo dos brancos, respectivamente: quatro milhões e trezentos mil, negros, índios e quilombolas, enquanto as pessoas brancas somavam quase um milhão e meio fora de qualquer atividade de ensino³.

3 4,3 milhões de alunos não brancos (negros, pardos e indígenas) da rede pública ficaram sem atividade escolar em casa durante a pandemia. Entre os estudantes brancos, foram 1,5 milhão sem atividades, ou seja, as crianças não brancas foram as mais prejudicadas pela falta de atividades escolares em casa. Os dados fazem parte de um levantamento feito do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e da Rede de Pesquisa Solidária, com base nas informações da Pnad-Covid do IBGE. O levantamento foi obtido com exclusividade pela GloboNews. Acessado em 22/03/2022. www.encyrtador.com.br/isOPZ

Outra pesquisa feita “pela Plano CDE com base nos dados de pesquisa Datafolha, encomendada por Itaú Social, Fundação Lemann e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre maio de 2020 e setembro de 2021” concluiu que “estudantes negros mais pobres sofreram mais com impactos negativos durante a pandemia de covid-19 no país. No período de escolas fechadas, este foi o grupo que mais demorou para ter acesso a atividades remotas e não conseguiu aumentar o acesso a computadores com internet” (Boehm, 2021 s/n)⁴.

Esse quadro desenha, como era esperado, a intensificação da precariedade histórica a qual foi relegada a população negra e pobre no Brasil, durante o período pandêmico. Como consequência da característica estrutural do racismo brasileiro, conforme nos sinaliza Sílvia Almeida (2020), os efeitos colaterais da pandemia se manifestaram desigualmente entre a população branca e negra na sociedade brasileira. No campo educacional o ônus recaiu de forma severa sobre os alunos negros que tiveram acirradas as já inúmeras dificuldades que eles têm no acesso à educação pública e gratuita de qualidade.

Por outro lado, essa intensificação do racismo cotidiano e estrutural de nossa sociedade recaiu, também, sobre o docente negro que se manteve engajado no combate ao racismo institucional e aos seus efeitos práticos na vida das pessoas. Isso ocorria porque o docente negro, já emaranhado com todas as demandas de recorte racial, as quais nos referimos no início desse texto, foi defrontado, como todos os outros professores e servidores em geral, com uma avalanche de atividades urgentes trazidas por todas as transformações que a pandemia exigiu no campo da educação.

A exponencial subida no número de reuniões, a duplicação de produção de material didático específico para o novo modelo de aula, a instalação e treinamento nas novas plataformas, a burocratização do funcionamento administrativo, devido a pressão institucional do MEC, uma enxurrada de portarias e instruções normativas que buscava regular o ensino remoto ao mesmo tempo que este era instituído como prática alternativa no contexto pandêmico etc. Essas e tantas outras demandas se amontoavam, enquanto a a gestão precisava criar uma forma de se

4 “Pesquisa mostra que estudantes negros foram mais afetados na pandemia”, por Camila Boehm acessado em: 22/02/2022, em www.encurtador.com.br/hAIWY

comunicar e se relacionar a distância com os estudantes e as famílias, e enquanto professores e técnicos administrativos viviam sobre ameaças constantes de corte de salário e perda da estabilidade, advindas de projetos de lei que defendiam uma reforma administrativa de cunho neoliberal.

Atrelado a isso os docentes, e também os discentes, em geral tiveram o impacto direto em sua casa e vida familiar, transformando compulsoriamente, e sem nenhuma estrutura prévia, o espaço de moradia e sociabilidade afetivo-familiar em espaço de trabalho. Ou seja, tornando a dimensão privada um espaço público, no qual a casa, o cotidiano da família, eram invadidos, e o tempo da família invadido pelo tempo do trabalho. Assim, toda uma série de atividades que tinham que mudar todo o funcionamento pedagógico de uma instituição geraram um volume imenso de demandas urgentes que acabaram rompendo com a linha espaço-temporal que limitava trabalho e casa. E embora, na verdade, essa linha sempre estivesse meio burlada na prática docente, pela característica mesmo do nosso trabalho, ela nunca havia sido de tal forma que a casa se transmutasse no local exclusivo de trabalho.

Nesse contexto, aqueles docentes negros e negras, engajados na produção de um espaço educacional antirracista e efetivamente democrático, que contribuem de forma direta e indireta para a aplicação das PAA no ambiente educacional, encontram-se já absolutamente sobrecarregados. Juntando a corriqueira demanda pela participação nas implementações dessas políticas de recorte racial com as trazidas pela intempestiva pandemia, temos um quadro de hiperatividades.

Encaminhamentos

A pandemia e todo quadro de mudanças e movimentações, ao que me parece, gerou, no cerne dos If's e IES, a exacerbação e aceleração de um processo que já se encontrava em curso nessas instituições, que é a burocratização do trabalho docente, ou melhor, a ocupação de um tempo considerável da carga horária do docente com atividades técnico-administrativas, que são alicerçadas em comissões, licitações, grupos de trabalhos, manejo de vários sistemas e programas. E se é verdade que boa parte dessas atividades são inerentes à função da docência, é também verdade que a ausência de concurso e reposição de quadro de servido-

res técnicos administrativos, em meio ao crescimento dessas instituições, exige uma outra série de participações de caráter administrativo, que acaba suprimindo tempo que o docente empregaria em pesquisa e extensão.

