



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
ÉTNICOS E AFRICANOS**

ZELINDA DOS SANTOS BARROS

**IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRAS**

Salvador
2013

ZELINDA DOS SANTOS BARROS

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-
BRASILEIRAS

Tese apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Estudos Étnicos e Africanos.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Ângela Lúcia Silva Figueiredo

Salvador
2013

Biblioteca CEAO – UFBA

B277 Barros, Zelinda dos Santos.
Implicações da formação a distância para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras
/ por Zelinda dos Santos Barros. - 2013.
229 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Lúcia Silva Figueiredo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e
Africanos. 2013.

1. Professores - Formação. 2. Ensino a distância. 3. Cultura afro-brasileira – História.
4. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino. 5. Racismo. I. Figueiredo, Ângela. II.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD - 370.710981

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS

Zelinda dos Santos Barros

Orientadora: Prof^a Dr^a. Ângela Lúcia Silva Figueiredo

Tese apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Estudos Étnicos e Africanos.

Aprovada em 31 de outubro de 2013.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ângela Lúcia Figueiredo (UFRB e PosAfro/UFBA - Orientadora)

Profa. Dra. Denise Maria Botelho (UFRPE)

Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos (UFOP)

Profa. Dra. Selma Cristina Silva de Jesus (UFBA)

Profa. Dra. Maria Nazaré Mota de Lima (UNEB)

À minha avó Aurelina (Lalu), in memoriam

À professora Maria Domingas, de Santiago do Iguape (Cachoeira/BA), in memoriam

Às professoras e professores da rede pública do Estado da Bahia

AGRADECIMENTOS

A epígrafe dessa tese, uma poesia de Antônio Machado, traduz parcialmente a experiência de produzi-la. Uma vez que há muito pouco produzido sobre etnicidade no ciberespaço, os caminhos teórico-metodológicos percorridos foram sendo experimentados à medida que o processo de investigação avançou. No entanto, se os passos foram dados por mim, os conhecimentos construídos, as experiências vivenciadas e os ensinamentos obtidos ao longo dessa trajetória não me permitem afirmar que segui sozinha esse caminho ou que sozinha abri as trilhas por onde passei. Pude contar com pessoas que colaboram com a criação das condições necessárias à produção desta pesquisa ao me apoiarem e me fazerem resistir às tempestades.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, à minha família, às minhas amigas e aos meus amigos, por terem me fortalecido nos momentos em que quase vacilei. Agradeço à minha mãe, Aurelita e ao meu companheiro, Gustavo, pelo carinho, estímulo, compreensão e paciência; aos meus filhos, Matheus e Thiago, meus eternos amores; aos meus sogros Francisco e Virgínia, pelo inestimável apoio dado durante a escrita da tese.

Agradeço à minha amiga Rebeca Sobral Freire, pela solidariedade e presença constantes; agradecimentos especiais a Artemisa Monteiro, Lícia Barbosa, Taynar Pereira, Marinélia Silva, Márcio Paim, Vilma Reis e Fábio Lima, pelo estímulo dado à continuidade do curso; a Vera Lúcia Brito, pela revisão textual e incentivo.

Um agradecimento muito especial à Profa. Ângela Figueiredo, minha orientadora, pela compreensão e pelos apoios intelectual e emocional, imprescindíveis à realização da tese.

Agradeço ao Prof. Jocélio Teles dos Santos que, com o convite para participar do *Projeto Inclusão Social na UFBA*, facilitou a criação das condições para que pudesse propor e trabalhar na realização do *Curso a Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*.

Agradeço a toda a equipe do curso, que trabalhou com seriedade e afinco: professores/as conteudistas, formadores/as, tutores/as, assistentes, estagiárias/os. Agradeço a todas/os as/os cursistas, em especial, às/aos que me autorizaram a analisar suas interações nos fóruns. Um agradecimento carinhoso à Rosângela, Maria de Fátima e Elizabeth, funcionárias do CEAO, pelo apoio à realização do curso, e à Lindinalva Barbosa, que eficientemente atendeu nossas demandas no POSAFRO. Também agradeço à Coordenação do POSAFRO, representada pelos professores Valdemir Zamparoni e Cláudio Furtado, e à representação estudantil no Colegiado, pelo apoio dado no processo de finalização da tese.

Agradeço à Prof^a. Paula Cristina Barreto, com quem dividi a coordenação do curso de 2009 a 2013 e que, junto com o Prof. Erisvaldo Santos, realizou a leitura cuidadosa e crítica dos primeiros capítulos da tese no exame de qualificação, contribuindo de forma decisiva para o processo de finalização da escrita da tese.

Agradeço ao Prof. Cláudio Pereira e às Profas. Janja Araújo e Maria Conceição Ferreira, pela leitura e crítica das primeiras versões de dois capítulos que compõem esta tese. Agradeço também à Prof^a Maria do Rosário Carvalho, pela leitura da versão preliminar da tese.

De importância fundamental para a realização desta pesquisa foi o apoio dado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, através da concessão de bolsa de pesquisa nos últimos 18 meses do curso.

Caminhante, são teus passos
O caminho e nada más;
Caminhante, não há caminho,
Se faz o caminho ao caminhar
Ao caminhar se faz o caminho
E ao olhar para trás
Se vê a trilha que nunca
Se há de voltar a pisar
Caminhante não há caminho
Senão estrelas no mar.

(*"Caminhante, não há caminho"*, Antônio Machado, poeta modernista espanhol)

RESUMO

A formação docente a distância ensejou a criação de um novo espaço para a abordagem de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileiras, ampliando as possibilidades de estudo da etnicidade. Características particulares da EAD, como o uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação e a ênfase à expressão escrita, passaram a demandar investigações que analisem os desdobramentos da formação a distância para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, assim como outros temas ligados à diversidade cultural. Esta tese investiga as implicações de um curso a distância voltado para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, em particular, a forma como os sujeitos se apropriam dos conteúdos sobre a temática e os reelaboram no espaço virtual. Trata-se de um estudo de caso do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA), em que se utilizou o *lurking* (observação à espreita) como estratégia de observação. É adotada uma abordagem interdisciplinar – Estudos Étnicos, Comunicação, Educação, Sociologia, Antropologia, Linguística – e operacionalizado o conceito de *etnicidade virtual* em referência ao fenômeno de produção e reprodução de diferenças no ciberespaço, marcado pelo reconhecimento de experiências e memórias consideradas comuns a determinado contingente humano. Por meio da análise das interações nos fóruns de discussão, dos projetos pedagógicos apresentados pelas/os cursistas como trabalho de conclusão de curso e dos questionários de avaliação aplicados ao longo do curso, foram explorados os significados atribuídos à participação num curso de formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Entre outros aspectos, a pesquisa identifica as características e peculiaridades de um curso online que aborda a diversidade cultural e localiza as lógicas de produção e reprodução que orientam a expressão da etnicidade em ambientes virtuais de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação online. Ciberespaço. Etnicidade. Afro-brasileiros. Racismo.

ABSTRACT

The Online Education motivated the creation of a new space for the approach of subjects related to the African-Brazilian history and culture, expanding the possibilities of Ethnic Studies. Particular features of the Online Education, as the intensive use of information and communication technologies and the emphasis on writing, demand investigations to examine the implications of online education for teaching African-Brazilian history and culture, as well as other issues related to cultural diversity. This thesis investigates the implications of online course for teaching of Afro-Brazilian history and culture, in particular, how the participants appropriate the content on the topic and redeveloped in the virtual space. It is a case study of the Course for Teaching History and Afro-Brazilian, promoted by the Center of Afro-Oriental Studies (CEAO/UFBA), which used the lurking as a strategy for observation. It adopted an interdisciplinary approach - Ethnic Studies, Communication, Education, Sociology, Anthropology, Linguistics - and operationalized the concept of virtual ethnicity in reference to the phenomenon of production and reproduction of differences in cyberspace, marked by the recognition of common experiences and memories to a particular human contingent. Through the analysis of interactions in the discussion forums, pedagogical projects submitted by the course participants and evaluation questionnaires applied along the course, were explored the meanings attributed to participation in a distance course for teaching of Afro-Brazilian history and culture, identified the features and peculiarities of a online course focused on the work with cultural diversity and the logic of production and reproduction that guides the expression of ethnicity in virtual learning environments.

Keywords: Online Education. Education. Ethnicity. African-Brazilian. Racism.

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS, FIGURAS E TABELAS

	Página
GRÁFICOS:	
Gráfico 1 – A EAD é uma modalidade adequada ao ensino de História e Cultura afro-brasileiras?	16
Gráfico 2 – Cursistas 2009 e 2010, por sexo	81
Gráfico 3 – Cursistas 2009 e 2010, por cor/raça	83
Gráfico 4 – Cursistas 2009 e 2010, por área de formação	84
Gráfico 5 – Cursistas 2009 e 2010, por tempo de atuação docente	85
Gráfico 6 – Projetos pedagógicos segundo o tipo	93
Gráfico 7 – Projetos pedagógicos segundo o tema	94
Gráfico 8 – Turma com tutoria ativa, 2009	112
Gráfico 9 – Turma com tutoria pouco ativa, 2009	113
QUADROS:	
Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa	23
Quadro 2 – Equipe de tutoras/es a distância do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turma 2009	24
Quadro 3 – Equipe de tutoras/es a distância do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turma 2010	24
Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise do corpus	27
Quadro 5 – Identificação das salas	92
FIGURAS:	
Figura 1 – Identificação da coordenação do curso no AVA	26
Figura 2 – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso, Sala de Ambientação da turma UAB 2009	89
Figura 3 – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso, Sala de Ambientação da turma UAB 2010	89
Figura 4 – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Curso, Sala Principal da turma UAB 2009	90
Figura 5 – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Curso, Sala Principal da turma UNIAFRO 2010	90
Figura 6 – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Curso, Sala de Interação, turma UNIAFRO 2009	91
Figura 7 – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Curso, Sala de Interação, turma UNIAFRO 2010	91
Figura 8 – Fórum de discussão do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turma 2010	109
TABELAS:	
Tabela 1 – Questionários respondidos em 2009 e 2010	86
Tabela 2 – Cursistas 2009 e 2010, por sexo e cor/raça	81
Tabela 3 – Cursistas UAB 2009, segundo a evasão	86
Tabela 4 – Cursistas UNIAFRO 2010, segundo a evasão	86
Tabela 5 – Projetos pedagógicos 2009, segundo a duração	94
Tabela 6 – Cursistas 2009 e 2010 segundo sexo, raça e experiência em EAD	96
Tabela 7 – Candidatas/os 2009, segundo as razões para participação no curso	98
Tabela 8 – Sujeitos da pesquisa, segundo a frequência aos fóruns de discussão (2009)	118
Tabela 9 – Sujeitos da pesquisa, segundo a frequência aos fóruns de discussão (2010)	118

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BRASILEAD – Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais
CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
EAD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LAESER - Laboratório de Análises Estatísticas Econômicas e Sociais das Relações Raciais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LMS - Learning Management Systems
MEC – Ministério da Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SESU - Secretaria de Educação Superior
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFCE – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFJF – Universidade Federal de juiz de fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIAFRO - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições
Federais e Estaduais de Educação Superior
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIREDE - Universidade Virtual Pública do Brasil
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Articulando os campos da EAD e dos Estudos Afro-brasileiros	15
Percurso metodológico	23
Organização da tese	29
1 – ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	32
1.1 - Educação a Distância e Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas: campos convergentes?	33
1.1.1 – Educação a distância	34
1.1.2 – Críticas à EAD	37
1.1.3 - Potencialidades da EAD para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras	43
1.2 - Da (lenta) inclusão de indivíduos negros à reivindicação de saberes invisibilizados na educação formal	48
2 - O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS	67
2.1 - Formação de professores a distância	67
2.2 - O Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras do CEAO	71
2.2.1 - Planejamento do curso	72
2.2.2 - Perfil das/os cursistas	80
2.3 - Espaços de interação tutoras/es e cursistas	87
2.3.1 - O Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA)	87
2.4 – Projetos pedagógicos	93
3 - ASPECTOS DA FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS A DISTÂNCIA	97
3.1 - Educação a distância: alternativa para o estudo de História e Cultura Afro-brasileiras	97
3.2 - Em busca de novas representações sobre África, africanos e Afro-brasileiros	98
3.2.1 - As pedras no caminho...	104
3.3 - Aspectos da interação no AVA	108
4 - ETNICIDADE VIRTUAL	120
4.1 - Etnicidade: acepções de um conceito polissêmico	120
4.2 - Etnicidade virtual	130
4.2.1 - Comunidade: obsoleta ou ressignificada?	137
5 - ETNICIDADE NUM ESPAÇO DE FORMAÇÃO VIRTUAL	141
5.1 - Compartilhando representações de descendência e cultura no ciberespaço	141
5.1.1 - Identidade	142
5.1.2 - África	152
5.1.3 - História e cultura negras	158
CONCLUSÃO	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
ANEXOS	189

Introdução

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, posteriormente modificada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08¹, as propostas de intervenção na área da educação passaram a apontar para a inclusão de conteúdos ligados à História e Cultura Afro-brasileiras e para uma reformulação dos currículos que repercuta, sobretudo, nos conteúdos selecionados. Desta nova demanda, surgiu a necessidade de preparação dos professores que, em sua maioria, também não contaram com este tipo de formação em suas trajetórias escolares. Em meio a críticas, a Educação a Distância (EAD) surgiu como uma alternativa para a formação de professores, sendo utilizada principalmente na oferta de cursos de formação continuada.

A formação docente a distância ensejou a criação de um novo espaço para a abordagem de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileiras, ampliando as possibilidades de estudo da etnicidade. Características particulares da EAD, como o uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação e a ênfase à expressão escrita, passaram a demandar investigações que analisem os desdobramentos da formação a distância para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, assim como outros temas ligados à diversidade cultural.

Nesta tese, investigo as implicações de um curso a distância voltado para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras destacando, em particular, os principais temas que emergem no processo de apropriação e reelaboração dos conteúdos trabalhados no espaço virtual. Baseada na experiência de mais de 7(sete) anos atuando como coordenadora pedagógica do curso investigado, identifico a produção do fenômeno aqui denominado *etnicidade virtual* como um dos desdobramentos de tal processo. No capítulo 2, eu defino etnicidade virtual como *um fenômeno de produção e reprodução de diferenças no ciberespaço², construídas por meio do compartilhamento de representações de descendência e cultura comuns a*

¹ A lei n. 11.645/08 também determina a inclusão de conteúdos de História e Cultura Indígenas.

² Pierre Lévy define ciberespaço como “...o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimenta esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17).

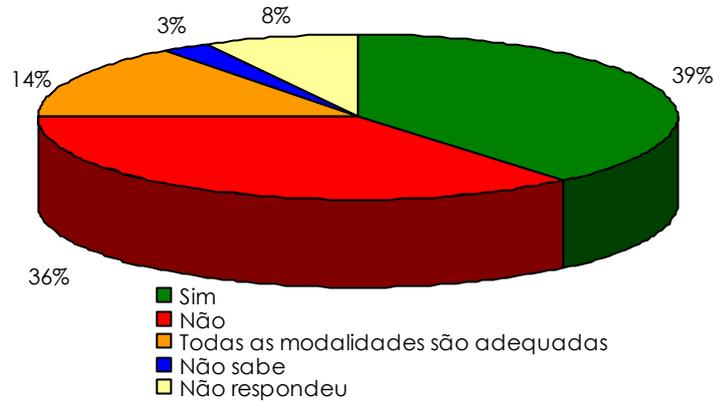
determinado contingente humano. Observo como as/os cursistas, num espaço que chamo de *território privativo do ciberespaço*, respondem às diferenças culturais observadas e se posicionam em relação a temas explicitamente referidos a um segmento étnico-racial específico: o afro-brasileiro.

Percebo neste processo um ponto de partida para apreender o que Michel Wieviorka (2006) identifica como “lógicas de produção” e “lógicas de reprodução” que atuam na expressão das diferenças culturais. No esquema teórico esboçado pelo autor, as lógicas de reprodução, que garantem a perpetuação do grupo, “[...] asseguram a sobrevivência sem alteração das diferenças” e as lógicas de produção, referidas à capacidade criativa individual, “[...] fazem das diferenças construções em mudança, invenções, inclusive quando elas tomam o aspecto de tradição” (WIEVIORKA, 2006, p. 145).

Articulando os campos da EAD e dos Estudos Afro-brasileiros

Inicialmente, foi difícil fazer com que pessoas de minha rede de relações, acadêmicos e ativistas ligadas aos movimentos negros, considerassem pertinente a promoção de um curso a distância voltado ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e, conseqüentemente, compreendessem a relevância de sua investigação em virtude da resistência à Educação a Distância (EAD) no trabalho com a formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras. Lembro-me de, ao mencionar o meu tema de pesquisa, ouvir comentários do tipo: “Ah, que interessante...” seguido de “...mas eu não acredito muito em EAD no trabalho com este tema”. Esta resistência também pôde ser identificada entre membros da equipe de professoras/es e tutoras/es do curso, durante a fase de planejamento da primeira oferta, em 2007. Entre as/os cursistas, no entanto, era evidente a aceitação da modalidade. Podemos confirmar esse dado no gráfico abaixo, que apresenta o resultado de uma sondagem realizada com as/os cursistas no período inicial de familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem do curso, em 2010. Do total de questionários aplicados às/aos 500 cursistas, 469 responderam (93,8%).

GRÁFICO 1 - A EAD É UMA MODALIDADE ADEQUADA AO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS?



FONTE: CEAO-UFBA. Relatório do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turma 2010.

Também colaboraram para a construção dessa tese minhas experiências como ativista e pesquisadora das relações étnico-raciais e de gênero, discente e docente de cursos a distância, experiências que me permitiram compreender o potencial e as limitações desta modalidade de ensino sem a interferência das resistências comumente apresentadas por quem desconhece e/ou desconfia da eficácia de ações educativas de tal natureza. A pesquisa foi facilitada pela circunstância de estar vinculada ao Centro de Estudos Afro-Orientais(CEAO/UFBA) como coordenadora pedagógica do Curso a Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras – o que favoreceu a construção do objeto, o contato com os sujeitos da pesquisa e também me implicou³ como sujeito e objeto de estudo.

A pesquisa foi delineada como estudo de caso, definida por Antônio Carlos Gil (2009, p. 6) como “*um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos*”. Por se tratar de uma investigação do fenômeno da etnicidade num contexto ainda pouco explorado - o ciberespaço, assumiu um caráter

³ A noção de implicação, tomada de empréstimo de Barbier (1985), nos ajuda a compreender a trajetória de profissionais que, assim como eu, reconhecem e valorizam o engajamento político na produção do conhecimento. Segundo o autor, implicação é o “[...] *engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento*” (op. cit., p. 120).

exploratório (SAMPIERI, COLADO & LUCIO, 2003). Devido à sua natureza holística e à importância assumida pelo contexto nesse tipo de investigação, relacionei a emergência de cursos a distância voltados à abordagem de História e Cultura Afro-brasileiras ao contexto de inclusão de conteúdos relacionados a esta população nos currículos escolares, fazendo referência ao histórico de inserção escolar da população negra.

As questões abaixo nortearam a geração e análise dos dados desta pesquisa:

- Quais são as motivações para a participação num curso de História e Cultura Afro-brasileiras a distância?
- Que significados as/os participantes atribuem à História e Cultura Afro-brasileiras?
- Que representações sobre africanos e afro-brasileiros fundamentam os discursos presentes nas interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?
- A experiência de participação num curso a distância voltado à preparação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras contribui para a construção/ressignificação de identidades étnico-raciais das/os cursistas?
- Que significados as/os cursistas atribuem à prática pedagógica relacionada à temática abordada no curso?
- Que obstáculos as/os docentes encontram ao propor a abordagem da temática História e Cultura Afro-brasileiras nas escolas?

As respostas a estas questões apontam para os aspectos da relação entre formação a distância e o fenômeno da etnicidade, foco dessa tese, e alimentam o debate sobre as possibilidades de significação do étnico no ciberespaço.

O campo de estudos sobre o ciberespaço e cibercultura⁴ vêm crescendo expressivamente no Brasil a partir do início dos anos 2000, motivado pela promoção do acesso à Internet no país (ocorrida em 1995). A partir desse período, começaram a ser defendidas as primeiras teses e dissertações sobre o tema. Recobrando um

⁴ Cibercultura é definida por Lévy (1999) como “...o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

amplo espectro de temas, as pesquisas sobre ciberespaço e cibercultura abarcam diversos campos disciplinares, sobretudo Educação e Comunicação. No campo das Ciências Sociais, estas pesquisas ainda são relativamente escassas. Se considerarmos aquelas que focalizam etnicidade e ciberespaço, este número diminui significativamente (STANGL, 2004; PEREIRA, 2007; PEREIRA, 2008), razão pela qual esta tese se reveste de um caráter exploratório.

Os estudos sobre ciberespaço e cibercultura assinalam os novos contornos que este *locus* de interação imprime às relações, pois a flexibilidade, a hipertextualidade, a multidirecionalidade comunicativa e a abertura características deste meio permitem aos participantes múltiplas possibilidades no que se refere à construção de percursos de aprendizagem individualizados (SANTAELLA, 2003). Além de identificarem novas possibilidades de inserção do/a pesquisador/a, apontam como traço característico do ciberespaço a possibilidade de novas formas de construção de subjetividades, como no caso da criação de nomes fictícios, nicknames ou avatares com características desejadas, opostas ou semelhantes às dos sujeitos em interação. Observo que em cursos a distância tais possibilidades existem, mas são limitadas, uma vez que é demarcado um *território privativo no ciberespaço*, cujo acesso somente é facultado a quem detém a credencial solicitada. Devido à identificação prévia das/os participantes, torna-se mais difícil mudar de identidade ou “*ter tantas personas electrónicas como tempo y energía tenga para crealas*” (MOZO, 2004, p. 129).

Uma limitação dos estudos sobre o ciberespaço e cibercultura realizados no Brasil é a falta de reflexão sobre a interferência do racismo no impedimento de relações igualitárias de acesso ao conhecimento, interna e externamente aos ambientes onde estes conhecimentos são produzidos, assim como nas propostas educativas que reforçam as desigualdades sociais ou são refratárias à percepção da influência do racismo. Assim, ao contrário do que expressa o otimismo de Stangl (2006), precedido por outros “ciberentusiastas”, o ciberespaço pode não ser o locus privilegiado de manifestação do multiculturalismo, definido pelo autor como a interação e mistura das diferenças culturais. Por outro lado, assim como concluiu Eliete da Silva Pereira (2007, p. 152) ao estudar a presença indígena na Internet, reconheço que “*...existe no ciberespaço uma potencialidade de promoção de diálogo entre culturas de forma mais horizontal e direta*”.

A despeito das limitações dos estudos sobre o ciberespaço e cibercultura, o uso da internet traz para a educação novas possibilidades na medida em que permite a transposição de barreiras geográficas e interconecta espaços antes nunca estimados. Atualmente, é possível ampliar o acesso a segmentos diversificados e excluídos do processo de construção formal conhecimento, como moradores de locais de difícil acesso ou localizados em áreas mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Lévy propõe a consideração das tecnologias como elementos estruturantes da sociedade em que vivemos e não algo distante dos seres humanos, que com elas manteriam uma relação instrumental. Partindo deste entendimento, ele apresenta o conhecimento como um “espaço antropológico”, ou seja, “[...] *un sistema de proximidad (espacio) propio del mundo humano (antropológico) y por consiguiente, dependiente de las técnicas, de las significaciones, lenguaje, la cultura, las convenciones, las representaciones y las emociones humanas*” (LÉVY, 2004, doc. www).

O espaço do conhecimento, identificado por Lévy como o “novo horizonte da nossa civilização” (LÉVY, op. cit.), teria um papel fundamental na construção de mitos, ritos, na vinculação a territórios e nas trocas econômicas. Nesta nova paisagem, produzida pela evolução acelerada dos conhecimentos e pelo grande número de pessoas aprendendo e produzindo conhecimentos, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) teriam como finalidade fornecer os instrumentos para reunir os grupos humanos em “coletivos inteligentes”. Esta “inteligência coletiva” seria caracterizada pelo trabalho em conjunto como ponto de convergência de ideias e pessoas construindo a sociedade e envolveria não apenas aspectos cognitivos como também éticos, estéticos, tecnológicos, organizacionais e, acrescido, afetivos.

Mesmo com o interesse crescente pela pesquisa na/sobre a internet, ao tratarmos das interações ocorridas num ambiente educacional a distância, as potencialidades deste espaço interativo podem ser subestimadas, pois ainda é comum a crença de que a distância característica desta modalidade inibiria o estabelecimento de laços afetivos entre os participantes, por não contarem com traços diacríticos que facilitem a identificação dos sujeitos que se encontram em interação. Além de contarmos com estudos que demonstram o contrário, ou seja,

que no espaço virtual as relações afetivas são construídas e necessárias ao aprendizado das/os estudantes (HOLMBERG, 2003; LONGHI, BEHAR & BERSCHT, 2009), temos o fato de que, mesmo não sendo visíveis, os estados subjetivos podem ser reconstituídos a partir da conjugação de uma série de sintomas visíveis (BOUDON, 1995). Em cursos a distância, a dinâmica de interação nos fóruns de discussão virtuais nos permite reconstituir tais estados subjetivos e dotá-los de “objetividade”.

Segundo Imma Tubella (2005), o processo de formação do *self*, individual ou coletivo, depende cada vez mais do acesso a formas mediadas de comunicação. Por essa razão, o questionamento do papel da Internet neste processo é fundamental para o entendimento dos meios de comunicação na construção de discursos compartilhados nas comunidades virtuais. Pensar no potencial das tecnologias digitais implica em entender que a evolução tecnológica provoca não somente uma introdução de novos produtos e usos como também a alteração de comportamentos prévios e a emergência de novos comportamentos num dado grupo social (KENSKI, 2007), o que implica em assimilar criticamente as possibilidades que são oferecidas pela cultura digital, ou cibercultura (LÉVY, 1999). As distintas formas de apropriação e reelaboração político-cultural são algumas dessas possibilidades (MORGADO, 2005).

Se os estudos sobre ou na Internet são relativamente recentes no Brasil, nas ciências sociais há uma significativa produção sobre afro-brasileiros, em que pese ser relativamente recente o uso do conceito de etnicidade em referência à análise das experiências de negros e negras no Brasil. Os estudos sobre as relações raciais ou afro-brasileiros tem diversificado suas abordagens mostrando um crescente interesse por questões relacionadas à expressão da identidade ou etnicidade negra. Estes olhares sobre as novas e velhas questões, refletem a complexidade da produção cultural negra no contexto de desigualdades ou da presença negra na modernidade e pós-modernidade (PINHO, 2010; SANSONE, 1992, 2004). Outras autoras tem observado a relação entre, mobilidade ascendente e expressões de identidade entre segmentos negros de classe média (FIGUEIREDO, 2002); ou as questões do reconhecimento de direitos e a promoção de políticas públicas voltadas à população negra (BARRETO, 2008).

Em relação à etnicidade, por ser um conceito contestado mesmo na análise de situações onde ocorre a interação face a face, parece um pleonasma a menção à “eticidade virtual”. O adjetivo virtual, por ser comumente utilizado em referência ao que não existe, pode contribuir negativamente para a compreensão de um conceito já tão questionado. Um autor que nos ajuda a compreender o virtual e fornece uma contribuição significativa à construção do conceito de *eticidade virtual* é Pierre Lévy (1996). Em *O que é o virtual?* Lévy (op. cit.) discute o processo de virtualização e sua relação com a hominização no contexto da mutação contemporânea, propondo uma “cartografia do virtual”. Ele nega a oposição entre virtual e real, afirmando que apesar de existir de forma desterritorializada, desprendida do aqui e agora, o virtual produz efeitos, sendo, portanto, real. Para Lévy, o fato de não estar presente, não pertencer a nenhum lugar, frequentar um espaço não designável ou ocorrer apenas entre coisas situadas não impedem a existência de um fenômeno, pois, uma vez que seus efeitos são percebidos, não pode ser considerado simplesmente imaginário.

Assim como um texto, que é um objeto virtual que não depende de um suporte palpável e se atualiza no momento em que é lido, traduzido, editado, reproduzido, a etnicidade é produzida a partir do momento em que representações sobre ancestralidade e cultura surgem e são reconhecidas pelos indivíduos, passando a orientar comportamentos, mesmo em relações virtuais. A ausência da interação face a face não impede a objetivação de subjetivações, ou seja, a apreensão dos sentidos implicados nos objetos e na linguagem produzidos pelos seres humanos. Considerando pertinentes as reflexões de Lévy acerca da realidade do mundo virtual, no decorrer da tese não farei referência ao par *mundo real/mundo virtual*; utilizarei *mundo online/mundo off-line* ou *realidade virtual/realidade não-virtual*.

Percurso metodológico

Para o alcance dos objetivos propostos, adotei o estudo de caso como delineamento da pesquisa. São sujeitos da investigação 20(vinte) cursistas das turmas dos anos de 2009 e 2010 do *Curso de Formação para o Ensino de História e*

*Cultura Afro-brasileiras*⁵, promovido pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA), em parceria com o Ministério da Educação. O curso, realizado semipresencialmente e a distância, voltou-se a profissionais da educação (professoras/es e gestoras/es) do Estado da Bahia e teve o propósito de contribuir para a implementação da lei nº 10.639/03, que determina a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileiras nos currículos da Educação Básica. Da turma de 2009, participaram 300(trezentas/os) profissionais e da turma de 2010, 500(quinzentas/os). Devido ao grande número de participantes (769, ao todo), foram convidadas/os a participar da pesquisa 50(cinquenta) cursistas de cada turma. Em que pese o consentimento verbal da maioria, apenas 20(vinte) devolveram o *Termo de Consentimento Informado* autorizando o exame das interações nos fóruns e dos projetos pedagógicos.

Ainda que esta seja uma pesquisa orientada pela lógica da investigação qualitativa, utilizei instrumentos de apresentação de dados normalmente utilizados em estudos quantitativos, como tabelas e gráficos, a fim de apresentar o perfil das/os cursistas das turmas 2009 e 2010 e apoiar a análise do *corpus* da pesquisa. Compuseram o *corpus* da pesquisa as mensagens postadas nos fóruns de discussão, os projetos pedagógicos apresentados como trabalho de conclusão de curso⁶ e os questionários de avaliação respondidos pelas/os cursistas no decorrer do curso.

Mesmo não tendo composto uma amostra probabilística, ao selecionar os sujeitos da pesquisa, observei que houve coincidência na distribuição dos cursistas que aceitaram participar da pesquisa e dos que realizaram o curso, segundo as diversidades étnico-racial e de gênero⁷: 13(treze) cursistas negras/os (11 mulheres e 2 homens), 4(quatro) cursistas mestiças, 1(um) mestiço e 2(duas) cursistas brancas/os. Do total de cursistas selecionadas/os na amostra, 17(dezessete) são mulheres e 3(três) homens. Atribui nomes fictícios a todas/os elas/es. Como 10%

⁵ Este é o nome fantasia do curso, pois no MEC está registrado como Educação e Relações Étnico-raciais (ERER).

⁶ Como estratégia de apresentação dos resultados da pesquisa, optei por incorporar os dados gerados por meio do exame dos projetos pedagógicos ao capítulo 5, não criando tópico ou capítulo específico para a análise dos mesmos.

⁷ Em 2009 e 2010, 87% das/os cursistas eram do sexo feminino e 13% do sexo masculino; 58% das/os cursistas se identificaram como negras/os, 23% como mestiças/os e 7% como brancas/os; 12% não declararam sua identidade étnico-racial.

das vagas do curso foram reservadas à demanda da comunidade externa, selecionei 2(duas) cursistas com este perfil, identificado pelo MEC como “demanda social”.

QUADRO 1 – SUJEITOS DA PESQUISA

Pseudônimo	Formação	Ocupação	Experiência em EAD?	Cor/Raça ⁸	
				Início	Final
Lélia (2009)	Graduação – Pedagogia	Docente	Não	Negra	NR
Maria (2009)	Graduação – Pedagogia	Docente	Não	Negra	NR
Felipa (2009)	Graduação – Turismo	Docente	Sim	Negra	Negra
Simone (2009)	Pós-graduação Lato Sensu - Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação	Docente	Sim	Negra	Negra
Dandara (2010)	Graduanda - História	Docente	Não	Negra	Negra
Joana (2010)	Pós-graduação Lato Sensu – Educação de Jovens e Adultos	Demanda social	Sim	Negra	Negra
Luiza (2010)	Graduação – Pedagogia	Docente	Não	Negra	Negra
Jana (2010)	Graduação – História	Docente	Não	Negra	Negra
Amina (2010)	Graduação – Pedagogia	Demanda social	Sim	Negra	Negra
Bila (2009)	Pós-graduação - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Docente	Não	Negra	Negra
Marta (2009)	Graduação - História	Docente	Sim	Negra	Negra
Hamilton (2010)	Graduação - História	Docente	Sim	Negro	Negro
Jamal (2009)	Graduação – Artes	Docente	Não	Negro	
Yeda (2010)	Pós-graduação Lato Sensu - Turismo	Docente	Sim	Mestiça	Negra
Luana (2010)	Pós-graduação Lato Sensu - Educação Ambiental e Planejamento Educacional	Docente	Sim	Mestiça	Negra
Ana (2009)	Pós-graduação Lato Sensu - Avaliação da Aprendizagem e Psicopedagogia	Docente	Sim	Mestiça	NR
Neuza (2009)	Pós-graduação Lato Sensu - Metodologia do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira	Docente	Sim	Mestiça	NR
Jorge (2010)	Graduação - História	Docente	Sim	Mestiço	Negra
Francisca (2009)	Graduação - Pedagogia	Coordenadora	Não	Branca	Branca
Cláudia (2010)	Pós-graduação – Políticas do Planejamento Pedagógico	Docente	Não	Branca	Branca

As/Os tutoras/es a distância também foram consultadas/os e autorizaram o exame de suas interações com as/os cursistas. Assim como as/os cursistas, foram batizadas/os com nomes fictícios.

⁸ Auto-declaração.

Quadro 2 - EQUIPE DE TUTORAS/ES A DISTÂNCIA DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS, TURMA 2009

Pseudônimo	Cor/Raça (Auto-declarada)	Município	Formação
Abeje	Negra	Lauro de Freitas	Pedagoga (UCSal), Mestra em Educação (UNEB)
Abikanile	Negra	Lauro de Freitas	Bióloga (UCSal), Mestra em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA)
Ajamu	Branco	Camaçari	Licenciado em Educação Artística (UCSal), Especialista em Arte e Patrimônio Cultural (Faculdade São Bento)
Bashira	Negra	Mata de São João	Historiadora (UCSal), Especialista em Cinema Análise e Expressão (UCSal)
Ayo	Negro	Salvador	Sociólogo (UFBA), Especialista em Educação a Distância (SENAC)
Bia	Negra	Salvador	Historiadora (UCSal), Mestra em História (UNEB)
Akins	Mestiço	Simões Filho	Historiador (UCSal), Especialista em Docência do Ensino Superior (Universidade Cândido Mendes)
Bishara	Multiétnica	Mata de São João	Historiadora (UEFS), Especialista em Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Faculdade São Tomás de Aquino)
Busara	Parda	Camaçari	Historiadora (UCSal), Especialista em Psicopedagogia (UFBA)
Becca	Negra	Simões Filho	Pedagoga (UNEB), Mestra em Educação (UFAL)

Em 2009, as turmas foram organizadas segundo os municípios onde as/os cursistas se inscreveram. Em 2010, como o curso foi realizado totalmente a distância, a organização foi realizada segundo a ordem alfabética.

Quadro 3 - EQUIPE DE TUTORAS A DISTÂNCIA DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS, TURMA 2010

Pseudônimo	Cor/Raça (Auto-declarada)	Formação
Akili	Não informado	Historiadora (UCSal), Mestra em Educação (UNEB)
Areta	Afro-brasileira	Historiadora (UNEB), Mestra em História (UEFS)
Adeola	Negra	Graduada em Letras (UFBA), Mestra em Letras (UFBA)
Ayofemi	Não informado	Jornalista (UFBA), Mestra em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA)
Abeni	Não informado	Historiadora (UFCE), Doutora em História (UFBA)
Anike	Negra	Historiadora (UEFS), Mestra em História (UEFS)
Aisha	Negra	Historiadora (UFMA), Mestra em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA)
Abayomi	Negra	Graduada em Letras (UFBA), Mestra em Letras (UFBA)
Aida	Negra	Graduada em Letras (UFBA), Especialista em Educação e Desigualdades Raciais
Amira	Negra	Graduada em Letras (Unijorge), Especialista em Metodologia e Práticas do Ensino Superior (Unijorge)

Inclui as mensagens das/os tutoras/es a distância no *corpus* da pesquisa porque, ao examinar as mensagens das/os cursistas, tornou-se necessário considerá-las nas situações de interação com as tutoras/es a distância, que representavam o CEAO no momento das interações.

Durante os 7(sete) anos em que estive envolvida com a produção do curso (2006-2013), coordenei o processo de planejamento e o trabalho das/os tutoras/es e demais professoras/es envolvidas/os, também observando a interação das participantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Meu relacionamento com as/aos participantes do curso ocorreu por meio das interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e também das relações *vis-a-vis* cotidianas com cursistas e equipe pedagógica. Nas turmas selecionadas para esta investigação (2009 e 2010), não participei dos fóruns de discussão dos temas de cada unidade, atribuição reservada às/aos tutoras/es, mas interagi em fóruns comuns a todas/os as/os participantes.

Devido à minha condição de coordenadora pedagógica do curso, a observação participante poderia ser a opção metodológica “natural”, pois, além de me encontrar numa posição privilegiada para observar a interação das/os participantes, nele me situava como alguém cuja presença era fundamental para que as interações fossem estimuladas, já que não seria possível prescindir da colaboração de um/a coordenador/a num curso com aquele formato. No entanto, no curso estudado, a identificação como pesquisadora durante sua realização não se revelou o procedimento mais apropriado, razão pela qual recorri ao *lurking*⁹, ou “observação à espreita” (GARCIA et. al, 2009), como estratégia de observação das interações no ambiente virtual. Tornar pública minha identidade de pesquisadora poderia impedir o desenvolvimento da pesquisa. Devido à natureza do curso investigado, tal identificação poderia alterar o comportamento das/os participantes de distintas formas, fosse estimulando a expressão escrita ou provocando a autocensura no momento da interação nos fóruns.

Mesmo não tendo sido ostensiva a identificação da minha condição de pesquisadora, esta condição não foi totalmente ocultada. No box de identificação da Coordenação do curso, localizado na página principal do Ambiente Virtual de

⁹ Prática comum nas discussões virtuais, quando o/a observador/a lê o que é escrito pelos/as participantes, mas não toma parte da discussão.

Aprendizagem (AVA), nossos currículos poderiam ser facilmente acessados. Após o término do curso, entrei em contato com as/os cursistas e tutoras/es e solicitei autorização para análise das mensagens dos fóruns, principal elemento do *corpus* da pesquisa, e dos projetos pedagógicos (cursistas) e dos relatórios (tutoras/es), elementos auxiliares do *corpus*.

Figura 1 – IDENTIFICAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO CURSO NO AVA

The screenshot shows a Moodle course page for 'CURSO À DISTÂNCIA' at UNIAFRO 2010. The page title is 'Moodle/UFBA - UNIAFRO 2010 - Sala Beatriz Nascimento'. The main content area is titled 'SALA BEATRIZ NASCIMENTO' and contains a profile picture of Beatriz Nascimento, a short biography, and contact information for the course coordination. A red box highlights the 'Coordenação' section, which lists the course coordinator (Prof. Dra. Paula Cristina da Silva Barreto) and the pedagogical coordinator (Prof. Ma. Zelinda dos Santos Barros), along with their contact information. A red arrow points from the text 'Clique aqui e conheça um pouco sobre Beatriz Nascimento.' to the highlighted box.

FONTE: CEAO-UFBA. AVA do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turma 2010.

A forma como foram gerados os dados da pesquisa, por utilizar uma forma de observação pouco usual em pesquisas qualitativas, me trouxe algumas dificuldades, pois não pude contar com a realização de entrevistas, onde o direcionamento dado pelo roteiro, de certa forma, facilita a categorização e análise posteriores. Nem sempre o que esperava ser tratado pela/o cursista era mencionado em suas mensagens nos fóruns, razão pela qual tive de também recorrer aos projetos pedagógicos em busca de respostas às questões que busquei compreender.

Como forma de melhor contextualizar os comentários das/os cursistas, iniciei uma análise exploratória a partir dos temas discutidos nos fóruns de discussão ao

longo do curso. Os fóruns de discussão são ferramentas de comunicação utilizadas em cursos virtuais com o objetivo de promover debates entre os participantes e estimular a aprendizagem. As mensagens são publicadas em espaço específico no AVA, cujo acesso é comum a todas/os, e normalmente são iniciados por uma questão que incentiva a exploração dos conteúdos estudados.

Inicialmente, selecionei os trechos em que representações das/os cursistas sobre África, africanos e afrodescendentes se pronunciavam. Depois, seguindo o critério de recorrência, defini as categorias que orientaram a análise dos dados: educação, identidade, África, história. Essas categorias foram divididas em subcategorias, agrupadas como mostrado no quadro a seguir:

QUADRO 4 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DO CORPUS

		CATEGORIAS			
Subcategorias	Educação	Identidade	África	História	
	Currículo	Afirmação	Aspectos políticos	Branqueamento	
	Diversidade	Ancestralidade	Desconhecimento	Cultura	
	Docência	Discriminação	Desconstrução	Escravidão	
	EAD	Estética	Estereótipos	Racismo	
	Lei 10.639/03	Negação	Invisibilização	Resistência	
	TIC	Religião		Verdade	

Com o apoio das categorias descritas no quadro 4, explorei os sentidos atribuídos à formação a distância para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, identificando semelhanças e diferenças entre as narrativas das/os cursistas.

A análise da educação das relações étnico-raciais realizada neste estudo incorpora algumas contribuições das teorias críticas do currículo, que se propõem a “...entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos” (MOREIRA e SILVA, 2009, p. 16), considerando, no entanto, que as condições opressivas podem levar o oprimido a reproduzir as estruturas de poder existentes (APPLE, 2008). Refinando o que nos dissera Althusser (1985), ao enfatizar o caráter ideológico da educação, tais teorias concebem o currículo como um artefato social e cultural que, como tal, é implicado em relações de poder.

Como uma das principais preocupações da tese era investigar como os conteúdos eram apropriados e reelaborados pelas/os cursistas, recorri à análise de

discurso, que nos permite considerar o contexto em que as mensagens são produzidas, atentar para a variabilidade dos discursos e para o que está implícito nas mensagens (GILL, 2010). A abordagem teórica adotada nessa tese aproxima-se dos *Estudos Críticos do Discurso* ou *Análise Crítica do Discurso* (DIJK, 2010) devido ao interesse pelo discurso e por sua postura engajada em favor dos grupos dominados; deles se distancia por não se ocupar do exame da reprodução discursiva do abuso de poder, mas dos efeitos da naturalização de discursos particulares como sendo universais e do processo de produção de discursos mediados pelas tecnologias digitais. Observo como os sujeitos, a partir de situações sociais particulares, respondem às diferenças culturais observadas e se posicionam em relação a temas explicitamente referidos a um segmento étnico-racial específico: o afro-brasileiro.

Devido ao seu caráter polissêmico, a análise de discurso tanto pode ser considerada como *método e perspectiva* (IÑIGUEZ, 2004, p. 105), como “*uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos*” (GILL, 2010, p. 244), ou mesmo não ser considerada em si mesma um método, mas um “*domínio de práticas acadêmicas, uma transdisciplina distribuída por todas as ciências humanas e sociais*” (DIJK, 2010, p. 11). Assumindo esta última acepção, nesta tese analiso o discurso como “*um tipo de comunicação numa situação social, cultural ou política*” (Ibid., p. 12), um “*modo de ação historicamente situado*” (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 25) que ocorre num domínio social específico: o educacional.

Na análise do *corpus*, recorri à análise de discurso por me permitir apreender os sentidos atribuídos pelas/os cursistas aos conteúdos trabalhados e perceber como elas/es articulavam suas representações prévias aos temas propostos no curso, criando suas próprias narrativas. Além de ser entendido como “*como um tipo de comunicação numa situação social, cultural ou política*” (DIJK, op. cit., p. 12), o discurso também é aqui considerado como “*a way of writing or speaking that constructs a particular type of knowledge with practical and rhetorical implications*” (MARVASTI, 2004, p. 108).¹⁰

Segundo Foucault (2000, p. 10), “*...o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta,*

¹⁰ “...uma forma de escrever ou falar que constrói um tipo particular de conhecimento com implicações práticas e retóricas” (tradução minha).

o poder do qual nos queremos apoderar”. Operando como um discurso, cuja produção é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos *princípios de exclusão* (FOUCAULT, 2000), o modelo oficial de educação durante longo período omitiu a presença ativa da população negra no processo histórico de construção da sociedade. Como desdobramento dessa omissão, tivemos o desenvolvimento tardio de pesquisas sobre a população negra na área da Educação¹¹, da formação de professores para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e, conseqüentemente, da mudança dos currículos escolares, somente iniciada a partir da determinação legal da inclusão destes conteúdos, ocorrida na década de 1990.

