



A Educação para as Relações Étnico-Raciais: das normativas ideais aos currículos de Matemática reais

Ana Clédina Rodrigues Gomes¹

O objetivo deste artigo é apresentar a trajetória das orientações curriculares desde a Lei 10.639/2003 até a Base Nacional Curricular Comum - BNCC para a implementação da educação para as relações étnico-raciais e como o ensino de matemática se insere nesse contexto. Como metodologia de pesquisa foi utilizada a análise documental de normativas que tratam da implementação da Lei 10.639/2003 e também que se relacionam à BNCC, especificamente no que se refere às orientações para o ensino de matemática. O referencial teórico para guiar as análises se baseou em autores como Monteiro (2013), Marques e Calderoni (2016), Nascimento (1978) e outros que auxiliaram na elucidação dos fatos sobre as dificuldades existentes no cenário da educação brasileira para que se compreenda a importância de se incluir nos currículos da educação básica aspectos que favoreçam o combate ao racismo e outras formas de violência contra a população negra. O estudo mostrou que a luta do Movimento Negro resultou na implantação de uma lei que obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas públicas e privadas da Educação Básica, o que deve abranger a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição dessa população nas áreas social, econômica e política. Apesar da legislação existir desde 2003, ainda muito pouco se avançou sobre modificações reais nos currículos da Educação Básica e o ensino de Matemática não é exceção.

Palavras-chave: Currículos; Relações Étnico-Raciais; Lei 10.639/2003; BNCC; Ensino de Matemática

Introdução

A Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a incluir o Art. 26-A e assim tornou obrigatório no currículo oficial das redes de ensino, em todas as escolas do Ensino Fundamental e Médio, sejam públicas ou privadas, o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, o que deve abranger, de acordo com o §1º do referido Artigo, o estudo sobre a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a

¹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), cledinaana@gmail.com.



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



contribuição dessa população nas áreas social, econômica e política, e assim, favorecer por meio do conhecimento a educação para as relações étnico-raciais e o combate às formas violentas, discriminatórias e excludentes existentes entre brasileiros que possuem origem étnica diferenciadas.

No dia 21 de maio do ano de 2020 vários veículos de comunicação e redes sociais noticiaram o caso de racismo sofrido por uma estudante africana, do Ensino Médio de uma escola brasileira frequentada pela elite do Rio de Janeiro.

Uma aluna do colégio Franco-Brasileiro, em Laranjeiras, na zona sul do Rio de Janeiro, foi vítima de racismo por parte de colegas em um grupo de troca de mensagens. A adolescente de 15 anos, filha de senegaleses, ficou sabendo por meio de um amigo que, entre as ofensas, um dos alunos sugeriu a venda dela pela internet. (CHAVES, 2020)

Não se trata de um caso isolado de preconceito racial. Em uma breve busca em portais de notícias pela internet encontramos esse tipo de situação em outros estados brasileiros, como no Acre, onde uma menina de 10 anos se negou a continuar frequentando a escola devido às ofensas racistas feitas por colegas.

Uma menina, de 10 anos, perdeu a vontade de ir à escola, após supostamente sofrer ofensas racistas feitas pelas colegas de classe, em Rio Branco. Segundo a tia da criança, (...) ela teria sido chamada de 'preta imunda e suja' por várias vezes, e a direção da unidade teria tratado o caso como "besteira". (RODRIGUES, 2015)

Os casos retratados podem ser caracterizados como *bullying*, o que é visto pela sociedade como algo corriqueiro nas escolas de todos os tempos e espaços, mas é muito mais que isso. Para além da gravidade do *bullying*, trata-se ainda de crimes de racismo e sendo praticado por crianças e adolescentes em espaços que deveriam ser educativos em todos os aspectos. O preconceito presente nas escolas não atinge somente os estudantes, mas também professores, ou ainda praticado por gestores.

A partir dos fatos noticiados percebemos que o preconceito racial ocorre em escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio em todas as regiões brasileiras e têm como vítimas estudantes e professores. Um fato que chama a atenção é o preconceito



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva



praticado por gestores, quando estes deveriam ser os principais responsáveis a zelar pela integridade de todos no interior da escola, sobretudo de estudantes e professores.

Como se não fossem suficientes as marcas psicológicas deixadas pelo racismo, ele também interfere em alto grau no desenvolvimento escolar das pessoas negras e consequentemente no seu desenvolvimento social, profissional, econômico, cultural, dentre outros campos, o que resulta, em grande parte dos casos, no impedimento desses sujeitos em ascender nos níveis da educação escolar. O racismo praticado nas escolas é responsável por parte do fracasso escolar registrado nos índices de reprovação e evasão de estudantes negros.