Esse cenário obviamente se consolida melhor em *campi* interioranos e que foram criados no processo, interrompido, de expansão dos Institutos e Universidades Federais. Com isso, o quadro reduzido e sobrecarregado de técnicos administrativos acumula funções, para manter o pleno funcionamento dos *campi*, enquanto docentes participam de forma mais assídua das rotinas administrativas, isso tudo enquanto tentam heroicamente manter e/ou ampliar os números de matrícula (ensino) e atendimento (pesquisa e extensão), buscando responder as demandas das comunidades e cidades nas quais estão inseridos.

No campo da docência negra, que se responsabiliza por acompanhar e gerir a implementação de políticas de ações afirmativas nas instituições, essa hiperatividade tem consequências danosas, que atrasam o funcionamento das PAA, e defrontam a docência negra com os limites de sua atuação. O volume imenso de demandas e a participação relativamente baixa dos servidores em geral nas questões de pauta racial nos impossibilita para avançar mais rapidamente a questões estruturais, com isso estamos tentando implementar o NEABI em todos os campos e garantir que a carga horária de seus membros contem na RAD; tentando garantir que todos os *campi* realizem o *novembro negro*; ou ainda estamos palidamente nos perguntando silenciosamente porque coordenações como NEABI e GENI não são gratificadas como todas as outras. Essas demandas e tantas outras, mais óbvias e urgentes, acabam tomando todo o tempo do docente negro e não-negro que investe seu tempo na implementação das PAA. Isso faz com que questões de fundo estruturais e fundamentais fiquem sempre adiadas, como: a) inserção dos jovens das diversas comunidades indígenas e quilombolas que cercam as cidades onde estão alojados os diversos *campi* da instituição; b) levantamento da participação de pessoas negras nos quadros centrais da gestão; c) a implantação de cotas nos diversos editais e financiamentos abertos pela instituição, esses são apenas alguns exemplos de questões que ainda podemos abordar nas PAA no plano institucional.

Para atingirmos êxito nessa empreitada, creio serem necessárias duas atitudes que se relacionam: a primeira é combater a ideia de que

a questão racial é um tema isolado, e como consequência disso, em segundo, a ideia de que ele deve ser abordado privilegiadamente pelo docente negro. No primeiro caso, parece que a questão racial só pode ser abordada de maneira direta em debates, discussões e projetos dedicados a essa temática. O que caracteriza, a partir da lei 11.645/2008, um grande engano, já que esta não impõe a existência de uma disciplina específica, mas a imersão dos conteúdos da história e cultura afroindígena nos diversos campos disciplinares. Assim, um projeto de extensão que discuta os usos da terra por uma comunidade quilombola ou ribeirinha deve compreender antes o sentido da terra e do território para as comunidades tradicionais e assim propor modelos de gestão e intervenção que dialoguem com o desejo da comunidade, seus regimes éticos e sua história.

No segundo caso, a centralidade da experiência da pessoa negra, e seu necessário protagonismo na ocupação de espaços institucionais e acadêmicos que falem da população negra, não devem servir como pretexto para o isolamento desse docente como único responsável pela implantação das PAA no plano institucional. A participação do docente não-indígena e não-negro nessa empreitada é fundamental, e deve ocorrer sempre, não sendo seu custo a exclusão e/ou marginalização da docente negra nesses espaços.

Com uma maior participação da comunidade acadêmica, como um todo, a implantação das políticas afirmativas tende a ser mais rápida e mais assertiva, pois estaria espalhada e presente nos mais diversos campos, projetos e saberes que circulam no ambiente escolar, construindo um espaço verdadeiramente democrático, através da circulação e compartilhamento das diferenças, só num território no qual a diferença possa existir e ser valorizada como tal iremos estar aptos a compreender o comum, afinal é impossível achar o comum se escondermos a diferença. E se para isso é fundamental a centralidade da experiência negroindígena, a partir de seus docentes, mas também técnicos e estudantes, é igualmente importante que esse seja um projeto de todos os docentes e servidores.

Escutas:

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo, Sueli carneiro. Editora Jadaíra, 2020.

FERNANDES, Dias Rosa Rosane. Desafio à reserva de vagas para negros em concursos públicos para docentes em instituições federais de ensino. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 42, 2021. doi.org/10.1590/ES.254846

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Petrópolis,RJ. Vozes, 2017.

NOGUEIRA, Renato. O ensino de filosofia e a lei 10.639/2003. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca nacional, 2014.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro, Mórula Editorial, 2019.

SILVA, Nayara Kelly de Melo. SANTOS. Saulo Cabral dos. Docência Negra: Representatividade e perspectivas. Revista Diversidade e Educação, v. 8, n. 2, p.390-413 , Jul/Dez, 2020. Doi:10.14295/de.v8i2.11766

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música e dança: Hip Hop. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entrevista: Qual o papel dos brancos na luta contra o racismo. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2020/06/16/Qual-%C3%A9-o-papel-dos-brancos-na-luta-contra-o-racismo>. Acesso: 23 mar. 2022.