Como um discurso não existe por si só e se relaciona a outros discursos (IÑIGUEZ, op. cit.), nesta pesquisa os discursos produzidos pelas/os cursistas são analisados em relação ao discurso educacional expresso no programa do curso, fruto de um contexto em que a luta histórica pelo direito à educação resultou na obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Considerado por Teun van Dijk (op. cit.) o gênero discursivo mais influente depois da mídia, o discurso educacional tanto contribui para a disseminação de representações negativas sobre os “outros” como pode apresentar alternativas aos discursos dominantes, assumindo um caráter antirracista. Sendo uma ação intencional, a ação educativa implica a expectativa de que objetivos previamente definidos sejam alcançados. No contexto empírico estudado, esta intenção é observável na proposta de ruptura com o *racismo epistêmico* (MIGNOLO, 2003) que tem como efeito o silêncio ou a representação distorcida das contribuições culturais da população negra e a sub-representação de negros e negras no campo educacional brasileiro.

Organização da tese

Tendo em vista o objetivo de analisar as implicações de um curso a distância voltado para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, organizei a tese em 5(cinco) capítulos.

¹¹ Sobre criação, em 2004, do Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que reúne pesquisadores/as da área de Educação e Relações Étnico-raciais, ver Oliveira e Assis, 2007.

No capítulo 1, traço um panorama histórico do processo de exclusão/inclusão da população negra na esfera educativa formal a fim de reconstruir o contexto em que surgiram as iniciativas educativas contemporâneas que demandam a inclusão tanto dos sujeitos negros nas escolas e nas universidades como de conteúdos que contemplem as contribuições civilizatórias negras no Brasil e no mundo. Em seguida, examino a relação entre Educação e Relações Étnico-raciais e EAD, destacando as especificidades desta modalidade em relação à modalidade presencial. Apresento as principais críticas à formação de professoras/es a distância, destacando seus limites e possibilidades. Alguns aspectos referidos à Educação, apesar de não serem o núcleo central da tese, estão diretamente relacionados à investigação proposta e serão discutidos: a mudança nos currículos provocada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, posteriormente alterada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 e a formação de professores para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras como ação afirmativa¹².

No capítulo 2, apresento o *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*. Apresento os programas de formação de professores a distância criados pelo governo federal, analiso o processo de planejamento do curso, descrevo o ambiente virtual de aprendizagem do curso (AVA) e apresento o perfil das/os cursistas. Algumas convenções são utilizadas: o termo *cursistas* é utilizado em referência às/aos alunas/os do curso; *participantes* é o termo utilizado em referência aos cursistas e à equipe docente, tomados conjuntamente; *equipe* é utilizado em referência a todas/os as/os profissionais envolvidas/os na oferta do curso.

No capítulo 3, discuto aspectos da interação no AVA e, a partir das motivações declaradas pelas/os cursistas para participarem do curso e de suas expectativas em relação à EAD, identifico os sentidos por elas/es atribuídos à formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras a distância.

No capítulo 4, apresento um panorama do conceito de etnicidade e construo o conceito de *etnicidade virtual* operacionalizado na pesquisa. Em virtude do

¹² Ação afirmativa entendida como “políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.” (GOMES, 2005, p. 5)

reduzido número de estudos que tratam do tema etnicidade virtual, bem como da ausência de uma teoria sobre o tema, optei por dialogar com alguns teóricos que se dedicam ao estudo da etnicidade, da interação (em especial, na educação a distância), do virtual/real e da comunidade para construir o conceito de etnicidade virtual a ser operacionalizado nesta tese. Nesse sentido, incorporo contribuições de teóricos que adotam uma perspectiva interacionista na teorização sobre a etnicidade (CUNHA, 1989; BARTH, 1998; FENTON, 2003) e analiso as implicações do fenômeno étnico no espaço virtual discutindo as noções de virtualidade e distância nas interações (LÉVY, 1996, 1998, 1999, 2007; BERGER & LUCKMAN, 2005; DEWEY, 1994), especialmente as ocorridas nos cursos à distância (HOLMBERG, 1983, 2003; MOORE, 2002; MOORE & KEARSLEY, 2008). A discussão dos estudos de Nincic (2000), Stangl (2003), Mozo (2004), Leung (2007), Pereira (2007), Dornelles (2008), Pereira (2008) e Vallerius (2011) me permitiu melhor dimensionar o conceito de etnicidade virtual operacionalizado nessa pesquisa. Nesse conceito é operacional a distinção entre identidade étnica e etnicidade, referidos em algumas pesquisas como sinônimos.

No capítulo 5, me ocupo das interações ocorridas nos fóruns de discussão e dos projetos pedagógicos a fim de compreender como as/os cursistas lidavam com os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileiras no AVA. Analiso os principais marcadores étnicos depreendidos dos discursos das/os cursistas: origem africana, identidade, história e cultura negras.

CAPÍTULO 1

Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e Educação a Distância

Neste capítulo, analiso as implicações da formação a distância para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Início o capítulo examinando as principais críticas à Educação a Distância assim como as contribuições das teorias sobre Educação a Distância de Borje Holmberg e Michael Moore, explorando as limitações desta última para a compreensão das especificidades de um curso a distância voltado ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras. Em seguida, visando reconstruir o processo de incorporação de conteúdos relacionados às áreas de História e Cultura Afro-brasileiras aos currículos escolares, traço um panorama histórico do acesso da população negra à educação¹. O século XIX é tomado como ponto de partida da breve digressão realizada nesse tópico por que foi: a) o período em que o Brasil torna-se independente de Portugal; b) o momento em que ocorrem as primeiras tentativas de organização de um sistema nacional de educação pública, concretizada no século XX, e c) quando o poder público estava “...progressivamente assumindo tarefas que até então estavam vinculadas ao mundo privado” (FONSECA, 2001, p. 139), sendo a educação da população negra uma destas tarefas.

Argumento que, contemporaneamente, o reconhecimento do direito à educação vem se traduzindo tanto no aumento do número de indivíduos negros no ambiente escolar e na reflexão sobre questões relacionadas às desigualdades raciais na educação, como num processo de visibilização dos/as negros/as como sujeitos, que culminou na criação de dispositivos legais que visam à mudança do processo de socialização ocorrido na escola. Contudo, como veremos no capítulo 5, a mudança nas formas de pensar e viver as relações étnico-raciais, que repercutem em diversos níveis (epistemológico,

¹ Como um dos propósitos deste capítulo é traçar um panorama da inserção da população negra na educação formal, não examinarei pormenorizadamente as iniciativas educacionais promovidas por indivíduos e organizações negros, que consistem em alternativas à situação de exclusão educacional.

psicológico, político e social), ainda está por acontecer, uma vez que ainda não ocorreu o necessário *desvinculamento epistêmico*².

1.1 Educação a Distância e Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas: campos convergentes?

Historicamente, os currículos escolares se omitiram em relação à presença ativa da população negra no processo de construção da sociedade brasileira. Como desdobramento dessa omissão, tivemos o desenvolvimento tardio de pesquisas sobre a população negra na área da Educação³ e de ações de formação de professores para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e Africanas, mudança induzida na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Devido a esse contexto de exclusão, a democratização e a descolonização da educação⁴ passaram a ser considerados caminhos privilegiados para o reconhecimento e a valorização histórica da população negra e, conseqüentemente, para o rompimento do etnocentrismo que fundamenta o racismo que se expressa em níveis individual e institucional.

Em que pese o aparente consenso no entendimento da importância da educação para o enfrentamento às desigualdades, controvérsias surgem quando são discutidas as formas de promover a democratização do acesso ou a abordagem de determinados temas. A Educação a Distância (EAD) ainda não encontra terreno seguro nesse debate, pois muitas são as críticas a esta modalidade de ensino. Nos tópicos seguintes, abordarei alguns aspectos relacionados à Educação a Distância como modalidade educativa, as principais críticas a esta modalidade, referidas tanto ao trabalho docente a distância como

² Segundo Mignolo (2008, p. 289), desvinculamento epistêmico não significa “*abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (...). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua humanidade óbvia foi negada)*”.

³ Sobre criação, em 2004, do Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que reúne pesquisadores/as da área de Educação e Relações Étnico-raciais, ver Oliveira e Assis, 2007.

⁴ Para Muniz Sodré (2012, p. 19), “*...descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão ‘pan-Europa’. Esse movimento traz consigo igualmente a descolonização da crítica, ou seja, a desconstrução da crença intelectualista de que a consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o outro*”.

à EAD como política educacional. Por fim, destacarei características da EAD que podem contribuir para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas.

1.1.1 Educação a distância

Institucionalizada desde o século XIX, nos EUA, com a criação de instituições voltadas ao ensino por correspondência (LITWIN, 2001), nas duas últimas décadas, com a incorporação das tecnologias digitais, a Educação a Distância tornou-se um importante meio de produção e disseminação do conhecimento⁵. No Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), reconhece a Educação a Distância como modalidade de ensino e determina no Capítulo IX, Art. 87, Parágrafo 3º, Inciso III, que Estados, União e municípios promovam cursos de capacitação de professores também utilizando os recursos da EAD. O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, ao alterar o Artigo 80 da LDB assim define a EAD:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 1)

Em virtude da ênfase demasiada aos aspectos tecnológicos e à autoinstrução em detrimento dos aspectos pedagógicos, esta definição foi alterada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, passando a ter a seguinte definição:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 1)

⁵ Michael Moore e Greg Kearsley (2008) identificaram cinco gerações da EaD: *ensino por correspondência*, *ensino por rádio e TV*, *universidades abertas*, *áudio e vídeo conferência* e, atualmente, *ensino e aprendizado online*, com aulas virtuais baseadas no computador e na Internet. Segundo Oto Peters (2006), com períodos históricos de formação facilmente identificáveis, as distintas gerações de EAD se sucederam não necessariamente anulando as anteriores e, em alguns locais, ainda coexistem.

Ao traçar um panorama da Educação a Distância, Maria Luiza Belloni (2006) argumenta que, do período pós-Segunda Guerra aos 1980, a discussão sobre a EAD foi bastante influenciada por modelos teóricos e práticas do campo econômico. Influenciada pelo industrialismo de base fordista, a EAD do período caracterizou-se pela expansão da oferta de educação, grandes unidades, planejamento centralizado, otimização de recursos, uso de tecnologias. Pela forma como a EAD foi definida no Decreto nº 2.494/98, podemos perceber que este modelo também influenciou as iniciativas governamentais brasileiras em Educação a Distância na década de 1990.

Com o enfraquecimento do modelo fordista na educação, o que se percebe é que a influência dos modelos econômicos não mais segue uma evolução unidirecional. A partir das mudanças sociais e econômicas ocorridas nas últimas décadas, verificam-se novas tendências na formação inicial e continuada: reformulação de currículos e métodos educacionais e oferta de formação continuada ao longo da vida. Esta nova situação ensejou o surgimento de um modelo de EAD diferenciado em relação aos anteriores: a *Aprendizagem Aberta a Distância*.

EAD diz respeito mais a uma modalidade de educação e a seus aspectos institucionais e operacionais, referindo-se principalmente aos sistemas 'ensinantes'; enquanto AA relaciona-se mais com modos de acesso e com metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, ou seja, enfoca as relações entre os sistemas de ensino e os aprendentes. (BELLONI, op. cit., p. 32)

A Educação a Distância (EAD) não seria oposta à Aprendizagem Aberta(AA), mas a última se apresentaria como um modelo de EAD mais aberto e flexível, divergindo do *"...conjunto de teorias, metodologias e práticas de ensino e aprendizagem propostas pela tecnologia educacional"* (BELLONI, 1999, p. 32). Para Belloni (op. cit.), a EAD seria mais adequada a adultos, embora a autora assinale que pesquisas realizadas com estudantes nesta modalidade educativa demonstram que muitos tendem a realizar uma aprendizagem passiva – o que é atribuído ao modelo adotado (behaviorista e diretivo), às características do estudante e às condições de estudo em casa.

Edméa Santos (2005) refere-se ao conjunto de ações de ensino-aprendizagem realizadas por meio da internet, da videoconferência e da teleconferência como *educação online*. Essa nova modalidade não seria simplesmente um desdobramento ou nova

geração da educação a distância, mas um fenômeno da cibercultura. Enquanto a educação a distância é marcada pela separação entre os sujeitos e tem na autoinstrução o centro do processo de aprendizagem, na educação online a interatividade e a aprendizagem colaborativa são seus aspectos mais importantes, e pode ocorrer a distância, presencialmente ou semipresencialmente. O aprendizado com os outros sujeitos envolvidos na interação ocorre através de processos de comunicação síncronos e assíncronos, rompendo assim com a linearidade no processo de aprendizagem.

O que caracteriza a educação a distância é principalmente a separação física entre os sujeitos aprendentes e/ou formadores e seus dispositivos e narrativas de formação, a exemplo dos conteúdos, tecnologias, objetos de aprendizagem e o próprio universo cultural e comunicacional dos sujeitos. Já no caso da educação *online* os sujeitos podem até encontrar-se geograficamente dispersos, entretanto, estão juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos, seus dispositivos e narrativas de formação a partir da mediação tecnológica das e com as interfaces e dispositivos de comunicação síncronas e assíncronas e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço a partir do AVA (SANTOS, 322-323).

As primeiras experiências em Educação Online, segundo Wilson Azevedo (2003), surgiram na década de 1970, antes mesmo do processo de difusão da internet, ocorrido em meados da década de 1990. Num artigo em que relata a experiência de um curso promovido entre junho e julho de 2003, que contou com a participação dos pioneiros da modalidade, Azevedo nos mostra suas principais contribuições e destaca uma preocupação comum a todos: a ênfase aos aspectos pedagógicos e metodológicos em lugar da busca desenfreada por tecnologias avançadas e da expansão quantitativa em detrimento do investimento no incremento da qualidade.

Murray Turoff, considerado o “pai” da conferência mediada por computador e “o grande pioneiro da Educação Online”, desenvolveu o primeiro sistema de interação coletiva assíncrona em rede em 1976, no New Jersey Institute of Technology, nos EUA. Com o engajamento de décadas na área, Turoff recomenda que a sofisticação pedagógica preceda a sofisticação tecnológica. Andrew Feenberg, em 1983, integrou a equipe de desenvolvimento do primeiro programa educacional online, na Escola de Gestão e Estudos Estratégicos do Western Behavioral Sciences Institute, em La Jolla,

California. Ele defende o potencial dialógico do ambiente online, que proporciona discussões em nível de qualidade superior às presenciais, assim como afirma a predominância da expressão escrita nesse espaço. No Canadá, a pioneira na Educação Online, Linda Harasim, da Simon Fraser University, defende que a Educação Online não é apenas uma modalidade educativa, mas um novo paradigma educacional. Robin Mason, da Open University, pioneira da Educação Online na Inglaterra, criou uma tipologia dos cursos online:

- Modelo “conteúdo+suporte”, em que cerca de 80% das atividades estão organizadas em torno da interação com um material didático e o restante em torno da interação principalmente com um tutor;
- Modelo “Wrap Around”, em que o estudo do material didático é como que “envolvido” por atividades de aprendizagem colaborativa a partir deste estudo, numa distribuição do tipo “meio-a-meio”;
- Modelo “Integrado”, em que cerca de 80% das atividades envolvem a interação coletiva online e a aprendizagem colaborativa.
- Modelo “híbrido”, resultante da combinação de atividades online em cursos até então exclusivamente presenciais (AZEVEDO, op. cit., p. 109).

Pelo perfil do curso investigado nessa tese, o conceito de *Educação Online*, realizada no modelo “integrado”, é o mais adequado para caracterizar o paradigma educacional adotado. Nele, a visão de educação como transmissão e do processo de aprendizagem como unidirecional são rejeitadas. Ao longo da tese, no entanto, muitas vezes será utilizada a expressão Educação a Distância (EAD) por ser essa a terminologia adotada pelo Ministério da Educação (MEC) ao tratar dos cursos realizados a distância ou semipresencialmente, com o uso de tecnologias de informação e comunicação.

1.1.2 Críticas à EAD

No que se refere especificamente à formação inicial de professores, Jaime Giolo (2008) argumenta que a EAD seria inadequada, pois não prepararia o profissional para o trabalho presencial, uma vez que não exige um conjunto de saberes necessários para atuação nesta modalidade: método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc. Segundo Giolo (op. cit.), professoras/es formadas/os a distância deveriam ensinar a distância e somente professoras/es formadas/os presencialmente poderiam ministrar aulas presenciais.

Examinando o tema sob outra perspectiva, Daniel Mill (2010) defende que a EAD tanto pode ser adequada à formação de professores para o ensino presencial como para o ensino a distância, pois o fato de ser a distância não implica diretamente na qualidade da educação ministrada. Mill (op. cit.) ainda ressalta as possibilidades da EAD na superação do problema da falta de docentes qualificados para o exercício profissional, seja pela falta de formação inicial ou pela falta atualização através da educação continuada.

Análises como as de Ricardo Antunes e Ruy Braga (2009) nos permitem aprofundar a discussão sobre a EAD ao traçarem um panorama onde as condições do trabalho docente a distância podem ser compreendidas num âmbito das transformações das relações de trabalho. Em *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*, organizada por Antunes e Braga (op. cit., p. 236), vários autores demonstram como as mudanças ocorridas no mercado de trabalho, que implicaram no uso intensivo de tecnologias da informação e comunicação (TIC), contribuíram para a diversificação e precarização das condições de trabalho do *cibertariado*, “...o novo proletariado da era da cibernética que vivencia um trabalho (quase) virtual em um mundo (muito) real”. Empreendedorismo, cooperativismo, trabalho em casa (*home office*) e trabalho voluntário são formas de trabalho precarizado apresentadas como “flexíveis” pelo discurso de dominação burguês.

Ao investigarem o trabalho em *call centers* e outros espaços laborais marcados pela presença de TIC, Antunes e Braga (op. cit.) também chamam atenção para a dimensão de gênero, pois há um aumento da participação feminina acompanhada de menor nível de remuneração em relação aos homens, além de desigualdade nos direitos sociais e do trabalho.

Outro aspecto relacionado ao trabalho digital é abordado por Nestor Canclini (2005), ao argumentar que a digitalização dos serviços tem provocado a “desresponsabilização dos sujeitos individuais e coletivos” na medida em que mecanismos tecnológicos como “o sistema”, “a rede” ou “os servidores” são geralmente apontados como causadores da interrupção na prestação dos serviços.

O vínculo entre educação, economia, tecnologia e trabalho também é analisado por Eva Gamarnikow (2012), que argumenta que a sociedade em rede não pode ser

considerada alheia ao capitalismo, sendo o capitalismo baseado na informação. Do vínculo orgânico entre capitalismo e sociedade em rede, pode-se depreender que o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação é uma característica do trabalho no capitalismo, que adota o discurso da educação como fator de desenvolvimento humano e mobilidade social de modo meramente retórico, uma vez que “...as decisões sobre emprego são dominadas por uma lógica alheia à simples disponibilidade de qualificação” (GAMARNIKOV, op. cit., p. 768). Nesse sentido, em vez de preocupar-se com a formação científica e filosófica das gerações, como sugerem Pereira e Peixoto (op. cit.), a educação seria orientada à formação de mão de obra. A empregabilidade de tal mão de obra dependeria da lucratividade que ela proporciona, não necessariamente de níveis educacionais.

A educação seria um fator que facilitaria a redução do custo da mão de obra, uma vez que proporciona o aumento da oferta de trabalhadores qualificados. Observando a situação da população negra sob este prisma, constatamos que apenas o investimento na melhoria nos índices educacionais da população negra não seria suficiente para combater as desigualdades raciais no mercado de trabalho, apontando para a necessidade de políticas que promovam a igualdade racial por meio do combate ao racismo, não apenas limitadas ao reconhecimento da diversidade étnico-racial ou ao estímulo da tolerância à diferença.

Os argumentos de Jesus Martin-Barbero (2009) trazem outros elementos para a compreensão de tal quadro. Segundo o referido autor, a revolução tecnológica, além da introdução de máquinas, se caracteriza pela configuração de uma nova relação entre os processos simbólicos e as formas de produção e distribuição de bens e serviços: “*un nuevo modo de producir, asociado a un nuevo modo de comunicar, convierte a la información y al conocimiento en fuerza productiva directa*” (MARTIN-BARBERO, op. cit., p. 24). Manuel Castells (2005, p. 17) alerta que apenas o predomínio da informação e do conhecimento não é capaz de dar nova forma à sociedade. O que é novo, neste contexto, “...é o facto de serem de base microeletrônica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes”.

Ao analisar a situação europeia, Zygmunt Bauman (2009) revela desconfiança da ênfase à aprendizagem em detrimento do ensino, vista como uma tentativa do Estado de

se eximir das suas responsabilidades, em convergência com a tendência comum entre empresários contemporâneos: “...a *inclinação de descarregar sobre as costas dos trabalhadores todas as suas responsabilidades, mas sobretudo os efeitos negativos e, mais geralmente, a responsabilidade do ‘fracassado crescimento da mudança’*” (Ibid., p. 678). No Brasil, um aspecto para o qual alguns/mas autores/as têm chamado a atenção é a visão de educação subjacente à implementação da EAD como política pública. Segundo Maria de Fátima Pereira e Elza Margarida Peixoto (2010), em tal política predomina uma visão econômica da educação,

...a educação é vista como insumo, contabiliza-se investimento e resultados, tem-se preferido investir em tecnologia, livros didáticos, em treinamento tácito dos professores, do que propriamente em formação científica e filosófica necessária à formação de gerações. (PEREIRA e PEIXOTO, op. cit., p 187)

Outro aspecto relacionado à EAD, identificado especialmente após o advento das tecnologias digitais, é o discurso da tecnologia como verdade intransponível, orientado à satisfação de interesses econômicos (MILL, 2009) e à exclusão de grande contingente de pessoas. Os processos de exclusão associados à nova forma de organização social, baseada no uso intensivo de tecnologias, implicam elevada produtividade à custa de cada vez menor número de trabalhadores (CASTELLS, op. cit.).

Ao discutir sobre o papel assumido pelas tecnologias na educação, Jesus Martín-Barbero (2009) destaca que, contemporaneamente, a escola deixou de ser um espaço de socialização densa para se configurar num espaço de administração de saberes, de competências que seguem a lógica do mercado. Na medida em que a escola e a família passam por uma crise, as tecnologias passam a assumir uma função socializadora, proporcionando modelos e pautas de comportamento para os jovens. O modelo de comunicação escolar tradicional está começando a ruir porque, segundo o autor, não condiz com a dinâmica comunicativa das sociedades contemporâneas, sendo “...*una escuela que sigue exigiendo a los alumnos dejar fuera de ella su cuerpo y su alma, sus sensibilidades, sus experiencias y sus culturas, sean éstas sonoras, visuales, musicales, narrativas o escriturales.*” (BARBERO, op. cit., p. 23)

Samuel Wilson e Leighton Peterson (2002) alertam para o fato de que a apropriação das tecnologias digitais não deve ser orientada pela visão demasiadamente otimista de que a Internet informaria e empoderaria mundialmente os indivíduos (“utopia online”) enquanto subverteriam estruturas de poder, porque tal visão tende a subestimar o poder do Estado de regular e controlar o acesso à informação. Newton Duarte (2003) vai mais além e argumenta que a própria ideia de *sociedade do conhecimento*, caracterizada pelo uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação, teria a função ideológica de

enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’, tais como a questão da étnica na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2003, p. 14).

Identificada por Gustavo Cardoso (2005, p. 32) como uma “*sociedade em transição para um modelo informacional*”⁶, a sociedade brasileira ainda não se caracteriza por um amplo acesso a computadores conectados. Mesmo com o incremento do acesso à Internet no Brasil – que, em 2000, era de 2,87 a cada 100 habitantes e, em 2010, passou para 40,65 em 100 habitantes, a infoinclusão ainda está distante de parte significativa da população (ITU, doc. www). Por outro lado, apesar da diferença no índice de acesso à Internet, mulheres e homens que acessam a rede, pelo menos em termos quantitativos, estão praticamente em condições de igualdade: 41,1% e 40,3%, respectivamente (ITU, op. cit.).

Alguns aspectos relacionados à EAD também podem ser observados ao examinarmos a modalidade educativa presencial. Ao refletir sobre os males do instrucionismo⁷, observados em ambas modalidades, Pedro Demo (2006a) discute sobre

⁶ Este tipo de sociedade é assim definida pelo autor se possui “*uma sólida tecnologia de informação – infra-estrutura, produção e conhecimento*”, associada a fatores como desenvolvimento econômico e social (CARDOSO, 2005, p. 33) .

⁷ O instrucionismo consiste no destaque à reprodução de informações a partir de fatores externos (materiais didáticos, tecnologias) em detrimento dos fatores internos (capacidade de elaboração dos sujeitos), ou seja, ignora-se a noção de que “*educação é processo de construção de dentro para fora*”

as potencialidades do ciberespaço que, por ser virtual, não é menos real que o espaço físico. Insistindo no caráter indispensável do contato físico e no caráter complementar do espaço virtual, Demo alerta:

...o risco de precarizar a relação pedagógica não é próprio da falta de presença física, porque essa pode ser ainda mais farsante, mas de ambas: tanto presença física como virtual podem descambar para farsas gritantes. O problema está em outro lugar: na dificuldade de salvaguardar a aprendizagem reconstrutiva política. Esta tem faltado em ambas, não foi inventada no ciberespaço” (DEMO, op. cit., p. 85)

Um outro ponto importante é negligenciado pelos críticos da formação a distância: educação, a distância ou presencial, implica comunicação. John Dewey (1994 [1916]), no início do século XX, alertava para a pouca importância que tinha a distância no processo educacional. As pessoas não se tornam uma sociedade por viverem em proximidade física, nem uma pessoa deixa de ser socialmente influenciada por estar a muitos metros ou milhas longe dos outros. Um livro ou uma carta pode instituir uma associação mais íntima entre seres humanos separados por milhares de quilômetros uns dos outros do que as relações face a face ocorridas entre moradores sob o mesmo teto.

Ainda de acordo com Dewey (op. cit.), devemos lembrar que, para que interesses comuns existam, é preciso que exista comunicação – e é justamente de comunicação que tratamos ao lidarmos com educação à distância. Ampliando o que nos diz Daniel Mill (2010, p. 312), para quem “...é a proposta pedagógica que embasa a formação de professores pela EaD e a visão de sociedade que a cerca que determinarão se esta formação terá qualidade”, entendo que aspectos relacionados à gestão de programas de educação à distância, assim como aspectos socioeconômicos e políticos em nível macro também interferem na qualidade desta formação.

Em seu livro *Comunidade virtual* (1996), Howard Rheingold nos diz que a comunicação mediada por computador (CMC) tanto pode estimular o convívio e a compreensão entre as pessoas, transformando-se numa “agora eletrônica” como, devido

(DEMO, 2006b, p. 79), que supõe um sujeito ativo, que interpreta e constrói o próprio conhecimento, não apenas recebe e reproduz informações.

à utilização imprópria, pode redundar no “panóptico” de Bentham⁸. Decerto que as tecnologias digitais podem ser utilizadas como reforço das relações de dominação e agravamento dos processos de exclusão, mas é inegável que também podem ser utilizadas por segmentos socialmente excluídos para o desafio e a subversão desses processos. Não se trata de cessão irrefletida ao que Santaella (2003) chama de “tendência eufórica” na análise da cibercultura⁹, mas da proposta de utilização de mecanismos internos ao sistema de dominação com fins distintos daqueles que motivaram a sua criação e de forma a subverter sua lógica interna¹⁰.

No caso do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas a distância, por exemplo, as interações mediadas pelas tecnologias podem proporcionar novas alternativas na luta pelo reconhecimento de direitos. Além do diálogo e da interação baseada na relação de empatia professor/aluno, outras possibilidades abertas contemporaneamente pela EAD podem ser exploradas.

1.1.3 Potencialidades da EAD para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras

O paradigma educativo tradicional concebe a aprendizagem como um processo de transferência e recepção de informações, individual, linear, baseado num modelo centrado nas deficiências do aluno e facilitado por conteúdos educativos fracionados. Em contraste com o paradigma tradicional, o novo paradigma educacional concebe a aprendizagem como um processo colaborativo, ativo e multidirecional, que é fortalecido pelas habilidades, interesses e cultura do aluno (UNESCO, 2004). Nele, a educação a distância induz uma mudança nos papéis tradicionalmente assumidos por professores e alunos, uma vez que o professor deixaria de ser o “transmissor de conteúdos” e passaria a estimular a construção colaborativa de conhecimento, em que os alunos também contribuiriam com suas próprias experiências. A possibilidade de colocar o aluno no

⁸ “Panóptico era o nome da prisão perfeita, proposta seriamente no século XVIII pelo inglês Jeremy Bentham. A ideia de Bentham combina a arquitetura e a óptica por forma a permitir que um único guarda observe todos os prisioneiros, impossibilitando-os de verem v seja o que for e fazendo-os agir como estando permanentemente sob vigilância” (RHEINGOLD, 1996, p. 29).

⁹ Cibercultura é definida por Pierre Lévy (1999, p. 17) como “...o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

¹⁰ Arvelo-Jimenez (op. cit.), crítica da dominação exercida por meio das tecnologias, nos dá um exemplo de apropriação das tecnologias num contexto globalizado ao citar a utilização do GPS pelos indígenas para definir as coordenadas geográficas do seu território.

centro do processo educativo, aventada por autores como John Dewey (2010 [1938]) desde a primeira metade do século XX, vem sendo explorada por modelos contemporâneos de EAD, muitos deles significativamente diferentes dos modelos tradicionais.

Refletindo sobre a relação entre paradigmas (interacionista, instrucionista, humanista) e modelos de Educação a Distância, Patricia Alejandra Behar (2009) destaca a diversidade de modelos que podem surgir de um mesmo paradigma educacional, inspirados por teorias variadas¹¹. No âmbito da cibercultura, por seu questionamento à lógica da distribuição em massa e aos sistemas de ensino baseados na instrução e no modelo comunicacional um-todos – no qual se presume que o professor “transmite” o conhecimento, modelos colaborativos vêm sendo adotados em muitos cursos a distância, a exemplo do curso investigado nesta tese.

O redimensionamento das dimensões tempo e espaço, provocado pela interação mediada pelas tecnologias digitais, é um fator que marca de forma decisiva a educação realizada a distância. Não é mais necessário o compartilhamento do mesmo espaço por professoras/es e alunas/os para que o processo educativo ocorra. O tempo, por sua vez, também é reconfigurado com a possibilidade de interações síncronas e assíncronas, estas últimas possibilitando a intervenção de professoras/es e estudantes em diferentes momentos. Esse é um aspecto de crucial importância para o público que normalmente recorre a cursos a distância: adultos e que exercem alguma atividade profissional. Por outro lado, em virtude do longo tempo de ausência dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileiras dos currículos escolares, seria desejável que a formação das/os professoras/es ocorresse, preferencialmente, desde a formação inicial, nos cursos de licenciatura.

As teorias sobre a interação na EAD contribuem de forma significativa para o planejamento de cursos a distância voltados ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Autores como Borje Holmberg (2003) e Michael Moore (2008) colocam o estudante e sua interação com outros sujeitos (colegas, professor/a) como o

¹¹ Segundo Behar (op. cit., p. 24), modelo pedagógico para EAD é “*um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo. Nesse triângulo (professor, aluno e objeto) são estabelecidas relações sociais em que os sujeitos irão agir de acordo com o modelo definido*”.

centro do processo educativo. Característica distintiva da EAD, “...*interaction is of crucial importance in understanding distance education as a group of actors (e. g., learners, instructors, and instructional designers) who participate in interactive communication*” (SABA, 2003, p. 11).

Com o conceito de “conversação didática orientada”, criado em 1960 e mais tarde modificado para “conversação de ensino-aprendizagem”, Borje Holmberg (2003) destacou a importância da empatia na relação pessoal estabelecida entre professor/a e estudante a distância. Para ele, mesmo educação a distância em larga escala, com cursos desenvolvidos para centenas ou milhares de estudantes por especialistas nas matérias e designers educacionais e com o trabalho de suporte ao aluno dividido entre uma grande equipe de tutores, é compatível com a aprendizagem individual e a abordagem empática.

Michael Moore (2008), por sua vez, elaborou a *teoria da interação a distância* ou *teoria da autonomia do aluno*, em 1972, com base nos conceitos de aluno independente de Wedemeyer (1971), na perspectiva de Otto Peters sobre a organização da educação a distância como um sistema industrial altamente estruturado, no conceito de *transação* de John Dewey (1949)¹², nas ideias de psicólogos da corrente Humanística, na andragogia de Malcom Knowles e nas pesquisas sobre aprendizado autodirecionado de Alan Tough (1971). Ele aborda a distância como uma variável importante no estímulo ao aprendizado independente de alunos adultos.

A teoria da Interação a Distância de Moore baseia-se em algumas ideias básicas. A primeira delas é que a distância é considerada um fenômeno físico e um fenômeno pedagógico. Segundo Moore (2008, p. 240), interação a distância é “...*o hiato de compreensão e comunicação entre os professores e alunos causado pela distância geográfica que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação*”. A interação, no contexto da EAD, seria caracterizada pela distância física entre professor(es) e aluno(s) e afetaria o comportamento de ambos, contudo, mesmo em contextos onde a interação é presencial, pode haver interação a distância, pois esta é vista como uma variável contínua do fenômeno educacional.

¹² Segundo Boyd e Apps (1980, p. 5), o conceito de transação “denota a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação”.

A distância física produz a *distância transacional*, ou seja, “*um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno*” (MOORE, 2002, p. 1). A interação a distância requer comportamentos organizacionais e de ensino específicos. No que se refere aos comportamentos de ensino, estes são organizados em dois conjuntos de variáveis: diálogo e estrutura. A distância transacional é função destes conjuntos de variáveis e aponta para programas de EAD distintos, onde um maior grau de diálogo implica menor distância transacional e maior estímulo à autonomia do aluno. A distância transacional não deve ser totalmente eliminada para que não se estabeleça uma relação de total dependência entre aluno e tutor, o que prejudica o desenvolvimento da autonomia do primeiro.

O diálogo necessita da interação para ocorrer, mas não é concebido por Moore como sinônimo de interação, pois é possível ocorrer diálogo mesmo em programas auto-instrucionais, onde não há a interação aluno-tutor. Nestes programas,

o aluno desenvolve uma interação silenciosa e interior com a pessoa que, distante no tempo e no espaço, organizou um conjunto de idéias ou informações para transmissão, dentro daquilo que poderia ser considerado como um "diálogo virtual" com um leitor, espectador ou ouvinte distante e desconhecido. (MOORE, 2002, p. 3)

Moore (op. cit.) descreve a interação ou uma série de interações com qualidades positivas, pois é construtiva e valorizada pelos participantes, levando a uma melhor compreensão por parte do aluno. Os fatores ambientais, assim como a filosofia educacional de quem elabora o curso, as personalidades do professor e do aluno e a matéria do curso, interferem na extensão e na natureza do diálogo. São fatores ambientais: a existência de um grupo de aprendizados, a linguagem, o meio de comunicação utilizado. Na perspectiva de Moore, diálogo e interação a distância são inversamente proporcionais, o que significa que à medida que o diálogo aumenta, a interação à distância diminui.

A estrutura do curso, conjunto de elementos que são mobilizados em sua elaboração, é outra variável que determina a interação a distância. Esta estrutura é formada por elementos como: objetivos de aprendizados, temas, apresentações de

informações, estudos de caso, ilustrações, exercícios, projetos e testes. A qualidade do curso, segundo Moore, dependerá da forma como estes elementos estejam organizados.

Outra variável associada à interação à distância é a autonomia do aluno. Quanto maior a interação a distância, maior o grau de autonomia do aluno, pois o ensino não seria realizado com base no controle *do quê* e *como* o aluno aprende. As idiossincrasias e independência do aluno são concebidas por Moore como recursos poderosos na realização de um curso a distância e estão relacionadas à autonomia, que “...*significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seus próprio aprendizado*” (MOORE, 2008, p. 245).

Apesar das contribuições da teoria de Moore para a Educação a Distância, que trouxe a ideia de autonomia do aluno para o debate sobre EAD num momento em que a preocupação com o controle, o teste e a medição padronizada do sucesso do aluno à distância preponderavam, podemos afirmar que, em se tratando do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, não apenas o modo como o tema esteja relacionado na estrutura do curso afeta a sua qualidade, mas a própria natureza do tema escolhido, uma vez que este é condicionado por fatores que extrapolam os outros elementos da estrutura do curso com os quais interage, como as representações sociais relacionadas ao tema e as ideologias que as sustentam.

Temos um aparato legal que legitima o trabalho com a temática nas escolas do país, mas nem mesmo a existência de leis tem garantido a efetivação plena do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Além do racismo - poderoso entrave ao cumprimento das leis e à formulação de políticas direcionadas a grupos socialmente vulneráveis - nos deparamos com o despreparo dos professores para o trabalho com a temática, pois os currículos dos cursos de Licenciatura ainda não estão completamente adaptados às novas exigências. Contamos também com entraves em nível individual, observados na resistência de profissionais que consideram a abordagem do tema desnecessária ou mero modismo, além das dificuldades de acesso a computadores conectados e da resistência à adoção da EAD na abordagem dos temas relacionados à História e Cultura Afro-brasileiras.

1.2 Da (lenta) inclusão de indivíduos negros à reivindicação de saberes invisibilizados na educação formal

Segundo Dermeval Saviani (2010), a Lei de 15 de outubro de 1827¹³, primeira Lei educacional do Brasil independente, teria criado um sistema nacional de instrução pública, caso a disseminação de escolas elementares tivesse se concretizado. Trata-se de um período em que a educação escolar era para poucos, mesmo sendo brancos. Quanto aos negros, a Constituição de 1824 considerava ingênuos e libertos cidadãos brasileiros.¹⁴ Esta cidadania, no entanto, era limitada, pois os libertos não tinham direito a voto.

Manuela Carneiro da Cunha (2012) aponta que, desde a Independência, a exclusão dos negros (escravos e libertos) foi cogitada por correntes de opinião das camadas dominantes como forma de viabilizar a criação da nação, dar a ela legitimidade no plano territorial e ideológico e garantir sua homogeneidade física e civil. A homogeneidade civil, proporcionada pelo fim da escravidão, e a fundação de um país de homens livres dependeria da homogeneidade física, garantida pela exclusão dos negros. Tal exclusão ocorria não apenas na dimensão simbólica, com a exaltação da continuidade genealógica com os indígenas, ou através da restrição dos negros a espaços específicos, como o trabalho. Esse projeto, parcialmente bem sucedido, também pressupunha a deportação de libertos, principalmente os africanos, para a África.

Em um momento em que os libertos, principalmente os africanos¹⁵, eram temidos em virtude do aumento da ocorrência de rebeliões, proporcionar um amplo acesso à educação seria uma forma de potencializar a sedição e perturbar o gozo do direito de propriedade dos senhores sobre escravizados.

¹³ Esta Lei determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas ou povoados mais populosos.

¹⁴ O artigo 179, XIII, da Constituição do Império determinava: “A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporção do merecimento de cada um”. No entanto, a escravidão somente foi abolida em 1888, o que indica que a igualdade mencionada no documento era assegurada a indivíduos específicos.

¹⁵ Os libertos africanos não podiam votar e muito menos ser votados, não podiam fazer parte do Exército, da Marinha ou da Guarda Nacional, nem ingressar em ordens religiosas. Até mesmo a circulação no país era fortemente controlada (CUNHA, 2012).

Em *Escravidão no Brasil*, Perdigão Malheiros, jurista e historiador, evidencia a preocupação com o destino educacional dos filhos de escravizadas nascidos a partir da Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871. Essa Lei libertava os filhos nascidos de escravizadas e rompia com o princípio *partus sequitur ventrem* (o parto deve seguir a sorte do ventre). Aqui, aparentemente “...educação e emancipação eram vinculadas como parte do processo geral de preparação dessas crianças para o exercício da liberdade”, mas, subjazia a esta preocupação “...a tentativa de minimizar o impacto que o fim do trabalho escravo poderia gerar no perfil da sociedade brasileira, que receberia um número significativo de indivíduos originários do cativeiro na condição de cidadãos livres” (FONSECA, 2001, p. 13). A necessidade de manutenção da ordem se insinuava nesta tentativa.

A Lei do Ventre Livre não obrigou os senhores das mães dos ingênuos¹⁶ a educarem essas crianças, pois determinava apenas a criação daquelas com quem os senhores decidissem permanecer após o período obrigatório correspondente aos primeiros oito anos de idade. Caberia ao poder público o acolhimento dos libertos entregues pelos senhores de suas mães após completarem 21 anos de idade.

Em 1878, os *ingênuos* foram admitidos nas escolas públicas de Salvador, mas só em 1883 esta medida foi adotada em outros pontos da província, por força da Lei do Ventre Livre. Os escravizados, entretanto, continuaram impedidos de frequentar a escola pública. A partir de 1879, foram criadas associações de recolhimento e educação de *ingênuos*. (BARROS et. ali., 2010, p. 32)

Em virtude da predominância de interesses contrários ao acesso da população negra à instituição escolar, “...essa política não teve impacto estrutural no modelo de abolição que terminou por se consolidar em 1888” (FONSECA, 2001, p. 34). Ao investigar famílias negras no sul da Bahia de 1850 a 1889, Isabel Reis (2007, p. 278) constatou a inexistência de “*encaminhamentos práticos, por parte do Estado, no sentido de educar e garantir a profissionalização dos ingênuos*”. Como argumenta Cynthia Veiga (2007), devido ao preconceito com que as elites viam o restante da população, pobres e negros

¹⁶ Filhos de mulheres escravizadas, nascidos livres.

sequer eram considerados aptos ao desenvolvimento de hábitos necessários à civilização, como a Leitura.

Por outro lado, Veiga (2008, p. 503-504) também afirma que “*a escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças*”, enquanto que as famílias mais abastadas educavam seus filhos recorrendo a aulas e professores particulares¹⁷. O funcionamento precário das instituições escolares, aliado às condições de vida da população atendida no período, que resultava em fracasso escolar, teria contribuído para o reforço da representação da população negra e pobre como menos educável. Assim, observa-se a tensão entre a demanda por homogeneização cultural no projeto de nação e a representação da população pobre, mestiça e negra, como refratária à civilização.

No final do século XIX, período em que se percebe nitidamente a influência de teorias racistas forjadas da Europa, foi produzido um discurso baseado na negação da humanidade dos negros e no apelo a argumentos científicos para a justificação de sua subalternidade. Neste período, percebe-se que a educação dos recém-libertos “...*tinha uma conotação específica, pois era pensada como treinamento para o trabalho. O intuito era fazer com que a mão de obra fosse disciplinada, condicionada ao trabalho sem que fosse necessário o uso da força*” (BARROS et. ali., 2010, p. 33).

Com o advento da Primeira República, mesmo com a priorização da educação nos discursos públicos, o aumento do número de indivíduos negros na escola não implicou a reformulação do modelo educacional de matriz eurocêntrica que o fundamentava. O conceito de *inclusão excludente*, de Jaci Menezes (2006, 2007), nos permite entender como ocorreu a presença negra na esfera educativa formal neste período.

a forma de inclusão determinou a exclusão. Já não mais a exclusão absoluta, como no tempo da escravidão, em que o escravo é excluído até de sua condição humana - é coisa, mercadoria. Mas um *deixar à margem*. Ao estabelecimento de um critério "cultural" para ingressar na cidadania - o critério para a incorporação é chegar à "civilização", via Leitura - que devia

¹⁷ Neste período, apenas a educação dos meninos era obrigatória. A obrigatoriedade do ensino de meninas ocorreu apenas a partir de 1882 (VEIGA, 2008).

ser obtido *no mercado*, somaram-se as dificuldades da luta pela sobrevivência e aos percalços para se re-construir como grupo na sociedade mais ampla (formar família, criar filhos). (MENEZES, 2007, p. 152 – grifo da autora)

Havia indivíduos negros escolarizados ou inseridos no espaço escolar mesmo antes da abolição, como apontam Adriana Silva (2006) e Cynthia Veiga (2007, 2008), mas isto não significa que foram incluídos através da educação. A permanência na escola enfrentava obstáculos de várias ordens: a condição de pobreza da maioria dos alunos, que dificultava o cumprimento da exigência de fardamento e material escolar¹⁸, o despreparo dos professores, a falta de infraestrutura adequada e o trabalho infantil, que impediam a frequência regular às aulas (VEIGA, 2007; ABREU, 2011). Em que pesem os obstáculos, considero que o principal fator que impede que a escolarização da população negra neste período possa ser entendida como acesso à educação é a ausência de conteúdos que contemplem a história e a cultura da população negra, recém promovida à condição de cidadã.