O estudo realizado por Jesus (2018) investigou jovens e adolescentes negros residentes nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, São Paulo, Fortaleza e Belém e observou que os processos de estereotipização de corpos vistos como anormais, aliados ao silenciamento de professores sobre o racismo, interferem na autoimagem e na autoestima desses sujeitos, contribuindo, direta e indiretamente, para elevar os índices de reprovação e evasão neste grupo étnico-racial. O estudo revela que o cenário apontado tem relação direta com os processos psicológicos que interferem no rendimento escolar de alunos negros em relação aos alunos brancos, o que a longo prazo impactará nos resultados socioeconômicos dessa população, conforme podemos observar nos dados apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Figura 1: Informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil



Fonte: IBGE/Estudos e Pesquisa/Informação Demográfica e Socioeconômica, N. 41 (2019)



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



Nota-se que em todas as situações homens e mulheres pretas e pardas apresentam defasagens em comparação à população branca e em alguns casos a diferença é bastante acentuada, como na distribuição de renda e condições de moradia (com renda até US\$ 5,50 por dia), com uma diferença de 17,5% e nos cargos gerenciais, com uma diferença de 38,7%. Todavia, a situação vai se acentuando ao se verificar a diferença de 51,2% para Representação Política e de 64,5% sobre as taxas de homicídio entre jovens.

Apesar dos fatos apresentados serem amplamente divulgados e já conhecidos, se fez necessário enfatizá-los para que ao reafirmar tais fatos possamos evidenciar que a escola precisa fazer a sua parte para que esse círculo vicioso, que em grande parte tem origem na educação básica, seja quebrado por intermédio de ações curriculares que consubstanciem a educação para as relações étnico-raciais e consequentemente para as relações étnico-sociais.

A longa trajetória para a implementação da Lei Nº 10.639/2003

Desde a chegada da população africana ao recém tomado território pelos europeus, o Brasil vivencia o “genocídio de negros”, conceito empregado por Abdias do Nascimento em sua obra *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado* (1978). O autor denuncia o processo de “mulatização” provocado pelo estupro de mulheres negras por homens brancos com o objetivo de produzir pessoas de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o parda-vasco, o homem-de-cor, o fusco, o que retrata um fenômeno da liquidação da raça negra no Brasil. O crescimento da população mulata intenciona o progressivo clareamento da população no país. A posição do mulato, porém, se equivale ao mesmo status social que o negro, ambos vítimas de igual desprezo, idêntico preconceito e discriminação, cercado pelo desdém da sociedade brasileira institucionalmente branca. (NASCIMENTO, 1978)

O autor está convencido de que a ideia da eliminação dos negros não se constitui apenas como uma ideia abstrata, mas uma estratégia calculada de destruição. Fica evidente



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



nas ações institucionalizadas ao se deixar os afro-brasileiros expostos a toda espécie de agentes de destruição e sem recursos suficientes para se manter. A despeito dessa sorte, o Brasil se constitui atualmente com uma população majoritariamente negra e em ascendência em termos demográficos, porém, os números absolutos de negros sobre a população branca não acompanham as conquistas de ordem social e econômica. No Brasil o que sempre se viveu foi um profundo estado de desigualdades entre as populações negras e brancas, porém essa situação sempre se mostrou velada, com algum grau de exposição pelas lutas dos negros.

Marques e Calderoni (2016) citam que no Brasil o currículo escolar, historicamente legitimou as epistemologias do colonizador, o que promoveu a inferiorização dos saberes dos povos indígenas e africanos. Assim, o discurso com resquícios coloniais reforça o discurso da igualdade, com a legitimação de uma ideologia que defende a convivência harmônica e democrática entre brancos, negros e indígenas, mas inviabiliza outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam originários dos europeus. As autoras salientam nesse cenário a importância do Movimento Negro Brasileiro como o protagonista de um projeto educativo emancipatório, no contexto das lutas e pressões para a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação do racismo e da desigualdade racial e a subversão epistêmica da formação docente.

Todavia, o Movimento Negro precisa acompanhar também as ações realizadas nas escolas, por serem estas instituições responsáveis pela formação em longo plano (nos diversos campos científicos, como artes, história, literatura, geografia, etc) e a longo prazo (a educação básica dura em média 15 anos) a que todos os cidadãos brasileiros são obrigatoriamente submetidos.