O manual didático *Lições de História do Brasil*, adotado nas escolas do ensino primário de 1861 a 1924, de autoria de Joaquim Manoel de Macedo (1905), traz um exemplo de como, na história oficial produzida e consumida nos estabelecimentos de ensino, a menção às contribuições da população negra à sociedade eram invisibilizadas. Em sessenta e três lições, os negros são mencionados em apenas duas: a lição XXV - *Destruição dos Palmares*, que tratava da destruição do quilombo dos Palmares, o “grande feito” dos paulistas comandados por Domingos Jorge Velho, e a lição XLVIII – *A abolição e a República*, que tratava da abolição da “instituição maldita”, a escravidão, reputada pelo autor como uma “*reforma social sem derramamento de sangue, entre expansões de júbilo intenso e fraternal*” (MACEDO, 1905, p. 428).

A atuação de homens e mulheres negros/as como docentes, também identificada desde o período colonial, encontrou como obstáculo, na República, a representação do/a

¹⁸ Segundo o artigo 2º, parágrafo 3º do decreto 7.247, de 19 de abril de 1879 - a chamada Reforma Leôncio de Carvalho - os estudantes pobres deveriam a receber vestuário e material didático necessários ao estudo, patrocinados pelo Conselho Diretor da Instrução Pública. Por outro lado, a “indigência” seria motivo de veto ao acesso escolar, assim como a “inabilidade física ou moral” (parágrafo 5º).

negro/a como intelectualmente inferior ao branco e menos afeito/a ao trabalho intelectual (MULLER, 2000).

Em um momento crítico da construção da nacionalidade, era imprescindível que os professores e, particularmente, as professoras (que representavam 50% dos profissionais do magistério em 1906), assumissem o papel de “construtores da nação” e personificassem a pátria junto aos seus alunos através do exemplo de rigor moral e cívico (Ibid.). As/os negras/os poderiam ser, no máximo, moldadas/os pela educação ministrada nas escolas, mas não teriam condições de participar como docentes da “...*grande obra de redenção nacional através da escola*” (MARQUES, 1994, p. 112).

As poucas mulheres negras que conseguiram romper as barreiras e acessar como docentes o espaço escolar eram identificadas com o uso de termos como “parda, escura, morena”, não com os termos “preta” ou “negra”, a fim de marcar o lugar social diferenciado ocupado por elas¹⁹. No entanto, com a popularização de ideias e práticas eugênicas, a partir da década de 1920²⁰, “*tornava-se quase impossível o ingresso de moças ‘escuras’ ao magistério público carioca*” (MULLER, 2006, p. 9).

Em tal situação de exclusão educacional, alternativas foram criadas pelos/as próprios/as negros/as através da fundação de instituições pedagógicas próprias (MENEZES, 2007). Iniciativas de cunho educativo visando à transformação das relações raciais podem ser identificadas na chamada “imprensa negra”, surgida no final do século XIX e início do século XX, assim como na Frente Negra Brasileira, partido criado em 1931, que manteve uma escola noturna e propôs a criação do Liceu Zumbi dos Palmares, voltado ao ensino primário, ginasial, secundário e comercial de seus sócios.

¹⁹ No Brasil, segundo Abreu (2011, p. 241), “...desde o censo demográfico, realizado em 1872, eram três classificações para identificar os tipos raciais: brancos, pretos e pardos. A partir de 1940, tornou-se uma nova classificação – a amarela – para incluir os japoneses e seus descendentes. O censo de 1990/91 lembrou dos indígenas, contemplando assim cinco cores básicas”. A despeito da classificação oficial, a população normalmente associava negro a escravo, recorrendo a termos classificatórios alternativos como moreno/a, escuro/a, etc. de forma a expressar sua integração à sociedade.

²⁰ Criada em 1889, a inspeção médica escolar no Brasil consistia na verificação da higiene dos prédios escolares e da existência de casos de moléstias contagiosas. Em São Paulo, a partir do decreto de nº 2.141, de 14 de novembro de 1911, os alunos, individualmente, também passaram a ser examinados. Com a Lei nº 1.541, de 30 de dezembro de 1916, médicos e professores passaram a interagir no serviço de inspeção sanitária (MARQUES, 1994).

No quadro de exclusão dos saberes de matriz não europeia da educação formal, a noção de democracia racial, debatida desde o século XIX²¹, e a ideologia da mestiçagem, fortalecida na década de 1930 pela teoria de Gilberto Freyre e transformada em ideologia estatal por Getúlio Vargas, não provocaram mudança significativa²². Baseada nos argumentos de que não há forte hostilidade entre os grupos raciais no Brasil, de que é a classe e não a raça responsável pela atribuição de status e oportunidades diferenciados aos indivíduos e de que o grau de miscigenação no país impede a distinção entre quem é branco e quem é negro (BERNARDINO, 2004), o mito da democracia racial fez com que o conhecimento crítico produzido sobre as relações étnico-raciais permanecesse à margem da escola (FERNANDES, 2005 [1972]). Pelo menos até a década de 1950, predominou a representação do Brasil em estudos sociológicos clássicos como uma sociedade racialmente harmoniosa, contraponto dos Estados Unidos (PIERSON, 1971).

Desempenhando um papel ativo em nossa sociedade, a ideologia da mestiçagem e a noção de democracia racial são dispositivos ideológicos (MATTA, 1981) cuja força ainda pode ser sentida através das hierarquias que se mantêm, apesar de, contemporaneamente, serem questionadas. Mesmo tendo perdido o domínio exercido em décadas passadas, “...relatos de morte da ideologia são muito exagerados”, uma vez que “...a democracia racial e seu sombrio lado inferior de racismo aberto e irrefletido permanecem em grande evidência na sociedade brasileira, tanto nas elites quanto nos níveis populares” (ANDREWS, 1997, p. 105-106). A ideologia racista, seja em sua forma aberta ou dissimulada, tem sido historicamente alimentada por segmentos expressivos da intelectualidade brasileira, e reverbera nas instituições educacionais de distintos níveis.

Na Bahia, a fundação da Universidade da Bahia (atual Universidade Federal da Bahia), em 8 de abril de 1946, que congregava as faculdades de Medicina, de Engenharia

²¹ Segundo Andrews (1997, p. 99): “Escritores e intelectuais negros vinham debatendo a democracia racial desde os anos 1880, quando o escritor mulato Lívio de Castro havia antecipado os argumentos de Freyre afirmando o ‘impulso democrático natural’ e o ‘espírito democrático’ da interação racial brasileira”. Apesar da anterioridade da ideia, a expressão “democracia racial”, erroneamente atribuída a Gilberto Freyre, somente surgiu nas Ciências Sociais na década de 1940, introduzido por Artur Ramos (vide Guimarães, doc. www, p. 1).

²² Ao tratar da ideia de democracia racial, Florestan Fernandes (2007 [1972]) argumenta que maior miscigenação e maior visibilidade do negro não significam maior participação social.

e de Direito, já existentes, e a recém criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, poderia ter sido viabilizado o ingresso de negros ao ensino superior, não fosse este um reduto das classes média e alta baianas, majoritariamente brancas. As principais vocações da Faculdade de Filosofia, fundada em 1941, eram: integrar a universidade, promover a pesquisa e formar professores de nível secundário - o atual nível médio, tendo nas ideias integralistas do seu fundador, o professor Isaias Alves, o fundamento ideológico de sua missão institucional (PASSOS, 1999). Seu corpo docente era majoritariamente feminino e refletia a distribuição de mulheres no corpo docente primário baiano, que representavam 93,8% do total de 3.180 docentes do ensino primário do Estado. No que tange às desigualdades raciais e de gênero, estas permaneceram intocadas²³.

Na Bahia, as linhas demarcatórias que impediam (e ainda impedem) a ascensão do negro fizeram com que as mulheres negras tivessem menor participação em instituições de ensino superior, comparativamente às mulheres de outra raça/etnia. Entretanto, ao ingressarem na Faculdade de Filosofia, essas mulheres não encontravam na instituição um ambiente que confirmasse a existência de preconceito específico contra o negro e passavam a compartilhar a ideia de que a diminuição do preconceito ocorreria através da ascensão social do negro, via escolarização. (BARROS, 2000)

Com a consolidação da oferta educacional num sistema público, na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em sua primeira versão, previu “...a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.” (BRASIL, 1961, Título I – Dos fins da educação, inciso g). Segundo Lucimar Rosa Dias (2005), este foi um recurso discursivo que não rompeu com a invisibilidade da população negra na escola, pois não foram promovidas políticas públicas que contemplassem este segmento. Como argumenta José Silvério Baia Horta (1998), este também foi um período em que a obrigatoriedade da oferta de ensino gratuito por parte do Estado foi afirmada explicitamente num documento público, a Emenda Constitucional de 1969. Até então, na

²³ Sobre as representações de gênero na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Bahia, das décadas de 1940 a 1970, ver Passos, 1999. Sobre as desigualdades raciais e de gênero no mesmo período, na década de 1970, ver Barros, 2000.

prática, o conceito de obrigatoriedade escolar nem implicava o dever do Estado de prover a educação aos indivíduos nem previa sanções em caso de não atendimento à demanda por educação.

Por outro lado, a década de 1960 foi um momento histórico que contribuiu, de forma significativa, para a formação de novos discursos sobre africanos e afro-brasileiros, pois testemunhou a emergência das nações africanas recém-independentes e impôs, com maior vigor, a tarefa de reconstituir a história da África, partindo de novos pressupostos. Os pesquisadores dedicados ao tema, a publicação de revistas especializadas e os congressos então realizados eram indícios do que Joildo Athayde (1965) chamou de *“queda do mito do selvagem negro”* que implicaria o início da mudança representacional sobre a África Negra. Nesse momento, ao reconhecimento de que a África sofrera influências externas somou-se o fato de que ela também *“enegreceu as influências”* (expressão do historiador Mody Cissoko apud Athayde, *ibid.*).

A utilização das artes (música, cinema) pelos movimentos negros, na década de 1970, como meios de expressão de demandas políticas serviu para potencializar a disseminação de reivindicações de base multiculturalista. Na academia, os estudos sociológicos passaram a enfatizar aspectos estruturais das desigualdades raciais no Brasil, em oposição ao conjunto de estudos que *“buscava entender as manifestações de preconceito e de discriminação raciais apenas nas relações interpessoais”* (FIGUEIREDO & GROSGOUEL, 2009, p. 224) e identificava seus efeitos na mobilidade ascendente e casamento, indo também de encontro à tese formulada por Florestan Fernandes de que as desigualdades raciais seriam resquícios do passado escravista.

Apesar dos esforços de intelectuais e do movimento social negro, na educação básica, o conhecimento construído sobre o continente africano permaneceu invisível, pelo menos, até a década de 1980. A ausência ou abordagem estereotipada da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nos currículos escolares foi favorecida pelo silêncio da universidade no que se refere à exclusão educacional das populações negra e indígena, fenômeno que José Jorge Carvalho (2003, 2006) denomina *racismo acadêmico*²⁴. Alex

²⁴ Ao analisar o posicionamento de acadêmicos/as brancos/as contra as cotas, Carvalho (2006) defende que o ponto comum entre o posicionamento de racistas e antirracistas universalistas é a rejeição ao protesto negro antirracista que reivindica a inclusão racializada. Ele argumenta: *“O racismo explícito que*

Ratts (2006), ao visibilizar a trajetória da intelectual negra Beatriz Nascimento, aponta para um problema relacionado a tal racismo:

a dificuldade do reconhecimento do sujeito negro, mulher ou homem, como produtor de pensamento por parte de setores hegemônicos da academia brasileira, permeáveis, portanto, aos mecanismos da “invisibilidade negra” semelhantes em outros âmbitos sociais. (RATTS, op. cit., p. 31)

De acordo com Ângela Figueiredo e Ramon Grosfoguel (2009), esta dificuldade de reconhecimento de homens e mulheres negros como sujeitos de conhecimento pode ser identificada desde o período inicial de estruturação do campo dos Estudos das Relações Raciais, cuja constituição antecede a institucionalização da Sociologia no Brasil. Com estudos realizados predominantemente por homens brancos ou mestiços claros, “os pesquisadores negligenciaram a ausência de pesquisadores negros num campo que estava principalmente voltado para a compreensão da população afro-brasileira.” (FIGUEIREDO & GROSGOQUEL, op. cit., p. 227).

Na Universidade Federal da Bahia, o Centro de Estudos Afro-Orientais, criado em 1959 pelo intelectual português George Agostinho da Silva, desde a fundação, vem desenvolvendo ações educativas na área dos Estudos Étnicos e Africanos, porém, mesmo com o advento da Lei n. 10.639/03, pelo menos até 2010, não se verificava a inclusão de disciplinas obrigatórias relacionadas à História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nos currículos dos cursos de licenciatura da Universidade, o que é sintomático do silêncio referido por Carvalho (op. cit.)²⁵. Mesmo com o surgimento do que Alex Ratts (2011) denomina “movimento negro de base acadêmica”²⁶, na década de 1970, e o aumento do número de pesquisadores/as negros/as desenvolvendo estudos sobre

estimulou a discriminação racial e conduziu à exclusão apoiou-se no patrulhamento universalista dos acadêmicos que rejeitaram a racialização categorial do espaço social.” (p. 10)

²⁵ Na universidade, a persistência histórica da sub-representação de negras e negros entre os corpos docentes e discentes no meio acadêmico favoreceu o predomínio de teses conservadoras sobre a inclusão destes contingentes, reforçadas ao longo do debate ocorrido nas décadas de 1990 e 2000, quando foram reivindicadas políticas de ação afirmativa.

²⁶ Ratts afirma que este movimento “se sintoniza com as outras organizações no enunciado da existência do racismo no Brasil, no repensar a nação em plena ditadura militar, e pela busca de uma narrativa própria, de histórias e memórias negras” (2011, p. 31).

Educação e Relações Étnico-raciais, processo intensificado a partir da década de 1990, ainda não foram induzidas mudanças profundas na estrutura de ensino da instituição.

Em que pese o silêncio da universidade diante da demanda por mudança nos currículos, durante muito tempo a Bahia se destacou no cenário nacional pela promoção de ações educativas relacionadas ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e Africanas. A Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989, no capítulo XXIII – Do Negro, determina:

Art. 288 - A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira.

...
Art. 290 - O Dia 20 de novembro será considerado, no calendário oficial, como Dia da Consciência Negra. (BAHIA, 1989)

Mesmo antes da promulgação da LDB de 1996, iniciativas no sentido de incorporação da temática aos currículos escolares podem ser identificadas, mas o acolhimento, ainda que parcial, de propostas do movimento social negro por parte do poder público é relativamente recente. No final da década de 1970, em sua Carta de Princípios, o Movimento Negro Unificado propôs a incorporação da *História da África* nos currículos de ensino das escolas brasileiras.

Formulada no final da década de 1970 pelo Departamento de Ciências Sociais do Núcleo Cultural Afro-brasileiro de Salvador, a *Pedagogia Interétnica* propôs a realização de estudos e proposição de ações educativas como forma de combater o preconceito racial. Segundo Manoel Cruz, sociólogo que coordenou a pesquisa que deu origem à Pedagogia Interétnica,

Ela se baseia na concepção de uma linguagem total e pretende utilizar os meios de comunicação social, o teatro, palestras, debates nas escolas e comunidades, a fim de explicar as causas e os efeitos negativos do preconceito racial, do racismo e do etnocentrismo e, assim, criar uma nova escola que prestigie os valores culturais dos grupos étnicos dominados (CRUZ, 1987, p. 74)

Esta proposta foi além da reivindicação de ampliação do número de indivíduos negros e indígenas na escola, pois incidiu sobre a modificação do currículo escolar, considerado omissivo no que se refere à abordagem destas culturas. Apesar da implementação em duas escolas públicas de Salvador, na década de 1980, a proposta foi descontinuada por falta de recursos.

Em 1982, o Centro de Estudos Afro-Orientais (UFBA), promoveu o curso *“Introdução aos Estudos Africanos”*, primeiro curso voltado à formação de docentes da rede pública de ensino na área. Respondendo à solicitação do CEAO, feita em 1983, e do Movimento Negro Unificado, em 1984, o Conselho Estadual de Educação aprovou parecer que recomendava a inclusão da disciplina *“Introdução aos Estudos Africanos”* nos currículos de escolas de 1º e 2º graus, em 1 de abril de 1984, e o Secretário de Educação baixou portaria determinando que isso ocorresse (SANTOS, 1987).

Com a promulgação da Constituição de 1988, iniciou-se um processo em que, paulatinamente, as demandas por educação realizadas há décadas pelo movimento social negro começaram a ser consideradas pelo Estado brasileiro, o que sinaliza para uma mudança, em longo prazo, no entendimento do papel da África na construção da sociedade brasileira (OLIVEIRA e CANDAU, 2010). Márcia Lima (2010) aponta a criminalização do racismo, o direito de posse de terra às comunidades quilombolas e a criação da Fundação Palmares como ações de reconhecimento histórico e cultural da população negra garantidas pela Constituição de 1988.

A *Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, em 1995, um dos principais movimentos de luta pelo reconhecimento, por parte do Estado, da existência de racismo e discriminação no país e garantia de direitos à população negra, ganhou o reforço da *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, ocorrida em Durban, África do Sul, no ano de 2001. As demandas por ações na educação e em outras áreas importantes para o enfrentamento às desigualdades raciais passaram a ter maior destaque na agenda do Governo. Em 13 de maio de 2002, foi publicado o Decreto n. 4.228, que instituiu o

Programa Nacional de Ações Afirmativas, coordenado pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça.

A partir de 2003, a relação de proximidade do Movimento Negro com o Estado, iniciada na década de 1990, se estreitou: “...o movimento negro passa a ser um ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula” (LIMA, op. cit., p. 82). Na área da educação, isto significou a promoção de ações voltadas ao reconhecimento cultural e valorização da população negra, sendo as principais delas a promulgação da Lei n. 10.639/03²⁷, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas no currículo oficial da rede de ensino, a criação do *Programa Universidade para Todos* (PROUNI) e o apoio às ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior.

Além das lutas históricas do movimento social negro pela melhoria das condições de vida da população negra, as conjunturas política e socioeconômica brasileira, aliadas à pressão internacional pela melhoria dos índices sociais do país, verificada a partir do início do processo de redemocratização, propiciaram a criação de um ambiente político propício à adoção, pelo Governo Federal, de *ações afirmativas*, que são

....um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego’ (GOMES, 2005, doc. www).

Na educação, além das ações afirmativas, destinadas ao apoio ao ingresso e permanência de estudantes oriundos de segmentos socialmente vulneráveis na universidade, podemos apontar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), especialmente no seu artigo 26-A, como indutora de outra política de diversidade²⁸. A

²⁷ A Lei n. 10.639/03 acrescenta os artigos 26A e 76B à Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

²⁸ A mudança induzida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 não pode ser considerada, *stricto sensu*,

introdução do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nos currículos escolares, se efetivada conforme previsto na Lei, poderá contribuir para a construção de um novo olhar sobre África e africanos na diáspora e para a efetivação da possibilidade de existência igualitária para negros, negras e outros segmentos sociais.

Depois das cotas no ensino público, a promulgação da Lei n. 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), pode ser considerada “...o mote mais importante do movimento negro por ser considerada um marco normativo importante em termos de política de diversidade” (LIMA, op. cit., p. 85). A Lei permite que sejam abertos “...canais profícuos de chegada à Universidade de saberes produzidos não só pelo movimento negro e pela comunidade negra em geral, mas, sobretudo, pela juventude negra” (GOMES, 2011, p. 138).

De modo análogo à disputa simbólica em torno da herança cultural negra no Brasil, abordada por Jocélio Teles dos Santos (2005), a determinação legal da mudança dos currículos escolares, no sentido de que sejam incorporados novos conteúdos, pode ser interpretada como um desdobramento da luta entre classificações em torno das identidades, que, até então, era marcada pela hegemonia de um modelo que operava no sentido de manter fora do processo de produção do conhecimento produzido por coletividades negras. Trata-se de um desafio ao que Boaventura Sousa Santos (2007, p. 25) chama de *razão metonímica*, tipo de racionalidade que toma a parte (a cultura eurocentrada), como o todo, formado por distintas culturas e racionalidades.

Na luta pela narrativa do passado, são reivindicados novos significados para a história do Brasil (RIOS, 2012). Chama-se atenção para necessária a reflexão sobre o processo de hegemonia cultural, atentando para o fato de que a existência de culturas hegemônicas e não hegemônicas é parte de um processo histórico em que potencialidades culturais são impedidas de serem desenvolvidas em virtude da emergência e manutenção de uma determinada cultura como superior. Assim, mesmo se consideradas potencialmente iguais, o processo histórico de construção de memória,

como uma ação afirmativa devido ao caráter permanente da mesma. As ações afirmativas têm duração temporária.

constituído por relações de poder, faz com que ocorra a emergência de uma cultura como superior a outras, não havendo nelas, entretanto, valor intrínseco e inquestionável²⁹.

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996³⁰, por meio das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, vislumbrou-se a possibilidade de revisão dos currículos escolares, incorporando conteúdos até então excluídos ou pouco explorados no processo educativo formal: História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e Africanas e História e Cultura Indígenas. Apesar destas determinações legais, “*não se pode dizer que as mesmas efetivaram e/ou induziram políticas públicas*”, como observou Nilma Lino Gomes (2009, p. 48). Diante da escassez de profissionais formados nesta área, surgiu a questão: de que forma os conteúdos relacionados à História e Cultura Afrobrasileiras e Africanas podem ser abordados?

À variedade de posições sobre história e cultura negras, que, para muitos, devem ser sempre entendidas no plural, somam-se a profusão semântica dos termos utilizados e dos fundamentos teórico-políticos das propostas de intervenção. Assim, a formação de docentes para a transformação de discursos e práticas que fomentam a desigualdade étnico-racial, tanto pode ter como princípio a *perspectiva multicultural*, que propõe que “*a luta pelo direito à diferença deve passar primeiro pela desconstrução da auto-imagem negativa atribuída pelo colonizador a diferentes povos*” (MOEHLECKE, 2009, p. 464) como a *perspectiva intercultural* ou *multiculturalismo interativo* (CANDAU, 2010), que

propõe novas estratégias e relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 2001, p. 49).

O multiculturalismo, definido por Walter Mignolo (2008, p. 316) como “*uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder ‘cultura’ enquanto mantém*

²⁹ A este respeito, a discussão de Boaventura de Sousa Santos (2007) acerca do epistemicídio (morte de conhecimentos alternativos) e sua proposta de criação de uma nova concepção de dignidade humana a partir da “epistemologia do Sul” é particularmente interessante.

³⁰ Em 20 de dezembro de 1996, a Lei n. 9.394 (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*) determinava: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (LDB, 1996, art. 26, parágrafo 4º).

'*epistemologia*''; representa um dos desdobramentos das lutas por direitos civis da década de 1960, que ampliaram o espectro dos modelos de gestão das diferenças culturais. Carlos Gimenez Romero (2003) concebe o *multiculturalismo* e a *multiculturalidade* como versões ou modalidades de uma mesma ideia: a pluralidade cultural. A diferença entre multiculturalismo e multiculturalidade seria dada pelo caráter normativo do primeiro e o caráter descritivo do segundo, o que nos faz inferir, do caso brasileiro, ser esta uma sociedade multicultural desde a origem, mas orientada pelo multiculturalismo apenas contemporaneamente, e de forma descontínua. Stuart Hall (2003) amplia a compreensão do conceito de multiculturalismo ao afirmar que

...o 'multiculturalismo' não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. (HALL, op. cit., p. 52-53)

Assim, para Hall (op. cit.) a variedade de contextos multiculturais é compatível com a variada gama de multiculturalismos: conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativo, crítico etc. Segundo Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2006), devido ao caráter polissêmico do multiculturalismo, qualquer pretensão de precisão em relação à definição do conceito é arriscada, o que aponta para a necessidade de identificarmos suas condições sociohistóricas de emergência como princípio norteador de políticas culturais em países onde a diversidade é vista como um problema. No caso brasileiro, o multiculturalismo nasce das lutas dos movimentos sociais, em especial os movimentos negros.

Segundo Sabrina Moehlecke (2009, p. 466), três grandes aspectos marcam e diferenciam os significados oscilantes associados ao multiculturalismo: "*o reconhecimento ou não das hierarquias de poder presentes nas relações entre os diferentes grupos culturais; uma visão mais essencializada ou mais dinâmica da identidade cultural de determinados grupos; a articulação ou não entre as desigualdades socioeconômicas e as diferenças culturais*".

Partindo de uma perspectiva multicultural, Nilma Lino Gomes (2003) defende que a promoção de uma educação antirracista implica a recusa da abordagem da cultura

negra como exótica ou folclórica³¹. Integra a sua proposta educativa a desnaturalização das diferenças étnico-raciais e a definição de projetos e práticas multiculturais que denotem o compromisso político com a transformação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

A construção da democracia no Brasil e o respeito à cidadania dos negros são preocupações depreendidas do multiculturalismo defendido por Kabengelê Munanga (2008), para quem *“a democracia exige respeito da diversidade étnica e cultural, bem como o reconhecimento do direito de toda cultura: o de cultivar suas especificidades, pois assim ela enriquece o próprio ethos cultural brasileiro”* (MUNANGA, op. cit., p. 23).

Por outro lado, os teóricos que propõem a interculturalidade (FLEURI, 2001; CANDAU, 2010), sem desconsiderar a construção de identidades e o reconhecimento das diferenças, exaltam o diálogo entre os distintos grupos culturais presentes na sociedade, recusando tanto o que consideram a exacerbação da afirmação de diferenças culturais como a sua negação, enfatizando os processos de hibridização e abertura dos processos de construção das identidades e rejeitando a suposição de culturas “puras”, ao mesmo tempo em que reconhecem a existência de mecanismos de poder nas relações culturais (CANDAU, op. cit.).

A interculturalidade tem na "Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais", adotada pela UNESCO em 20 de outubro de 2005 e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006, um instrumento que orienta políticas relativas à multiculturalidade. Em seu artigo 3º, é assim descrita: *“Interculturalidade’ refere-se à existência e interação eqüitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de geração de expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo”* (UNESCO, 2007, p. 6).

Diante dos conflitos de base étnica atualmente observados no mundo, no sentido dado pela Convenção da UNESCO, o conceito de interculturalidade afigura-se mais como um ideal a ser perseguido do que como algo que descreva o relacionamento entre os

³¹ Segundo Eduardo Oliveira (2009, p. 1), no caso das culturas africanas e afro-brasileiras no Brasil, folclorizar é *“reduzir uma cultura a um conjunto de representações estereotipadas, via de regra, alheias ao contexto que produziu essa cultura”*.

distintos grupos culturais. Ademais, como argumenta Elisa Larkin Nascimento (2009, p. 54),

Se eu estou enfraquecida e insegura, pouco posso fazer para ajudar o outro. À medida que me defino e me reconheço, posso colaborar com o outro e contribuir para um esforço coletivo rumo a objetivos comuns, em condições de igualdade.

Neste sentido, a concepção de interculturalidade implicada na proposta de *desobediência epistêmica* formulada por Anibal Quijano e reelaborada por Walter D. Mignolo (2010) nos permite romper com a ideia de negros/as como objetos de estudo e garante a sua visibilidade como sujeitos do conhecimento, não sujeitos ao conhecimento produzido pelos europeus e seus descendentes ou produzido por outros povos e historicamente apropriados por eles.

Em que pesem as especificidades semânticas, a perspectiva intercultural e a perspectiva multicultural assumem como pressupostos o entendimento da realidade como construção social, a ênfase à subjetividade das interpretações e o entendimento do conhecimento como fato político (SEMPRINI, 1999). O que difere é a forma como lidam com as diferenças. No multiculturalismo, a construção de identidades culturais é valorizada e o reconhecimento é reivindicado como forma de garantir direitos, respeitar a diversidade sociocultural e preservar a autoestima das/os socialmente excluídas/os, “o ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro” (GONÇALVES & SILVA, 2006). A perspectiva intercultural se preocupa principalmente em promover a convivência e o diálogo entre as diferenças, em fomentar a tolerância, entendida como

“...o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas do nosso mundo [...] não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento os direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro” (UNESCO, 1995, p. 11).

Aliada à discussão sobre a fundamentação teórico-política das propostas de ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, surge a necessidade de reflexão sobre os aspectos metodológicos a ele relacionados. Ao investigar sobre os saberes compartilhados e as práticas relativas ao ensino da temática nas escolas de Minas Gerais, Lorene dos Santos (2010) constatou que o esforço das/os professoras/es o esforço em positivar a história e cultura africanas e afro-brasileiras, frequentemente incorre em mitificação e homogeneização. Outro perigo envolvido na abordagem da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas seria a simples memorização de datas, acontecimentos e personagens, numa transposição de novos conteúdos ao modelo tradicional de ensino. Apesar de valorizar a importância do destaque dado ao protagonismo histórico negro, observar a história como um processo social coletivo que envolve relações conflituosas e contraditórias contribuiria, segundo Santos (op. cit.), para uma abordagem crítica da história dos africanos e afro-brasileiros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, em 17 de junho de 2004, apresentam uma síntese das perspectivas multiculturalista e intercultural, como podemos observar nos parágrafos abaixo descritos:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004).

Além de um exame mais acurado sobre a perspectiva teórico-política acerca da diferença e das estratégias pedagógicas a serem adotadas na abordagem da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, em virtude da longa história de omissão dos currículos escolares no que se refere à história e cultura negras, a formação de

professores requer a ampliação do investimento público na formação destes profissionais desde as licenciaturas, o que já vem sendo reivindicado há algumas décadas³².

³² Nos anos 1980, ao relatar a experiência de formação de professoras/es de História e Organização Social e Política dos níveis fundamentais e médio da rede pública do Distrito Federal, Carlos Moura (1987) já enfatizava a necessidade de investimento na formação das/os docentes para o trabalho com os temas História da África e Cultura Afro-brasileira antes da determinação oficial de sua inclusão nos currículos da rede pública, como ocorrera em 1983, em Salvador.

CAPÍTULO 2

O Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras

Início este capítulo fazendo um panorama do surgimento dos cursos de formação de professores a distância a fim de situar historicamente os cursos a distância voltados ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras. Em seguida, focalizando o *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, promovido pelo CEAO/UFBA, delinheio o perfil das/os cursistas das turmas de 2009 e 2010. O objetivo é reconstruir o espaço onde as interações analisadas no capítulo 5 ocorreram.

2.1 Formação de professores a distância

Nas duas últimas décadas, programas de formação continuada de professores, presenciais e a distância, têm sido implementados pelo Governo Federal¹, marcando uma diferença no desenvolvimento da EAD no Brasil. Se até a década de 1990, os cursos à distância tinham um caráter temporário, voltados a populações pouco escolarizadas ou à formação de professores leigos, a partir da década de 1990, órgãos governamentais foram criados para o desenvolvimento de programas educacionais à distância, como parte do processo de mudança da EAD “*da periferia ao centro das políticas educacionais*” (PEREIRA & PEIXOTO, 2010).

¹ O Ministério da Educação desenvolve vários programas na área de formação continuada de professores da Educação Básica. A *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores* é formada por um consórcio de universidades federais que atuam nas áreas: Alfabetização e Linguagem (UFPE, UFMG, UnB, Unicamp, UEPG), Educação Matemática e Científica (UFPA, UFRJ, UFES, Unesp, Unisinos), Ensino de Ciências Humanas e Sociais (UFAM, UFCE, PUC-MG), Artes e Educação Física (UFRGS, UFRN, PUC-SP), Gestão e Avaliação da Educação (UFBA, UFJF, UFPR). Cada universidade da Rede mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação. Além da Rede, há os programas: *Pró-Letramento*, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental; *Pró-Licenciatura*, dirigido a professores em exercício nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legal (licenciatura); *Proinfantil*, um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, destinado aos professores da educação infantil; *Programa Ética e Cidadania*, voltado à promoção da inclusão nas escolas; *Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio*, que tem por objetivo cadastrar instituições de ensino superior para realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação.

A formação de professores em nível superior e a formação continuada à distância, em escala nacional, foram incrementadas com a criação da *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), consórcio de instituições de ensino superior criado através do decreto n. 5.800, de 06 de junho de 2006. Anteriormente à UAB, foi criado, em 1995, *Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BRASILEAD*, reunindo 54 instituições públicas de ensino superior. O BRASILEAD, apesar de ter durado apenas 3 anos, resultou na criação, em dezembro de 1999, do consórcio formado por 82 instituições de ensino superior e 7 consórcios regionais, a *Universidade Virtual Pública do Brasil - UNIREDE*, com o objetivo de lutar “*por uma política de Estado visando a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação*” (UNIREDE, doc. www).

Em 2000, foi criado um programa que oferecia cursos de licenciatura a distância, vinculado ao Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), fruto de um consórcio formado por seis universidades públicas². De 1999 a 2004, funcionou o *Programa Pro-Formação*, voltado à formação em nível médio, na modalidade Normal, de professores que exerciam atividades docentes nas séries iniciais, classes de alfabetização do Ensino Fundamental, ou Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em 2004, através do edital 001/2004, o MEC convidou universidades públicas a ofertarem cursos de licenciatura Pedagogia, Física, Química, Biologia e Matemática a distância, do qual a Universidade Federal da Bahia participou promovendo o curso de Licenciatura em Matemática.

Na área de História e Cultura Afro-brasileiras³, o Governo Federal brasileiro, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

² O consórcio reúne as seguintes universidades: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Universidade Estadual do Norte Fluminense/UENF, Universidade Federal Fluminense/UFF, Universidade do Rio de Janeiro/Uni-Rio, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ e Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.

³ Uma das recomendações constantes no Programa de Ação adotado na *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* refere-se ao uso da Educação a Distância no combate ao racismo e à discriminação racial: 10. *Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional* (CONFERÊNCIA..., 2001, p. 26).

(SECAD), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), realizou o curso a distância *Educadores pela Diversidade*, em 2004/2005, com 40 horas e 3.121 concluintes. O alcance das ações de formação de professores na área foi ampliado a partir do *Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Educação Superior* (UNIAFRO), que foi criado pelo Ministério da Educação, através das Secretarias de Educação Superior (SESU) e SECAD, em 2005⁴.

A partir de um convênio com a Universidade de Brasília (UnB), em 2006, a SECAD promoveu o curso a distância *Educação na Diversidade*, que formou 927 professoras/es, educadoras/es populares e gestoras/es que atuam no sistema público de educação. De abrangência nacional, o curso se propôs a integrar as ideias acerca de diversidade de cinco áreas temáticas: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação das Relações Étnico-raciais⁵ e Educação Ambiental (REGO, 2006). Outro curso realizado pelo MEC na área foi *Educação e Africanidades*. Realizado em 2006, o curso teve alcance nacional e formou 6.800 professoras/es, do total de 26.054 inscritas/os (GOMES, 2010, p. 61).

Com a criação da *Rede de Educação para a Diversidade*, no ano de 2008, a abordagem de temas relacionados à diversidade na formação de professores ampliou o seu alcance, pois congregou universidades de várias regiões do país para a oferta de cursos a distância nesta área. Fruto de uma articulação entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a rede foi criada com o objetivo de formar um grupo permanente de formação inicial e continuada a distância para o desenvolvimento e disseminação de metodologias educacionais para inclusão de temas relacionados à área de Diversidade: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Ambiental, Educação

⁴ O UNIAFRO foi criado com os objetivos de: incentivar as ações de mobilização e sensibilização de instituições de ensino superior com vistas à implementação de políticas de ação afirmativa; contribuir para a formação de estudantes afro-brasileiros nas instituições de Educação Superior, em especial as que adotam sistema de reserva de vagas; estimular a integração das ações de implementação das diretrizes curriculares étnico-raciais.

⁵ O Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas foi incluído pelo MEC na área da Educação das Relações Étnico-raciais, em que pese o registro da distinção entre as duas áreas na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação.

Patrimonial, Educação para os Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-raciais, Gênero e Orientação Sexual.

Apesar da ampliação do número de pessoas que se beneficiam de ações de formação a distância, é preciso destacar que o fato de serem balizadas por parâmetros definidos pelo Ministério da Educação no que se refere à duração, formatação e avaliação dos cursos limitam as possibilidades de adaptação das propostas ao público docente e de consideração das distintas realidades escolares. Lucila Pesce (2009) também chama atenção para os efeitos da centralização do Estado na autonomia das escolas para construírem seus projetos pedagógicos, uma vez que são submetidas a uma classificação realizada a partir de critérios previamente definidos nos sistemas de avaliação de desempenho escolar. Ao tratar do *modus operandi* dos cursos de formação de professores a distância, nos diz a autora,

A proposição de conceitos complexos a serem trabalhados em tempo exíguo é emblemática de uma temporalidade desatenta às circunstâncias históricas dos educandos em questão: repertório cultural distante daquele suposto pelas ações de formação; percurso escolar com profundas lacunas conceituais, dupla jornada de trabalho aliada ao acúmulo de deveres domésticos. (PESCE, op. cit., p. 144)

No caso da abordagem de temas relacionados à História e Cultura Afro-brasileiras, devido ao longo período de ausência dos currículos escolares, o curto período de tempo em que são realizados tais cursos afeta negativamente a qualidade da formação.

Em que pese a criação da Rede de Educação para a Diversidade, muito ainda há de ser feito no que se refere à formação de professores nesta área. Ao mapear os municípios brasileiros que promovem formação de professoras/es na temática raça/etnia em 2009, o Laboratório de Análises Estatísticas Econômicas e Sociais das Relações Raciais (LAESER) identificou este tipo de iniciativa em apenas 35,1% do total de 5.565 municípios brasileiros. Considerando as ações por região, observou-se que as regiões com maiores índices foram: Sul, com 39,4% dos municípios; Nordeste, com 38%; Centro-Oeste, com 32,8%; Sudeste, 31,4% e Norte,

32,8%. Nos dados apresentados, destaca-se a ausência da Bahia entre os cinco primeiros Estados brasileiros com maior proporção de localidades a adotar medidas de capacitação na área: Pernambuco, liderando com 66,5% dos municípios; Ceará, com 64,1%; Espírito Santo, com 61,5%; Rio de Janeiro, com 59,8% e Acre, com 59,1% (LAESER, 2010, p. 3-4).

2.2 O Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras do CEAO

O Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) é um órgão complementar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que, desde 1959, vem promovendo ações educativas na área dos Estudos Africanos e Afro-brasileiros.

O CEAO promoveu o seu primeiro curso a distância na área de Educação das Relações Étnico-raciais no ano de 2007, patrocinado pelo Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO). Nesta edição, o curso atendeu a 600(seiscentos/as) docentes da rede pública de ensino do Estado da Bahia.

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2009, a partir da seleção realizada através do Edital nº 1 da *Rede de Educação para a Diversidade*, de 16 de abril de 2008, foram promovidos o *Curso de Formação de Professores para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*⁶, pelo CEAO, o *Curso de Formação em Educação Ambiental*, pelo Instituto de Biologia, e o *Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade*, pela Faculdade de Educação.

Reeditando o primeiro curso a distância promovido pela UFBA na área, em 2007, a oferta do *Curso de Formação de Professores para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, em 2010, também foi realizada no âmbito do UNIAFRO. Nos quadros a seguir, temos um sumário dos cursos realizados em 2009 e 2010.

⁶ O curso teve a duração de 6(seis) meses, mas, incluindo o processo de preparação e prestação de contas, perpez um total de 12(doze) meses.

Curso no âmbito da Rede de Educação para a Diversidade/UAB – 2009

META:

Formar 300 (trezentos) professoras(es) para a inclusão da Temática História e Cultura Afro-brasileiras nos currículos escolares das redes públicas federal, estadual e municipal.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO: 18/07/2009 a 30/01/2010

CARGA HORÁRIA: 180 (cento e oitenta horas)

FORMATO:

4(quatro) módulos:

- História da África (30 horas)
- História e Cultura do Negro no Brasil (30 horas)
- Literatura Afro-brasileira (30 horas)
- Educação e Relações Étnico-raciais (40 horas)
- 50 horas de atividades presenciais e a distância voltadas à apresentação do curso aos/às participantes, familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem e apresentação de projetos pedagógicos.

Curso no âmbito do Programa UNIAFRO – 2010

META:

Formar 500 (quinhentos/as) profissionais da educação (professores/as e gestores/as) para a inclusão da Temática História e Cultura Afro-brasileiras nos currículos escolares das redes públicas federal, estadual e municipal.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO: 16/08/2010 a 31/03/2011

CARGA HORÁRIA: 120 (cento e vinte horas)

FORMATO:

4(quatro) módulos:

- História da África (30 horas)
- História e Cultura do Negro no Brasil (30 horas)
- Literatura Afro-brasileira (20 horas)
- Educação e Relações Étnico-raciais (40 horas)

No tópico a seguir, veremos como foram planejados os cursos.

2.2.1 Planejamento do curso

*“Precisamos desatar o nó, aprender a desaprender,
e aprender a reaprender cada passo.”*
(Walter Mignolo, *Desobediência epistêmica*, 2008, p.
305)

A epígrafe acima traduz a proposta do *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, uma vez que aponta para a necessidade de nos desfazermos de uma visão monolítica da produção de conhecimento e de

incorporarmos novos saberes e perspectivas, ao mesmo tempo em que propõe uma ruptura com as concepções do aprender a aprender como *“necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”* (SAVIANI, 2010, p. 432) e da pedagogia das competências como meramente interessada em *“dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”* (Ibid., p. 437).

A proposta de formação a distância para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras do CEAO abordadas nessa tese baseou-se no princípio da educação como *“a forma pela qual o ser humano produz a si mesmo, com as ideias, os valores, os símbolos, os hábitos, as atitudes e as habilidades que o tornam distinto de outros seres”* (BARROS et. ali, 2010, p. 29). Fomentou uma análise crítica ao mostrar como, ao longo da história do Brasil, o acesso à educação foi acompanhado pelo não reconhecimento da população negra.

O Curso a Distância de Formação de Professores para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras teve como objetivos:

- proporcionar o conhecimento da história do continente africano a partir do estudo de temas e períodos que guardam maior proximidade com a história brasileira e seus problemas contemporâneos;
- discutir como se davam as relações étnico-raciais no passado e suas repercussões no presente, destacando a participação ativa da população negra na formação do Brasil;
- distinguir as literaturas africana, brasileira, negra e afro-brasileira, identificando os antecessores da literatura negra e a influência exercida sobre a chamada *“literatura afro-brasileira”*, bem como discutir o papel dos escritores afro-brasileiros contemporâneos em suas produções;
- discutir os impactos do racismo na educação em geral e na escola em particular, apontando como alternativa uma pedagogia antirracista e que contemple as contribuições civilizatórias dos distintos sujeitos envolvidos na formação da sociedade brasileira de modo não-hierárquico e fornecer subsídios para a elaboração de projeto pedagógico a ser desenvolvido nas escolas.

Em virtude do longo período de ausência desses conteúdos dos currículos escolares, “a abordagem de temas e períodos que guardam maior proximidade com a história brasileira e seus problemas contemporâneos” foi uma estratégia utilizada no curso para apresentar uma leitura da história da África e despertar o interesse em conhecer outros aspectos relacionados ao continente e seus povos. Um dos efeitos não esperados do uso dessa estratégia foi o recurso frequente, nos fóruns de discussão, a relatos pessoais de discriminação, o que desviava o foco dos debates sobre África. Como nos diz Trouillot (1995, p. 15): “O passado só é passado porque há um presente”. A proposta de discussão do passado e suas repercussões no presente visavam exercitar a criticidade das/os cursistas e romper com estereótipos historicamente construídos sobre a população negra na África e na diáspora, como os que associam os africanos à escravidão ou que reduzem os negros a consumidores, não produtores de conhecimento.

Uma preocupação surgida no processo de formatação do curso foi o destaque dado ao “ensino” em seu título, que poderia sugerir que nossa proposta coincidia com o que Paulo Freire (1987) chamava de “concepção bancária da educação”, consistindo na mera transferência de conteúdos para os professores participantes que, por sua vez, replicariam este mesmo modelo entre os alunos. Contrariando o título do curso, o modelo adotado propunha uma atuação docente que superasse tal visão de educação em favor de uma abordagem em que a participação ativa das/os cursistas no processo de aprendizagem fosse destacada. Da mesma forma, a referência à “História” e “Cultura” Afro-brasileiras subentende uma visão monolítica dessas áreas. No entanto, esses rótulos são utilizados como marcadores de campos de estudo que abrigam variadas formas de abordagem, dentre elas, a que adotamos no curso.

O vínculo entre educação e formação profissional, num momento em que cresce a compreensão acerca do papel do professor e da importância do processo educativo, ainda é algo distante da realidade. João Roberto Moreira Alves (1999) citava a escassez de profissionais qualificados, no final da década de 1990, como a maior carência em educação a distância. Em se tratando de profissionais capacitados

para o trabalho em educação à distância com formação na área de História e Cultura Afro-brasileiras, tal problema ainda persistia nos anos de 2009 e 2010⁷.

Diante das exigências do MEC⁸ e do pequeno número de profissionais qualificados para o trabalho com a temática étnico-racial e para a educação online, optamos por iniciar um processo de formação de toda a equipe envolvida no projeto (professoras/es, tutoras/es, assistentes, programador) que teve com foco inicial a construção coletiva do projeto pedagógico do curso.

Ao contrário da modalidade presencial de educação, na EAD o processo de planejamento e oferta de um curso envolve um grande número de profissionais: coordenador, web designer, designer instrucional, designer gráfico, tutores, professores conteudistas, professores formadores.

Em que pese a maior flexibilidade comunicativa na EAD e a menor centralização do/a tutor/a nos momentos interativos, ainda é ele/a que, por meio da forma como medeia as discussões, imprime um ritmo às interações. Por outro lado, apesar de toda a abertura e interatividade propostas por cursos a distância, frequentemente, a/o professor/a conteudista, ao selecionar os conteúdos do curso, ainda define as balizas que orientarão o processo de construção de conhecimentos. No caso do curso investigado, partiu-se de uma proposta diferenciada em relação aos modelos convencionais de EAD, pois toda a equipe pedagógica (coordenadora, professoras/es formadoras/es, professoras/es conteudistas e tutoras/es) foi envolvida na seleção e crítica dos conteúdos. Dessa forma, a autoria deixou de ser centralizada na figura do professor conteudista e passou a ser compartilhada por toda a equipe (SANTOS, 2005).

A equipe de profissionais envolvidos/as era composta por doutores/as, mestres/as e especialistas em História e Cultura Afro-brasileiras e outras subáreas das Ciências Humanas, o que facilitou a realização de debates em que as discussões sobre educação online eram constantemente articuladas às reflexões teórico-metodológicas da área de Educação e Relações Étnico-raciais. As/Os

⁷ Após a saída de profissionais que compunham a equipe de professoras/es e tutoras/es da primeira turma, realizamos, em 2010, um processo seletivo de professoras/es formadoras/es e tutoras/es que contou com, no máximo, 3(três) candidatas/os a cada vaga de formador/a e 28(vinte e oito) candidatas/os a 10(dez) vagas de tutoras/es a distância.

⁸ Segundo a Resolução nº 26, do FNDE, de 05 de junho de 2009, os tutores deveriam possuir, no mínimo, nível superior e experiência de 1(um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ter formação pós-graduada ou estar vinculado a programa de pós-graduação.

profissionais foram alocados nas funções de: coordenador/a, coordenadora de tutoria, professoras/es autoras/es, professoras/es formadoras/es, tutoras/es presenciais, tutoras/es a distância e assistentes.

Contrariando as perspectivas alvissareiras do uso da EAD, as condições do trabalho docente à distância em projetos apoiados pelo MEC dificultam o desenvolvimento pleno de cursos a distância. A mudança do papel do/a professor/a, que passa de transmissor de conhecimentos para “*animador das inteligências coletivas dos grupos que estão ao seu encargo*” (LÉVY, 1999, p. 171) tem sido acompanhada pela desvalorização deste/a profissional que, num sistema de abrangência nacional, como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), é sub-remunerado em relação aos docentes da Educação Básica da rede pública de ensino com formação equivalente⁹.

O fato de recorrer a docentes que sejam vinculados à universidade ou à rede pública de educação, remunerando-os através de bolsas, tornou-se um entrave à concretização dos objetivos da UAB, pois, dependendo do modelo de EAD adotado pela instituição, a jornada real de trabalho pode triplicar em relação à jornada prevista e remunerada pelo MEC, desestimulando as/os profissionais e penalizando os programas que buscam a promoção de educação de qualidade. Neste sentido, são pertinentes as ponderações de Andrea Lapa e Nelson Pretto (2010) quando afirmam:

Está claro que a melhoria da educação básica não depende apenas da formação adequada de professores. Com docentes mal remunerados, sem condições adequadas de trabalho e sem o reconhecimento social que esperavam ter, a carreira não é atrativa (Ibid., p. 81).

⁹ A partir da lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, abriu-se um precedente para que os professores de universidades e da rede pública, servidores públicos, passassem a receber um auxílio financeiro pelo trabalho em projetos de formação continuada de professores da educação básica. No ano de 2010, um/a professor/a tutor/a da Universidade Aberta do Brasil recebia uma bolsa no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) por 20(vinte) horas semanais de trabalho. Foi exigido deste/a profissional: formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado/a a programa de pós-graduação.

Diante deste quadro, como assegurar a qualidade num curso a distância voltado ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras? No caso em estudo, percebeu-se um engajamento dos profissionais envolvidos no curso para que seus objetivos fossem alcançados.

Foram realizadas reuniões mensais de planejamento, antes do início do curso, e reuniões de acompanhamento, durante o desenvolvimento do mesmo. A crítica aos materiais didáticos colocados à disposição das/os cursistas foi um dos passos importantes, que incluiu a consideração das experiências das/os participantes nas atividades propostas a fim de que a reflexão pudesse envolver não apenas reflexão sobre as situações ocorridas em sala de aula, como aquelas ocorridas em outros espaços.

Por consistir numa proposta que requer a colaboração num espaço altamente competitivo como o acadêmico, nem sempre as reuniões ocorreram em clima ameno, pois a resistência à interferência das/os colegas em suas propostas, inicialmente, não foi bem acolhida pelos/as professoras/es autoras/as. Deparamo-nos com a dificuldade, por parte de alguns membros da equipe, de entender o caráter coletivo assumido pelo trabalho docente em EAD.

Geralmente, por conta das determinações da cultura escolar e da formação de professores, o professor não sabe trabalhar coletivamente. Como o maestro de uma equipe docente, responsável, em grupo, pela oferta de uma trajetória de aprendizagem para os alunos, esse professor frequentemente vacila nessa concepção de docência coletiva e reforça outras concepções que são insuficientes. Ele muitas vezes não tem sequer consciência de tudo o que faz na sua atividade docente e não consegue compartilhar isso com outras pessoas, abrindo suas estratégias, planejando conjuntamente, delegando e dividindo responsabilidades, não fazendo questão do controle e do poder do papel central. (LAPA & PRETTO, op. cit., p. 84-85)

A metodologia adotada no projeto foi constantemente posta à prova, pois trata-se de uma proposta de construção coletiva que desestabiliza a posição dos/as especialistas, que são submetidos a uma crítica que implica a possibilidade de revisão e redirecionamento de suas propostas, o que nem todos/as estavam dispostos a aceitar.

Nas reuniões de planejamento, discutimos sobre educação online e suas especificidades ligando esta discussão a reflexões sobre: os objetivos do curso, o perfil do/a Professor(a)/Tutor(a), expectativas quanto ao perfil desejado do/a participante ao final do curso. Nessas discussões, tivemos a oportunidade de, partindo do que entendíamos relativamente bem – *História e Cultura Afro-brasileiras*, trabalhar as deficiências do grupo em relação à EAD. O modelo pedagógico construído no *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras* teve como fundamento metodológico a *abordagem sistêmica* proposta por Michael Moore e Greg Kearsley (2008). Tendo em vista as especificidades do tema e do público envolvido (profissionais em serviço), optou-se pela construção de uma metodologia que privilegiasse o diálogo e a cooperação entre os participantes: a *aprendizagem colaborativa*. Este tipo de aprendizagem é definido por Campos et al. como “[...] uma técnica ou proposta pedagógica na qual os estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto” (CAMPOS, 2003, p. 27).

A articulação das temáticas relacionadas à área da História e Cultura Afro-brasileiras a outras áreas também foi um dos aspectos destacados, pois, nas escolas, havia a tendência a considerar a abordagem destes conteúdos apenas em disciplinas ligadas à História. Este mesmo desafio é mencionado por Vera Candau e Miriam Soares Leite (2007), ao apontarem as limitações decorrentes das abordagens multi e intercultural em disciplinas específicas.

Os propósitos da equipe docente em relação aos desdobramentos do curso diziam respeito, principalmente, ao cultivo de práticas pedagógicas que valorizassem a cultura afro-brasileira e instigassem a curiosidade da comunidade escolar por temas que até então recebiam um tratamento estereotipado, como as religiões de matriz africana, por exemplo. Além disso, havia a preocupação em destacar a presença negra em áreas pouco acessíveis ou representadas como não negras - como a acadêmica.

O trabalho com a temática étnico-racial apontava para a construção, pela equipe do curso e pelos/as cursistas, de uma postura dinâmica, instigadora, reflexiva, afetiva, crítica e proativa. Tal postura deveria se orientar ao compartilhamento de informações e à disponibilidade da equipe no decorrer do

curso, estabelecendo uma parceria que sinalizasse para a construção autônoma, mas não solitária.

A importância dos conhecimentos aportados pelos membros da equipe do curso foi sinalizada pela equipe através da ênfase à construção dialógica dos conhecimentos dos/as participantes de diferentes áreas, o que possibilitaria a efetivação da interdisciplinaridade. A articulação entre os conteúdos propostos nos diferentes módulos do curso possibilitaria a criação de espaços de interlocução que facilitariam o compartilhamento das estratégias pedagógicas a serem utilizadas no decorrer do curso.

Ao tratar do processo de construção de projetos em EAD, nos diz Ira Maciel: *“A crítica e a autocrítica derivadas das sínteses teórico-práticas realizadas durante o processo precisam gerar intervenções e novos processos educativos”* (MACIEL, 2006). Seguindo nesta direção, nos deparamos com o desafio de construir um conhecimento comum a partir da negociação de pontos de vista distintos (e muitas vezes conflitantes) sobre temas que nos mobilizam cognitivamente e emocionalmente: racismo, preconceito, discriminação, desigualdade.

Um dos resultados obtidos com as discussões que antecederam ao curso foi a preparação de um conjunto de competências a serem desenvolvidas, além das atribuições dos profissionais envolvidos. Estas competências, tomadas conjuntamente, consistiram em balizadores da atuação da equipe no decorrer do curso. Foram elas:

- a) analisar criticamente as informações sobre África e africanos;
- b) conhecer e trabalhar com a história dos negros em sua relação com a história do Brasil, sem apelo a estereótipos;
- c) articular os conhecimentos adquiridos-construídos às suas áreas de atuação;
- d) perceber a diversidade étnico-racial das(os) discentes, suas características específicas e interagir com elas compartilhando saberes;
- e) compreender a necessidade do combate ao racismo em suas distintas formas e espaços de manifestação e comprometer-se com o seu combate em sala de aula;
- f) selecionar estratégias de ação adequadas ao trabalho com a temática étnico-racial;
- g) utilizar material didático que facilite o trabalho com a temática em sala de aula;

h) manter-se atualizada(o) em relação à temática étnico-racial.

No curso, a noção de competência adquiriu a conotação de *“reunião ou conjunto de condições, recursos, elementos disponíveis aplicados em determinada situação”* (BEHAR et. ali. 2013, p. 21), implicando não apenas o desenvolvimento de habilidades para lidar com os conteúdos propostos, mas o estímulo à reflexão sobre os temas e o desenvolvimento de atitudes que viabilizassem a promoção de ações a partir dos conhecimentos construídos e das habilidades desenvolvidas.

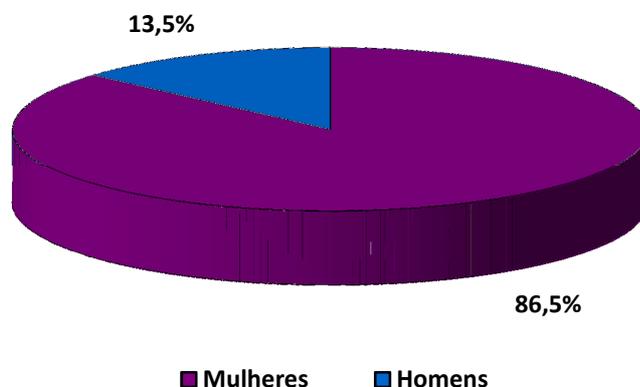
2.2.2 Perfil das/os cursistas

No âmbito da Rede de Educação para a Diversidade, em 2009, foram abertas 300(trezentas) vagas, igualmente distribuídas entre os municípios de Salvador, Lauro de Freitas, Camaçari, Simões Filho e Mata de São João. Foram selecionadas/os docentes e gestoras/es (diretoras/es e coordenadoras/es) da Educação Básica das redes públicas federal, estadual e municipal, em atividade. Em 2010, apoiado pelo Programa UNIAFRO, o curso abriu 500(quinhetas) vagas para profissionais da educação de todo o Estado da Bahia.

Cada cursista fez parte de um grupo de 30(trinta) e 50(cinquenta) estudantes, nos anos de 2009 e 2010, respectivamente, orientados por um/a tutor/a, que mediu o trabalho com os conteúdos propostos e prestou informações sobre o ambiente virtual e como organizar seus estudos. As/Os tutoras/es, por sua vez, contaram com o apoio da coordenadora pedagógica e de professoras/es formadoras/es, especialistas nas áreas abordadas no curso que prestaram assessoria pedagógica quanto aos conteúdos trabalhados, discutindo e tirando as dúvidas das/os tutoras/es. A coordenadora pedagógica acompanhou o trabalho das/os professoras/es tutoras/es durante os 6(seis) meses do curso, enquanto cada professor/a formador/a atuou especificamente no módulo compatível com a sua formação acadêmica.

A estrutura do Curso à Distância para Formação de Professores para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras variou dependendo do Programa do MEC que o apoiava, mas a presença majoritária de mulheres entre os participantes das duas turmas se manteve constante: 86%, em 2009, e 88%, em 2010.

Gráfico 2 - CURSISTAS 2009 e 2010, POR SEXO



FONTE: CEAO-UFBA. Relatórios do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turmas 2009 e 2010

Segundo os dados do Censo de 2000 do IBGE, cotejados por Teixeira (2006), as mulheres representam 83,4% do total de professores do Estado da Bahia, em concordância com estatísticas que confirmam as mulheres como a maioria do contingente de professores no Brasil (81,2%). Ao analisarmos os dados raciais, no entanto, vemos que as mulheres brancas representam 64,2% do total de professores no Brasil; na Bahia, as mulheres negras representam a maioria do total de professoras: 63,1%. No curso, as mulheres representaram 86,5% do total de cursistas nos anos de 2009 e 2010; as mulheres negras¹⁰ representavam 69% do total de cursistas e as mulheres brancas 6,6%.

TABELA 2 – CURSISTAS 2009 E 2010, POR SEXO E COR/RAÇA

Autoclassificação	2009		2010		Total
	Mulher	Homem	Mulher	Homem	
Negro	128	23	248	46	449
Mestiço	47	5	110	15	173
Indígena	1	0	1	0	2
Branco	15	1	36	5	57
Amarelo	0	0	1	0	1
Não respondeu	46	7	36	2	91
Total	237	36	432	68	773

FONTE: CEAO-UFBA. Relatório do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turmas 2009 e 2010

¹⁰ As cursistas autoclassificadas como negras ou mestiças foram agrupadas na categoria “mulheres negras”.

Mesmo considerando que na Bahia o número de docentes negras é superior ao de docentes brancas, percebe-se, pela desproporcionalidade entre os contingentes, que ainda estamos longe de incorporar o que o previsto no princípio “Consciência política e consciência histórica da diversidade”, preconizado nas *Diretrizes Curriculares para a Implementação da Lei n. 10.639/03*. Segundo o documento, esta consciência deveria conduzir à

...busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas. (BRASIL, 2004, p. 19)

Entre as/os tutoras/es também se destacou a participação majoritária de mulheres negras, o que insinua a relação entre interesse pelo tema do curso e auto declaração étnico-racial.

No formulário de inscrição foi perguntado: “Qual a sua cor/raça?”. Devido à variação das respostas, separei os termos utilizados na auto declaração étnico-racial das/os cursistas em 6(seis) grupos:

1 - **Negro**: “afro-brasileiro”, “afrodescendente”, “morena/negra”, “negra/o”, “negra/humana”, “parda/negra”, “parda/afrodescendente”, “preta/o”, “preta/negra”, “mestiça/negra”*

2 - **Mestiço**: “morena/o”, “mestiça/o”, “negra/mestiça”**”, “parda/o”, “parda/humana”, “multiétnica”

3 - **Indígena**

4 - **Branco**

5 - **Não classificados**: indefinida, não informou, não sabe

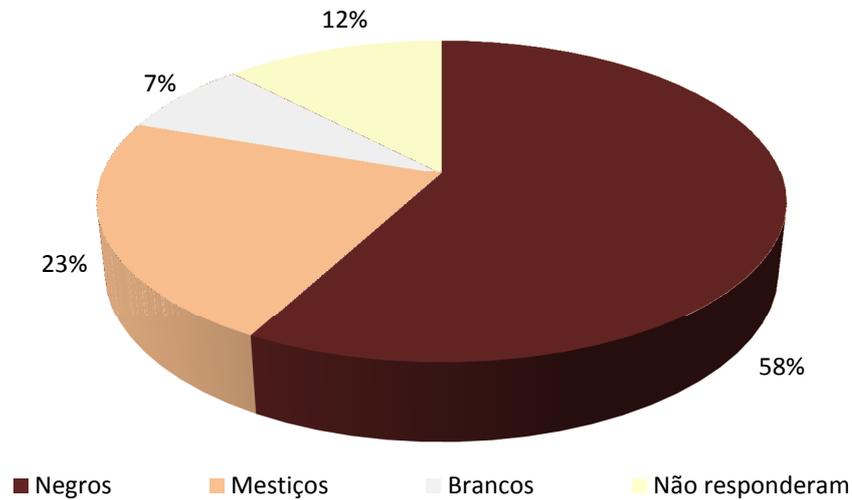
* Aqui, o par “mestiça/negra” refere-se à cor mestiça e à raça negra.

** Aqui, o par “negra/mestiça” refere-se à cor negra e à raça mestiça.

Das 18(dezoito) categorias utilizadas pelas/os cursistas para auto definição étnico-racial , 8(oito) delas fazem referência à distinção entre cor e raça, apontando para uma mudança na construção social de cor e raça, em que cor é referida à cor

da pele do indivíduo e raça à sua filiação étnica. A distribuição das/os inscritos/as segundo a auto declaração étnico-racial está representada no gráfico abaixo:

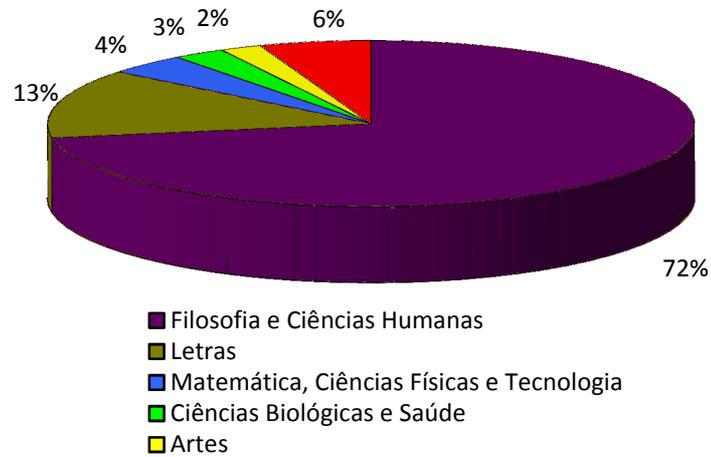
Gráfico 3 - CURSISTAS 2009 e 2010, POR COR/RAÇA



FONTE: CEAO-UFBA. Relatórios do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turmas 2009 e 2010

No que se refere à distribuição dos/as candidatos/as por área de formação, observa-se a pouca participação de cursistas das áreas de Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia, Artes, Ciências Biológicas e Saúde, o que aponta para a necessidade de ampliação do envolvimento de profissionais de distintas áreas como forma de garantir a transversalização da temática étnico-racial nos currículos escolares.

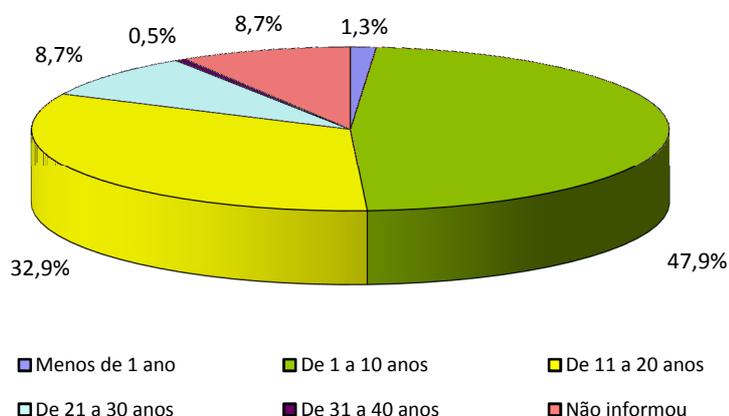
Gráfico 4 - CURSISTAS 2009 e 2010, POR ÁREA DE FORMAÇÃO



FONTE: CEAO-UFBA. Relatórios do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turmas 2009 e 2010

A maioria das/os estudantes participou de curso(s) a distância anteriormente, o que pode ser interpretado como a aprovação da EAD como modalidade educativa. Em 2009, 40,5% já tinham realizado curso a distância anteriormente e, em 2010, 61% já haviam participado de curso nesta modalidade. Entre as/os candidatas/os que já participaram de cursos a distância, um número significativo realizou cursos ligados à gestão escolar: 25,1%. Nas áreas temáticas História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e Diversidade Cultural, 8,3% da turma, em 2009, e 12,5% da turma, em 2010, já haviam realizado curso a distância.

Gráfico 5 - CURSISTAS 2009 e 2010, POR TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE



FONTE: CEAO-UFBA. Relatórios do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turmas 2009 e 2010

Como vemos no gráfico 6, destaca-se a participação de docentes com menor tempo de atuação docente. O fato de ter sido adotado uma modalidade de educação que pressupõe alfabetização e fluência digitais, além de infraestrutura tecnológica, também repercutiu nos índices de evasão verificados. Ao se inscreverem no curso, os/as candidatos/as mencionavam familiaridade com a Internet e disponibilidade de computador conectado, mas constatamos que a informação prestada não procedia, pois muitos passavam longo tempo ausentes do AVA devido à dificuldade em acessar um computador que lhes permitisse realizar as atividades. Apesar das limitações, observamos que algumas estratégias foram utilizadas pelos/as participantes para viabilizar o acesso ao curso, como o recurso a *lan houses* e a computadores das escolas onde trabalhavam.

Em 2009, foram selecionadas/os 273 (duzentos e setenta e três) cursistas. Destes, 158 (cento e cinquenta e oito) concluíram o curso, ou seja, 71,5%. O índice de evasão foi de 28,5%. Para essa turma, o fato de contar com o apoio presencial foi mencionado pelas/os cursistas como um fator que contribuiu para a continuidade no curso. Em 2010, do total de 500(quinhetos) participantes, 50,1% concluíram o curso. Neste ano, a realização do curso totalmente a distância contribuiu para o aumento do índice de evasão. O desenvolvimento das atividades presenciais nos polos de apoio dos municípios foi apontado pelas/os cursistas da turma de 2009

como um fator que contribuiu para a sua permanência no curso, enquanto as/os cursistas de 2010 reclamaram pela falta de encontros presenciais.

Tabela 3 - CURSISTAS UAB 2009, SEGUNDO A EVASÃO

SALA	INSCRITAS/OS	NUNCA ACESSARAM	CURSISTAS	EVADIRAM		CONCLUÍRAM	
				Nº	%	Nº	%
Sala 1	29	6	23	2	8,7	21	91,3
Sala 2	32	0	32	8	25	24	75
Sala 3	25	7	18	5	27,8	13	72,2
Sala 4	26	8	18	10	55,6	8	44,4
Sala 5	30	0	30	12	40	18	60
Sala 6	30	9	21	3	14,3	18	85,7
Sala 7	25	5	20	6	30	14	70
Sala 8	20	4	16	3	18,8	13	81,2
Sala 9	26	5	21	9	42,9	12	57,1
Sala 10	30	8	22	5	22,7	17	77,3
TOTAL	273	52	221	63	28,5	158	71,5

FONTE: CEAO-UFBA. Relatório do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras – turma 2009.

Tabela 4 - CURSISTAS UNIAFRO 2010, SEGUNDO A EVASÃO

SALA	INSCRITAS/OS	NUNCA ACESSARAM	CURSISTAS	EVADIRAM		CONCLUÍRAM	
				Nº	%	Nº	%
Sala 1	50	9	41	13	31,7	28	68,3
Sala 2	50	7	43	25	58,1	18	41,9
Sala 3	50	14	36	15	41,7	21	58,3
Sala 4	50	20	30	7	23,3	23	76,7
Sala 5	50	4	46	28	60,9	18	39,1
Sala 6	50	7	43	19	44,2	24	55,8
Sala 7	50	9	41	27	65,9	14	34,1
Sala 8	50	17	33	19	57,6	14	42,4
Sala 9	50	20	30	14	46,7	16	53,3
Sala 10	50	16	34	21	61,8	13	38,2
TOTAL	500	123	377	188	49,9	189	50,1

FONTE: CEAO-UFBA. Relatório do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras – turma 2010.

As principais dificuldades para o acompanhamento do curso mencionadas pelos/as cursistas foram: falta de tempo para se dedicarem aos estudos devido à sobrecarga de trabalho nas escolas onde atuam; participação em vários cursos simultaneamente; dificuldade de acesso a computadores conectados; falta de familiaridade com a informática; falta de apoio da/o tutor/a presencial e/ou à distância; expectativa de que, sendo a distância, o curso exigiria menor dedicação por parte deles/as, reprovação da EAD como modalidade educativa.

2.3 Espaços de interação tutoras/es e cursistas

2.3.1 O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), ou *Learning Management Systems* (LMS), são

...espaços na internet relacionados à organização de cursos e disciplinas, à administração de conteúdos de estudo e ao monitoramento de alunos nas modalidades presencial, semipresencial (blended learning) e a distância (e-learning) (MACHADO, LONGHI e BEHAR, 2013, p. 58).

Na construção do AVA do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, o maior desafio foi não apenas amenizar os efeitos da distância física, como também romper as amarras comunicativas dos sujeitos que nele estivessem inseridos, pois, sem a abertura necessária à construção de um conhecimento coletivo, sem a disponibilidade para a troca de experiências e negociação de pontos de vista, nem mesmo um dispositivo poderoso como um ambiente virtual de aprendizagem poderia dar conta do surgimento de uma inteligência genuinamente coletiva, como proposto por Pierre Lévy (2007).

Entendíamos que o Ambiente Virtual de Aprendizagem deveria possibilitar o comprometimento de todos/as os/as envolvidos/as no cumprimento dos objetivos previamente construídos, apresentados e negociados no decorrer do curso, proporcionando a alteração e ajuste das atividades propostas - desde que consoantes com a intenção original. Desta forma, a cooperação extrapolaria o planejamento e seria concretizada na prática.

Para identificação do perfil do aluno e caracterização de suas trajetórias de aprendizagem, foi adotado o Moodle, software aberto, dotado de ferramentas para registro dos *logs* e acompanhamento da aprendizagem. A garantia de acesso ao ambiente do curso ficou sob a responsabilidade do aluno, que deveria dispor de computador conectado à Internet.

O AVA do curso foi desdobrado em 3(três) salas: sala de ambientação, sala principal e sala de interação, estruturadas em seções que incluíram os seguintes espaços:

Espaço de comunicação – presente em todas as salas, era o espaço onde as/os cursistas acessavam o cronograma de atividades previstas e participavam dos fóruns de interação com a coordenação (*Fórum de Notícias e Fórum Tira Dúvidas*), do fórum informal, onde discutiam com tutoras/es e colegas sobre temas diversos e divulgavam eventos (*Sala do Cafezinho*) e do chat, onde as/os tutoras/es, em dias e horários previamente marcados, tiravam dúvidas ou discutiam com as/os cursistas temas específicos.

Espaço de publicação dos conteúdos do curso – nesse espaço, localizado na sala principal, eram apresentados os conteúdos de cada módulo do curso, com os textos obrigatórios e complementares de cada um deles. Aqui também era disponibilizado o material didático do curso: textos de cada módulo, exercícios, jogos didáticos, vídeos, textos complementares, biografias das pessoas citadas nos textos, glossário de termos técnicos e conceitos, assim como *links* para *sites* de interesse.

Espaço de simulação de atividades – neste espaço, presente apenas na sala de ambientação, as/os cursistas simulavam a realização de atividades do curso: diário, questionários, chat, fórum de discussão, tarefa.

Espaço de interação cursistas/tutoras(es) – localizado na sala de interação, neste espaço as/os cursistas puderam desenvolver os trabalhos em equipe e debater com as/os demais colegas e tutoras/es os temas propostos em cada unidade.

As imagens a seguir mostram como foram distribuídos esses espaços nos AVA dos anos de 2009 e 2010. As figuras 2 e 3 representam a **Sala de Ambientação**, onde as/os cursistas se familiarizavam com as ferramentas do AVA antes do início do curso propriamente dito.

FIGURA 2 - AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) DO CURSO, SALA DE AMBIENTAÇÃO DA TURMA 2009



FONTE: AVA do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, 2009, <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10042>

FIGURA 3 - AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) DO CURSO, SALA DE AMBIENTAÇÃO DA TURMA 2010



FONTE: AVA do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, 2010, <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10731>

As figuras 4 e 5 representam a **Sala Principal**, espaço onde eram disponibilizados os textos utilizados nas discussões ocorridas nos fóruns. Após fazer

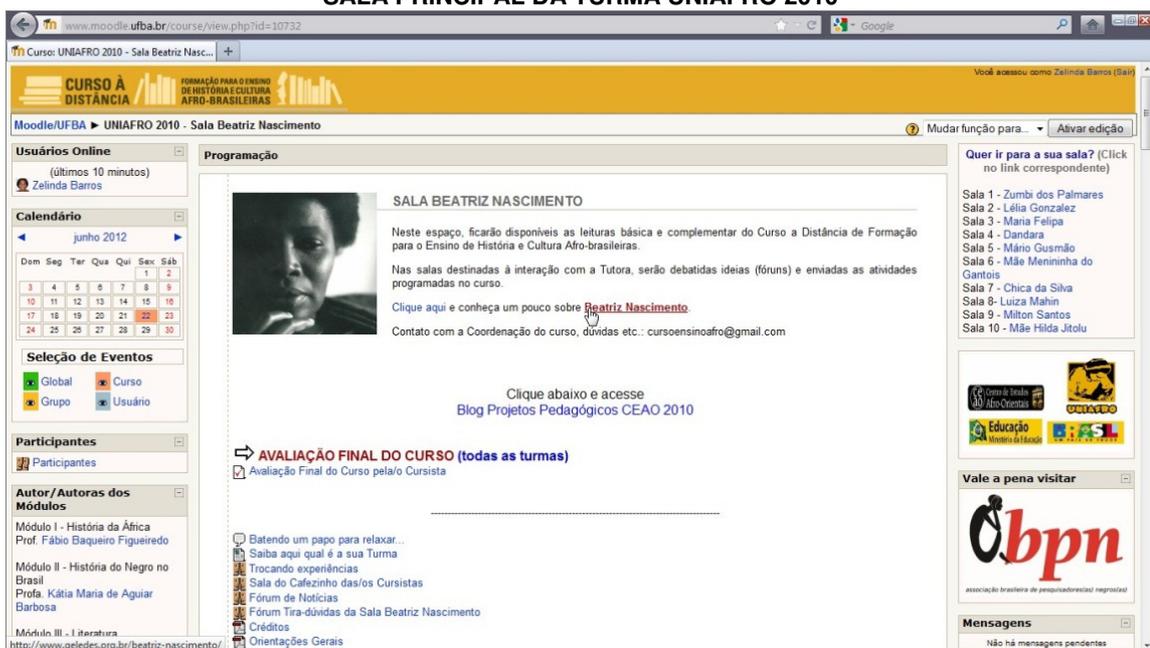
downloads e ler os textos, as/os cursistas se dirigiam às salas de interação com as/os tutoras/es, onde participavam dos fóruns de discussão e realizavam as demais atividades do curso.

FIGURA 4 - AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) DO CURSO, SALA PRINCIPAL DA TURMA UAB 2009



FONTE: AVA do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, 2009, <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10155>

FIGURA 5 - AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) DO CURSO, SALA PRINCIPAL DA TURMA UNIAFRO 2010



FONTE: AVA do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, 2010, <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10732>

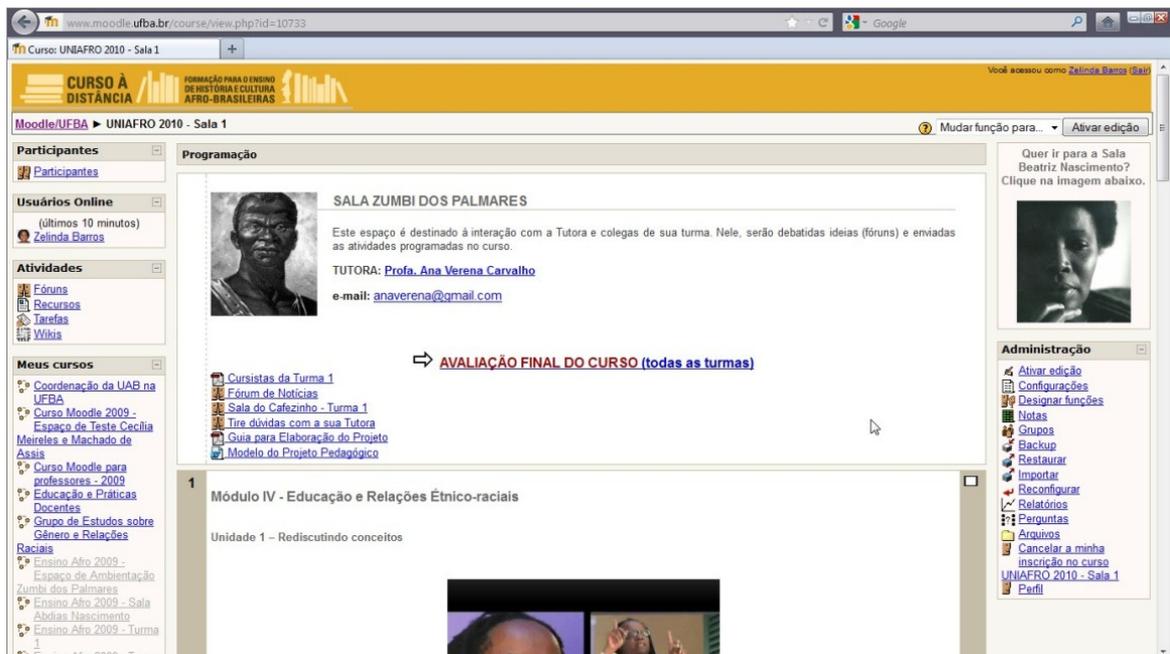
As figuras 6 e 7 representam a **Sala da Interação**, onde tutoras/es e cursistas interagiam e os últimos postavam suas atividades.

FIGURA 6 - AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) DO CURSO, SALA DE INTERAÇÃO DA TURMA UAB 2009



FONTE: AVA do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, 2009, <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10156>

FIGURA 7 - AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) DO CURSO, SALA DE INTERAÇÃO DA TURMA UNIAFRO 2010



FONTE: AVA do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, 2010, <http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10733>

Os conteúdos trabalhados nas turmas de 2009 e 2010 do *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras* foram divididos em 4(quatro) Módulos: Módulo I – História da África, Módulo II – História do Negro no Brasil, Módulo III – Literatura Afro-brasileira, Módulo IV – Educação e Relações Étnico-raciais. Cada um dos módulos foi dividido em unidades com duração de 1(uma) semana cada. Durante este período, as/os cursistas discutiam em fóruns questões relacionadas ao tema da unidade, com a mediação de um/a Tutor/a.

Em 2009, as salas virtuais foram identificadas pelas/os tutoras/es com nomes de personalidades negras. Em 2010, as/os próprias/os cursistas escolheram os nomes das personalidades que identificariam suas turmas através de votação mediada pelas tutoras.

Quadro 5 – IDENTIFICAÇÃO DAS SALAS

Turma 2009	Turma 2010
Espaço de Ambientação Zumbi dos Palmares	Espaço de Ambientação Griot
Sala Abdias Nascimento	Sala Beatriz Nascimento
1 – Lélia Gonzalez	1 – Zumbi dos Palmares
2 – Maria Felipa	2 – Maria Felipa
3 – Menininha do Gantois	3 – Lélia Gonzalez
4 – Dandara	4 – Dandara
5 – Milton Santos	5 – Mário Gusmão
6 – Negra Jhô	6 – Mãe Menininha
7 – Luiza Bairros	7 – Chica da Silva
8 – Rainha Nzinga	8 – Luiza Mahin
9 – Mário Gusmão	9 – Milton Santos
10 – Manoel Querino	10 – Mãe Hilda Jitolu

Apesar do desenvolvimento da educação online apontar para um maior destaque e utilização das mídias digitais, a necessidade do material impresso ainda persiste. No trabalho com profissionais da educação, uma das razões dessa persistência é a dificuldade de leitura dos textos na própria tela do computador (COUTO, OLIVEIRA & ANJOS, 2011), o que impede à/ao participante de estabelecer uma relação mais flexível com um texto impresso, pois pode ser transportado e acessado com segurança em qualquer lugar - o que não ocorre com o computador (a situação de insegurança nas grandes cidades torna arriscada a leitura textos em notebook ou *tablet* em ônibus ou outro transporte público).

Por outro lado, uma das dificuldades comuns no preparo de textos para cursos online é criar estratégias para manter a motivação do/a estudante, principalmente porque, cada vez mais, as pessoas se acostumam ao consumo

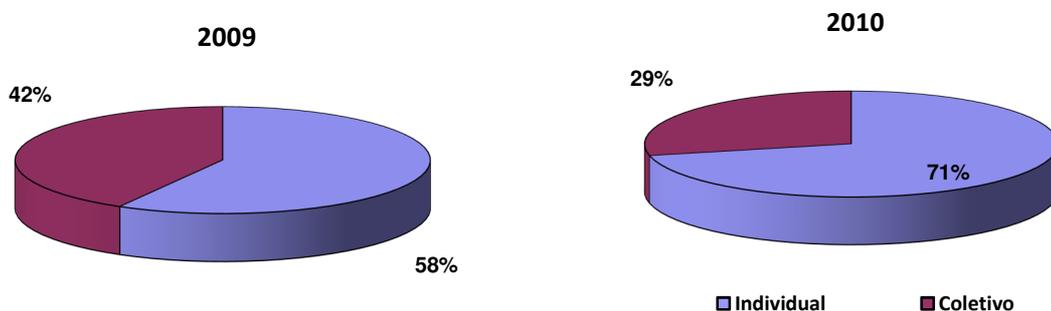
rápido de informações via TV e Internet. Outra dificuldade na produção de textos para cursos online é dar leveza aos conteúdos, escrever numa linguagem acessível. Em razão disso, foram utilizados textos básicos num formato misto de livro-texto e guia de estudo visando facilitar a comunicação entre professor/a e estudante. Além de abordar os conteúdos propostos em cada unidade de aprendizagem, traz dicas de materiais para aprofundamento da reflexão e questões para reflexão e pesquisa.

Em 2009, além do material didático inserido no ambiente, foram distribuídos impressos referentes a cada Módulo do curso. Nos livros, textos, atividades e indicação de material didático a serem utilizadas pelos/as professoras/es em sala de aula. Em 2010, o material didático foi disponibilizado integralmente no Ambiente para que os conteúdos pudessem ser acessados e utilizados por todos os alunos segundo sua conveniência, inclusive decidindo se queriam imprimi-los ou não.

2.4 Projetos pedagógicos

Os projetos pedagógicos apresentados foram elaborados coletivamente pelas/os cursistas, o que permitiu reunir professoras/es de uma mesma escola e facilitou sua execução posterior. Apesar de não ter feito um acompanhamento do desenvolvimento de todos os projetos, soube, pelas/os próprias/os cursistas, que muitos foram colocados em prática.

Gráfico 6 – PROJETOS PEDAGÓGICOS SEGUNDO O TIPO



FONTE: CEAO-UFBA. Relatórios do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turmas 2009 e 2010.

Uma das críticas direcionadas à forma como são realizados os projetos pedagógicos relacionados aos temas ligados à História e Cultura Afro-brasileiras é a

abordagem em datas comemorativas específicas no decorrer do ano letivo (13 de maio, 22 de agosto – Dia do Folclore e 20 de novembro – Dia da Consciência Negra). Nos projetos examinados, percebe-se que há uma mudança, pois grande número de cursistas ampliou o período de abrangência dos projetos para todo o ano letivo.

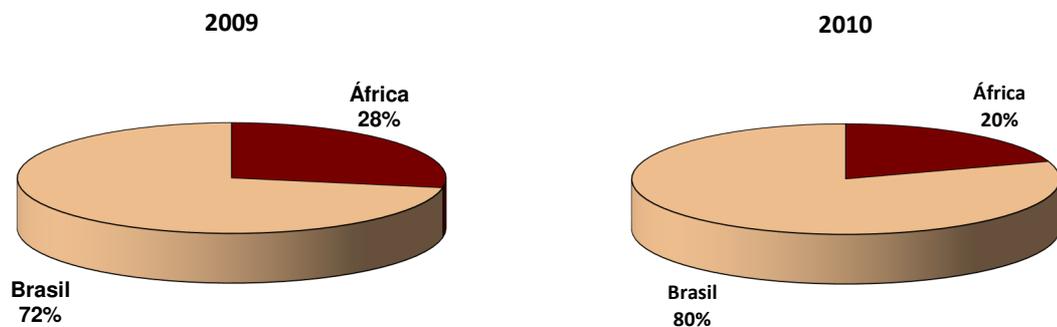
Tabela 5 - PROJETOS PEDAGÓGICOS 2009, SEGUNDO A DURAÇÃO

Período	Frequência	%
10 dias	1	1,3
10 aulas	1	1,3
Não informou	2	2,5
2 a 5 meses	32	40,5
1 semestre	12	15,2
7 a 9 meses	2	2,5
1 ano letivo	29	36,7
Total	79	100

FONTE: CEAO-UFBA. Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras – turma 2009.

Na tabela 2, podemos observar que, apesar de não abordarem apenas temas relacionados a datas comemorativas tradicionalmente celebradas nas escolas (13 de Maio, 22 de Agosto e 20 de Novembro), mais da metade dos projetos ainda se concentra em períodos específicos do ano letivo, quando o apelo das datas comemorativas torna mais fácil a mobilização do restante do corpo docente. Segundo relatos de docentes que participaram do curso, a resistência da direção da escola e de outros/as colegas são entraves à incorporação dos conteúdos no nível esperado pela lei.

Gráfico 7 – PROJETOS PEDAGÓGICOS, SEGUNDO O TEMA



FONTE: CEAO-UFBA. Relatórios do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turmas 2009 e 2010.

Outro aspecto que se destacou no exame dos projetos pedagógicos foi a concentração temática no campo da História do Brasil. Projetos pedagógicos que elegeram a África foram bem menos frequentes do que aqueles que trataram da população brasileira afrodescendente.

CAPÍTULO 3

Aspectos da formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira a distância

Neste capítulo, exploro os sentidos atribuídos à formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras a distância, a partir do exame das razões apresentadas pelas/os candidatas/os para a participação no curso. Devido à similitude dos resultados das turmas de 2009 e 2010, tomo os resultados da turma de 2009 como referência, mas também incluo, a título de exemplo, respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa do ano de 2010. Também discuto alguns aspectos da interação no AVA e, em seguida, por meio das falas das/os tutoras/es, busco compreender como foram abordados os conteúdos do curso.

3.1 Educação a distância: alternativa para o estudo de História e Cultura Afro-brasileiras

TABELA 6 - CURSISTAS 2009 e 2010 SEGUNDO SEXO, RAÇA E EXPERIÊNCIA EM EAD

EXPERIÊNCIA EM EAD		RAÇA							TOTAL
		Amarela	Branca	Indígena	Mestiça	Não informou	Não sabe	Negra	
Sim	Feminino	1	26	0	99	16	0	215	357
	Masculino	0	5	0	9	1	0	42	57
	Sub-total	1	31	0	108	17	0	257	414
Não	Feminino	0	25	2	57	19	1	159	263
	Masculino	0	0	0	8	1	0	25	34
	Sub-total	0	25	2	65	20	1	184	297
Não informou	Feminino	0	0	0	0	52	0	0	52
	Masculino	0	0	0	0	8	0	0	8
	Não informou	0	0	0	0	2	0	0	2
	Sub-total	0	0	0	0	62	0	0	62
TOTAL		1	56	2	173	99	1	441	773

FONTE: Relatório do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turma 2009

Como podemos observar na tabela 8, entre as/os cursistas, a EAD é bem aceita como modalidade educativa para o ensino de História e Cultura Afro-

brasileiras, haja visto o número de pessoas que já fizeram cursos a distância anteriormente (54%). Em suas narrativas podem ser depreendidas distintas razões para a aprovação desta modalidade, mas não necessariamente relacionadas à sua adequação ou não à abordagem de temas ligados à área dos Estudos Étnicos e Africanos. Na maior parte das narrativas, a EAD surge como uma modalidade alternativa ao ensino presencial, tendo em vista o pouco tempo de que as/os cursistas alegam dispor para o aperfeiçoamento profissional.