A implantação da Lei Nº 10.639/2003 foi muito importante como alavanca para a realização de um ensino voltado para uma formação ampla de sujeitos, para além dos conteúdos tradicionais tratados nas disciplinas escolares, no entanto, se fazia necessário



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



muito mais para que fosse implementada. No ano de 2004 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (ERER) a partir da Resolução CNE/CP N° 1, de 17 de junho de 2004. O documento apresenta o Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004 e que tem como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, importante pesquisadora no campo das relações étnico-raciais, que discorre sobre questões de extrema relevância para a contextualização da educação para as relações étnico-raciais que justificam a necessidade de um ensino nas escolas de educação básica que considerem todas as questões levantadas no Parecer, como: políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas; educação das relações étnico-raciais; história e cultura afro-brasileira e africana – determinações; consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações; obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras; educação das relações étnico-raciais e os conselhos de educação.

Apesar da necessidade e importância desse documento, ele não deixa de ser uma normativa e por essa característica não atinge de forma direta seu público-alvo que são os professores, o que implica necessariamente em ações de formação que tenham como base tais Diretrizes, o que não ocorreu como política pública nacional voltada para os sistemas educacionais brasileiros.

No ano de 2009 o Ministério da Educação lança o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se reporta inicialmente à Lei 10.639/2003 a às DCN – ERER e aponta as atribuições dos Sistemas de Ensino, dos Conselhos de Educação, das Instituições de Ensino, dos Grupos Colegiados e Núcleos de Estudos e abrange todos os níveis e modalidades de ensino.



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



O documento aponta seis eixos fundamentais do Plano: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação inicial e continuada; 3) Política de materiais didáticos e paradidáticos; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento e 6) Condições institucionais. No final do documento, após citar a bibliografia utilizada para elaboração do texto, consta um Quadro onde se apresentam as metas norteadoras e períodos de execução, o que se define como curto, médio ou longo prazo, estabelecendo que o curto prazo condiz com o período de 2009 a 2010, médio prazo de 2009 a 2012 e longo prazo de 2009 a 2015. O Quadro estabelece ainda quais são os atores indicados em cada meta, o que não significa que estes serão os responsáveis pela sua execução.

É um documento que se trata muito mais de um chamamento à responsabilidade de todas as instâncias da sociedade para a implementação de ações efetivas baseadas na lei do que um Plano efetivamente, uma vez que indica metas a serem atingidas por entidades que talvez nem saibam sobre tal responsabilidade no referido Plano, como por exemplos as ONGs e a sociedade civil. Ou ainda, o documento não estabelece de forma clara quem são os responsáveis por cada meta. As ações apontadas são bastante relevantes, mas o documento em si não apresenta de forma clara a quem ele diz respeito e como será a execução do Plano nos prazos estabelecidos, a despeito do documento citar que “O Plano pretende transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de Estado, para além da gestão atual do MEC”. (BRASIL, 2009, p. 25) Mais uma vez, o que se vê é que não houve uma política pública aliada à implantação do que foi estabelecido em um documento.

Os efeitos dessa sequência de tentativas para implementação da Lei 10.639/2003 se vê, ou melhor, não se vê, nos currículos das escolas a efetividade do que foi almejado desde a implantação da lei.

Os cursos de Licenciatura em Matemática e a BNCC



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



Em pesquisa realizada durante sua tese de doutoramento, Monteiro (2013) verificou a partir dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática que seus currículos quase não contemplavam conteúdos no eixo da diversidade cultural, e quando em algum curso se localizava algo no âmbito de suas temáticas, a maioria se voltava para a educação especial, também exigida nos currículos dos cursos de formação de professores. Dos 12 cursos investigados apenas um apresentou disciplinas que discutiam especificamente as relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana.

Em se tratando de currículo, recentemente tivemos a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que estabelece como obrigatória a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse caso, verificamos que dentre as chamadas *Competências Gerais da Educação Básica*, das 10 elencadas no documento, a sexta competência se refere à valorização da “diversidade de saberes e vivências culturais” e a nova cita a promoção do “respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017)

Para a disciplina de Matemática no Ensino Fundamental, são elencadas oito competências específicas, dentre estas identificamos em três aspectos que implicam em conhecimentos no campo das práticas sociais e culturais associados ao conhecimento matemático.

4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos **presentes nas práticas sociais e culturais**, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e **avaliá-las crítica e eticamente**, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e **resolver problemas cotidianos, sociais** e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, **questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza**. (BRASIL, 2017, p. 267) grifo nosso.



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



Para o Ensino Médio, das cinco competências específicas para o ensino de Matemática, verificamos que a segunda competência elencada cita a proposição ou participação dos estudantes em “ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais (...), mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.”