As mudanças no campo da educação, a partir da incorporação das tecnologias digitais, são citadas como deflagradoras do recurso à EAD como modalidade educativa, que nela identificam importante subsídio para a construção de novos saberes e troca de experiências. Como narrou Jana (negra, 2010), *“o Ensino a Distância é uma realidade e nós, professores e movimentos sociais, precisamos nos adequar às novas tecnologias”*.

A maior autonomia da/o cursista, que assume a responsabilidade com o próprio processo de aprendizagem, também foi enfatizada como diferencial da EAD em relação a outras modalidades. Como argumentou Francisca (branca, 2009): *“É uma das modalidades. Não a única, porém, é uma ferramenta que, como salienta Rubens Alves, dá asas.”*

Apesar da convergência no que se refere ao reconhecimento de sua importância pelas/os cursistas, frequentemente foi estabelecida uma hierarquia entre EAD e a modalidade presencial, em que esta última era considerada uma modalidade que permite mais possibilidades de troca de experiências, também consideradas mais intensas. Esta foi a mesma opinião das/os que alegaram não ser a EAD a modalidade mais adequada para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, ressaltando que a participação num curso a distância assumiu um caráter contingente. Ao ser perguntada sobre a adequação da EAD ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, respondeu uma cursista:

Acho que não é a melhor, pelo menos completamente a distância. Para mim, por exemplo, que tenho dificuldades no ambiente virtual e ao tempo tenho "sede" de conhecer mais e mais a história e cultura afro-brasileira é um obstáculo ser a distância, pensei bastante se deveria fazer (Jana, negra, 2009).

A educação a distância, apesar de considerada uma modalidade útil, na maioria das falas não surge como a modalidade mais adequada para o ensino da temática. A expectativa de que o curso em si, independentemente da modalidade na qual ocorresse, suscitasse mudanças nas práticas pedagógicas, tanto aponta para a opção pelo curso a distância como a alternativa de formação mais viável no momento devido à jornada de trabalho das/os cursistas como para o entendimento de que “...toda e qualquer modalidade de ensino é adequada, pois ela precisa que o educando tenha interesse seja disciplinado vá em busca, pesquise traga dúvidas para que sejam debatidas e socializadas” (Luiza, negra, 2010).

3.2 Em busca de novas representações sobre África, africanos e afro-brasileiros

Tabela 7 - CANDIDATAS/OS 2009, POR RAZÃO PARA PARTICIPAR NO CURSO, SEGUNDO COR/RAÇA

Razões para participar no curso	amarela	branca	indígena	negra	parda	Total
Afinidade pessoal com o tema	0	1	0	18	13	32
Identidade étnico-racial	0	0	0	36	1	37
Ampliar conhecimentos	0	4	1	10	4	19
Atualização na área	1	15	0	113	53	182
Importância social do tema	0	2	0	7	4	13
Interesse em conhecer e difundir conhecimentos sobre as questões étnico-raciais	0	12	0	93	36	141
Interesse em desenvolver estudos na área	1	1	0	21	3	26
Qualificação profissional	0	5	0	28	7	40
Qualificação para efetivar a lei 10.639/03	0	4	0	28	9	41
Lidar com a diversidade étnico-racial das/os discentes	0	3	0	19	10	32
Não respondeu	1	0	0	15	11	27
TOTAL	3	47	1	388	151	590

FONTE: Relatório do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turma 2009

Do conjunto de razões apresentadas pelas/os candidatas/os, dois sentidos distintos podem ser apreendidos: A) candidatura ao curso motivada por interesses de natureza coletiva e B) candidatura ao curso motivada por interesses de natureza pessoal. Nas duas categorias temos os *sentidos expressos*, como no caso das/os candidatas/os que alega afinidade pessoal com o tema, identidade étnico-racial e o desejo de ampliar conhecimentos, e os *sentidos subliminares*, não ostensivamente

declarados, como o benefício da progressão salarial¹. A análise dos dados presentes nas fichas de inscrição apenas me forneceram elementos para identificar os sentidos expressos.

Na candidatura devida a interesses de natureza coletiva (91,4%), identificamos os propósitos de: *atualizar os conhecimentos na área* (30,8%), no caso de candidatas/os que já desenvolvem ações pedagógicas relacionadas à temática do curso e querem se aperfeiçoar; *interesse em conhecer e difundir conhecimentos sobre as questões étnico-raciais* (23,9%), no caso de candidatas/os que não possuem experiência prévia de formação na área, mas revelam o desejo de conhecê-la e incorporar esses conhecimentos à sua prática docente; *qualificação para efetivar a lei 10.639/03* (7%), no caso das/os candidatas/os que já conheciam o teor da lei e estavam dispostos a cumprir sua determinação em sala de aula; *qualificação profissional* (6,8%), no caso de candidatas/os que apontam a defasagem nas suas práticas pedagógica e desejam inovar em sala de aula| por meio do aprendizado de novos conhecimentos e metodologias, não necessariamente restritos à temática do curso; *identificação étnico-racial* (6,3%), no caso daquelas/es que destacam a importância dos conhecimentos construídos no curso para a melhoria das condições de vida das/os afro-brasileiras/os; *melhor lidar com a diversidade étnico-racial das/os discentes* (5,4%), no caso das/os candidatas/os que trabalham em escolas onde existe grande contingente de negras/os e alegam necessitar de formação para estimularem o fortalecimento das identidades das/os estudantes e melhorarem sua autoestima; *interesse em desenvolver estudos na área* (4,4%), no caso das/os candidatas/os que já estudam e querem se aperfeiçoar ou pretendem realizar estudos na área; *importância social do tema* (2,2%), no caso das/os candidatas/os que justificam sua participação pela importância que o mesmo tem no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação.

Na candidatura motivada por interesses de natureza pessoal (8,6%), com menor representatividade, identificamos candidatas/os que justificaram sua

¹ O Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia (Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002), em seu artigo 82, garante uma “*Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional por comprovação, com aproveitamento, de conclusão de cursos de atualização, aperfeiçoamento ou pós-graduação*” às/aos professoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os. No caso deste curso, a participação garante uma gratificação correspondente a 10% do salário.

participação no curso devido à *afinidade com o tema* (5,4%), no caso das/os candidatas/os que alegam interesse pessoal pelo tema, e ao desejo de *ampliar conhecimentos* (3,2%), no caso daquelas/es que justificaram sua participação no curso devido ao interesse em ampliar conhecimentos, não necessariamente restritos à temática do curso.

O curso atraiu não apenas em razão das preocupações profissionais das/os candidatas/os, pois 6,3% delas/es alegaram como principal motivação seu pertencimento étnico-racial, sua identificação como negras/os. Apesar de referida a uma motivação pessoal e, a princípio, ser melhor ajustada ao grupo A, a identificação étnico-racial foi alocada no grupo B devido à justificativa dada pelas/os candidatas/os, que afirmavam a sua identidade como membros do segmento étnico-racial negro e declaravam pretender, com a participação no curso, contribuir para a melhoria das condições de vida da população negra.

Desejo participar do curso porque tenho certeza de que irá contribuir para eu desenvolver na minha prática temas relativo à História e a Cultura Afro-brasileira, uma vez que nos foi negado ensino da verdadeira história do nosso povo, da nossa verdade (Amina, negra, 2010).

Mesmo sendo professora de matemática, procuro desenvolver atividades voltadas para a minha etnia, uma vez que existe uma grande contribuição dos negros na história da matemática (Marta, negra, 2009).

Porque sou uma mulher negra, professora e muito ligada às questões históricas e culturais. Sempre busquei respostas para meus questionamentos internos como afrodescendente. Mas percebi na educação a oportunidade de mostrar a autoestima e a história do povo negro e estimular a inserção dos jovens no mercado de trabalho através de histórias e exemplos positivos (Felipa, negra, 2009).

O engajamento na luta antirracista pode ser nitidamente percebido nestas razões. Mesmo quando as/os candidatas/os afirmaram que a participação no curso seria devida à afinidade pessoal com o tema, destacavam a preocupação em utilizar esses conhecimentos no enfrentamento ao racismo na escola. A exceção é o grupo de candidatas/os que alegaram o desejo de ampliar conhecimentos, representado

por 8,5% entre as/os candidatas/os brancas/o, 2,6% entre as/os negras/os e 2,6% entre as/os pardas/os.

As preocupações que se destacam nos grupos de candidatas/os que se afirmaram brancas/os foram a *atualização na área* (31,9%) e o *interesse em conhecer e difundir conhecimentos sobre as questões étnico-raciais* (25,5%). Entre as/os candidatas/os auto-identificadas/os como pardas/os e negras/os a *atualização na área* (35% e 29,1%, respectivamente) e o *interesse em conhecer e difundir conhecimentos sobre as questões étnico-raciais* (23,8% e 23,9%, respectivamente) também predominaram. Isso aponta para a baixa efetividade da lei 10.639/03, que, apesar de obrigatória, não se sobrepõe à sensibilidade prévia ao tema. O curso atraiu majoritariamente profissionais que já haviam tido contato anterior com a temática e, portanto, eram mais sensíveis ao tema.

As diferenças entre os grupos de candidatas/os que se afirmaram negras/os, brancas/os ou pardas se pronunciaram no que se refere ao interesse em lidar com a diversidade étnico-racial dos discentes: pardo (6,6%), branco (6,4%) e negro (4,9%).

A repercussão do discurso que defende a mudança no perfil do trabalhador em geral, especialmente o/a docente, no sentido de se adaptar às condições de trabalho criadas na sociedade contemporânea, pode ser percebida na ênfase das/os candidatas/os interessadas/os em ampliar conhecimentos. A participação no curso seria, nestes casos, motivada pelo interesse na educação ao longo da vida².

Estudar é muito importante para mim. Não passo mais tempo na internet por falta de tempo. Estou aprendendo a administrar o tempo que é tão precioso. Não tenho muita experiência em assuntos relacionados à africanidade, mas buscarei ler o máximo que puder (Cláudia, branca, 2010).

² Segundo a UNESCO (2010, p. 12), a educação ao longo da vida é “a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais”.

A sedução pelo discurso que prega a necessidade de formação contínua tem produzido situações em que o investimento em qualificação profissional para o atendimento às novas demandas surgidas na educação entra em conflito o tempo com o tempo disponível para tal, o que, devido ao mau gerenciamento do tempo pelas/os cursistas, provoca um impacto negativo no aproveitamento do curso.

Eu já tenho certa experiência com curso à distância, pois já realizei vários cursos, e no momento estou fazendo quatro cursos além desse. Tenho experiência no ambiente Moodle, como também em outros ambientes virtuais como o e-Proinfo, e acredito que não vou ter dificuldade em lidar com o ambiente, o meu maior problema vai ser a questão “tempo”, pois, afinal, estou fazendo cinco cursos nesse momento e sou professor com uma carga horária de 40 horas semanais. Não é fácil. Tenho que administrar bem o tempo (Hamilton, negro, 2010).

Ao justificarem o interesse pelo tema, as/os candidatas/os também se referiam à necessidade de acompanhar as mudanças ocorridas no campo educacional, especialmente no que se refere àquelas provocadas pela Lei nº 10.639/03.

Dar minha contribuição para que as Leis 10.639 e 11.645 sejam realmente trabalhadas e aplicadas devidamente nas unidades escolares. (Luana, mestiça, 2010)

Acredito que este curso norteará diversas ações (coletivas e individuais) que contemplem a Lei 11.645/08. (Dandara, negra, 2010)

Também houve quem destacasse o interesse no certificado obtido a partir da participação no curso, uma vez que, de posse desse documento, obteria uma gratificação salarial correspondente a 10% do seu salário. Este tipo de motivação, como era de se esperar, não foi formalmente expresso no momento da candidatura à vaga, mas numa manifestação oral de uma das participantes no evento de apresentação do curso e em conversas informais que tive com outras/os cursistas.

Entre as/os candidatas/os auto declaradas/os negras/os, o reconhecimento da importância da temática aborda no curso para a melhoria da prática docente frequentemente era acompanhada pela afirmação de sua importância para a vida

peçoal, fosse devido ao fascínio exercido pela história e cultura afro-brasileiras e/ou por sua vinculação à religião de matriz africana.

A melhoria da atuação em sala de aula e o interesse em aperfeiçoar as práticas pedagógicas no trato das diferenças étnico-raciais, como vimos, são preocupações que revelam a afinidade entre a proposta do curso e a maioria das/os que a ele recorreram.

A temática diversidade étnico-racial despertou meu interesse por se tratar de um tema que requer maior atenção por parte dos educadores e, principalmente, por ser necessária a sua abordagem na comunidade na qual atuo, pois o mesmo tem um impacto direto (Francisca, branca, 2009).

...reconheço a importância do conhecimento acadêmico acerca das culturas africanas, bem como a necessidade de aplica-lo didaticamente na sala de aula (Bila, negra, 2009).

Ao mencionarem a importância dos temas abordados no curso, as/os candidatas/os se referiram à necessidade de ampliar o trabalho com conteúdos invisibilizados em sala de aula, especialmente por ser a Bahia um Estado majoritariamente negro e por contarem com material didático insuficiente sobre a temática. O contato com as publicações sobre o tema, que permitiria o conhecimento da África pré-colonial, por exemplo, é apontado como uma possibilidade de reversão dos estereótipos sobre África e afro-brasileiros.

Ao discutirem a necessidade da formação de professoras/es para lidarem com a diversidade étnico-cultural, Nilma Lino Gomes e Petronilha Gonçalves e Silva (2006) destacam a necessidade de superação da visão da formação como transmissão de conhecimento e do domínios de métodos e técnicas de conhecimento. Para as autoras *“...pensar a diversidade étnico-cultural na formação de professores/as implica dar destaque aos sujeitos e às suas vivências nos processos históricos e socioculturais que acontecem dentro e fora da escola”* (GOMES & SILVA, op. cit., p. 26). No entanto, é possível inferir em algumas respostas dadas pelas/os candidatas/os à pergunta *“Por que você deseja participar deste curso?”* uma “concepção bancária” da educação (FREIRE, 1987). Nestas

respostas, era mencionado o interesse em “repassar conhecimentos” para as/os estudantes.

Principalmente para aprimorar meus conhecimentos e assim melhor repassa-lo em sala de aula (Candidata 2009).

Para me atualizar e repassar para os alunos um conhecimento além do livro didático (Candidata 2009).

Acrescentar ao meu conhecimento, fazendo com que possa repassar conhecimentos adquiridos para os educandos (Candidata 2009 - grifos meus).

Como podemos depreender das motivações registradas pelas/os cursistas, interesses relacionados à prática profissional, à resolução de problemas sociais e à identificação étnica das/os cursistas interagem na escolha por um curso de formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras. Apesar das razões variadas, percebe-se o predomínio da preocupação com a positivação das representações das culturas afro-brasileiras, principalmente entre aquelas/es que já tiveram experiência de formação nas áreas de História ou Estudos Étnicos e Africanos. Para a melhor compreensão dos sentidos relacionados à formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, também é importante observar de que forma se apresenta a regulação da circulação dos discursos a ele relacionados, expressa na rejeição ao curso por parte de potenciais candidatas/os e na resistência de gestoras/es à abordagem da temática em suas escolas.

3.2.1 As pedras no caminho...

Segundo Teun van Dijk (2010), o poder social, também exercido na produção do conhecimento nas instituições escolares, é exercido em termos de controle sobre os atos e as mentes dos indivíduos. O controle discursivo pode ser realizado por meio do impedimento à circulação de saberes alternativos, o que resulta no controle da formação das cognições sociais. A manipulação do conhecimento e a censura às contra ideologias são artifícios frequentemente utilizados. A afirmação da importância da abordagem de história e cultura afro-brasileiras e africanas no currículo foi acompanhada da referência a obstáculos que, no espaço escolar, dificultam a efetivação da lei nº 10.639/03. Estes obstáculos

operam como dispositivos de controle discursivo que impedem a formação de novos conhecimentos sobre os temas abordados e a desconstrução de estereótipos sobre africanos e afro-brasileiros.

Além da resistência das/os gestoras/es escolares (diretoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os), desinteresse, desinformação, comodismo e preconceito foram apontados como os principais entraves à abordagem de temas relacionados ao campo da História e Cultura Afro-brasileiras. A limitação da abordagem à disciplina História, segundo as/os cursistas, é outro empecilho.

...as escolas ainda trabalham de forma tradicional e, quando chega algum novo professor apresentando novas propostas e com o olhar mais voltado para um modelo de educação que contemple mudanças no currículo tradicional, muitas vezes acaba sendo criticado pelos próprios colegas. Pelos menos é o que tenho percebido na escola em que leciono e também nos comentários de alguns colegas. Ainda tem o agravo de que muitos de nossos colegas professores encaram as discussões voltadas à questão étnico-racial como uma “obrigação” dos professores de História dificultando, assim, um projeto pedagógico voltado a estas questões que envolva todas as disciplinas (Jorge, mestiço, 2010).

Esses conteúdos deveriam também fazer parte da formação de gestores(as) de escolas. Percebo que o entrave maior está em convencê-los da importância desses saberes dentro do Projeto Político Pedagógico. É também papel da gestão escolar orientar e verificar a execução dos conteúdos curriculares. Se houver mudança na visão gestora das escolas, ganharemos muito em relação à apreensão das culturas africanas e afro-brasileiras (Bila, negra, 2009).

A resistência a mudanças no currículo, expressa nas falas de Jorge e de Bila é algo presente no cotidiano das/os docentes. Isso também aponta para algo que transcende a desvalorização da temática específica do curso e incide mais diretamente sobre as condições estruturais do trabalho docente.

O fato de ter sido determinada por meio de uma lei, para muitas/os cursistas, dificulta a inclusão dos conteúdos no currículo escolar, pois *“o nosso país é o país das leis; entretanto, para serem cumpridas é que são elas, parece cultural, um horror!”* (Amina, negra, 2010). Francisca (branca, 2009) também concorda que *“a obrigatoriedade não garantiu o reconhecimento destas matrizes nem impinge o respeito e reconhecimento necessários para a inserção no currículo escolar”*. Para

Dandara (negra, 2010), *“a conscientização costuma ser mais eficiente”*. O exemplo dado às/aos colegas por meio do desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula pode, segundo as/os cursistas, vencer de forma mais eficiente as resistências. A descrença em mecanismos institucionais é revelada em posicionamentos como o de Jorge (mestiço, 2010):

Se não mudarmos a nossa postura dentro e fora da escola e trabalharmos firmes no sentido de conscientizar a sociedade da importância de se combater o racismo, a discriminação e o preconceito, certamente viveremos reféns de leis que muitas vezes só funcionam na teoria.

Por outro lado, houve cursistas que não somente louvaram a existência da lei, como podemos observar na fala de Luana, como apontaram a necessidade de mecanismos avaliação e monitoramento para garantir a sua efetividade.

...adorei a implantação das Leis 10.639/03 e da 11.645/08, que instituiu o ensino de História e Cultura da África na grade curricular das escolas públicas e privadas, inserindo o real papel dos negros e suas inúmeras contribuições para essa nação. Os autores, após a lei, estão dando mais visibilidade ao que concerne à verdadeira história e ao legado dos africanos e afrodescendentes (Luana, mestiça, 2010).

O enfrentamento ao racismo, visto pelas/os cursistas como o principal benefício trazido pela obrigatoriedade da abordagem da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, é entendido como uma das principais tarefas da escola, principalmente por meio do trabalho docente. Tal compreensão tem como desdobramento a transferência, para os indivíduos, do papel do Estado no que se refere à garantia das condições para o desenvolvimento e fiscalização das mudanças previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Diante da realidade do campo educacional, esse enfrentamento também adquire a conotação de resistência, o que pode ser depreendido do discurso de Aída (negra, 2010):

A libertação que queremos e em que acreditamos somente virá a partir da educação. Por isso, nós professores e educadores, ao nos

aperfeiçoarmos, estamos lutando por essa conquista. Uma forma de resistência.

Os estereótipos existentes em relação aos temas abordados inibem o interesse em participar de um curso desta natureza, impedindo que um maior número de docentes participe da ação. A existência de tais estereótipos pode ser identificada pelo relato de um cursista:

...outro dia tive uma discussão calorosa com uma colega que não compreendia a amplitude da temática e resumiu tudo com a frase "Eu é que não vou ensinar macumba na sala de aula" - palavras da colega. Deu um trabalhão para tentar explicar que não se trata ensinar apenas aspectos religiosos e sim uma variedade de conteúdos ligados a África e os afrodescendentes, questões sociais, culturais e históricas que, se bem esclarecidas, podem mudar completamente a visão que nosso aluno tem do continente africano, dos negros e de si próprio. E, sinceramente, eu acho que não a convenci, pois a colega estava muito resistente, fechada em seus próprios conceitos ou preconceitos sei lá! (Jorge, mestiço, 2010)

Nos encontros presenciais ocorridos em todas as edições do curso e nos relatos das/os cursistas, a confusão entre ensino de história e cultura afro-brasileiras e proselitismo religioso foi apontada como o principal entrave à participação de docentes de diferentes filiações religiosas, especialmente os evangélicos neopentecostais. Segundo Simone (negra, 2009),

A resistência quanto por parte dos membros da comunidade escolar quanto a esta temática é explicitada em várias situações: desde a ignorância quanto aos conteúdos relacionados à história e cultura dos africanos e afro-brasileiros até a intolerância religiosa. De um modo geral, não há percepção da relevância e da necessidade de discussão sobre o tema; infelizmente, o comportamento geral compactua com o mito da democracia racial.

Nos relatos das/os cursistas, também foi possível perceber certo desânimo das/os profissionais da educação em relação ao trabalho docente. Como mencionou Bila (negra, 2009): *"Acho que muitas/os colegas estão mesmo desmotivadas/os a buscar novos conhecimentos e transformar suas práticas pedagógicas"*. Por outro

lado, se a escola sofre os efeitos de problemas como a violência, a desvalorização profissional docente e a falta de investimento, ainda é considerada pelas/os docentes como espaço de transformação: “*Só a educação é capaz de transformar a sociedade*” (Maria, negra, 2009).

Como vimos até aqui, as motivações para participação num curso de formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras são variadas, mas aquelas que dizem respeito à melhoria das condições de vida da população negra são a que se destacam. Não podemos perder de vista, no entanto, que a representação social sobre o CEAO, conhecido como um órgão que defende a disseminação de saberes produzidos por/sobre africanos e afro-brasileiros, também pode ter influenciado no registro das motivações pelas/os cursistas. No próximo tópico, discuto alguns aspectos da interação no AVA.

3.3 Aspectos da interação no AVA

As principais atividades do curso eram os fóruns de discussão. Segundo Santos (2005, p. 228), os fóruns de discussão são

interfaces de comunicação assíncrona, pois permitem o registro e a partilha das narrativas e sentidos entre os sujeitos envolvidos. Emissão e recepção se imbricam e se confundem permitindo que a mensagem circulada seja comentada por *todos* os sujeitos do processo de comunicação.

No Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, havia três tipos de fóruns: o *Fórum de Notícias*, destinado ao envio de mensagens relacionadas à organização do curso, em que apenas a coordenação enviava mensagens às/aos cursistas; a *Sala do Cafezinho*, destinada à troca de informações entre as/aos cursistas e tutoras/es, não necessariamente relacionadas aos temas discutidos no curso; e os fóruns de discussão temática, abertos a cada unidade/semana para discussões entre tutoras/es e cursistas relacionadas aos temas abordados no curso.

Figura 8 – FÓRUM DE DISCUSSÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS, TURMA 2010

FONTE: CEAO-UFBA. AVA do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turma 2010.

A partir de um tema relacionado ao texto lido na unidade, que durava uma semana, era lançada uma questão para discussão que todas/os deveriam responder, também comentando as respostas das/os colegas. Essa atividade nos faz relativizar a flexibilização do tempo na EAD, pois as discussões nos fóruns ocorriam num prazo determinado. Esses momentos ressaltavam a importância das/os tutoras/es, pois elas/es eram responsáveis pela mediação das discussões.

Nas propostas tradicionais de EAD, o ensino é concebido como “transmissão de informação”, frequentemente ao encargo dos materiais instrucionais. A ênfase à dimensão reflexiva, de apoio à construção de conhecimento passou a ser disseminada em EAD a partir da década de 1980, com a progressiva valorização da presença do/a tutor/a. Segundo Mariana Maggio (2001), a visão do/a tutor/a como alguém que orienta de forma burocrática a aprendizagem dos/as alunos/as, mas não ensina, é ultrapassada. Nessa nova concepção de ensino, o papel do/a docente é de

...agente provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da inteligência coletiva. (...) O professor não se posiciona como detentor do monopólio do saber, mas como aquele que dispõe de teias, cria possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de engendramentos, de agenciamentos e estimula a intervenção dos

aprendizes como co-autores da aprendizagem (SILVA, 2003, p. 56;57-58).

Atualmente, o/a tutor/a *“cria propostas de atividades para a reflexão, apoia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão”* (MAGGIO, op. cit., p. 96). No trabalho com conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileiras, este perfil de tutor/a é particularmente requerido, principalmente se considerarmos o longo período em que tais conteúdos permaneceram ausentes dos currículos escolares. Diante da importância assumida por este profissional numa proposta de Educação Online, por natureza colaborativa e interativa, é de fundamental importância para a compreensão da forma como constroem os conhecimentos no ciberespaço observar a interação entre tutoras/es e cursistas.

No *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, o entendimento, por parte das/os tutores, de seu papel mediadores/as na construção do conhecimento resultou no destaque à multidirecionalidade do processo educativo, o que podemos exemplificar com a afirmação da tutora Bashira (2009):

É importante ressaltar que é um aprendizado contínuo o trabalho de um tutor, pois, não são só os cursistas que aprendem com a interação e os conteúdos estudados, há um grande crescimento profissional e pessoal para nós.

Assim como as/os tutoras/es, as/os cursistas devem ter uma participação ativa num curso a distância que privilegia a interação. Se numa sala de aula presencial a/o docente pode contornar a situação de falta de participação de alguns estudantes, no AVA o grande número de cursistas vicários pode inviabilizar a realização de um fórum de discussão. Como veremos mais adiante, a frequência das/os cursistas aos fóruns variou significativamente. A participação tanto podia ser ativa, com intervenções e reflexões frequentes, como passiva, típica do “aprendiz vicário”.

É esperado que cursistas inexperientes em EAD desenvolvam maior dependência em relação à tutoria (HOLMBERG, 2003b). Para estes estudantes, em especial, a relação de empatia com o/a tutor/a é de fundamental importância para o

desenvolvimento de sua autonomia no processo de aprendizagem: “...se um curso consistentemente representa um processo de comunicação que é sentido como tendo um caráter de conversação, então os estudantes serão mais motivados e mais bem sucedidos que se tiver um caráter impessoal de livro-texto” (Ibid., p. 42).

Diante das dificuldades de ordem técnica em relação ao manuseio do computador e aos vícios do instrucionismo, a dependência das/os cursistas em relação às/aos tutoras/es ficou patente nos momentos em que, por problemas pessoais, algumas tutoras tiveram que se afastar do ambiente. Neste período, o ritmo das discussões diminuía consideravelmente. No decorrer do curso, as dificuldades técnicas perderam a relevância e o maior ou menor entrosamento entre as/os cursistas e as/os tutoras/es garantiu o ritmo das interações.

Tanto a presença virtual como a interação face a face foi importante para transmitir segurança às/aos cursistas. Como num curso a distância a expressão escrita normalmente é o principal meio de comunicação, para as/os mais acostumadas/os a se expressar oralmente, a participação nos fóruns tornou-se enfadonha: “...tenho dificuldades em ficar debatendo muito, eu gosto de ir para campo colocar a mão na massa. O tempo urge e não poderemos perdê-lo” (Amina, negra, 2010). Por outro lado, a falta de familiaridade com o computador pode ter contribuído para essa “impaciência” em relação à interação virtual. A falta de participação era questionada pelas/os colegas:

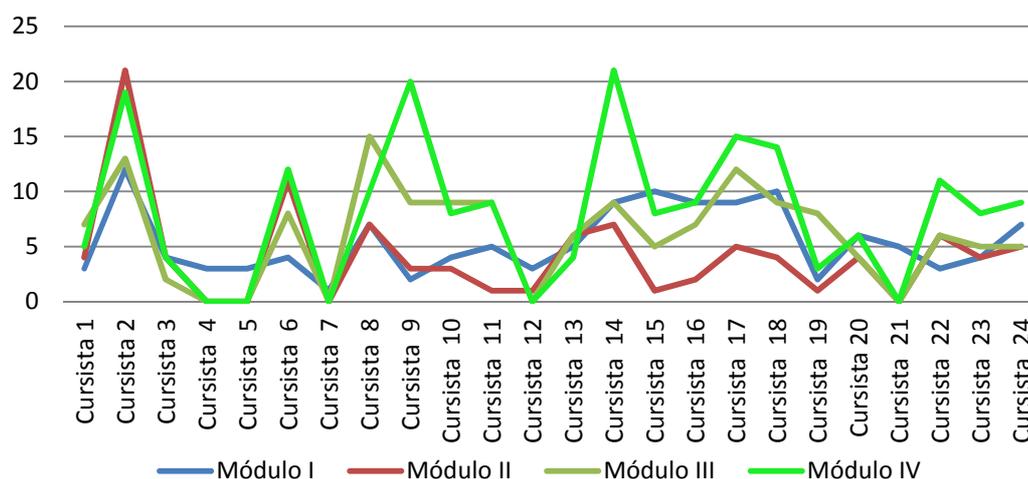
Como vamos provocar o interesse de nossos alunos e alunas por essa literatura sem discutirmos propostas para levarmos para a sala de aula? Lembrem-se que só conseguiremos despertar o interesse dos nossos alunos pela literatura afro se começarmos a refletir sobre a necessidade de mudança do nosso comportamento. Portanto, vamos discutir lá no nosso wiki (Jorge, mestiço, 2010).

O predomínio da comunicação escrita, além da ausência de marcadores corporais, faz com que a frequência de emissão, o estilo e a qualidade de postagens atuem como sinais que particularizam as/os cursistas em interação nos fóruns (MOZO, 2004). A construção desses sinais diacríticos, por sua vez, é fortemente influenciada pela atuação do/a tutor/a.

Os procedimentos recomendados pela coordenação do curso foram incorporados ao estilo de cada profissional, o que, por sua vez, afetou a forma como

as/os cursistas interagem no AVA. Ao observar a interações nos fóruns, pude distinguir três estilos de tutoria: tutoria ativa, tutoria moderada e tutoria pouco interativa.

GRÁFICO 8 - TURMA COM TUTORIA ATIVA, 2009



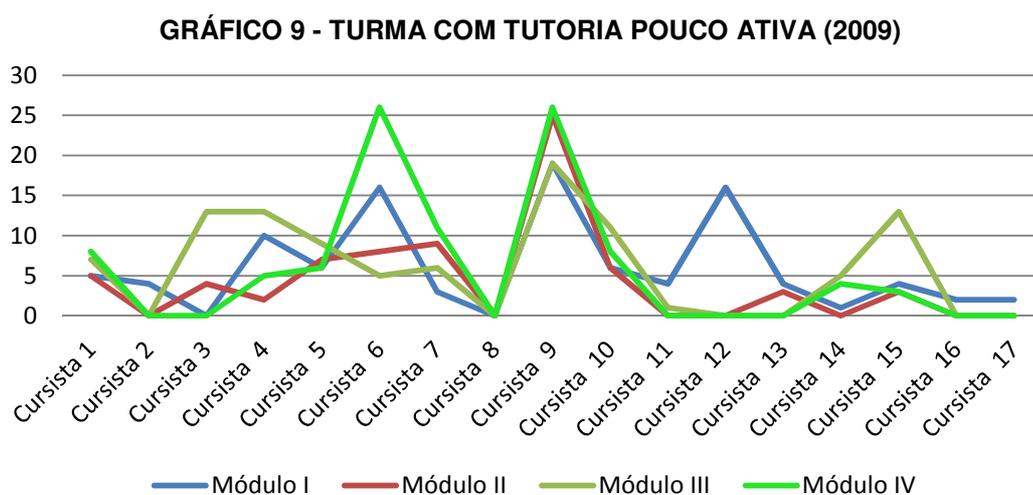
FONTE: Planilha de frequência dos cursistas da turma 2009

Um/a tutor/a ativo/a enviava mensagens para as/os cursistas animando-os a participar dos fóruns, respondia rapidamente às mensagens (em menos de 48 horas), criava um ambiente amigável e de proximidade, comentava as mensagens destacando os principais pontos e articulando-os aos temas discutidos no momento, estimulava as/os cursistas a refletirem sobre suas experiências em sala de aula a partir do que era discutido e estimulava o debate entre as/os cursistas, estabelecendo ligações entre as mensagens. Nas turmas em que a/o tutor/a adotava um estilo ativo, como vemos no gráfico 8, a média de interações se mantinha em equilíbrio ou evoluía num ritmo crescente.

Um/a tutor/a moderado/a demorava mais tempo para responder às/aos cursistas, mas comentava e problematizava suas mensagens, relacionando-as aos temas discutidos. Geralmente, se mantinha distante e recorria pouco às experiências em sala de aula para estimular a reflexão sobre o que era discutido.

Um tutor/a passivo/a demorava mais de 48(quarenta e oito) horas para responder às mensagens, não enviava mensagens de estímulo à participação

das/os cursistas, enviava mensagens padronizadas ou apenas em resposta à/ao cursista que solicitava sua opinião, recorria a relatos de experiências pessoais sem fazer referência ao que estava sendo discutido no momento. Nas turmas em que a/o tutor adotava um estilo passivo, as interações do módulo I ao módulo IV evoluíram num ritmo decrescente e o número de cursistas na turma, inicialmente 30(trinta), diminuía consideravelmente do início ao final do curso.



FONTE: Planilha de frequência dos cursistas da turma 2009

Na forma como as/os tutoras/es trabalharam os conteúdos, percebe-se o incentivo ao engajamento das/os cursistas numa educação antirracista não limitada à sua atuação como docentes. Por outro lado, seus discursos foram condicionados por alguns fatores: estilo de tutoria criado e convicções pessoais. Dessa relação podem ser depreendidos dois tipos de abordagens distintas, que classifico como: a) multicultural e b) intercultural.

Na abordagem multicultural, é estimulada a compreensão da representação da sociedade brasileira como culturalmente diversa, levando-se em consideração seus condicionantes sociais. O protagonismo dos sujeitos negros nas lutas históricas por direitos e contra o racismo é destacado. As experiências das/os cursistas são consideradas no processo de aprendizagem por meio de sua articulação aos temas discutidos. Situações ocorridas em família, na escola ou no trabalho, assim como os valores e saberes prévios das/os cursistas apoiam a discussão, mas não a ponto de desviarem o foco do que estava debatido no momento.

Chamo sua atenção para um aspecto do seu argumento: "...mostrar para o aluno que na realidade só existe uma raça: a humana". (...) Toda a humanidade conforma a raça humana. Mas o uso do termo raça foi ressignificado pelas populações negras no sentido de "chamar" atenção para as desigualdades, extermínio, invisibilidade, exploração de uma "raça" sobre outra (Ayo, 2009).

A abordagem intercultural é caracterizada pela ênfase à diversidade cultural da população afro-brasileira e pela importância atribuída ao diálogo entre as diferentes culturas como forma de promoção da igualdade. É enfatizada a necessidade de construirmos diferentes narrativas sobre essa diversidade.

Para mim, é prazeroso aprender sobre essa história, porque estamos aprendendo sobre a grande aventura da humanidade, feita de diversidade, de muitas maneiras de pensar os problemas e das respostas que foram dadas. Por isso que pensar a história da humanidade a partir de uma narrativa única e homogênea esvazia o sentido da própria humanidade. (Abayomi, 2010)

Em algumas abordagens, pode ser observado o reconhecimento do racismo acompanhado da crença na mestiçagem cultural como forma de superar as desigualdades.

Quando lemos certos autores ficamos encantados, porém de maneira acadêmica, mesmo que a contribuição dos africanos para construção do Brasil seja de extrema importância, não podemos esquecer da forte cultura indígena, e dos traços culturais europeus, que se mesclarem com a riquíssima cultura africana fez nascer o lugar mais encantador do mundo, a cidade mais linda de ver, Salvador da Bahia....Vamos ler... Vamos mergulhar na história... A questão aqui não é apontar qual das três culturas é mais importante, não vamos cometer o mesmo erro europeu, em desconsiderar os demais, mas, vamos deixar claro que é preciso se valorizar a cultura negra como muito importante nesse caldeirão cultural. (Ajamu, 2009)

Apesar das diferenças, aspectos comuns entre as abordagens podem ser identificados: desconstrução de estereótipos sobre o tema (africanos como escravos, "branco" como valor universal, etc.), valorização da diversidade, educação enunciada como o principal meio de posituação da identidade negra. Ao interagirem com as/os cursistas nos fóruns de discussão, as/os tutoras/es chamavam a atenção

para a diversidade histórica e cultural do afro-brasileiros, especialmente quando as narrativas das/os cursistas homogeneizavam as experiências de segmentos da população negra.

Quais são as culturas e as histórias afro-brasileiras locais que mais chamam a atenção de vocês ou fazem parte da história e cultura da região que moram? Em que elas se articulam as outras culturas afro-baianas e afro-brasileiras? Quais saberes e expressões afrodescendentes vcs já mapearam, já que a escola é um local de construção de conhecimento, no sentido de mapear, historicizar e refletir? No caso das comunidades quilombolas, quais memórias estão registradas? (Anike, 2010)

A comunicação entre os participantes de uma ação educativa adquire maior importância num curso a distância, pois ela também atua como um importante incentivo à aprendizagem. A qualidade da comunicação pode, inclusive, assegurar a permanência ou motivar a evasão. Segundo Almeida (2003, p. 210),

A interação que se estabelece nos ambientes virtuais propicia o desenvolvimento co-construído dos participantes por meio das mediações entre estes participantes, o meio social e o próprio ambiente, cuja influência na evolução e na aprendizagem não diz respeito apenas à forma como ele foi estruturado e às respectivas informações, mas enfatiza as articulações que se estabelecem na experiência social.

O curso foi organizado de forma a estimular a aprendizagem baseada na cooperação/colaboração entre as/os participantes e criar um ambiente propício à aprendizagem de dos conteúdos trabalhados, mas não foram apenas os aspectos organizacionais que garantiram a frequência e a participação. Fatores externos ao curso também interferem nas condições de participação das/os cursistas.

Ao investigar como o grupo de sujeitos de sua pesquisa, composto exclusivamente por mulheres, utilizava o computador, Linda Leung (2007) observou que as mulheres normalmente dividiam o seu tempo entre os afazeres domésticos e as atividades do curso, o que diminuía consideravelmente o tempo disponível para o curso. Nessa pesquisa, pude perceber que, além de se dedicarem ao trabalho na escola, as mulheres também se dedicavam ao cuidado da casa, de si próprias e dos

filhos, o que também as prejudicava duplamente: na dimensão do consumo (leitura de textos, leitura das mensagens do curso) e na dimensão da produção (participação dos fóruns de discussão, realização e postagem das atividades no prazo definido no cronograma).

Apesar do aumento da familiaridade das/os cursistas com a EAD ser comprovada pelo número crescente de pessoas que já fizeram cursos a distância anteriormente (40,5% em 2009 e 61% em 2010), para as/os cursistas que nunca haviam tido experiência com a modalidade antes, devido às dificuldades apresentadas no que se refere à utilização de tecnologias digitais, o aprendizado assumiu um caráter duplo: aprendizado de história e cultura afro-brasileiras e letramento digital³, pois havia cursistas que demonstravam desconhecimento em relação a procedimentos básicos, como o envio de mensagens por e-mail. Praticamente em todos os fóruns do Módulo I – História da África, as/os tutoras/es interrompiam a discussão dos temas para orientar as/os cursistas sobre como utilizar as ferramentas do ambiente. A julgar pelo número de pedidos de auxílio para acessar o ambiente, a falta de familiaridade com o computador pode ter sido a principal causa do número expressivo de cursistas que realizaram a inscrição, mas nunca acessaram o AVA do curso (19%, em 2009, e 24,6%, em 2010).

O primeiro módulo do curso – História da África, apresentou conteúdos desconhecidos por muitas/os, o que fez com que a insegurança em se manifestar aumentasse. No início deste processo de mútua aprendizagem, algumas carências das/os tutoras/es em relação à metodologia da EAD foram evidenciadas: dificuldades de mobilização das/os cursistas à participação nos fóruns, falta de estímulo ao grupo para que novas contribuições fossem feitas a partir das mensagens postadas pelas/os colegas e uso de linguagem que estimulava pouco a participação.

Por meio das observações das interações e dos relatos das/os tutoras/es, pude perceber que as dificuldades de ordem técnica, apresentadas no período inicial do curso, inibiram a participação das/os cursistas: falta de familiaridade com o computador, dificuldade de acesso a computadores conectados à Internet, dificuldade em lidar com o AVA. A baixa frequência das/os cursistas aos fóruns e o

³ Segundo Alejandra Behar e Ana Carolina Ribeiro (2013), letramento digital é a “*competência ara o uso de tecnologias digitais*” (p. 218).

descumprimento de prazos foram recorrentes, sendo sinalizados pela maioria das/os tutoras/es. Fatores externos também interferiram, a exemplo da coincidência de atividades previstas no cronograma do curso com atividades profissionais, o que os sobrecarregou e dificultou o cumprimento das atividades programadas.

Devido ao desconhecimento dos conteúdos trabalhados, alguns cursistas demonstravam certo constrangimento por ignorarem o que assumiam como a história de seus antepassados. Tal embaraço, segundo um cursista, foi atenuado pelo fato de interagir à distância com as/os colegas:

Não teria, talvez, coragem de falar isso em público, mas aqui, sentado na frente do computador, não posso perceber os risos, nem as caras de espanto de quem quer que seja, rir da ignorância alheia, com certeza, é mais fácil que tentar entender a deficiência historicamente marcada (Jamal, negro, 2009).

Além de facilitar a expressão dos/as mais tímidos/as, o fato de não contar com o contato face a face com colegas e professoras/es tornou menos difícil a expressão de opiniões polêmicas, como as que associavam identidade negra ao corpo, examinadas no próximo capítulo. Por outro lado, na maioria das turmas, as/os cursistas enviavam as mensagens sem comentar as postagens das/os colegas. A interação nos fóruns ocorria mais frequentemente com o/a tutor/a.

Um aspecto que também resultou na maior ou menor participação das/os cursistas nos fóruns de discussão foi a dificuldade da/o tutor/a em mediar às interações nos fóruns. Em 2010, a realização do curso de formação de tutoras/es como parte do processo seletivo provocou um aumento substancial da participação das/os cursistas, como podemos verificar na Tabela 5. Com o desenvolvimento de habilidades comunicativas para EAD, as/os tutoras/es estimularam de forma mais eficaz a participação das/os cursistas. O número médio de postagens passou de 38, em 2009, para 92, em 2010. As/Os cursistas mais ativas/os costumavam postar não apenas mensagens relacionadas ao tópico do Fórum, como também comentavam as mensagens e estimulavam a participação das/os colegas, postavam indicações de livros, músicas, poesias, dicas para o trabalho com a temática e divulgação de eventos relacionados.

Tabela 8 – SUJEITOS DA PESQUISA, SEGUNDO A FREQUÊNCIA AOS FÓRUMS DE DISCUSSÃO (2009)

CURSISTAS	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV	TOTAL
Ana (2009)	1	0	4	5	10
Bila (2009)	14	10	14	10	48
Felipa (2009)	6	8	8	4	26
Francisca (2009)	13	25	13	23	74
Jamal (2009)	17	19	12	5	53
Lélia (2009)	9	10	12	7	38
Maria (2009)	1	13	12	3	30
Marta (2009)	7	10	6	8	31
Neuza (2009)	10	6	13	15	44
Simone (2009)	14	3	9	6	32
TOTAL	92	104	103	86	386

--- cursistas mais ativas/os

--- cursistas menos ativas/os

FONTE: Relatório do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turma 2009

Tabela 9 – SUJEITOS DA PESQUISA, SEGUNDO A FREQUÊNCIA AOS FÓRUMS DE DISCUSSÃO (2010)

CURSISTAS	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV	TOTAL
Amina (2010)	36	26	43	34	139
Cláudia (2010)	23	27	82	58	190
Dandara (2010)	22	30	36	13	101
Hamilton (2010)	29	40	42	26	137
Jana (2010)	15	12	13	12	52
Joana (2010)	7	11	21	12	51
Jorge (2010)	13	12	16	7	48
Luana (2010)	23	26	23	19	91
Luiza (2010)	12	14	53	10	89
Yeda (2010)	6	5	5	9	25
TOTAL	186	203	334	200	923

--- cursistas mais ativas/os

--- cursistas menos ativas/os

FONTE: Relatório do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, turma 2010

Como vemos nas tabelas acima, tanto em 2009 como em 2010, a frequência no módulo IV – Educação e Relações Étnico-raciais, comparada a dos módulos anteriores, costumava baixar em virtude da coincidência com as atividades de conclusão do ano letivo nas escolas onde as/os cursistas trabalhavam. A longa jornada de trabalho nas escolas e a falta de tempo para se dedicarem aos estudos, além da participação simultânea em outros cursos de formação continuada, foram

justificativas frequentemente utilizadas pelas/os cursistas, o que pode ser um indício da falta de apoio ou do apoio insuficiente das secretarias de educação à formação de seu corpo docente ou da dificuldade de gestão do próprio tempo pelas/os docentes.

Durante a semana, a frequência aos fóruns costumava baixar, intensificando-se aos sábados e domingos. Como os cursos à distância permitem a retomada das discussões após o momento em que ocorrem, permitindo-as/os recuperar o que foi discutido, as/os cursistas puderam acompanhar os debates desde a primeira intervenção. Geralmente, na modalidade presencial, quem chega atrasado à aula perde o ritmo do debate. A possibilidade de retomada das discussões facilitou a aprendizagem dos conteúdos pelas/os cursistas, mas também favoreceu às/aos vicárias/os.

Devido ao perfil do público envolvido, ao estilo de tutoria adotado na turma e aos problemas de gerenciamento do tempo observados entre as/os cursistas, a vulnerabilidade a fatores externos, como a coincidência de atividades previstas no cronograma do curso com atividades profissionais, tornou-se maior, dificultando o cumprimento das atividades programadas e, em alguns momentos, impedindo uma reflexão mais acurada sobre os temas discutidos.

CAPÍTULO 4

Etnicidade virtual

Nas Ciências Sociais, um dos conceitos semanticamente mais fecundos é o de “etnicidade” e seus correlatos “étnico” e “etnia”. De formulação relativamente recente, o conceito de etnicidade abriga significados que vêm alimentando diferentes análises sobre o fenômeno de produção das diferenças em nível individual, grupal ou institucional. Neste capítulo, apresento algumas acepções do conceito e, em seguida, construo o conceito de etnicidade virtual operacionalizado nesta tese.

4.1 Etnicidade: acepções de um conceito polissêmico

Segundo Thomas Eriksen (1996), o primeiro uso do termo *ethnicity* é atribuído ao sociólogo estadunidense David Reisman, em 1953, porém, o termo *ethnic*, mais antigo, deriva do grego *ethnos*. Para Elisabeth Tonkin e Maryon McDonald (1996), o uso de *ethnos* na antiguidade grega pode ser comparado ao conceito de *tribo* no inglês moderno, com ênfase ao sentido de organização social não legitimada e desorganização. *Genos* é um termo que coexistiu com o termo *ethnos* na Grécia, sendo utilizado em alusão aos próprios gregos e mais ou menos restrito ao sentido de parentesco. O termo *ethnos*, até então utilizado como referência aos estrangeiros, a partir do século XV, passou a ser usado pelos gregos a respeito de si próprios.

Ao formular a primeira definição moderna de grupo étnico, em *Economia e sociedade* (1999 [1920]), Max Weber (1864-1920) distingue conceitos comumente confundidos: raça, nação e etnia. Enquanto raça estaria objetivamente baseada em comunidade de origem, etnia seria baseada na crença subjetiva na comunidade de origem. O conceito de nação também estaria baseado em uma comunidade de origem, mas, diferentemente do grupo étnico, reivindica poderio político. Por um lado, etnia e nação relacionam-se à crença subjetiva e à representação coletiva; raça, por sua vez, está ligada ao parentesco biológico efetivo. Raça, significando aparência externa

transmitida hereditariamente, não importaria em si mesma, a menos se operasse como um dos elementos capazes de criar um grupo étnico. Weber define como 'étnicos'

...aqueles grupos humanos que, em virtude de semelhanças no habitus externo ou nos costumes, ou em ambos, ou em virtude de lembranças de colonização e migração, nutrem mera crença subjetiva na procedência comum, de tal modo que esta se torna importante para a propagação de relações comunitárias, sendo indiferente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva. A 'comunhão étnica' distingue-se da 'comunidade de clã' pelo fato de aquela ser apenas um elemento que facilita relações comunitárias. (WEBER, 1994 [1921], p. 270)

Ainda segundo Weber, outros elementos responsáveis pela formação de um grupo étnico seriam a língua e a religião, assim como a crença num parentesco comum, que pode ocorrer mesmo quando não existe a efetiva semelhança de raça, língua e costumes. O mais importante fator que atua na formação de um grupo étnico seria, no entanto, a comunidade política.

Em Weber (op. cit.), temos acentuado o caráter comunitário das relações étnicas em virtude de sua ênfase à crença numa origem comum como fundamento de grupos dessa natureza. Na conceituação weberiana de grupo étnico, observa-se a ênfase aos fatores subjetivos e interativos na marcação das diferenças. A mais importante fonte de etnicidade seria a atividade de produção, manutenção e de aprofundamento das diferenças, não a posse de traços físicos ou quaisquer outros. A comunicação das diferenças e não o isolamento criaria a consciência étnica, sendo a partir dela que se criaria a atração entre os iguais e a repulsa pelos diferentes.

Apesar do aporte teórico weberiano ainda fundamentar análises sobre o fenômeno étnico, desde que foi proposto como substituto ao conceito de raça, em meados do século XX, o conceito de etnia vem sofrendo reformulações ou sendo recusado para tal fim. Nos Estados Unidos e no Reino Unido, o termo "étnico" é utilizado para referir-se a grupos minoritários (FENTON, 2003). No período da Segunda Guerra Mundial, nos EUA, passou a ser utilizado em referência a judeus, italianos, irlandeses e outros povos considerados inferiores aos descendentes de britânicos, enquanto os negros eram referidos através do termo raça. Os termos "grupo étnico" e "eticidade" vêm sendo usados desde a década de 1960 na Antropologia social anglófona, mas sem uma definição precisa. No Brasil, também a partir desse período, estudos antropológicos passaram a adotar o conceito de

etnia para focalizar fenômenos antes referidos ao conceito raça, principalmente a partir da teoria sobre grupos étnicos formulada por Friedrik Barth (BACELAR, 1989; CUNHA, 1989; DIEGUES Jr, 1963; OLIVEIRA, 1976).

No estudo clássico *Grupos étnicos e suas fronteiras*, Fredrik Barth (2003, 1998[1969]) refere-se à etnicidade como a organização social das diferenças culturais. Na construção do seu conceito, Barth distingue cultura de etnicidade ao afirmar que as diferenças culturais fundamentam os grupos étnicos, não uma cultura comum. Ao assim proceder, enfatiza o caráter variável e dinâmico da cultura, que não se comporta como totalidade em si mesma, induzindo a passagem de uma abordagem estática para uma abordagem interacionista da etnicidade.

Barth também evidencia a distinção entre cultura e grupo social. Ao caráter dinâmico e variável da cultura, que se refere ao que é aprendido por meio da experiência das pessoas, Barth (op. cit.) opõe os grupos sociais, que podem ter fronteiras definidas, podem contar com uma participação uniforme dos seus membros e com a estabilidade, o que não se verifica na cultura. Se o grupo social impõe a padronização e uniformização, atuando como uma força conservadora, o pluralismo e o dinamismo seriam intrínsecos à cultura, que atua como um vetor de mudança dos grupos. Assim, a variação cultural seria obnubilada pelo “*mito da homogeneidade e compartilhamento cultural*” na afirmação do pertencimento a um grupo étnico.

Examinando a referência recorrente à articulação do conceito de cultura ao de identidade, Denys Cuche (2002) diferencia cultura e identidade ao afirmar o caráter inconsciente da primeira em relação ao caráter consciente da segunda. A identidade, para ele, poderia ser manipulada de tal forma a mudar completamente a feição de uma cultura.

Também insistindo na diferença entre cultura e identidade, Roberto Cardoso de Oliveira (2006) afirma que a identidade possui um caráter autônomo em relação à cultura, apesar desta última desempenhar importante papel na marcação diacrítica da identidade e “[...] na dimensão dos valores e das concepções do nós frente aos outros expressas em formulações discursivas, portanto como fatos culturais” (CARDOSO DE OLIVEIRA, op. cit., p. 37). Esta discussão nos foi antecipada por Friedrik Barth, no final da década 1960, em seu texto “*Grupos étnicos e suas fronteiras*”, onde ele apresenta a identificação das fronteiras étnicas como o principal foco da pesquisa sobre grupos étnicos (BARTH, 1998).

Fredrik Barth (1998[1969]) refere-se à etnicidade como a organização social das diferenças culturais.

Thomas Eriksen (2003) aponta o caráter imperativo da identidade étnica, que faz com que se torne mais difícil para quem não se parece com um membro da maioria ou não domina a língua oficial ser assimilado por grupos majoritários. Sob essa perspectiva, não é possível manipular completamente a identidade, o que o afasta de teóricos que defendem o caráter instrumental do processo de construção de identidades étnicas.

Ao analisar as relações de poder intergrupais, Richard Schermerhorn (1996 [1970]), afirma que um grupo étnico pode ser subordinado ou dominante, mas destaca o predomínio de grupos étnicos em posições subalternas, apesar de não usar o adjetivo “subordinado” para se referir previamente a este tipo de grupo - a menos que a situação social requeira. Sendo subsistemas ou subseções mais ou menos distintos na população, os grupos étnicos teriam como elementos simbólicos os padrões de parentesco, a contiguidade física (localismo ou seccionalismo), a afiliação religiosa, formas linguísticas ou dialetais, a afiliação tribal, a nacionalidade, características fenotípicas ou qualquer combinação destes, além da consciência de pertencimento ao grupo.

Eriksen (op. cit.) assinala que grupos étnicos podem estar hierarquicamente posicionados numa sociedade, mas que a hierarquização não é propriedade de tais grupos, uma vez que relações interétnicas igualitárias podem ocorrer. Para Eriksen, o discurso sobre etnicidade refere-se não somente a grupos considerados minorias; maiorias e grupos dominantes também podem ser “étnicos”. Esta é uma perspectiva pouco comum nos estudos sobre etnicidade realizados no Brasil, uma vez que, tradicionalmente, grupos politicamente minoritários como indígenas, negros e imigrantes têm sido abordados como étnicos.

Na antropologia brasileira, Roberto Cardoso de Oliveira (1976) trouxe a ideologia para o debate sobre etnicidade presente em sua *teoria da fricção interétnica* ao considerar que não é possível compreender o fenômeno étnico sem que ele esteja inserido num contexto de relações ideologicamente orientadas. Este é um ponto em que difere de Manuela Carneiro da Cunha (2009 [1987]), para quem a etnicidade assume um caráter instrumental, posto que a ela recorrem grupos culturalmente diferenciados em situação de conflito. Para Cunha, em vez de ser ela mesma ideologia, a etnicidade

... faz da tradição ideologia, ao fazer passar o outro pelo mesmo, e faz da tradição um mito na medida em que os elementos culturais se tornaram 'outros' pelo rearranjo e simplificação a que foram submetidos, precisamente para se tornarem diacríticos, se encontram por isso mesmo sobrecarregados de sentido. (CUNHA, 2009, p. 239)

Para Oliveira (2000), etnicidade envolve

... relações entre coletividades no interior de sociedades envolventes, dominantes, culturalmente hegemônicas e onde tais coletividades vivem a situação de minorias étnicas ou, ainda, de nacionalidades inseridas no espaço de um Estado-nação. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 8)

Em *The ethnic origins of nations*, Anthony Smith (1986) repõe a discussão da relação entre etnia e nação no campo da ciência política ao argumentar que o mundo moderno pode ser considerado um “*mundo de nações*”. Reconhecendo ser difícil definir a diferença entre etnia e nação, ele afirma que as aspirações nacionalistas têm transformado a natureza e as relações entre os Estados e os objetivos e propriedades de muitas etnias. Segundo Smith (op. cit.), o surgimento da nação cria um terreno fértil para o separatismo e muitas etnias aspiram tornarem-se nações. Ele distingue entre “nações territoriais”, caracterizada pelo sentido de pertencimento a um território, de “nações étnicas”, fundadas em laços étnicos preexistentes e que se transformaram em nações através de processos como mobilização, territorialização e politização. Para Eriksen (1996), etnicidade e nacionalidade se assemelham pelo fato de enfatizarem a similaridade cultural dos seus membros e pelo estabelecimento de fronteiras, mas o que distingue o nacionalismo é o seu relacionamento com o Estado. Os nacionalistas defendem uma convergência entre fronteiras culturais e fronteiras políticas, enquanto que, para grupos étnicos não há, necessariamente, a preocupação com o comando do Estado.

John Rex (1988) discorre sobre as teorias que apresentam a etnia como algo situacional (BARTH, 1969; WALLMAN, 1979) contrapondo àquelas que vêem a etnia como algo primordial, inalienável (GEERTZ 1996; GORDON 1978). A perspectiva primordial vê a etnia como um conceito que não pode depender unicamente de classe ou outro fator, pois “... a etnia tem a sua dinâmica própria, independentemente de outros elementos do processo político” (REX, op.cit, p. 49).

Outra forma de classificar as teorias sobre a etnicidade diferencia aquelas de cunho objetivista das de cunho subjetivista (JONES, 1997). A perspectiva objetivista considera os grupos étnicos como entidades sociais e culturais com fronteiras distintas, caracterizadas pelo isolamento e pela falta de interação, priorizando a dimensão étnica. A perspectiva subjetivista considera os grupos étnicos como categorizações culturalmente construídas que informam a interação e o comportamento social, priorizando a dimensão étnica.

As distinções subjetivista-objetivista e primordialista-instrumentalista, segundo Thomas Eriksen (2003), não mais refletem as principais diferenças teóricas no debate sobre etnicidade. O que mais interessa, segundo ele, é discutir sobre o status epistemológico da etnicidade, ou seja, se ela é uma propriedade dos relacionamentos intergrupais ou o produto de um tipo particular de situação histórica. Eriksen defende a segunda alternativa e argumenta que a localização histórica da etnicidade pode incluir variáveis contextuais, como os fatos da distinção étnica, e tornar possível a comparação de características formais. Para Eriksen, a etnicidade é um fenômeno característico das sociedades modernas, sendo um produto do desenvolvimento econômico, da expansão industrial capitalista e da formação e do desenvolvimento dos Estados-nação. Ele opta por discutir etnicidade como conceito histórico, não como um fenômeno primordial, como fez Clifford Geertz(1996) em *Primordial ties*, texto clássico sobre o tema.

Na tentativa de demarcar as diferenças entre etnicidade, grupo étnico e identidade étnica de grupo, Craig Douglas Albert (2012) recorre à definição de etnicidade como uma categoria que diferencia um indivíduo do outro, um princípio de classificação que recorre a determinados marcadores étnicos, que podem ser marcadores inatos (cor, fisionomia, cabelo, altura, peso etc.) ou marcadores adquiridos (escarificação, tatuagem, remoção ou preenchimento dos dentes, etc.), sendo a pátria ancestral e sua cultura o mais notável destes marcadores.

Segundo Albert (op. cit.), ter etnicidade não significa ser membro de um grupo étnico, pois apenas a posse de marcadores étnicos não define um grupo. Um grupo étnico baseia-se num sentimento de pertença, que origina ações coletivas orientadas pelo reconhecimento do compartilhamento de etnicidade. Somente quando as pessoas agem em favor de sua etnicidade, criam um grupo étnico. A identidade étnica de grupo, por sua

vez, se forma quando membros do grupo étnico definem e atribuem significado à sua existência baseados nos critérios do grupo étnico. Implica um vínculo psicológico e emocional. É quando a sua existência e segurança como indivíduo passam a depender da existência do grupo. Diferentemente da etnicidade e do grupo étnico, a identidade étnica de grupo fomenta conflitos étnicos.

Para Elisabeth Tonkin e Maryon McDonald (1996), etnicidade é algo inerente a grupos que se autodefinem como étnicos, devendo ser um conceito utilizado para percebermos os usos dados ao termo na prática. O que importa, para elas, é a compreensão de etnicidade como conceito nativo, não como instrumento analítico. As dificuldades surgidas com o uso do termo etnicidade não seriam específicas ao termo ou à sua etimologia, mas resultariam das características sistemáticas de nomeação humana e das tentativas de delinear tipos de grupos humanos. Segundo as autoras,

A group or an individual has no *one* identity, but a variety (a potentially large variety) of possibilities, that only incompletely or partially overlap social time and social space. (TONKIN, MCDONALD & CHAPMAN, op. cit., p. 24)

Também apostando na inviabilidade do uso analítico do conceito de etnicidade, visto como uma das últimas formas de “fetichismo de fronteira”, Pieterse (2001) lança mão do conceito de *hibridização*. Para ele, a hibridização é um processo tão antigo quanto a história, mas o ritmo da mistura acelerou e seus objetivos foram ampliados na esteira de mudanças estruturais, como o uso das novas tecnologias, que permitiram novas formas de contato intercultural. Este modo de teorizar sobre o hibridismo é criticada por Hall (2003, p. 74), que o entende não como “*referência à composição racial mista de uma população*” ou a “*indivíduos híbridos*”, mas como “*lógica cultural da tradução*”, que implica uma referência ao estar ao mesmo tempo dentro e fora da modernidade e seu projeto globalizante.

Segundo César Ore Rocca (2010, p. 168), contemporaneamente, a etnicidade pode ser contemplada em dois sentidos:

por un lado, continua a ser una noción utilizada para producir un discurso sobre el Otro que refuerza su dominación (Bhabha, 2002) y, por otro, es

una noción apropiada ahora por “aquellos que alguna vez estuvieron sujetos al dominio colonial” (Greene, 2009: 40), formando parte de su repertorio de movilización colectiva.

Como podemos deprender do panorama do conceito de etnicidade traçado até aqui, a polissemia é sua marca característica. Predomina na maior parte das reflexões sobre o conceito, no entanto, o uso do conceito para a análise de experiências de povos considerados “outros”, o que motivou o surgimento de críticas ao caráter etnocêntrico dessa forma de utilização do conceito (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998).

Outro aspecto que se destaca nos estudos que operam com o conceito de etnicidade é a referência a contextos presenciais, onde os contatos ocorrem a partir de interações face a face. Se considerarmos, no entanto, que a atividade de simbolização envolvida no processo de construção da etnicidade também é uma atividade de virtualização - como pode ser depreendido do conceito de “comunidade imaginada” de Benedict Anderson (1993), a distância entre os contextos já investigados e o ciberespaço torna-se menor do que possa parecer à primeira vista. Como argumenta Alan Bryman (2004, p. 471) “[...] *our concepts of place and space that are constitutive of the way in which we operate in the real world are grafted onto the Internet and its use*”¹.

O conceito de etnicidade que operacionalizo nesta pesquisa é construído em diálogo com o conceito operacionalizado por Steve Fenton (2003), que afirma, não sem problematizar, a existência do fenômeno. Fenton concebe a etnicidade como um fenômeno social moderno, caracterizado por representações de descendência e cultura, matéria prima da identificação étnica e da criação de fronteiras entre os grupos. Em tal concepção, os grupos étnicos não seriam grupos que, necessariamente, compartilham uma cultura homogeneamente definida, mas que mobilizam ideias de cultura e ascendência para dar força aos sentidos de pertença à comunidade e de destino compartilhado. Discordo, no entanto, da localização histórica da emergência do fenômeno étnico na modernidade, uma vez que nos grupos étnicos africanos do contexto pré-colonial - por muito tempo representados como estáveis e homogêneos, as diferenças também se organizavam de forma dinâmica (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998).

¹ “...nossos conceitos de lugar e espaço que são constitutivos da forma em que operamos no mundo real são transplantados para a Internet e seu uso” (tradução minha).

No contexto empírico dessa investigação, a ascendência africana surge como o referente comum que articula as experiências dos afrodescendentes, o que reforça a necessidade do exame crítico da história para o entendimento da recriação simbólica operada como forma de enfrentar a experiência de desenraizamento, observada nos locais em que foi estimulada através da escravidão. Partindo desse entendimento, não seria possível existir negritude sem etnicidade, como argumenta Lívio Sansone (2004), pois a negritude é tornada possível em relações onde representações de cultura e descendência adquirem sentido. A expressão de diferentes formas de negritude deve-se ao dinamismo característico da cultura, não à ausência de etnicidade. Concordo com o autor, no entanto, quando afirma que a assunção de negritude nem sempre traduz a afirmação de identidade étnica de grupo, no sentido dado por Craig Douglas Albert (op. cit.).

Converginho com os autores que adotam uma perspectiva construtivista, parto do entendimento da etnicidade como um fenômeno social submetido à “lógica de produção” identificada por Michel Wieviorka (2006) a partir da apropriação e reelaboração dos signos étnicos partilhados num ambiente virtual de aprendizagem. Proponho um diálogo com o conceito de identidade cultural formulado por Wieviorka porque nele o processo identitário toma como referência não apenas o âmbito dos Estados-nação e questões a ele pertinentes.

A identidade, por conseguinte, define-se não pela maneira segundo a qual se reproduz, mas por aquela pela qual se produz. A identidade coletiva depende então da invenção, ela mesma é uma criação” (WIEVIORKA, op. cit., p. 159).

Dadas às especificidades do objeto desta tese, situado em nível microssociológico, a apropriação crítica deste conceito será um auxiliar no alcance dos objetivos já mencionados. Para Wieviorka (op. cit.), as identidades coletivas tanto podem ser escolhidas, a depender do ganho a ser auferido por quem as afirma, como podem ser fruto de um processo de construção de sentido da experiência do ator, passível de ser tanto uma condição de inserção na modernidade como um recurso a ser mobilizado contra esta mesma modernidade.

É importante observar, contudo, que não acolho os excessos do individualismo metodológico que fundamenta a teoria de Wieviorka por imputarem ao processo de construção das identidades um caráter demasiadamente racional e voluntarista, colocando em segundo plano a influência do grupo². Assumindo a “antropologia prática” proposta por Roberto Cardoso de Oliveira (2000, 2002), na qual intervêm a moralidade e a eticidade, adoto uma perspectiva comprometida, sobretudo, com a vida das pessoas estudadas, o que ressalta o interesse em explorar a etnicidade sob uma perspectiva interacional, em lugar de uma perspectiva meramente instrumental.

Steve Fenton (2003) rejeita a ideia de que a etnicidade não se refere a algo real e que deva ser considerada apenas uma construção intelectual dos observadores. A etnicidade corresponde a algo que efetivamente existe na medida em que os indivíduos partilham e mobilizam significados comuns de descendência e cultura para dar força a um sentido de comunidade.

Pessoas ou povos não possuem simplesmente culturas ou partilham ancestralidade, *eles elaboram-nas na ideia de uma comunidade fundada nesses atributos*. Com efeito, é perfeitamente possível que as pessoas elaborem uma ideia de comunidade apesar do fato de as alegações de partilha de descendência e de cultura serem decididamente questionáveis (FENTON, op. cit., p. 14)

Considero tal forma de conceber a etnicidade especialmente adequada à análise das interações ocorridas virtualmente, principalmente tendo em vista as características de descontinuidade, maleabilidade e autonomia adquiridas pelos discursos dos sujeitos nestas situações. Se nas interações face a face o controle discursivo é, sobretudo, realizado pelos sujeitos que participam da interação, nas interações online, a autonomia que cada sujeito possui em seu processo de construção discursiva é relativamente maior.

² Louis Dumont (1992) procede à crítica desta visão dos fenômenos sociais a partir do que ele identifica como “apercepção sociológica”, que deriva em grande parte da ideia de “contrato”, a partir da qual a sociedade é entendida como uma associação voluntária de indivíduos totalmente constituídos. Ele chama atenção para o processo de “adestramento social” (ou de socialização), pois sem ele o homem não existe como tal.

2.2 Etnicidade virtual

Com o advento da Internet, houve uma alteração do que Peter Berger e Thomas Luckmann (2005) definem como a “realidade da vida cotidiana”, pois a interação virtual trouxe novas possibilidades de relacionamento entre os seres humanos. A interação virtual, devido à ruptura com a simultaneidade e à ausência de identificação visual da expressão dos sujeitos (a menos que a interação virtual ocorra através de vídeo), abriu espaço a um novo campo de estudos.

Diferentemente do que concluíram Berger e Luckmann (op. cit.) ao analisarem a interação face a face, cuja expressividade faz com que possamos ver e ouvir a nós mesmas/os e as/os outras/os com quem falamos, na interação virtual estas possibilidades estão ausentes, o que não nos permite saber ao certo com quem estamos nos comunicando. Ao mesmo tempo, essa situação torna possível performar distintas subjetividades e, ao admitir mais possibilidades de manipulação das identidades nos deixa em dúvidas sobre quem é nosso/a interlocutor/a: de onde vem? As características que define como suas podem ser observadas presencialmente? E as ideias que defende virtualmente, são igualmente defensáveis presencialmente, são fruto da imitação ou emitidas apenas para seguir a opinião geral e ser aceita/o no grupo?

Sem a pretensão de mapear todos os estudos realizados sobre cibercultura e ciberespaço, dialogarei com alguns que trazem elementos importantes a serem considerados na construção do conceito de etnicidade virtual: Diamandaki, 2003; Mozo, 2004; Stangl, 2004; Leung, 2007; Pereira, 2007; Pereira, 2008; Gomes, 2011; Vallerius, 2011.

A maior margem de manipulação das identidades proporcionada pelas interações ocorridas no ciberespaço motivou investigações, no Brasil e em outros países, sobre as *identidades digitais*, criadas pelos indivíduos para participar de mundos de simulação virtuais (OJEDA, 2006). Paulatinamente, surgiram investigações sobre o modo como as identidades são construídas na Internet em articulação com as suas identidades *offline*. Katerina Diamandaki (2003) enfatiza o ciberespaço como um meio que permite novas formas de articulação e expressão de identidades existentes *offline*, definindo a etnicidade virtual como comunidade, ou seja, espaços

...conscientemente construídos por indivíduos para funcionar como zonas de convergência, pontos de encontros dialógicos, e acima de tudo de identidade espaços de memória, estas comunidades virtuais têm um potencial de melhorar a qualidade de vida daqueles que delas participam (DIAMANDAKI, op. cit., doc. www).

Diamandaki (op. cit.) analisa as comunidades *online* criadas por etnicidades e nacionalidades *diaspóricas* (nações e grupos nacionais sem Estado, comunidades de expatriados e imigrantes em um Estado-nação, comunidades formadas por dissidentes que fugiram de regimes totalitários) e *não-diaspóricas* (Estados-nação, etnicidades regionais dentro de uma nação, identidades ameaçadas ou marginalizadas em um Estado-nação) e mostra que elas se configuram de distintas formas na Internet, dependendo do tipo e dos objetivos. O que se destaca no conceito operacionalizado pela autora é a visão do ciberespaço como meio que facilita a expressão da etnicidade construída nas interações face a face.

Em sua pesquisa de sites e comunidades virtuais voltados à cultura gaúcha, Heloisa Prates Pereira (2008) nos mostrou os limites dos processos de transformação e hibridização das identidades no ciberespaço ao demonstrar como o culto às tradições gaúchas nos sites de internet contribui para o fortalecimento da identidade regional. Destaca o papel da rede como facilitadora e dinamizadora dos encontros presenciais, uma vez que *“grande parte da experiência tradicionalista acontece fora dela”* (PEREIRA, 2008, p. 75), mas também revela que a rede contribui para a recriação de territórios gaúchos independentemente dos locais onde seus membros estejam, remetendo à ideia de *querência*, expressão gaúcha que significa *“1. local de nascimento; 2. local onde alguém vive (mora); 3. local para onde procura voltar (sente falta); 4. local de pasto ou criação de gado (fazenda, sítio)”* (Ibid, p. 78).

Também identificando a potencialização de identidades e movimentos surgidos no mundo *off line* em virtude da interação no ciberespaço, em pesquisa realizada a partir do mapeamento de 27 sites produzidos por indígenas Guarani, Tupinambá, Tumbalalá, Potiguara e Xucuru-Kariri, Eliete da Silva Pereira (2007) argumenta que a presença indígena nesse contexto é caracterizada por uma participação ativa dos mesmos na reelaboração dos discursos sobre eles, durante muito tempo ao encargo de antropólogos e instituições das quais não participavam ativamente. Pereira utiliza a expressão

ciborgues indígenas em referência à “*nova condição nativa contemporânea, atravessada por softwares e hardwares, sistemas informativos e fluxos comunicativos*” (PEREIRA, op. cit., p. 14).

Ao argumento de Ana Maria Galvéz Mozo (2004, p. 129), que afirma que a identidade no ciberespaço “*passa a ser algo composto mais por informação que por matéria*”, eu acrescentaria que o fato de serem decodificadas em bits e bytes³ não significa que as representações do eu que circulam no ciberespaço sejam complementamente descoladas da vida *off line*. Defendo que há uma interrelação entre os mundos *on line* e *off line* e que podemos observar a interferência das relações criadas no último sobre o primeiro, o que faz das identidades virtuais menos originais e auto referenciadas do que se possa pressupor. Como veremos no capítulo 6, os efeitos do racismo e do epistemicídio também podem ser observados na forma como os sujeitos se posicionam nas interações online.

Daniel Mallmann Vallerius (2011, p. 15) também concluiu que há interrelação entre os mundos *on line* e *off line* ao investigar as representações sobre território presentes nos discursos expressos nas postagens de usuários do Orkut. Por meio da análise das postagens de membros de uma comunidade virtual formada por moradores do bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre/RS, Vallerius investigou como são construídas, posicionadas e territorializadas suas identidades. Ele afirma, no entanto, que o ciberespaço proporciona apenas uma nova dinâmica à relação entre os sujeitos e grupos que dele participam, pois “*as ideologias, os pensamentos e os conhecimentos que nela transitam apresentam sua gênese fora da internet*” (Ibid, p. 15). A experiência de participar de cursos a distância me permite duvidar dessa assertiva uma vez que o contato das/os cursistas com novos conhecimentos, proporcionada a partir dessa experiência formativa, permitiram o questionamento de conhecimentos e certezas prévios assim como a construção de novos conhecimentos.

Por outro lado, o conceito de *território virtual* ou *webterritório* de Vallerius (op. cit.) é útil para pensarmos nessas novas formas de construção e gerenciamento do espaço surgidas a partir da interação na rede e as formas de identificação dos sujeitos a esse espaço, o que nos leva a formular, para análise do curso a distância, o conceito de

³ Bit é a menor unidade de um sistema digital; byte é uma sequência de bits que representa uma informação.

território privativo no ciberespaço, pois, além da restrição do acesso de estranhos à comunidade por meio da exigência de login e senha, como nos webterritórios, temos a exigência adicional de satisfação de determinados pré-requisitos.

O exame do contexto empírico investigado nessa tese me permite afirmar que o interesse em participar do curso, assim como ocorre nas redes sociais, é importante, mas apenas não é suficiente para acessar ao ambiente virtual de aprendizagem, uma vez que é exigido um perfil profissional específico (ser docente da Educação Básica da rede pública, em atividade). Além disso, os discursos surgidos a partir da interação dos participantes de um curso a distância nos fornecem elementos para detectar um processo de identificação que extrapola o webterritório, pois está referido tanto aos conteúdos trabalhados nesse espaço como às experiências que ocorrem em contextos *off line*, como os contextos familiar e laboral.

Outras/os autoras/es abordam a identidade no ciberespaço como fragmentada e múltipla, como toda identidade, mas dotada de um caráter particular, que não depende do corpo para se expressar e permite romper com os estereótipos de gênero, raça, classe e outros. Esse é o tipo de abordagem presente no trabalho de André Stangl (2003) sobre *etnicidade digital*.

Abordando a etnicidade e as possibilidades de interação surgidas no ciberespaço por meio da análise das listas de discussão virtuais e do Orkut, rede social criada em 2004, Stangl (2006, p. 8) constrói seu conceito de *etnicidade digital*, que seriam “...re-afirmações discursivas, livres dos inconvenientes fenotípicos ou das restrições geográficas”. Afirmando a diferença como fundamento da comunicação, Stangl assume que a interferência da opinião do outro e a variedade de opiniões na rede permitem manter o fluxo de comunicação, ao mesmo tempo em que, num considerável otimismo, aposta na diluição das fronteiras dos grupos de pertencimento e no enfraquecimento de exclusivismos, favorecendo uma multiculturalidade digital. Portanto, o *e-tno*, a *etnicidade digital* ou a *cibermestiçagem* seria “um lugar onde, no ciberespaço, as trocas culturais se dão de forma mais intensa” (STANGL, 2003, p. 33).

Ao tratar da *etnicidade virtual*, descarto a concepção da rede como espaço de diluição de fronteiras, presente no conceito de *etnicidade digital*, por uma concepção em que esta é considerada um espaço em que tanto as fronteiras como as tensões

provocadas pelo processo de produção e reprodução da etnicidade estão presentes. O trabalho de Linda Leung (2007), um dos pioneiros na abordagem da etnicidade na Internet⁴, caminha neste mesmo sentido ao argumentar que “*las fuerzas que excluyen a las minorias étnicas también actúan en el ciberespacio*” (LEUNG, 2007, p. 19). E essas forças, como podemos observar na pesquisa de Vallerius (op. cit.) se revelam não apenas no impedimento do acesso ao ciberespaço, como na manifestação de intolerância à diversidade, seja ela racial, sexual, religiosa, de gênero ou outra.

Segundo o filósofo Ghiraldelli Jr. (2008), a noção moderna de sujeito (eu) foi posta de lado, mas a noção de identidade (self) continua operacional, pois ainda é possível observar o conjunto coerente de narrativas que se repetem nos discursos dos indivíduos. O que ficou para trás foi a visão estável e unificadora do sujeito. Curiosamente, o conceito de identidade passou a ser questionado com mais força a partir do momento em que as vozes dos “outros” passaram a ser ouvidas (MIGNOLO, 2010).

Ao analisar discursos das/os cursistas sobre história e cultura afro-brasileiras, retomo a distinção operada por Martin Sokefeld(1999) entre *self* e identidade, que concebe o *self* como a instância do indivíduo, dotado de autonomia relativa, independência, reflexividade e da habilidade de perseguir seus próprios objetivos. A identidade, por sua vez, faria referência ao aspecto coletivo, à consciência de compartilhar certas características com os demais membros de um grupo. A habilidade de gerenciar diferentes identidades seria um importante aspecto do *self* presente nas interações entre os indivíduos.

Identidades podem ser consideradas blocos para a construção de uma imagem do self. Esses blocos não são simplesmente colocados como são dados, mas são ajustados e dão formas que podem ser incorporadas num todo mais ou menos integrado. Isto é, identidades são interpretadas pelo agente humano de modos específicos (SOKEFELD, op. cit., p. 426).

Em seu empenho de teorizar sobre a capacidade de agência dos nativos, Sokefeld(op. cit.) constrói seu conceito de *self narrativo*. Para o antropólogo, o *self narrativo* resultaria na criação de uma imagem pessoal relacionada às identidades abarcadas pelo *self* e seria demonstrado em situações em que o sujeito é levado a

⁴ O trabalho foi publicado originalmente em 2005.

escolher seu modo de ação diante de um número de alternativas possíveis. As identidades estariam conectadas a imagens dadas ou compartilhadas, tais como estereótipos, expectativas e papéis, mas o *self* não seria esgotado por elas.

A habilidade de gerenciar diferentes identidades é um importante aspecto do *self* e, onde há uma pluralidade de identidades sendo abarcadas pelos indivíduos, algo se mantém. Esta reflexividade pode implicar o sentido de consistência e continuidade simplesmente porque a diferença básica persiste: a diferença entre o *self* e os outros, que implica alguma agência, ou seja, “...a habilidade de agir sob sua própria conta” (SOKEFELD, op. cit., p.424). Observar a construção do *self* nos permite vislumbrar a virada teórico-metodológica necessária a uma perspectiva analítica atenta à capacidade de agência dos sujeitos, uma vez que, no processo comunicativo, “cada receptor contribui para produzir a mensagem que ele percebe e aprecia, importando para ela tudo o que constitui sua experiência singular e coletiva” (BOURDIEU, 1998, 25). A influência de aspectos estruturais no processo de agenciamento se manifesta no próprio ato de falar, que “é apropriar-se de um ou outro dentre os estilos expressivos já constituídos no e pelo uso, objetivamente marcados por sua posição numa hierarquia dos grupos correspondentes” (BOURDIEU, op. cit., p. 41).

A visão do ciberespaço como um território onde as desigualdades são passíveis de serem produzidas, a despeito da especificidade das interações, pode ser depreendida do trabalho de Linda Leung (2007), *Etnicidade virtual*.

Leung (op. cit.) parte de sua experiência como tutora de um curso preparatório sobre novas tecnologias, na Universidade de East London, em 1996, para avaliar a capacidade da rede de abrigar a diversidade de representações da etnicidade, surgidas a partir da auto identificação étnica das 14(catorze) estudantes pesquisadas, confrontada com as páginas e sites da WEB por elas explorados. Leung circunscreve sua investigação sobre a Internet à World Wide Web⁵ e argumenta que o ciberespaço é “um ponto de negociação entre a resistência e o poder” (op. cit., p. 19). No ciberespaço existem

⁵ Segundo Leung (op. cit.), a Internet é uma estrutura global que engloba: “- el correo electrónico, una forma de comunicación básicamente entre dos personas, aunque también se puede usar para difundir mensajes a muchos receptores, - la conferencia por ordenador, que permite que múltiples usuarios participen juntos en una actividad o un debate, - el acceso a otras bases de datos remotas, - la transferencia de archivos, - La World Wide Web, realmente una gran base de datos descentralizada que emplea El hipertexto para navegar a través de complejos caminos para recuperar datos (Hammersley y Atkinson, 1995: 201)”. (LEUNG, 2007, p. 14)

relações de poder que excluem as minorias étnicas, assim como na vida cotidiana fora da rede, mas estas forças não funcionam a ponto de descartar exemplos de resistência. Em seu estudo, Leung explora a rede como *"...una herramienta de producción, consumo y representación por parte de las minorías étnicas, a la vez que aborda las complejidades de la propia etnicidad"* (ibid., p. 32)⁶.

Nesta tese, concebo a etnicidade virtual como um fenômeno de produção e reprodução de diferenças no ciberespaço, construídas a partir do compartilhamento de representações de descendência e cultura comuns a determinado contingente humano. E como a etnicidade virtual se expressa?

A criação de uma comunidade virtual é o primeiro passo para que o compartilhamento das representações de descendência e cultura ocorra. Formada a partir da convergência de interesses num espaço comum, ela estimula o estabelecimento de relações de interdependência entre as/os participantes e gera um sentido de pertencimento ao grupo assim formado. No entanto, apenas a existência de uma comunidade virtual não garante a expressão da etnicidade virtual, uma vez que ela somente pode ser observada quando ocorre o compartilhamento de representações de descendência e cultura, seja por meio da auto adscrição da/o participante ao grupo do qual se fala ou por meio da imputação de marcadores culturais da diferença a este mesmo grupo por aquela/e que não se identifica como seu membro. Ainda que a comunicação estabelecida na comunidade virtual rompa com as limitações espaço-temporais, como o processo de produção da etnicidade virtual recorre à memória, tempo e espaço teimam em voltar à cena, pois ele depende das experiências vividas pelos indivíduos e dos significados por eles atribuídos.

O território virtual é comum a todas/os as/os cursistas, mas as representações de descendência e cultura variam. Nesse sentido, os significados atribuídos às fronteiras são cruciais para analisarmos o que seus membros têm em comum e como se diferenciam em relação aos demais (COHEN, 2001). Isto não implica a busca ou afirmação da "originalidade" ou "genuinidade" negra, pois, como observou Manuela Carneiro da Cunha (1989), *"...a cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas algo*

⁶ *"...una herramienta de producción, consumo e representación pelas minorias étnicas, ao abordar as complexidades da própria etnicidade"* (tradução minha).

constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados” (CUNHA, op. cit., p. 46).

2.2.1 Comunidade: obsoleta ou ressignificada?

O advento da informática teria decisivamente deixado para trás a possibilidade de criação espontânea de fronteiras, tornando a unidade cada vez mais artificial, construída cada vez mais a partir de consensos. Ao analisar a teorização de Tonnies sobre comunidade, Bauman (2003) distingue *consenso* de *entendimento comum*. *Consenso* seria “...um acordo alcançado por pessoas com opiniões essencialmente diferentes, um produto de negociações e compromissos difíceis, de muita disputa e contrariedade, e murros ocasionais”, enquanto que *entendimento comum*, concepção presente no conceito de comunidade de Tonnies, “...não precisa ser procurado, e muito menos construído: esse entendimento já ‘está lá’, completo e pronto para ser usado – de tal modo que nos entendemos ‘sem palavras’ e nunca precisamos perguntar, com apreensão, ‘o que você quer dizer?’” (BAUMAN, op. cit., p. 15)

Apesar de o fundamento espontâneo da unidade em que se baseava a comunidade já não mais existir, Bauman se refere à possibilidade de uma existência transformada, fundada em acordos. Por outro lado, Muniz Sodré e Raquel Paiva (2004) consideram que, por ser um espaço afetivo e não necessariamente vinculado à racionalidade, a comunidade pode contribuir para o combate ao preconceito racial.

O conceito de comunidade, para Brian Alleyne (2002), apesar de impreciso, abriga a diferença de modo duradouro e intransponível e se transformou em *doxa* nos trabalhos sobre identidade e etnicidade. Isto teria como efeito a naturalização do fato de que as pessoas tendem a se agrupar em torno de identidades específicas, o que faz do conceito de comunidade, segundo Alleyne (op. cit.), um obstáculo epistemológico que obscurece a construção social que erige e sustenta as coletividades humanas, já que facilmente se transforma em uma explicação em vez de algo a ser explicado.

A validade do uso do conceito de comunidade também é discutida por Steven Brint (2001), que identifica limitações no conceito formulado por Ferdinand Toennies (*Gemeinschaft und gesellschaft*, 1887). Apesar das críticas, Brint reconhece que o conceito ainda retém seu poder como símbolo e como aspiração e propõe um modelo de

análise das comunidades a partir da crítica ao conceito formulado por Toennies, como tentativa de conciliar comunitaristas e liberais.

Um sentido de comunidade, para Brint (2001), pode existir num agregado de algumas ou dezenas de milhares de pessoas, apesar de *comunidades de lugar* serem relativamente pequenas. As relações entre membros de uma comunidade não precisam ser exclusivas ou extremamente frequentes. Brint (op. cit.) também não considera necessário que essas relações sejam completamente baseadas em afeto, lealdade, valores compartilhados ou preocupações pessoais para caracterizarem uma comunidade, apesar de serem destacadas por ele como características, presentes em distintos tipos de comunidade. Para John Dewey (1994 [1916]), os indivíduos também não compõem uma comunidade porque trabalham para um mesmo fim. É preciso que todos reconheçam o fim comum e o interesse que regulam sua atividade específica para que formem uma comunidade.

Criticando os estudos de comunidade tradicionais⁷ por permanecerem presos a um nível descritivo, por falharem em produzir um conjunto cumulativo de generalizações sobre organização social humana e por chamarem demasiada atenção para a imagem de “*gemeinschaft*” de Toennies, Brint (op. cit.) traça um esquema que pretende explicitar a lógica teórica e as implicações empíricas dos principais subtipos de comunidades. Para o autor, são variáveis que estruturam as comunidades: 1º) âmbito de interação; 2º) motivações para a interação (experiências comuns, laços de afeto e lealdade e interesses pessoais); 3º) comunidades que são espacialmente dispersas ou concentradas 4º) grau de importância da interação face a face, que vai desde comunidades baseadas sobre a interação *vis a vis* às que não são (membros de comunidades virtuais, fãs)⁸.

As comunidades virtuais assumem o caráter de experiências de formação de redes através da Internet, que extrapolam fronteiras geográficas e permitem a convergência de indivíduos dispersos geograficamente em torno de interesses comuns.

⁷ Surgidos na década de 1920, nos EUA, os estudos de comunidade normalmente a definiam como uma sociedade pequena, com certo grau de isolamento dos grandes centros urbanos e, em consonância com o par *comunidade/sociedade* de Toennies, supostamente dotada de maior solidariedade. A ideia de totalidade estava fortemente presente nas análises realizadas, que descreviam de forma detalhada a realidade local visando facilitar futuras intervenções governamentais. No Brasil, os estudos de comunidade se tornaram comuns entre as décadas de 1940 e 1960 e, assim como nos EUA, eram pautados pelas dicotomias modernidade/tradição, progresso/desenvolvimento, rural/urbano (CASTRO, 2001).

⁸ O 3º e o 4º tipos são definidos por fatores motivacionais e ecológicos que influenciam as taxas de interação.