Dois anos após a instituição da BNCC, aprovou-se também a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). No Artigo 8º em seu primeiro parágrafo, a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 cita que:

Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, (...) bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural (...) na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira. (BRASIL, 2019)

Conforme se pode observar, os cursos de formação de professores para atuar na educação básica precisam incluir em seus currículos elementos que favoreçam os conhecimentos no campo das relações étnico-raciais para que tenham condições de realizar plenamente o que também deve se estabelecer nos currículos da Educação Básica. A BNC da formação estabelece três dimensões para os novos currículos dos cursos de formação de professores: a) conhecimento profissional; b) prática profissional e c) engajamento profissional e também são elencadas quatro competências gerais: 1) Conhecer os objetos do conhecimento e saber ensiná-los; 2) Conhecer os estudantes e como eles aprendem; 3) Conhecer os contextos de vida dos estudantes e 4) Conhecer as estruturas e governança dos sistemas educacionais. Para cada dimensão da formação são citadas competências específicas e habilidades.



Sobre a dimensão do engajamento profissional, observamos que uma das habilidades exigidas remete o professor a “atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.”

Aqui nos reportamos aos casos citados na introdução deste artigo, quando casos de racismo podem ser vistos por educadores mal preparados para a profissão como “besteiras”, e a consequência desse ato é incalculável para a vida desses estudantes, tanto para quem sofreu o preconceito como para quem o cometeu, pois ambos fazem parte de uma mesma sociedade que vivencia dia após dia os resultados da violação dos direitos humanos. Aqui enfatizamos a importância da educação matemática também como peça importante para a inclusão de todos os sujeitos na dinâmica educativa necessária ao nosso país.

Considerações finais

A implantação da Lei Nº 10.639/2003, das DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Plano Nacional de Implementação DCN para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana não impactaram suficientemente nos currículos do ensino de Matemática e dos cursos de Licenciatura em Matemática, o que nos remete a continuar lutando por políticas públicas que possam ir além das normativas, mas que se configurem como ações e investimentos reais na implantação de um currículo que de fato proporcione uma educação para as relações étnico-raciais.

Percebemos que mesmo com a atualização de documentos curriculares de âmbito nacional, como a BNCC, considerando-se os poucos resultados decorrentes das ações afirmativas desde a implantação da Lei 10.639/2003, as concepções de educação para as



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



relações étnico-raciais se fazem presentes de forma muito incipiente no documento da BNCC e na BNC-formação.

A área da Educação Matemática tem muito a contribuir para o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais, além da educação de forma mais ampla que abranja também outras pautas, como as questões de gênero, a partir do desenvolvimento de estudos e pesquisas em eixos como a Etnomatemática, os estudos sobre currículos de matemática, a formação de professores de matemática e que ensinam matemática, entre outros nesse sentido.

O combate às formas violentas, discriminatórias e excludentes sofridas por pessoas que fazem parte dos grupos mais discriminados na sociedade, como negros, mulheres, a comunidade LGBTQI+, por exemplo, é uma tarefa de todos os educadores, em todas as modalidades e níveis de ensino.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2017, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília. 2017.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

_____. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.




II ENEMI
Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



_____. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: SECAD; SEPIR, junho, 2009.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

CHAVES, Raíza. Aluna de Escola Tradicional é Vítima de Racismo por Parte de Colegas. Portal R7. Rio de Janeiro. 21 de maio de 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/aluna-de-escola-tradicional-e-vitima-de-racismo-por-parte-de-colegas-21052020>. Acesso em: 25 mai. 2020.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. n.41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 25 mai. 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. Abril 2020. IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=renda-domiciliar-per-capita>. Acesso em: 31 mai. 2020.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos Eficientes na Produção do Fracasso Escolar de Jovens Negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. Educação em Revista. Belo Horizonte. n.34. 2018.

MONTEIRO, Ana Clédina Rodrigues. Formação de Professores e a Diversidade Cultural nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática. 2013. Tese. Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. São Paulo-SP. 2013

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. OPSIS (On-line), Catalão-GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. O embranquecimento da raça: uma estratégia de Genocídio. In: O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. pp. 69-77

RODRIGUES, Iryá. Menina sofre racismo em escola do AC e não quer mais ir à aula, diz tia. G1 Rede Amazônica. Acre. 23 de novembro de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2015/11/menina-sofre-racismo-em-escola-do-ac-e-nao-quer-mais-ir-aula-diz-tia.html>. Acesso em: 25 mai. 2020.