São parte destas novas experiências o *ciberfeminismo* (BARROS, 2010; FERNANDEZ; WILDING; WRIGHT, 2003; SOLLFRANK, 2009; WILDING, 1997) e o *ativismo digital* (MORAES, 2001). Etnografias como a de Adriana Eriksen (2007), que investigou o neonazismo na Internet, nos permitem compreender o universo simbólico de um movimento que se organiza como uma comunidade virtual, assim como as estratégias utilizadas em seu ativismo digital.

Em seu estudo sobre comunidades virtuais e identidades étnicas, Vera Nincic (2000) analisou uma comunidade virtual sérvia durante o período de crise no Kosovo (Iugoslávia), na década de 1990, descrevendo suas características e seu papel na vida dos sérvios na diáspora, apreendendo-a como um espaço de criação, recriação, manutenção e negociação da identidade étnica sérvia. Ao analisar os padrões de interação comunitária virtual, Nincic argumenta que a internet tanto pode permitir o diálogo entre povos distantes e diferentes como reunir povos de mesma origem que estão dispersos no mundo, fortalecendo o sentido de comunidade. O contexto *offline*, além de especialmente importante para o estudo de uma comunidade virtual étnica, é considerado fundamental para a compreensão da forma como os membros entendem e interpretam o contexto online, pois o que acontece fora da comunidade virtual exerce significativa influência sobre o que acontece dentro dela.

Destacando a capacidade de agência dos sujeitos, Rogério da Costa (2005) argumenta que, contemporaneamente, devemos pensar diferentemente sobre a maneira como nos organizamos e descartar o “tom nostálgico” que assumem algumas análises ao compararem o sentido de comunidade outrora existente e o desfazimento contemporâneo dos laços comunitários. Costa destaca o potencial integrador das novas tecnologias de comunicação e a necessidade de não mais definirmos as relações comunitárias em termos de proximidade espacial, propondo o abandono dos parâmetros de localidade, parentesco e vizinhança, típicos dos estudos clássicos de *comunidade*, em favor de uma análise que privilegie os aspectos dinâmicos das relações sociais, organizadas em *redes*.

Assim como Brint (op. cit.) e Costa (op. cit.), entendo que o conceito de comunidade deve ser revitalizado analiticamente em decorrência das transformações das relações sociais e que as categorias proximidade espacial e/ou temporal devam ser como abandonadas como seus marcadores exclusivos. Utilizo as variáveis identificadas por

Brint em sua elaboração do conceito de comunidade e concebo, a partir destes referenciais, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como um espaço potencial para a formação de uma comunidade virtual. Esta comunidade toma como referência as relações estabelecidas entre os indivíduos a partir de pontos de convergência que não implicam uma articulação de diferenças de modo estável e homogêneo - como pressuposto pelo conceito de comunidade de Toennies, mas a construção de consensos - como sugere Bauman (op. cit.). Ficam de fora dessa comunidade as/os cursistas vicários, também chamados de *aprendizes vicários* ou *lurkers* - definidos por Fei-Ching Chen e Hsiu-Mei Chang (2011) como aqueles que relutam a postar e a interagir, observando as interações sem participar das discussões. Essas/es cursistas não partilham sentidos com tutoras/es e demais cursistas, o que nos permitiria identificar seu posicionamento em relação aos temas tratados.

CAPÍTULO 5

Etnicidade num espaço de formação virtual

Como vimos no capítulo 4, nesta pesquisa a etnicidade virtual é abordada como um fenômeno de produção e reprodução de diferenças no ciberespaço, construídas a partir do compartilhamento de representações de descendência e cultura comuns a determinado contingente humano. Neste capítulo, por meio da análise dos enunciados dos sujeitos da pesquisa sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, examino a produção/reprodução da etnicidade nas interações ocorridas nos fóruns de discussão e nos projetos pedagógicos. Algumas categorias se destacaram nesses enunciados: África, identidade, história e cultura negras.

Apesar de ocorrerem num contexto de interação virtual, as representações que dão fundamento à produção da etnicidade virtual relacionam-se intimamente ao contexto *offline*. Neste sentido, o fato de serem sujeitos que integram uma sociedade como a baiana, em que somente a partir da década de 1970 o questionamento o mito que a representa como o “paraíso de todas as raças” (BACELLAR, 1994) ganhou relevo, é significativo para entendermos as representações presentes no ambiente virtual de aprendizagem do curso investigado.

5.1 Compartilhando representações de descendência e cultura no ciberespaço

O silêncio da escola no que diz respeito à História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, mencionado no capítulo 1, alimentou a disseminação de uma série de distorções sobre o tema, o que repercutiu nos níveis individual e institucional. Tendo em vista o contexto de emergência dos cursos de formação para o ensino da temática, ao analisar os trechos cotejados a seguir, não pretendo confrontar as versões das/os cursistas ao que deveria ser a versão “correta” acerca dos temas, mas identificar, por meio do exame dos temas mais recorrentes nos discursos das/os cursistas nos fóruns de discussão do AVA, elementos que nos permitam

compreender como se manifestam tais lacunas e omissões na abordagem dos temas tratados.

5.1.2 Identidade

Nilma Lino Gomes e Petronilha Gonçalves Silva (2006) argumentam que as experiências étnico-culturais são um aspecto central do processo de formação de professoras/es para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, que desafia as ações de formação tradicionalmente desenvolvidas no campo da educação por mobilizar valores, histórias de vida, conhecimentos prévios e desenvolver competências para lidarem com a diversidade étnico-racial. Tais experiências, segundo as autoras, referem-se diretamente à construção identitária dos sujeitos envolvidos. Analisando a forma como a identidade étnico-racial foi abordada no curso, podemos tomar esse argumento como pressuposto?

No processo de apropriação, pelas/os cursistas, dos conteúdos trabalhados no *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, a menção à identidade étnico-racial foi recorrente. Das falas, podemos destacar três posicionamentos discursivos distintos: 1) identidade negra afirmada pela/o cursista, 2) identidade negra atribuída às/aos colegas e estudantes com os quais trabalhavam e 3) identidade étnico-racial relacionada ao discurso da mestiçagem. Entre as/os cursistas auto identificadas/os como negras/os, observei os dois primeiros posicionamentos; entre as/os mestiças/os e as/os brancas/os, os dois últimos. Nos três grupos de cursistas predominou o posicionamento 2.

Frequentemente, ao refletirem sobre a relação entre conhecimento de História e Cultura Afro-brasileiras e identidade étnico-racial, as/os cursistas negras/os fizeram referência a situações de discriminação racial por elas/es vividas ou testemunhadas. Nessas narrativas, destaca-se o recurso de suas/seus interlocutoras/es à negação, utilizada como estratégia discursiva de desqualificar suas tentativas de chamarem atenção para a reprodução de práticas racistas na escola.

Quero aqui fazer um breve relato do que presenciei, semana passada, na comemoração do Dia das Crianças numa escola em que

trabalho. A diretora decidiu contar uma história para as crianças, o que não era de conhecimento dos professores e não estava dentro da programação da festa. Ela começou exibindo um grande mural com uma centopeia toda branca, e rodeada de flores de todas as cores... para não ser prolixa, vou resumir a história: a centopeia era muito triste porque vivia cercada de elementos coloridos, como flores e animais, e ela não tinha nenhuma cor. As flores e os animais, compadecidos com a situação da centopeia, iam "dando" suas cores para ela, que ia ficando muito alegre. Chegou a vez da cor preta... a centopeia não quis a cor, pois a mesma representava o pecado e tudo que é de ruim... Fiquei muito triste com a historinha contada para as crianças, pois acredito que, lá fundo, alguma criança pode associar a sua cor escura ao pecado e outras coisas ruins. Conversei com a diretora, que por sinal é negra, e ela me disse que eu estava ficando "fanática"... (Dandara, negra, 2010)

A negação, afirma Teun van Dijk (2010), é uma das características centrais do racismo contemporâneo. A forma indireta da negação, evidenciada no relato de Dandara, é bastante comum e torna mais difícil o combate ao racismo em sociedades como a brasileira, onde normalmente é retirada a credibilidade da fala de quem se posiciona de forma contrária às manifestações de racismo. Tais pessoas costumam a receber a pecha de "fanáticas/os", como na situação acima, "radicais", "chatas/os", imbuídas no rótulo "politicamente correto".

Lembro que, certa vez, falei ao professor e a colega que não existia isso, que em meu ambiente de trabalho não existia e eu não achava pertinente trabalhar essas questões por não haver esse tipo de problema com meus alunos na escola. Indo para casa, comecei a pensar e refletir sobre, descobri que tinha sido cega esse tempo todo; já havia presenciado vários episódios de racismo em minha vida e em meu convívio com os alunos e não enxergava. Fiquei decepcionada comigo frente ao meu professor e colegas. Decidi saber mais e já algum tempo tento ler, conhecer, lutar contra essa ignorância que me assolou um dia e que perdura entre muitas pessoas que não conseguem enxergar, como eu um dia não enxergava. (Joana, negra, 2009).

Outros recursos discursivos frequentemente citados nas falas das/os cursistas negras/os foram o xingamento e desqualificação, como narra Bila (negra, 2009): *Sofri muito racismo na escola quando criança, com os apelidos abomináveis: camelo ruim, cabelo de pixaim, cabelo de Bombril, nariz de porco, pele suja, cor de burro quando foge...* Na fala de Simone também podemos depreender esse tipo de recurso:

A minha infância e adolescência foram vividas em um bairro de classe média em Salvador. Minha família era a única família negra da rua, estudávamos e brincávamos com todas as demais crianças normalmente. Entretanto, é exatamente aí que reside um grande paradoxo, na escola nunca éramos convidadas para desfilar no pelotão de frente do desfile da primavera, nunca nenhuma de nós, eu e minhas primas, fomos eleitas rainha do milho ou qualquer coisa semelhante. No Ensino Primário, correspondente ao Ensino Fundamental, na atualidade, não consigo me lembrar de nenhum conteúdo relacionado ao estudo da África, nem de africanidades, nesse período, vivíamos em plena ditadura militar, os conteúdos eram controlados pelo Estado brasileiro. Durante o Ensino Secundário, Ensino Médio, hoje em dia, optei por um curso técnico profissionalizante, também não tive acesso a conteúdos sobre História da África e dos africanos no Brasil. Na adolescência, nunca beijei nenhum dos meninos da rua onde morava. Até então não entendia, ao mesmo tempo não buscava maiores explicações para tais situações, até perceber que estas faziam parte de uma das mais perversas falácias da sociedade brasileira: o mito da democracia racial. Tínhamos sim condições econômicas para viver naquele bairro, contudo, não tínhamos “beleza” suficiente para representar seu conjunto de moradores (Simone, negra, 2009).

Ao tematizarem a identidade étnico-racial, as/os cursistas recorriam a relatos sobre o próprio processo de construção de suas identidades, destacando que a necessidade de autodefesa em situações de discriminação, quando não motivou, reforçou a afirmação das/os cursistas como negras/os. Numa conversa presencial que tive com uma cursista, esta narrou que, grávida, ao atravessar a rua displicentemente, quase foi atropelada por um automóvel. Disse ter ficado em estado de choque ao ser advertida pelo motorista: “*Quer morrer, p... preta?!!!*”. A partir daquele momento, segundo ela, passou a perceber, de forma dolorosa, a sua negritude.

Nos relatos de discriminação racial sofrida pelas/os cursistas, a escola é referida tanto como o espaço potencial para a transformação das relações étnico-raciais, como um local onde ocorre o reforço da invisibilização das/os negras/os.

...a Educação é a saída para muitos problemas, temos muito trabalho de conscientização, comprometimento, etc. para chegarmos lá e também acredito muito nessa possibilidade (Neuza, negra, 2009).

O currículo escolar tem sido um mecanismo de opressão cultural, social, racial e de gênero. A forma como as disciplinas são selecionadas, disponibilizadas, creditadas e ensinadas indica que sujeito a sociedade quer formar. (...) Mas, considerando que a escola tem o poder de manter ou modificar paradigmas, à medida que forem inseridas discussões acerca das antigas práticas, dos dogmas criados pelo eurocentrismo, mudaremos essa estrutura. (Bila, negra, 2009).

Religiões de matriz africanas, como o candomblé, foram destacadas nos discursos das/os cursistas como marcadores da identidade afrodescendente e forma de resistência cultural. Contudo, devido à intolerância religiosa identificada em muitas escolas, a referência às religiões na abordagem da temática afro-brasileira em sala de aula foi considerada um empecilho à participação das/os estudantes:

Em se tratando de religião, é uma seara que penso não gosto de mexer. Por quê? Acredito que para estudarmos a África/lei 10.639/03/11.645/08 não necessariamente precisaremos começar pela religião. Até porque a gente não domina e é uma questão muito específica e delicada, é um de tipo de escolha pessoal. É o EU com SAGRADO! Prefiro não abordar logo de início, melhor maturar. (...) O entendimento precisa perpassar na compreensão de que por ser diferentes não podemos julgar ser melhor ou pior, apenas DIFERENTEEEEEE!!! Gente, trato essa questão com muita delicadeza (Amina, negra, 2010).

Ao investigar como a escola se relaciona com crianças adeptas do candomblé no Rio de Janeiro, Caputo (2012) observou que a intolerância religiosa se manifestava por meio da reprovação das/os professoras/es à participação de crianças no candomblé e da aprovação do ensino religioso de base católica nas escolas. Tal reprovação também pode ser identificada na fala de Amina, ao supor ser necessário o domínio do conhecimento sobre a religião para desconstruir estereótipos relacionados à temática afro-brasileira em sala de aula. No entanto, ao contrário do contexto estudado por Caputo (op. cit.), esse não foi o discurso da maioria. Mesmo que às religiões de matriz africana não fossem abordadas de forma direta, como mencionado por Amina, a referência à religiosidade foi apontada como necessária por docentes como Bila (negra, 2009): *“Apesar da escola ser laica, tenho buscado formas de ajudar as crianças compreenderem o modo dos africanos se relacionarem com o que é divino, mas tem sido muito complicado”*.

No contexto empírico investigado, a afirmação identitária pela/o própria/o docente foi apontada como fundamental no trabalho de reversão de estigmas associados à população negra.

Se eu, enquanto professora não tenho minha identidade étnico-racial resolvida e não busco conhecer um pouco mais sobre a história dos meus iguais, como posso trabalhar a Lei 10639/03 em sala de aula? Como ajudar e elaborar um currículo que contemple tal assunto? Se eu, enquanto negra, não gosto do meu cabelo, da cor da minha pele, do meu nariz, etc., como poderei trabalhar a autoestima dos meus alunos negros e pardos? (Joana, negra, 2010)

O processo de autonegação, tendo em vista especificidade do racismo no Brasil e a forma como a população negra é representada, é considerado por Joana um entrave ou um impeditivo do enfrentamento ao racismo. No entanto, a forma como a cursista questiona a postura da/o educador/a restringe a tarefa de trabalhar com os conteúdos previstos na lei nº 10.639/03 a docentes negras/os. Se a referência à identidade, como vimos, foi frequente nas falas das/os cursistas, de que forma era construída a identidade negra?

A referência ao corpo como forma de demarcar a identidade negra pode ser percebida nas referências aos penteados e ao vestuário. Juntos, esses marcadores diacríticos contribuiriam para garantir a “originalidade” da beleza negra.

Na contemporaneidade, o que fica bastante latente no que diz respeito a assumir a identidade cultural do negro está na forma de se vestir, de se pentear. Há alguns anos atrás, por exemplo, as mulheres negras geralmente usavam o alisamento a ferro, na tentativa de se colocar dentro de um “contexto estético”, hoje assume a sua verdadeira identidade, com suas tranças e contas coloridas, algo sem dúvida muito mais original e mais belo. Claro que isso é bastante substancial, pois temos mudanças muito mais profundas, principalmente a mudança de consciência, de se assumir como sendo realmente o que somos (Mário, pardo, 2009).

Esse tipo de discurso, no entanto, foi confrontado por cursistas que apresentavam narrativas de pertencimento étnico-racial que rejeitavam a ostentação de determinados atributos corporais como garantia de autenticidade étnica.

Sou uma mulher negra e me adoro, adoro também mudar meu visual, já usei tranças afro, cabelo black power, ouriçado, cortado estilo “VO”, Chanel, liso, cacheados com bobbies, e ainda de cores diferentes, acaju, violine, castanho claro e até mesmo loiro acobreado. Hoje estou usando mega hair e ano que vem trança afro novamente. Será que não sou uma negra assumida porque mudo sempre meu penteado?

Eu penso que também é discriminação e até mesmo racismo, quando criticamos mulheres negras que alisam os cabelos. A tecnologia e a moda estão aí para todas. Nunca vi alguém criticar uma mulher loira por usar trança afro ou dar permanente em seu cabelo pra ficar enrolado, ao contrario o que percebo é que todos acham lindo.

Agora qual a diferença aí? Se fosse o contrario será que a critica seria a mesma? (Construtiva).

Ouçõ sempre comentários de pessoas que dizem que negras que escovam ou alisam os cabelos não se aceitam. Será que se aceitar é usar tranças, black power, etc. Será que a mulher negra não pode fazer o que quiser de sua cabeleira?

A negra que alisa seus cabelos continua sendo negra e se assume como tal mesmo com a textura do cabelo que ela quiser ter, ou a loira deixa de ser caucasiana quando usa tranças? Percebo que em todas as classes sociais existem pessoas complexadas pelo tipo de corpo, de emprego, de família, de rosto e de cabelo, mas só as negras e seus cabelos incomodam? Penso que deveríamos respeitar mais a individualidade das pessoas, sejam elas negras, brancas, índias, orientais. Devemos respeitar as escolhas alheias isso sim são pluralidade e aceitação das diferenças. (Lélia, negra, 2009)

A importância do cabelo na construção das identidades, especialmente a identidade negra, sumarizada na discussão acima, remete ao momento de emergência dos movimentos negros contemporâneos, na década de 1970, quando o apelo ao corpo negro como instrumento de resistência ao racismo tornou-se emblemático. Ao mesmo tempo, aponta para uma mudança na forma como os negros, especialmente as mulheres, passaram se posicionar diante deste ícone. O cabelo “natural”, sem alisamento, deixa de ser considerada referencial exclusivo de negritude, passando a coexistir com formas de expressão estética que, outrora, seriam típicas da/o “negra/o que não se aceita”, afetando de distintas formas o sentimento de pertencimento étnico.

Em virtude da exclusão social que atinge a população negra no país, o papel das/os docentes seria o de fortalecer a autoestima e proporcionar a afirmação identidade étnico-racial dessas/es estudantes.

...devemos trabalhar a autoestima dos nossos alunos para que eles tenham condição de exigir e lutar por uma sociedade justa e igualitária (Maria, negra, 2009).

Uma das soluções está na educação das crianças e dos jovens ensinando como o racismo atrapalha, considerar na sala de aula os conhecimentos produzidos pelos grupos oprimidos, reafirmar sua capacidade intelectual, uma vez que a desconsideração desses conhecimentos é uma forma de fazer-lhes crer na sua falta de capacidade, como faziam os opressores da escravidão (Lélia, negra, 2009).

Se a escola, como instituição, é vista como marcada pela reprodução do racismo, a educação pautada na busca pelo conhecimento e empenhada no desenvolvimento de pedagogias alternativas seria o caminho para a construção de novos referenciais identitários, o que fortaleceria as/os negras/os na luta por direitos. Tais pedagogias teriam um alcance amplo, não restrito exclusivamente à população negra.

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Cláudia, branca, 2010).

O interesse pela posituação das identidades negras refletiu-se nos projetos pedagógicos apresentados, que tiveram o seu alcance ampliado por meio do envolvimento dos pais das/os estudantes, professoras/es de distintas disciplinas e demais funcionárias/os das escolas.

o desenvolvimento deste projeto é de extrema importância, pois contribuirá para a formação e consolidação da identidade negra, não só dos envolvidos diretamente (gestores, professores, funcionários, alunos), como também daqueles que, indiretamente, através do convívio, como familiares e amigos dos envolvidos, vislumbrarão mudanças comportamentais significativas que afetarão suas vidas e atitudes (Projeto de Dandara, negra, 2010).

...o objetivo do Projeto é auxiliar a escola na construção da identidade étnica dos alunos, pais e funcionários, tornando visível a

temática racial para a comunidade, promovendo assim a igualdade racial (Projeto de Lélia e Maria, negras, 2009).

Promover a transformação social do grupo e a valorização de sua identidade (Projeto de Ana, mestiça, 2009).

Implementar ações que contribuam efetivamente para a melhoria da autoestima dos alunos, professores e equipe, possibilitando ainda a integração dos familiares dos alunos no dia-a-dia da escola (Projeto de Neuza, mestiça, 2009).

Ao atribuírem à escola a tarefa de formar e consolidar identidades, as/os cursistas minimizaram a importância de outros espaços de formação identitária, a exemplo da família e dos movimentos sociais e o lazer. É considerada a participação da família das/os estudantes no cotidiano escolar, mas, em poucos projetos nota-se a proposta de abordagem pedagógica das experiências extraescolares das/os estudantes. Examinando os projetos pedagógicos, pude perceber que as propostas de intervenção escolar se baseavam numa visão aparentemente estanque de identidade:

... propor em nosso currículo escolar temáticas que valorizem a cultura afro-brasileira e resgatem a nossa identidade (Projeto de Jorge, mestiço, 2010).

A ideia de “resgate” remete à retomada de algo que foi arrebatado e pelo qual se deve pagar um preço. Ao refletirmos sobre a sistemática omissão dos conhecimentos de história e cultura afro-brasileiras nos currículos escolares e identificarmos seus efeitos nas identidades de negras e negros no Brasil, assim como em outros pontos da diáspora, podemos perceber que, na fala de Jorge, esta ideia assume o caráter metafórico, não fazendo referência direta e necessária a identidades essenciais fixas, mas a possibilidades de construção de identidades positivamente valoradas.

Um aspecto relacionado à forma como os discursos étnicos foram agenciados no ambiente virtual foi a narrativa em terceira pessoa utilizada por cursistas que se identificavam como negras/os. Se na auto identificação registrada na ficha de inscrição no curso, a afirmação de um “eu negro/a” foi preponderante (58% do total de cursistas em 2009 e 2010), nas narrativas que construíram sobre

seus ancestrais, pude constatar o distanciamento foi evidenciado através das expressões “os negros” e “os africanos”, quando seria esperada a referência a “nós”, à “nossa história”. O fato de se auto identificarem como negras/os, como vemos, não necessariamente reflete a mobilização discursiva de uma identidade étnica de grupo.

É lamentável a forma como a África e os negros eram representados nos livros didáticos antigamente. Imagens amarradas ao trono na história da abolição muitas vezes eram a única que muitos apresentavam, ou então outras que retratavam o negro sempre como submisso. (...) É preciso que o negro seja representado nos livros didáticos como sujeito ativo da nossa história e não como lugar subalterno. (Luiza, negra, 2010)

O racismo está enraizado no inconsciente coletivo, ele esteve presente na nossa formação. Foram séculos de escravidão, nos quais os negros eram considerados mercadorias. É uma herança chocante. (Bila, negra, 2010)

Comparando a categorização de si próprias/os como negras/os e as narrativas construída sobre África e afrodescendentes, pude perceber que a África era discursivamente representada como um referente cultural em que passado e presente, proximidade e distância, positividade e negatividade se articulam. Quando ocorria, a afirmação de uma identidade negra era acompanhada do destaque à proximidade cultural com a África e da positividade associada ao continente africano.

Tendo em vista a forma como ocorreu, no curso a afirmação como negra/o também pode ter sido motivada pelo interesse em satisfazer a expectativa do grupo e, assim, criar um alinhamento ao seu discurso. Segundo Grad e Rojo (2008, p. 5), *“A construção discursiva da identidade também corresponde a uma atividade de representação, como nos projetamos ou nos apresentamos (ou somos projetados e apresentados) no processo de interação”*.

Num movimento que foi do estímulo à afirmação à valorização das identidades negras, os projetos apresentados frequentemente fizeram referência à construção de uma identidade nacional que contemple a pluralidade cultural do país.

Estudar e entender a história e a cultura dos africanos torna-se importante para que os estudantes se reconheçam como afrodescendentes e entendam que o continente africano e as sociedades

africanas representam a matriz que compõem a nossa sociedade que denominamos de brasileira, para que tenhamos o entendimento que os afrodescendentes devem reivindicar sua condição de cidadania (Projeto de Jorge, mestiço, 2010).

Considerando a importância da educação no processo de formação das identidades, podemos considerar que o contato com conteúdos ausentes na formação das/os docentes provocou um movimento em direção à reversão de estereótipos, mas não necessariamente provocou a afirmação discursiva da identidade negra.

Enquanto educadores, devemos ter o compromisso de resgatar a cultura afro-brasileira, levando aos alunos a reflexão da importância de se (re)construir a nossa identidade, valorizando a nossa diversidade e reparando os erros cometidos no passado (Jorge, mestiço, 2010).

A busca pela construção de um discurso de negros e negras sobre si próprios, segundo Munanga (1999), encontra obstáculos. Munanga aponta a ideologia da mestiçagem como um dos principais óbices à associação de base étnico-racial entre negros /as brasileiros/as. Reverberações da ideologia da mestiçagem também puderam ser localizadas nos discursos das/os cursistas, como no caso de Jorge. A “nossa identidade” referida por Jorge não é a identidade negra, mas a identidade brasileira, mestiça, construída a partir da confluência de grupos étnicos distintos. Também na fala de Francisca que, apesar de ter pai negro, se auto identifica como branca, há o reforço à ideia de sociedade mestiça:

Estudei na Escola Rui Barbosa, no bairro de Nazaré, em nosso currículo nunca estudamos nada voltado a história da África. Em família, apesar de pai negro, tios negros, capoeira era "coisa de malandro" (Francisca, branca, turma 2009).

A variação na auto classificação por cor é explicada por Sansone (1992) como parte de um sistema em que a subjetividade e a relatividade da cor atuam como complicadores, pois nem sempre a categorização atribuída por outrem é assumida por aquele/a que é categorizado. A fala de Francisca nos leva a refletir

sobre como esse sistema opera numa mesma família, que pode abrigar indivíduos que se auto diferenciam por meio da cor, percebida de modo relativo¹.

Como vimos neste tópico, a identidade é destacada pelas/os cursistas como uma categoria que se relaciona diretamente aos temas tratados, na medida em que define quem são os sujeitos a respeito de quem se fala quando se referem a africanas/os e afrodescendentes. Esses discursos também apontam para a construção definição dos traços diacríticos da identidade afrodescendente referidos ao corpo, à religião e à situação de exclusão social. Se considerarmos a forma como enunciaram seus discursos, vimos que não necessariamente ocorreu a afirmação discursiva de identidade étnica pelas/o cursistas auto categorizados como negras/os.

Charles Taylor (1994), ao refletir sobre identidade e reconhecimento, nos ajuda na compreensão desse quadro. Para Taylor, nossa identidade é formada pela existência ou inexistência do reconhecimento ou pelo reconhecimento incorreto dos outros. Kabengelê Munanga (doc www, s/d, p. 5) aponta os efeitos do não reconhecimento para negros e indígenas: *“Durante gerações, a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa à qual alguns deles não tiveram força para resistir, pois a introjetaram e criaram uma auto-depreciação que hoje se tornou uma das armas mais eficazes de sua própria opressão”*. No contexto de interação virtual, observo que, ainda que não haja concordância com a imagem negativa criada sobre nós, negras/os, a dificuldade em se afirmar negra/o pode ser considerada um dos efeitos do não reconhecimento.

5.1.2 África

A valorização da origem africana passou a caracterizar os discursos produzidos pelos movimentos negros a partir da década de 1970. Ecos desses discursos puderam ser observados nas interações ocorridas no curso, pois a África foi a principal referência a pautar a construção dos discursos étnicos das/os cursistas. Tais discursos se baseavam em representações distintas: das representações negativas do continente - frequentemente associado à fome, pobreza e doenças, às positivas – a exemplo da visão da África como um continente

¹ Ao estudar representações de casais inter-raciais acerca de raça (BARROS, 2003), também pude observar essa variação.

culturalmente rico e diverso. Independentemente do tipo de representações, as/os cursistas assumiam o desconhecimento ou o pouco conhecimento sobre o continente e frequentemente apontavam a família e a escola como as principais cerceadoras do conhecimento das referências históricas e culturais africanas:

É interessante observar que essas personalidades [africanas] não são mencionadas durante o ensino fundamental e médio e são pouco lembradas na vida acadêmica, tendo ênfase maior apenas para quem estuda Licenciatura em História. Este é o retrato de como o eurocentrismo tem influenciado, ao longo dos anos, a nossa vida acadêmica e, sobretudo, a nossa forma de olharmos para o continente africano. (Jorge, mestiço, 2010)

Fazendo uma observação em uma turma de 2ºano do Ensino Médio de uma escola estadual, um aluno questionou a professora por que os escravos aceitavam a escravidão passivamente, em vez de lutar assim como os índios fizeram. Ela rapidamente respondeu que esta aceitação era porque os africanos já estavam acostumados a serem escravos na África (Hamilton, negro, 2010).

O longo período de invisibilidade do continente africano e suas populações, assim como as representações distorcidas que têm marcado as abordagens sobre a África na educação brasileira fizeram com que, para alguns/mas professores/as, a África fosse considerada um país, não um continente formado por mais de cinquenta países dotados de rica diversidade cultural. Também foram considerados Estados africanos a Jamaica e o Haiti - países insulares do Caribe.

A importância da África na evolução da espécie humana foi ignorada por muitas/os no AVA. Experiências civilizatórias anteriores ao contato com os europeus ou de resistência ao colonialismo frequentemente foram obnubiladas diante do destaque dado à penetração cultural europeia no continente. Com isso, a diversidade cultural, política e social dos africanos não foi reconhecida ou abordada de forma distorcida, ignorando os processos históricos ocorridos antes da chegada dos colonizadores europeus ao continente.

Em 1987, ao apresentar os fundamentos da Pedagogia Interétnica, Manoel Almeida da Cruz defendia a inclusão do ensino de História da África nas escolas como forma de eliminar os estereótipos acerca dos africanos. Passados mais de 20 anos, nota-se que a disseminação da proposta de construção de novos marcos para o pensamento sobre África e a elaboração de ações pedagógicas relacionadas ao

ensino de sua história ainda convive com a persistência de representações estereotipadas. A escravidão, nos discursos de algumas/ns cursistas, foi uma marca definidora da condição dos africanos no Brasil. Mesmo sabendo que indígenas também foram escravizados, frequentemente era feita referência aos africanos como escravos, como se fossem sinônimos.

Tanto os indígenas quanto os escravos africanos foram elementos essenciais para a formação não somente da população, mas também da cultura brasileira. (Jana, parda, 2009)

A despeito da reprodução de estereótipos observada nas discussões sobre África e africanos, a própria dinâmica das discussões nos fóruns contribuía para que diferentes narrativas surgissem e questionassem os estereótipos sobre o tema, como vemos sintetizada na fala de Dandara:

Quando se fala em escravos, é quase que mecanicamente feita uma associação ao negro. Acredito que a existência dessa associação se dê porque a África se consolidou como a maior fornecedora de escravos até o fim do século XIX. (Dandara, negra, 2010).

Nos discursos sobre África construídos no ambiente virtual, os conflitos contemporâneos foram relacionados a disputas políticas em que interesses econômicos externos e internos interagem, sendo criticadas a ausência de divulgação internacional e a representação destes conflitos pela escola e pela mídia como frutos da suposta inferioridade cultural africana.

Essas imagens foram cristalizadas, principalmente pelos meus livros didáticos, pelos estudos curriculares sobre a África e pela televisão, a qual mostra sempre documentários de uma África selvagem ou novelas épicas mostrando os negros escravizados, ou contemporâneas, mostrando-os sempre num papel de subserviência ou de malandragem (Vide Globo) (Bila, negra, 2010).

As/Os cursistas identificaram o controle discursivo exercido pela mídia através na *manipulação*² das notícias sobre África e africanos. A visão negativa da mídia no que se refere à divulgação de processos históricos ocorridos em África também tem na educação escolar um contraponto, pois, a partir dela, os estereótipos também podem ser desfeitos.

O que está sendo interessante neste curso é que estamos descobrindo o que e como ensinar aos nossos/as alunos/as o que até então nem sabíamos que existia. Observe que nem estamos precisando dos livros didáticos para termos o que ensinar aos nossos/as alunos/as. Isso sim é muito importante e prazeroso. É claro que os livros didáticos têm que ter o compromisso de difundir o ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira no Brasil, mas fico feliz em saber que não ficaremos de braços cruzados esperando por eles. Já estamos fazendo a nossa parte. Isso é muito importante... e podemos muito mais (Jorge, mestiço, 2010).

Além do discurso midiático, as crenças transmitidas pelos livros didáticos foram apontadas como reforços às imagens negativas sobre África, o que é corroborado por pesquisadoras/es que investigaram a forma como África e africanas/os são representados nos livros didáticos (SILVA, 1995, 2001; OLIVA, 2009). Ao analisar criticamente os estudos sobre o livro didático realizados até a década de 1980 e fazendo um exame minucioso de 16(dezesseis) livros didáticos de Língua Portuguesa distribuídos às crianças nas escolas de Ensino Fundamental, Ana Célia Silva (2004 [1995]) nos permitiu perceber como os estereótipos alimentados pela ideologia do branqueamento repercutem na identidade de crianças e jovens negros, resultando na auto-rejeição e na rejeição dos seus assemelhados, assim como a não-percepção destes estereótipos pelas/os docentes contribui para a reprodução dos mesmos. Aprofundando os estudos sobre as representações do negro no livro didático, Silva (2010) investigou como os estereótipos em relação ao negro podem ser identificados e corrigidos em sala de aula. Em estudo posterior, Silva (2011) investigou as transformações ocorridas nas representações sobre o negro no livro didático e apontou os fatores que provocaram tais mudanças.

² Segundo Dijk (2010, p. 235), enquanto na persuasão “os interlocutores são livres para acreditar ou agir como desejarem, dependendo se eles aceitam ou não os argumentos do persuasor”, na manipulação “aos receptores é dado, tipicamente, um papel mais passivo: eles são vítimas da manipulação”.

Ao examinar livros didáticos sobre a história africana, Oliva identificou que, até meados dos anos 1990, “...o continente africano aparecia sempre retratado de forma secundária, associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos e aos processos históricos do imperialismo, colonialismo e das Independências na África” (OLIVA, op. cit., p. 144). Nos relatos das/os cursistas sobre os livros utilizados em sala de aula, estas lacunas também foram apontadas:

Realmente, foi uma grande lacuna nos conhecimentos históricos, a exclusão maldosa que os livros didáticos com a aquiescência das editoras e de uma manipulação orquestrada para não dar visibilidade às grandes contribuições em todos os aspectos que os povos africanos legaram para a humanidade (Luana, mestiça, 2010).

E os livros didáticos das décadas de 70 e 80 falavam sobre África? Na minha vaga lembrança (e olhe que lembro de vários momentos e até assuntos estudados na minha infância e adolescência em sala de aula), só lembro de figuras de negros acorrentados, e da pomposa Princesa Isabel: a "nossa libertadora". VIVA O 13 DE MAIO! (Joana, negra, 2010)

Por outro lado, a identificação de representações distorcidas sobre África e africanos nos livros didáticos desfaz a expectativa de uso preferencial deste recurso no trabalho pedagógico, possibilitando a exploração de novas possibilidades no tratamento da temática.

O que está sendo interessante neste curso é que estamos descobrindo o que e como ensinar aos nossos/as alunos/as o que até então nem sabíamos que existia. Observe que nem estamos precisando dos livros didáticos para termos o que ensinar aos nossos/as alunos/as. Isso sim é muito importante e prazeroso. É claro que os livros didáticos têm que ter o compromisso de difundir o ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira no Brasil, mas fico feliz em saber que não ficaremos de braços cruzados esperando por eles. Já estamos fazendo a nossa parte. Isso é muito importante... e podemos muito mais (Jorge, mestiço, 2010).

... acredito que esta ausência da verdade nos livros, favorece o crescimento do preconceito entre os povos. Nós, enquanto educadores, somos responsáveis em criar estratégias que possibilitem o real conhecimento da historia africana, omitida ou "deturpada" nos livros atuais (Luiza, negra, 2010).

Reconhecendo as dificuldades no trabalho com a temática em sala de aula, as/os cursistas apontaram a Internet como um recurso poderoso na reversão das imagens distorcidas sobre o continente africano:

Antes da internet, só tínhamos informações que a mídia conservadora nos impunha sobre a África, porém, agora com esse recurso podemos ter acesso a muitas informações sobre esse continente ultra rico e diverso. (Dandara, negra, 2010).

Nem sempre o recurso à Internet ocorreu como forma de potencializar a construção de um saber crítico, pois muitas situações de plágio de textos encontrados em sites (muitos com informações de procedência duvidosa³) também foram identificadas. Apesar de entender que a própria seleção de determinados textos em lugar de outros indica certa filiação às ideias dos/as autores/as escolhidos/as, o recurso ao envio de textos de outros autores em lugar das próprias reflexões sobre os temas propostos, também sinalizou o distanciamento das/os cursistas em relação ao tema discutido no momento.

Com a utilização, pelas/os cursistas, de determinados adjetivos para a caracterização da África e dos africanos (*riqueza, diversidade, sabedoria, resistência, beleza, mistério, força, alegria*), percebe-se, de um modo geral, a tentativa de desconstrução de estereótipos.

Acredito que o continente africano assim como os demais possui suas riquezas e pobreza. Acredito que falar e pensar a África não é esconder os problemas existentes, mas é pensar e falar de forma equilibrada, mostrando o outro lado dela, deixando claro que este continente tem pontos positivos. Deixando o sensacionalismo de lado (Hamilton, negro, 2010).

A falta de formação docente para o trabalho com estes conteúdos torna passíveis de serem reproduzidas representações distorcidas sobre o tema, o que ainda contribui para a existência de espaços escolares marcados pelo preconceito (SILVA JR., 2002). Isto pode ser exemplificado pelo relato de uma cursista, no início do *Módulo I*, ao discorrer sobre as representações do continente: “...percebi a

³ Um desses sites foi a Desciclopédia, um site com artigos de sátira e humor sobre temas variados (<http://www.desciclopedia.org>).

importância de conhecer a história e vê(sic) que a África é muito mais que um país, mas sim uma grande nação” (Francisca, branca, 2009).

5.1.3 História e cultura negras

Ao refletir sobre o processo de produção da História, o historiador Michel-Rolph Trouillot (1995) argumenta que os seres humanos participam da história como autores e narradores, uma vez que a história tanto se refere ao que aconteceu como ao que é narrado ou dito que aconteceu. A fronteira entre os dois é extremamente fluida, mas nas narrativas das/os cursistas pode ser apreendida uma visão acerca da história em que estão em confronto duas versões: a oficial, mistificadora, e a “verdadeira”, trazida à tona a partir dos conteúdos trabalhados no curso.

O confronto dos conhecimentos construídos no curso com aqueles construídos em suas trajetórias escolares produziu nas/os cursistas o sentimento de que o conhecimento da “verdadeira história” lhes foi negado. O conhecimento prévio a respeito do tema assumiu um caráter precário e mistificador. Ao se apropriarem do que consideram o conhecimento “verdadeiro” a respeito da história dos negros na África e no Brasil, as/os cursistas (re)elaboravam os referenciais simbólicos que forneceu o suporte à atividade de produção e reprodução de seus discursos étnicos.

Como toda a História, a História da África, também é contada pelos vencedores/dominadores/imperialistas, dessa forma, muitas questões, que tratam das virtudes dos povos dominados, são intencionalmente, "QUASE" totalmente "apagadas", "destruídas". Como toda a História, a da África e de suas civilizações - aquela história que nos é contada como sendo oficial - é marcada pelo ETNOCENTRISMO europeu, onde seus povos fazem questão de "demonstrar" sua suposta "superioridade" em relação aos povos dominados, porém, mais uma vez, como sempre, o que houve em relação à África, foi uma ampla falta de respeito às suas instituições políticas, à sua religiosidade, às suas formas de comportamento, às suas relações sociais e visões de mundo, por serem diferentes dos modelos "civilizados", dos povos europeus. É por esse motivo, que faz-se necessário que atuemos junto às comunidades, através das instituições às quais fazemos parte, para disseminar, divulgar, contar a verdadeira História da África, e dessa forma combatermos veementemente esse mal que nos assola, que é o preconceito em relação ao todo africano. (Mário, pardo, 2009)

O conhecimento da verdadeira história da África foi muito prejudicado pelos colonizadores que se esforçaram em destruir muitas evidências da antiguidade do continente africano e disseminar a suposta falta de intelectualidade e a incapacidade do negro de poder ter uma história com grandes civilizações organizadas. (Luiza, negra, 2009)

A omissão das contribuições dos povos africanos na construção da história da humanidade nos livros didáticos deste país, nos campos das ciências e tecnologia compromete a veracidade dos fatos e conceitos que vem sendo veiculados ao longo da história. É imperioso(sic) uma mudança de paradigma. E é a escola que cumprindo o seu papel de agente de transformação e conscientização que deve assumir a responsabilidade em recontá-la. Desta forma, crianças, jovens e adultos conhecerão sua verdadeira história, terão orgulho de uma ascendência africana e assumirão o seu pertencimento com a identidade étnica racial. (Amina, negra, 2010)

A noção de uma “história verdadeira” em contraste com uma “história falsificada” também pode ser identificada no discurso de intelectuais como Marco Aurélio Luz (2000), Carlos Moore (2008), Kabengelê Munanga (2008) e Elisa Larkin Nascimento (2008), que examinam como o silenciamento em relação aos conhecimentos produzidos por povos africanos contribuiu para a negação das referências culturais africanas no Brasil. A noção de “verdade histórica” das/os cursistas, mesmo que não apresente a mesma sofisticação da abordagem dos autores citados, também aponta para a necessidade de desenvolvimento de uma narrativa histórica depurada dos vícios de representação etnocêntricos e colonialistas, em que o continente é associado ao atraso e à inferioridade cultural.

Num ambiente marcado pela exclusão histórica de saberes construídos por diferentes povos, como o brasileiro, tal perspectiva permite que os indivíduos percebam a diversidade de experiências e formas de existir de contingentes submetidos a processos de homogeneização cultural, fornecendo novas pautas para a fundamentação das lutas pela garantia de direitos. Por outro lado, caso não seja acompanhada por um estudo e reflexão sistemáticos (o contrário do que ocorreu em várias situações no AVA), pode contribuir para a compreensão da história como mero “recuperação” do passado, perdendo de vista a sua relação com o presente, assim como o seu caráter processual e contextual.

A influência do presente na concepção da história do negro no Brasil pode ser percebida nas propostas de abordagem histórica apresentadas pelas/os

cursistas. A proposta de “recuperação” do passado para a solução de problemas como o racismo e a discriminação foi recorrente.

Hoje, estamos diante de um Brasil plural e multifacetado, resultado da formação de diversos povos, com habitantes de diversas origens, raças e classes sociais. E para contemplar esta diversidade devemos estender o nosso conhecimento a todos, democratizando o ensino e fazendo com aqueles que foram rejeitados no passado se sintam parte desta história. Portanto, a lei 10.639/03 surge exatamente para que seja incluído nos nossos currículos escolares a história e a cultura daqueles que fazem parte desta diversidade chamada Brasil, fazendo com que todos se reconheçam enquanto povo que compõe uma nação (Jorge, mestiço, 2010).

Ao mesmo tempo, o racismo também foi abordado como algo relacionado ao passado da população negra, o que pode ser depreendido da fala de Jorge, que confronta o a multiculturalidade do Brasil contemporâneo à “rejeição” pretérita aos/às negros/as. Outro aspecto que se destaca nos discursos das/os cursistas é o recurso a termos universalistas como *povo* em referência às populações negra e africana.

O povo negro foi massacrado, tratado como mercadoria, visto como sem alma. Teve suas principais características ridicularizadas, tanto no físico, como no modo de viver e de ser. Diante de tanto massacre, como se afirmar negro(a)? Eu luto para ser chamada de negra, mas compreendo que o povo negro quis mascarar o suas características porque dói muito não ser valorizado. (Bila, negra, 2009).

Vejo um povo sofrido que devido às conturbações do seu continente nem tem tempo para pensar nas questões históricas que envolvem seu povo. (...) Será que os africanos, que são vítimas da fome das guerras civis, e vivem em acampamentos de refugiados tem tempo para pensar nas situações históricas que culminaram em sua atual situação?” (Milton, negro, turma 4 – 2009).

Nas propostas de indução de uma nova configuração das relações étnico-raciais, a noção de cultura, cultura negra em especial, assumiu um lugar de destaque. Fruto da extrapolação do jargão antropológico das fronteiras da Antropologia, a popularização do conceito de cultura na educação ocorreu através de um diálogo interdisciplinar. Num momento em que a cultura invade o repertório conceitual das pessoas comuns e assume diferentes significados (KUPER, 2002), é importante uma atenção especial ao sentido atribuído às culturas negras.

A referência às culturas negras, frequentemente referidas no singular nas narrativas das/os cursistas sobre o processo de formação social brasileiro, fundamentou-se numa visão denominada por Susan Wright (2004) de “velha ideia de cultura”, caracterizada por determinados traços ou atributos relativamente fixos e que pressupõe a existência de uma “cultura autêntica”. A visão da cultura negra como fenômeno processual, que se faz e refaz cotidianamente, em muitas situações de interação não foi observada.

Por outro lado, apesar de não ter predominado nos discursos das/os cursistas, o questionamento a essa forma de conceber a cultura negra também pode ser identificado nas falas de cursistas que já possuíam formação na área, como podemos observar nas falas de Amina (negra, 2010) e Dandara (negra, 2010):

... a valorização dos elementos negros como símbolos nacionais, constituindo uma identidade nacional durante o século XX, girou em torno da música que exaltavam o samba, a dança, a capoeira, as mulatas, reduzindo a cultura negra apenas a um aspecto da ludicidade, da sexualidade. Por que só usaram este aspecto para fazer valer a contribuição africana na formação deste país? E no campo das ciências e tecnologias, porque não reconheceram para divulgação na sociedade?

Hoje, mais que nunca, existe a necessidade da nossa prática pedagógica contemplar ações que possibilitem à nossa sociedade uma visão mais ampla dos nossos elementos culturais. Nós, através do ambiente escolar, precisamos inserir no dia-a-dia dos jovens a cultura negra de forma não fragmentada. Infelizmente o que se nota é que este contato só acontece em determinadas épocas do ano. Precisamos conviver diariamente com estes elementos culturais, pois acredito que assim muitos dos paradigmas e preconceitos existentes em nosso meio serão desconstruídos.

O alerta quanto à necessidade de uma visão processual sobre a cultura negra nos é dado por Nilma Lino Gomes (2003), que a concebe como a recriação da África no Brasil. Gomes destaca que “...a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros” (GOMES, op. cit., p. 78), mas aponta um perigo envolvido na discussão sobre cultura negra no espaço educacional: “...restringir [a discussão] ao simples

elogio às diferenças ou ficar reduzida aos estudos do campo do currículo e da cultura escolar, corremos o risco de não explorar toda a riqueza que tal inflexão pode nos trazer". Com o conceito de *africanidades brasileiras*⁴, Petronilha Gonçalves e Silva (2008) também enfatiza a necessidade de considerarmos de modo dinâmico os processos e valores que geram os modos peculiares de viver dos/as negros/as.

Nos projetos pedagógicos, de um modo geral, a referência a personalidades, manifestações culturais, políticas e religiosas negras ocorreu sem que os espaços nos quais se inserem/inseriam fossem problematizados. Apesar de envolverem distintas disciplinas, de modo geral, não foram identificadas abordagens interdisciplinares, incorporando os conteúdos de modo transversal. Assim como Lorene dos Santos (2010), em sua pesquisa sobre os saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileiras em escolas da educação básica, também identifiquei processos de homogeneização que dificultam a percepção da cultura como um fenômeno dinâmico. Nessas representações de cultura negra, dificilmente seriam contemplados indivíduos evangélicos que se afirmam negros ou que não associam sua negritude a determinada expressão estética.

Seria simplista, no entanto, afirmar que tais abordagens indicam uma concepção equivocada sobre história e cultura negras. Além das deficiências na formação das/os docentes, elas revelam os efeitos do racismo epistêmico (CARNEIRO, 2005), que impede ao conhecimento de saberes alternativos, e da negação do racismo (DIJK, 2010), traduzida na resistência às mudanças dos currículos escolares, encontrada nas escolas onde lecionam.

Ao mesmo tempo em que é enunciada como espaço potencial de transformação dessa situação, a escola surge nos discursos como um espaço que oferece resistência à mudança das relações étnico-raciais por abrigar profissionais desinteressados na abordagem de temas relacionados à história e cultura negras, especialmente aqueles que fazem referência direta à África. Nesse sentido, dois aspectos devem ser observados:

⁴ Gonçalves e Silva (2008, p. 151) definem africanidades brasileiras como *"...as raízes da cultura brasileira que vêm origem africana (...) de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia"*.

- a abordagem parcial dos conteúdos seria fruto de uma negociação em que o interesse individual das/os docentes consegue suplantar, ao menos momentaneamente, a falta de abertura institucional ao trabalho com esses temas;
- A ênfase às/aos docentes e gestoras/es, considerados individualmente, como entraves à abordagem dos temas contribui para a invisibilização do racismo e, de certa forma, secundariza o papel do Estado nesse processo, que praticamente não é mencionado nos discursos das/os cursistas ao tratarem dos obstáculos à mudança do currículo escolar.

O material empírico analisado nos permite inferir que as narrativas das/os cursistas apontam para a percepção da negatividade socialmente atribuída à identidade negra e para a imputação desta negatividade ao processo de invisibilização dos referenciais culturais e históricos africanos na instituição escolar, na família e na mídia. A valorização da cultura negra e a desconstrução da negatividade a ela imputada não necessariamente implicaram na afirmação discursiva da identidade negra pelas/os cursistas como sua identidade étnica de grupo (CRAIG, 2012), que muitas vezes operou apenas como um rótulo. Como afirma Brandão (1985, doc. www.), *“...as identidades podem ser geradas, preservadas, extintas, transformadas, dependendo não tanto de uma voluntária vontade simbólica do grupo, mas das atribuições pelas quais passa na realização cotidiana de sua própria história”*. No caso da população negra, a invisibilidade ou a representação distorcida proporcionada pela educação pode ser considerada uma dessas atribuições.

As particularidades de um curso realizado a distância, que exige a identificação dos indivíduos inscritos como pré-requisito para o acesso e a interação, além de facultar o acesso a determinadas pessoas com um perfil previamente definido, de certa forma inibe a manipulação das identidades da mesma forma que ocorre em fóruns e salas de bate papo, por exemplo.

A despeito das especificidades da interação online, no curso estudado também foi possível identificar as *lógicas de produção e de reprodução de identidades* (WIEVIORKA, 2006) subjacentes aos discursos étnicos. Wieviorka (op.

cit., p. 145) nos diz que, na produção do fenômeno da diferença cultural, as lógicas de reprodução “...asseguram a sobrevivência sem alteração das diferenças” e as lógicas de produção “...fazem das diferenças construções em mudança, invenções, inclusive quando elas tomam o aspecto de tradição”. As lógicas de reprodução puderam ser identificadas nas representações sobre história e cultura afro-brasileiras que orientaram o posicionamento discursivo das/os cursistas e suas referências a uma identidade negra preexistente, definida por características específicas, como a dança, a música, a religião. As lógicas de produção, por sua vez, estiveram presentes nos discursos das/os cursistas que se contrapuseram a uma concepção fixa de história, cultura e identidade negras.

Conclusão

A preocupação central desta pesquisa foi investigar as implicações de um curso a distância voltado para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, por meio de um estudo de caso do *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, realizado pelo Centro de Estudos Afro-orientais, nos anos de 2009 e 2010.

Devido à natureza dos fenômenos investigados, foi adotada uma abordagem multidisciplinar, construída principalmente a partir do diálogo com as áreas dos Estudos Étnicos, Comunicação, Educação (particularmente, Educação a Distância) e Antropologia. As contribuições da pesquisa para as áreas postas em diálogo podem ser apreendidas de distintas formas: nos Estudos Étnicos e na Antropologia, a partir da análise da etnicidade num contexto ainda pouco explorado - o ciberespaço, e do modo como a experiência formativa num curso a distância repercute na maneira como as/os participantes concebem a história e cultura negras; na Comunicação, uma contribuição é dada aos estudos de recepção com a investigação da apropriação, resignificação e disseminação de discursos étnicos mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC); na Educação, a partir da análise de como os significados atribuídos pelas/os participantes de um curso a distância se relacionam com o que propõem como projeto pedagógico a ser implementado nas escolas onde trabalham.

Com a construção de um panorama histórico do processo de inclusão de indivíduos negros na instituição escolar, reconstruí o contexto que ensejou a emergência de ações de formação de professores a distância, que proporcionam maior alcance geográfico do que as iniciativas realizadas presencialmente. Vimos que o movimento que culminou com a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileiras e africanas nos currículos escolares aponta para uma mudança significativa do processo educativo, uma vez que permite que a mera escolarização dos negros possa ser traduzida em educação. Por outro lado, ao problematizar as implicações da interação em EAD, mostrei como o tema do curso e o seu contexto histórico de emergência definem seus limites e possibilidades, revelando a fragilidade da ênfase exclusiva à organização do curso como indicador de sua efetividade.

Ao discutir as implicações da EAD na formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, pode perceber que a expectativa criada em torno da Educação a Distância como estratégia para superar os problemas educacionais existentes no nosso país será hiperdimensionada se considerar apenas os aspectos organizacionais dos cursos e o uso intensivo de tecnologias digitais como índices para aferição de qualidade. Se pensarmos que uma das principais características desta modalidade educacional na atual geração é o uso do computador e que apenas 21,8% da população brasileira tem algum tipo acesso à *Web* (IBGE, 2010), veremos que o alcance da EAD ainda é muito restrito. Entretanto, a disseminação do acesso a novas tecnologias por si só, não resolve as imensas carências que temos no processo de ensino/aprendizagem, vide as dificuldades que decorrem da falta de contato com os equipamentos e do mau uso por parte daqueles que, tendo acesso facilitado, adotam uma postura reprodutivista ("recortar e colar").

Diferentemente do que defendem teorias como a de Michael Moore, que teve importância crucial para o debate sobre EAD num momento em que preponderava a preocupação com o controle, o teste e a medição padronizada do sucesso do aluno a distância, apenas a estrutura do curso não garante sua efetividade. A própria natureza do tema escolhido interfere em seu desdobramento, uma vez que este é condicionado por fatores como as representações sociais relacionadas ao tema e as ideologias que as sustentam.

Na discussão sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras a distância, a ênfase deve ser dada não apenas à organização dos cursos ou à interação professor/estudante ou estudante/estudante, mas ao currículo entendido numa perspectiva mais ampla, tendo em vista que o conhecimento corporificado no currículo é um artefato social e histórico resultante de um processo de conflitos entre concepções sociais distintas (GOODSON, 2008). O diálogo, num curso desta natureza, é preferível à construção solitária do conhecimento em virtude da necessidade de questionamento e desconstrução, através da interação, de estereótipos e preconceitos em relação ao tema. A interação professor/estudante, estudante/estudante também é dotada de características particulares em cursos desta natureza, cabendo manipulações ao estilo goffmaniano (GOFFMAN, 1975) quanto ao entendimento da necessidade de combate do racismo e o seu efetivo enfrentamento em sala de aula.

Em que pesem as limitações, o potencial de multiplicação que esta modalidade de ensino possui é considerável, o que pode fazer com que, em médio prazo, contribua efetivamente para a democratização da educação, inclusive com legislação que abranja todos os níveis de ensino. Na EAD, nos deparamos com problemas similares aos observados na educação presencial, mas, justamente pelas possibilidades de pôr em interação pessoas provenientes de distintas realidades sociais, nos lugares mais distantes, pode se tornar uma poderosa ferramenta na busca coletiva de superação dos problemas que nos afetam. Por outro lado, a afirmação de que a realização de um curso na modalidade presencial, por si só, garante a qualidade e a efetividade de um curso, é ilusória. O ensino presencial também apresenta problemas: professores despreparados, alunos desinteressados, que copiam trabalhos alheios ou que recorrem a empresas especializadas na produção de trabalhos acadêmicos, estrutura deficiente.

Com relação à adequação - ou não - do uso das TIC no processo de formação de professores para o ensino de temas da Diversidade, concordo com Belloni quando afirma que a integração das TIC na educação transcende questões exclusivamente técnicas: *“Os fins e os modos desta integração dependem das escolhas da sociedade: deve a escola educar também para a cidadania ou só para a reprodução?”* (BELLONI, 2005, p. 29) Ao incorporarmos contribuições afinadas a uma proposta de transformação, advindas das áreas da Educação e dos Estudos Étnico-raciais, tivemos no Curso à Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras os norteadores teórico-metodológicos nos permitiram investir com maior vigor na primeira alternativa.

Por outro lado, em que pese o aparato legal que legitima o trabalho com a temática nas escolas do país, nem mesmo a existência de leis tem garantido a efetivação plena do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Além do racismo - poderoso entrave ao cumprimento das leis e à formulação de políticas direcionadas a grupos socialmente vulneráveis - nos deparamos com o despreparo dos professores para o trabalho com a temática. Contamos também com entraves em nível individual, observados na resistência de profissionais que consideram a abordagem do tema desnecessária ou modismo.

Identificar as motivações das/os docentes para a participação num curso de formação a distância que trata da diversidade étnico-racial nos permitiu avaliar como a combinação de interesses pessoais e coletivos interfere no desenvolvimento de ações

desta natureza. Ao mapear e analisar discursos/representações sobre africanos e afro-brasileiros presentes nos momentos de interação entre professores e cursistas, foi possível observar a operacionalidade do conceito de etnicidade virtual na análise das interações no ciberespaço. O exame dos discursos das/os cursistas trouxe elementos para a compreensão de como a identificação étnico-racial se expressa no AVA. Por ser um espaço de interação, o espaço virtual também pode ser marcado pela etnicidade. Desta forma, pudemos compreender que a distância física não impede a manifestação de alteridades, pois a divisão básica eu/outro insiste em se mostrar através de marcadores diacríticos pouco usuais em situações de interação virtual.

A autonomia das/os estudantes, promessa dos cursos a distância, também foi problematizada ao longo desta investigação. Mesmo que os sujeitos da pesquisa tenham se inscrito voluntariamente no curso, a seleção, a organização e a apresentação dos conteúdos trabalhados são uma prerrogativa da instituição que promove a ação – o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA), o que proporciona às/aos participantes uma espécie de roteiro a partir do qual constroem seus percursos de aprendizagem no ciberespaço. Por outro lado, concordando com Stuart Hall (2003) no que se refere ao caráter multilinear e multidirecional do processo comunicativo – e educação implica comunicação - os circuitos de comunicação devem ser pensados como uma totalidade complexa, que fogem à apreensão unidirecional dos significados pelos sujeitos e rompem com a pretensão de que os significados atribuídos pela instituição à história e cultura afro-brasileiras sejam compreendidos exatamente da mesma maneira como foram concebidos em seu projeto pedagógico.

Parti do pressuposto de que a ação educativa é intencional e guarda a expectativa de que objetivos previamente determinados sejam alcançados. No contexto empírico estudado, esta intenção é observável na proposta de ruptura com o *racismo epistêmico* que tem caracterizado a representação de negros e negras no campo educacional brasileiro. Tomando de empréstimo as reflexões de Marx ([1857] 2004), diria que ao consumir também produzimos e, neste processo, transformamos o consumido. Neste caso, há o consumo transformador das ideias acerca de História e Cultura Afro-brasileiras, um “consumo produtivo”, pois as/os participantes do curso (membros da equipe docente e cursistas) apreendem e reelaboram as ideias acerca dos temas estudados baseadas/os em suas experiências individuais e coletivas e, a partir delas, constroem seus discursos – que podem ou não assumir o caráter identitário étnico.

Concordando com Hall (2003) no que se refere ao caráter multilinear e multidirecional do processo comunicativo – e educação implica comunicação - os circuitos de comunicação devem ser pensados como uma totalidade complexa, que foge à apreensão unidirecional dos significados pelos sujeitos e rompe com a pretensão de que os significados atribuídos pela instituição à história e cultura afro-brasileiras sejam compreendidos exatamente da mesma maneira como foram concebidos em seu projeto pedagógico.

Como vimos ao longo deste estudo, devido às especificidades do contexto virtual, a etnicidade pode ser pautada por uma lógica de “produção” e de “reprodução” (WIEVIORKA, 2006), uma vez que as interações virtuais permitem ao *self* atualizar novas possibilidades narrativas e desestabilizar traços diacríticos usuais na referência à negritude, como os marcadores corporais. Por outro lado, no processo de apropriação e reelaboração de discursos sobre história e cultura afro-brasileiras ocorrido num curso a distância através da Internet, a ideia de “história verdadeira”, acompanhada por uma visão fixa de cultura, aponta para a lógica de “reprodução” que também pode orientar tais interações, redimensionando o poder do ciberespaço de eliminar fronteiras, atribuído pelos mais otimistas.

A principal contribuição desta pesquisa é fornecer subsídios para a reflexão sobre limites e possibilidades do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras à distância. Adicionalmente, evidencia como a etnicidade se expressa em ambientes virtuais de aprendizagem. No entanto, devido à fecundidade deste objeto de estudo, novas investigações devem ser realizadas.

Considerando-se os resultados dessa pesquisa, percebe-se que discussões e pesquisas sobre a interferência do racismo tanto no que se refere ao impedimento de relações igualitárias de acesso ao conhecimento, interna e externamente aos ambientes onde estes conhecimentos são produzidos, como nas propostas educativas que reforçam as desigualdades sociais precisam ser desenvolvidas. Ao contrário do que preconiza Stangl (2006), antecedido por outros “ciberentusiastas”, o ciberespaço, entendido como a interação e mistura das diferenças culturais pode não ser o *locus* privilegiado de manifestação da multiculturalismo. Divirjo de Stangl também no que se refere ao conceito de multiculturalismo, aqui entendido como um modelo de gestão das diferenças culturais

Em que pese o entendimento da importância da análise da EAD como estratégia de ampliação do acesso à educação adotada pelos últimos governos federais e o reconhecimento da interferência de organismos internacionais na sua adoção como política pública, o foco desta pesquisa, de caráter microssociológico, foram as interações ocorridas em ambientes formativos à distância. Estudos devem ser realizados com o objetivo de avaliar mais detidamente os aspectos políticos e econômicos relacionado ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras a distância como política pública.

Referências bibliográficas

ABREU, Daniela Cristina Lopes de. A escolarização dos negros e suas fontes de pesquisa. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n.42, p. 235-248, jun. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/42/art15_42.pdf> Acesso em 3 de janeiro de 2012.

ALBERT, Craig Douglas. Defining our terms: bringing rigor to Ethnic Studies. *Politics*, v. 32, n. 2, 2012. p. 70-76.

ALLEYNE, Brian. An idea of community and its discontents: toward a more reflexive sense of belonging in multicultural Britain. *Ethnic and Racial Studies*, v. 25, n. 4, jul. 2002, p. 607-627.

ALVES, João Roberto Moreira. Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem. *Biblioteca Virtual do Futuro*. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/index.php/textos/didaticos_e_tematicos/educacao_a_distancia_e_as_novas_tecnologias_de_informacao_e_aprendizagem>. Acesso em: 16 abr. 2008.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Econômica, 1993.

ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200008&lng=en&nrm=iso>.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Org.). *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.

ATHAYDE, Johildo L. de. A importância da história da África negra. *Revista Afro-Ásia*, Salvador, n. 1, 1965. p. 57-67.

AZEVEDO, Wilson. Pioneiros da educação online : o que eles têm a nos ensinar?. *Revista Discursos: perspectivas em educação*. Lisboa, 2003. p. 103-110.

BACELAR, Jeferson. *Etnicidade. Ser negro em Salvador*. Salvador: Ianamá; Programa de Estudos do Negro na Bahia (PENBA), 1989.

_____. *Galegos no paraíso racial*. Salvador: Ianamá/CEAO/CED, 1994.

BANTON, Michael. *A ideia de raça*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. *Múltiplas Vozes. Racismo e antirracismo na perspectiva de universitários de São Paulo*. Salvador: EDUFBA, 2008.

BARROS, Zelinda dos Santos. *Visibilizando o 'invisível': a presença de mulheres negras numa instituição de ensino superior (1960-1969)*. 2000. 95 p. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, Salvador, 2000.

_____. *Casais inter-raciais e suas representações acerca de "raça"*. 2003. 204 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2003.

_____. *Feminismo negro na Internet: ciberfeminismo ou ativismo digital?*. 2010. Disponível em: <<http://bibliotecafazervaleralei.blogspot.com/>> Acesso em: 7 mar. 2010.

BARROS, Zelinda dos Santos; BARRETO, Paula Cristina da Silva; SANTOS, Marta Alencar dos; OLIVEIRA, Maiara. *Educação e Relações Étnico-raciais*. Salvador: CEAO/UFBA, 2010.

BARTH, Friedrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. 187-227.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Entrevista dada a Alba Porcheddu. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, ago. 2009. p. 661-684.

BEHAR, Patricia Alejandra. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, Patricia A. (Org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-32.

BEHAR, Patricia Alejandra; RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro. Competências para o letramento digital. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 211-222.

BEHAR, Patricia Alejandra; RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro; SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia Kellen Araújo de; MACHADO, Letícia Rocha; LONGHI, Magali Teresinha. Competências: conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: _____. p. 20-41.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOUDON, Raymond (dir.). *Tratado de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

BOURDIEU, Pierre. A força da representação. In: *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. Coleção Clássicos, v. 4. p. 107-116.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. 1985. Disponível em:

<http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/identidade_etnia.pdf>
>

BRAGA, Adriana. Técnica etnográfica aplicada à comunicação online: uma discussão metodológica. *UNIrevista*, v. 1, n. 3, julho 2006. p. 1-11.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<<http://www.soleis.adv.br/diretrizesbaseseducacao.htm>> Acesso em: 10 jun, 2008.

_____. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm> Acesso em: 10 jun. 2008.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 10 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12988:parceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 10 jun. 2008.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>

Acesso em: 10 jun. 2008.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso

em: 10 jun. 2008.

BRINT, Steven. "Gemeinschaft revisited: a critique and reconstruction of the community". *Sociological Theory*, 19, n. 1, mar. 2001, p. 1-23.

BRYMAN, Alan. E-research: using Internet as object and method of data collection. In: *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 467-488.

CAMPOS, Fernanda C. A. et ali. *Cooperação e aprendizagem online*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. Quién habla y en qué lugar: sujetos simulados y posconstructivismo. In: *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa, 2005. p. 147-166.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37..

CANDAU, Vera; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. p. 731-758.

CARDOSO, Gustavo. Sociedades em transição para a sociedade em rede. In: CASTELLS, Manuel; _____ (Org.). *A sociedade em rede: do conhecimento à acção política*. Lisboa, PT: Imprensa Nacional, 2005. p. 31-61.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005. 339 p.

CARVALHO, José Jorge de. *As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras*. Brasília: UnB, 2003. Série Antropologia, n. 358. 26 p.

_____. *A luta anti-racista dos acadêmicos deve começar nos meios acadêmicos*. Brasília: UnB, 2006. Série Antropologia, n. 394. 14 p.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). *A sociedade em rede: do conhecimento à acção política*. Lisboa, PT: Imprensa Nacional, 2005. p. 31-61.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo : Contexto, 2000.

CHEN, Fei-Ching; CHANG, Hsiu-Mei. Do lurking learners contribute less? – a knowledge co-construction perspective. INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMMUNITIES AND TECHNOLOGIES, 5, 2011, Brisbane, Austrália. *ACM Digital Library*, Nova York, USA, 2011. p. 169-178.

COHEN, Anthony P. *The symbolic construction of community*. London: Routledge, 2001.

COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. *Interface*. Botucatu, v. 9, n. 17, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000200003&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2008

COSTA, Sérgio. *Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COUTO, Edvaldo, OLIVEIRA, Marildes Caldeira de, ANJOS, Raquel Maciel Paulo dos. Leitura e escrita on-line. In: BONILLA, Maria Helena, PRETTO, Nelson de Luca. *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 145-162.

CRENSHAW, Kimberlé. "Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero". *Estudos Feministas*, v.10, n.1, Florianópolis, jan. 2002
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 04 jul. 2004.

CRUZ, Manoel de Almeida Cruz. *Pedagogia interétnica*. Cadernos de Pesquisa, n. 63, nov. 1987, p. 74-76.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África*. 2ª ed. rev. ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 235-244.

_____. Etnicidade: da cultura residual, mas irreduzível. In: CARVALHO, Maria Rosário G. de (Org.). *Identidade étnica: mobilização política e cidadania*. Salvador: UFBA/EGBA, 1989. (Coleção Cidadania). p. 42-55.

DEMO, Pedro. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. Instrucionismo e a nova mídia. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 77-90.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. *Democracy and education* (1994[1916]). Disponível em: <<http://www.ilt.columbia.edu/publications/digitext.html>> Acesso em: 10 mar. 2010.

DIAMANDAKI, Katerina. Virtual ethnicity and digital diasporas: identity construction in cyberspace. *Global Media Journal*, v. 2, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://lass.calumet.purdue.edu/cca/gmj/sp03/graduatesp03/gmj-sp03grad-diamandaki.htm>> Acesso em: 15 mar. 2010.

- DIAS, Adriana. *Os anacronautas do teutonismo virtual: uma etnografia do neonazismo na Internet*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2007. 329 p.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 a Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *A história do negro na educação e outras histórias*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 49-62.
- DIEGUES JR, Manuel. *Etnias e culturas do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Letras e Artes, 1963.
- DIJK, Teun van. *Discurso e poder*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- DORNELLES, Jonatas. *Vida na rede: uma análise antropológica da virtualidade*. 2008. 293 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 86.
- ERIKSEN, Thomas Hylland. Ethnicity, race, class and nations. In: HUTCHINSON, John, SMITH, Anthony D. (ed.) *Ethnicity*. New York: Oxford University, 1996. p. 28-31.
- _____. The epistemological status of the concept of ethnicity. Conferência proferida em dezembro de 2003, em Amsterdam. Disponível em: <http://folk.uio.no/geirthe/Status_of_ethnicity.html> Acesso em: 03 mar. 2010.
- FENTON, Steve. *Etnicidade*. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2003.
- FERNANDEZ, Maria, WILDING, Faith, WRIGHT, Michelle M. “Cyberfeminism, racism, embodiment”. *Domain Errors! Cyberfeminist Practices*. New York: Autonomedia, 2003.
- FIGUEIREDO, Ângela. *Novas elites de cor*. Estudo sobre os profissionais liberais de Salvador. São Paulo: Annablume, 2002.
- _____. *Classe média negra: trajetórias e perfis*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2012.
- FIGUEIREDO, Angela, GROSGOUEL, Ramon. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 12, n. 2, jul./dez. 2009. p. 223-234.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 16, 2001. p. 45-62.
- FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha Gonçalves e,

PINTO, Regina Pahim (Org.). *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: ação Educativa; ANPED, 2001. p. 11-36.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural do Collège de France, em 02 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Ângela Cora; STANDLEE, Alecea I.; BECHKOFF, Jennifer; CUI, Yan. Ethnographic approaches to the Internet and computer-mediated communication. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 38, n. 1, p. 52-84, fev-2009.

GARCIA, Sylvia Gemignani. Antropologia, modernidade, identidade: notas sobre a tensão entre o geral e o particular. *Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, n. 5, v. 1-2, p. 123-143, 1993.

GAMARNIKOV, Eva. Educação na sociedade em rede: reflexões críticas. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 763-779.

GEERTZ, Clifford. Primordial Ties. In: HUTCHINSON, John; SMITH, Anthony D. (orgs). *Ethnicity*. New York: Oxford Univ. Press, 1996. p. 40-45.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 244-270.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, PJ: Vozes, 1975.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. *Mundo Jurídico*, 17/06/2005. Disponível em <http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=33>

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Maza Edições, 1995.

_____. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 75-85, maio/jun/jul/ago 2003.

_____. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Org.). *Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 39-74.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Relações Étnico-raciais e Educação: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 693-712.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Revista Política & Sociedade*, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. de 2011.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GHIRALDELLI JR., Paulo. 'Ei! O que houve com o sujeito?' – o que você precisa saber do assunto na psicologia, sociologia e pedagogia. In: ARRUDA, Arthur; BEZERRA JR, Benilton; TEDESCO, Silvia (Org.). *Pragmatismos, pragmáticas e produção de subjetividades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. p. 271-280.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

HOLMBERG, Borje. The theory of distance education. In: *Distance Education in essence: an overview of theory and practice in the early twenty-first century*. 2. ed. Oldenburgo, Alemanha: BIS, 2003, v. 4. p. 35-46.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, jul. 1998. p. 5-34.

IÑIGUEZ, Lupicinio (Coord.). *Manual de análise de discurso em ciências sociais*. Petrópolis, RJ: vozes, 2004.

ITU World Telecommunication. *ICT Indicators Database*. Disponível em: <<http://www.itu.int/ict/statistics>> Acessos em 14 set. 2011 e 19 maio 2012.

JONES, Siân. Ethnicity: the conceptual and theoretical terrain. In: *The archaeology of ethnicity*. New York: Routledge, 1997. p. 56-83.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007. 141 p.

LABORATÓRIO de Análises Estatísticas Econômicas e Sociais das Relações Raciais (LAESER). *Boletim Tempo em Curso*, ano 2, v. 2, n. 11, nov. 2010.

LAPA, Andréa; PRETTO, Nelson de Lucca. Educação a distancia e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, nov. 2010. p. 79-97.

LEUNG, Linda. *Etnicidad virtual*. Raza, resistência y World Wide Web. Barcelona, ES: Gedisa Editorial, 2007.

LÉVY, Pierre *O que é o virtual?*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. Educação e Cibercultura (1998). Textos de Pierre Levy. Disponível em: <<http://caosmose.net/pierrelevy/educaecyber.html>> Acesso em: 28 Out 2009.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *Inteligencia colectiva: por una antropología du cyberspace*. Organización Panamericana de la Salud, 2004. Disponível em: <<http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>> Acesso em: 28 Out 2006.

_____. *Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 87, jul. 2010. p. 77-95. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 jan. 2011.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). *Escola Plural*. A diversidade está na sala: Formação de Professoras em História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LITWIN, Edith. A Educação a Distância, o conhecimento compartilhado e a criação de uma comunidade de discurso internacional. In: LITWIN, Edith. *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 14-22.

LONGHI, Magali Teresinha, BEHAR, Patrícia Alejandra, BERSCHT, Magda. A busca pela dimensão afetiva em ambiente virtuais de aprendizagem. In: BEHAR, Patrícia (Org.). *Modelos pedagógicos em Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 204-231.

MACEDO, Joaquim Manoel de. *Lições de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Garnier, 1905.

MACHADO, Letícia Rocha; LONGHI, Magali Teresinha; BEHAR, Patricia Alejandra. Domínio tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 56-80.

MACHADO, Vanda. *Vivência e Invenção pedagógica - As crianças do Afonjá*. Salvador: Edufba, v. 1,1999.

MACIEL, Ira. Ambiente Virtual: Construindo Significados. In: SENAC. *Caderno de Textos do Curso de Especialização à Distância*. Tutoria Online. Unidade III. SENAC: 2006. 13 p.

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith. *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 93-110.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, vol. 10. nº 1, mar 2009, p. 22-31. Disponível em: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>

MARVASTI, Amir B. *Qualitative research in Sociology: an introduction*. Londres: Sage Publications, 2004.

MARX, Karl. Introducción de 1857. In: BOIVIN, Mauricio; ROSATO, Ana; ARRIBAS, Victoria. *Constructores de otredad*. 3a. ed. Buenos Aires: Antropofagia, 2004. p. 260-261.

MATTA, Roberto da. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: _____. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. 4. ed. São Paulo: Vozes, 1981. p. 58-85.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Construindo a vida: relações raciais e educação na Bahia. *Cadernos PENESB*, Rio de Janeiro, EdUFF/Quartet, n. 8, dez. 2006. p. 98-127.

_____. As duas pedagogias: formas de educação dos escravos: mecanismos de formação de hegemonia e contra-hegemonia. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.28, p.145 –163, dez. 2007.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

_____. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. (2003). Prefacio a la edición castellana e Introducción. In: *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003. p. 19-110.

MILL, Daniel. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (Org.). *Linguagem, educação e virtualidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-51.

_____. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 295-314.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n.137, p.461-487, maio/ago. 2009.

MOORE, Carlos. *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008 (Coleção Pensando a África, volume 1).

MOORE, Michael Grahame. Teoria da distância transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&inoid=23&sid=69&tpl=printerview>>

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, Dênis de. "O ativismo digital". *Biblioteca Online de Estudos da Comunicação*, 2001. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/moraes-denis-ativismo-digital.html>>

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 7-37.

MORGADO, Lina. O papel do professor em contextos de ensino on-line: problemas e virtualidades. *Caderno de Textos do Curso de Especialização à Distância*. SENAC, 2005, Unidade III. p. 1-18.

MOTA, Ronaldo, FILHO, Hélio Chaves. Universidade Aberta e perspectivas para a educação a distância no Brasil. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 459-471.

MOURA, Carlos. Curso de "Introdução à História da África" para professores de 1º e 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, nov. 1987. p. 77-78.

MOZO, Ana Maria Galvez. *Posicionamento y puestas en pantalla*. Una analisis de la producción de sociabilidad en entornos virtuales. 2004. 406 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidad Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2004.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República. Congresso Brasileiro de História da Educação, 1., 2000, Campinas, SP. *Anais Eletrônicos...*, Campinas, SP: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/111_maria_lucia_r.pdf> Acesso em 03 mar 2009.

_____. Professores negros na Primeira República. Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 29., 2006. *Anais Eletrônicos...*, Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf> Acesso em 03 mar 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999a.

_____. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999b.

_____. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica-SP da Ação Educativa, s/d. Disponível em: <<http://www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf>>

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Apresentação. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Coleção Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 1). p. 21-24.

_____. Sankofa: significado e intenções. In: _____. p. 29-54.

NINCIC, Vera. *Serbian virtual community and ethnic identity*. 2000. 162 p. Dissertação (Master of Arts) - Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Canadá, 2000.

OJEDA, Betty Martinez. *Homo digitalis: etnografia de la cibercultura*. Colômbia: Corca Editores, 2006. 89 p.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, São Paulo, v. 28, n.2, 2009. p. 143-172.

OLIVEIRA, Eduardo. Epistemologia da ancestralidade. *Entrelugares* – Revista de Sociopoética e abordagens afins, v. 1, n. 2, mar-ago 2009. Disponível em <<http://www.entrelugares.ufc.br/antigo/entrelugares2/artigos.html>>

OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Negro e Educação: identidade negra, pesquisa sobre o negro e a educação no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1. 199 p.

_____. *Cor e Magistério*. 1. ed. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/Eduff, 2006. v. 1. 256 p.

OLIVEIRA, Iolanda de; ASSIS, Ahyas. Trinta anos de ANPEd, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória. REUNIÃO

ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, MG. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010. p. 15-40.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

_____. Os (des)caminhos da identidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.15, n.42, 2000, p. 7-21.

_____. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: UNESP; Brasília, Paralelo 15, 2006.

PASSOS, Elizete Silva. *Palcos e platéias - as representações de gênero na Faculdade de Filosofia*. Salvador: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999. Coleção Bahianas, 4.

PEREIRA, Eliete da Silva. *Ciborgues indígen@s.br: a presença indígena no ciberespaço*. 2007. 170 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados sobre as Américas) – Instituto de Ciências Sociais da UnB, Brasília, 2007.

PEREIRA, Heloísa Prates. *Tradição e cibercultura: a cultura gaúcha no ciberespaço*. 2008. 93 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. A distância: a escola Lula para a formação de professores. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 40, dez. 2010. p. 179-188.

PESCE, Lucila. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade a distância. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009. p. 133-153.

PETERS, Otto. *Didática do ensino à distância: experiências e estágio*. São Leopoldo, UNISINOS, 2006.

PIERSON, Donald. *Branços e pretos na Bahia: um estudo de contato racial*. São Paulo: Ed. Nacional, 1971. 2. ed. Coleção Brasileira. V. 241. 429 p.

PIETERSE, Jan Nederveen. Hybridity, so what? *Theory, Culture & Society*, Sage, 2001, v. 18, n. 2-3. p. 2-28.

PINHO, Osmundo Santos de Araújo. *O Mundo Negro - Hermenêutica Crítica da Reafricanização em Salvador*. 1. ed. Salvador: UNIAFRO/UFRB/NEAB, 2010. v. 1. 489 p.

PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvia; CARVALHO, Marília Pinto de (Org.). *Em foco: desigualdades raciais na escola*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2003. v. 1.

QUEIROZ, Delcele M. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Liber Livros, 2004.

RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kwanza / Imprensa Oficial, 2006.

_____. *Corpos negros educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica*. *Ngunzu – Revista do Núcleo de Estudos Asiáticos da UEL*, Londrina, ano 1, n. 1, março/julho de 2011. p. 28-39.

REGO, Elizabeth Danziato. *Avaliação externa do curso a distância: Educação na Diversidade*. In: TELES, Jorge Luiz, MENDONÇA, Patrícia Ramos (Org.). *Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. *A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1889*. 2007. 305 p. Tese (Doutorado em História Social - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, Campinas, 2007).

RESENDE, Viviane de Melo, RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

REX, John. *Raça e etnia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

RHEINGOLD, Howard. *A comunidade virtual*. Lisboa, PT: Gradiva, 1996.

RIOS, Flávia. *O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010)*. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 85, 2012. p. 41-79.

ROCCA, César Ore. *La etnicidad y sus usos. Reflexiones acerca de la difusión de la etnicidad*. In: MAESO, Silvia Rodriguez (Org.). *e-Cadernos CES*. Coimbra, PT: Centro de Estudos Sociais, 2010. p. 163-177.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim (Org.). *Raça negra e educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987. v. 1.

SABA, Farhad. *Distance Education theory, methodology and epistemology: a pragmatic paradigm*. In: MOORE, Michael Grahame; ANDERSON, William G. (Ed.). *Handbook of Distance Education*. New Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. *Metodología de la investigación*. 3 ed. México: McGraw-Hill, 2003.

SANSONE, Lívio. *“Cor, classe e modernidade em duas áreas da Bahia (algumas primeiras impressões)”*. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 23, dez. 1992. p. 143-173.

_____. Um campo saturado de tensões: o estudo das relações raciais e das culturas negras no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, nº 1, 2002, p. 5-14

_____. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador/Rio de Janeiro, Edufba/Pallas, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Arany Santana Neves. Inclusão da disciplina 'Introdução aos Estudos Africanos' no currículo oficial da rede estadual de 1º e 2º graus da Bahia. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n. 63. p. 69-71, nov. 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. 2005. 351 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFBA, Salvador, 2005.

SANTOS, Jocélio Teles dos. *O poder da cultura e a cultura no poder: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2005.

SANTOS, Lorene dos. *Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 334 p.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SCHERMERHORN, Richard. Ethnicity and minority groups. In: HUTCHINSON, John, SMITH, Anthony D. (ed.) *Ethnicity*. New York: Oxford University, 1996. p. 17-18.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Reinventado um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na corte, na primeira metade do século XIX. *Cadernos Penesb*, Rio de Janeiro, EdUFF/Quartet, n. 8, dez. 2006. p. 36-71.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995. v. 1. 158 p.

_____. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2001. v. 1.

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online. In; SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 53-75.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengelê (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 151-168.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (Org.). *Negro e educação: a presença do negro no sistema educacional brasileiros*. 1. ed. São Paulo: ANPED, 2001. v. 1.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, L. M. A. *O pensamento negro em educação no Brasil - expressões do Movimento Negro*. 1. ed. São Carlos: Ed. da Universidade Federal de São Carlos, 1997. 104 p.

SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. 1. ed. Brasília: INEP/MEC- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SMITH, Anthony D. "Ethnic and nations in the modern era". In: *The ethnic origins of nations*. Oxford: Blackwell Publishers, 1986. p. 129-173.

SMITH, Anthony D. (ed.). *Ethnicity*. New York: Oxford University, 1996. p. 17-18.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz, PAIVA, Raquel. Mídia, comunidade e preconceito racial. *Sphera Pública*, n. 4, Universidad Católica San Antonio de Murcia, Espanha, p. 141-149, 2004.

SÖKEFELD, Martin. Debating self, identity and culture in Anthropology. *Current Anthropology*, n. 40, v. 4, p. 417-431, 1999.

SOLLFRANK, Cornelia. "The truth about cyberfeminism". 2009, Disponível em <<http://archive.constantvzw.org/events/e12/nl/corsolnl.html>>

STANGL, André Figueiredo. A Rede Mestiça: Notas sobre ciber mestiçagem e hibridismo digital. *Leituras Contemporâneas: Revista das Faculdades Jorge Amado*, Salvador, v. 1, n. 2, 2003. p. 54-70.

_____. *E-tno: a etnicidade digital*. 2004. 95 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação da UFBA, Salvador, 2004.

_____. *Etnodescentrismo – a construção digital da identidade*. Trabalho apresentado no II ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, realizado de 03 a 05 de maio de 2006, na Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil.

STRATHERN, Marilyn. Uma relação incômoda: o caso do feminismo e da Antropologia. *Mediações*, Londrina, v. 14, n.2, jul/dez, 2009. p. 83-104.

TAYLOR, Charles et alii. *Multiculturalismo*. Lisboa, PT : Instituto Piaget, 1994.

TONKIN, Elisabeth; MCDONALD, Maryon; CHAPMAN, Malcom. "History and ethnicity". In: HUTCHINSON, John; SMITH, Anthony D. (Ed.) *Ethnicity*. New York: Oxford University, 1996. p. 18-24.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silencing the past: Power and the production of History*. Boston: Beacon Press, 1995.

TUBELLA, Imma. Televisão e Internet na construção da identidade. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). *A sociedade em rede*. Lisboa, PT: Imprensa Nacional, 2005.

UNESCO. *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Conferência geral da UNESCO. Paris: UNESCO, 16 de novembro de 1995.

_____. "Las TIC y la formación docente: marco conceptual y contexto mundial". In: *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: guía de planificación*. UNESCO, 2004.

_____. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. *Identidades (nem tão) virtuais assim: um olhar sobre a construção das identidades territoriais no ciberespaço*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia da UFRGS, Porto alegre, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. p. 502-516.

WEBER, Max. "Relações comunitárias étnicas". In: *Economia e Sociedade*. Brasília, DF: Editora da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. p. 267-277.

WIEVIORKA, Michel. "Is multiculturalism the solution?". *Ethnic and Racial Studies*, v. 21, n. 5, p. 881-896, set. 1998.

_____. "Diferencias culturales, racismo y democracia". In: MATO, Daniel (coord.). *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FACES – UCV, 2003. p. 17-32.

_____. *Em que mundo viveremos?* São Paulo: Perspectiva, 2006.

WILDING, Faith. "Where is feminism in cyberfeminism?". *Old Boys Network*. 1997.
Disponível em: <http://www.obn.org/inhalt_index.html>

WILSON, Samuel M., PETERSON, Leighton C. "Anthropology of online communities". *Annual Review Anthropology*, n. 31, p. 449–467, 2002.

SITES:

CEDERJ – www.cederj.edu.br

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - www.mec.gov.br

UNIREDE – www.auniredede.org.br

ANEXOS

EDITAL N 1 SECAD/MEC, DE 16 DE ABRIL DE 2008

CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARA IMPLEMENTAÇÃO DA REDE DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NO ÂMBITO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

A União, por meio do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, por intermédio de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior torna público e convoca as instituições de ensino superior a (i) se inscreverem na Rede de Educação para a Diversidade do programa de formação para a diversidade no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB; (ii) apresentarem propostas de cursos nas áreas da diversidade; e (iii) apresentarem propostas para a gestão do portal da rede, de acordo com o que se estabelece no presente Edital:

I DO OBJETO

1.1. O presente Edital tem por objeto:

- 1.1.1. Convocar instituições de ensino superior e respectivos núcleos de pesquisa para a constituição da Rede de Educação para a Diversidade;
- 1.1.2. Selecionar propostas de cursos de formação continuada a distância nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização a serem ofertados por instituições de ensino superior nos pólos municipais de apoio presencial da UAB; e
- 1.1.3. Selecionar propostas para a gestão do portal da rede de formação para a diversidade.

II DO OBJETIVO DA REDE

2.1 O presente Edital tem por objetivo constituir a Rede de Educação para a Diversidade (Rede) no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil para a implementação de um programa de formação que visa a oferta de cursos de formação para professores e profissionais da educação nas áreas da diversidade.

2.2 O objetivo da Rede de Educação para a Diversidade (Rede) é estabelecer grupo permanente de formação inicial e continuada a distância para a disseminação e desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas das áreas da diversidade, quais sejam: educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os Direitos Humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil.

2.3 O programa de formação para os temas da diversidade é uma iniciativa do Ministério da Educação, com o intuito de criar as bases para uma rede nacional de instituições de ensino superior dedicada à disseminação dos temas da diversidade nas redes de ensino públicas e privadas de educação básica no País por meio de formação qualificada pelos cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, assim entendido como a articulação entre as instituições públicas de ensino superior, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, bem como demais interessados e envolvidos, e que atuará na área de formação inicial e continuada de professores, gestores e outros profissionais da educação básica.

2.4 São atribuições da Rede: ampliar as oportunidades de formação de educadores e gestores educacionais que atuem na educação básica e nos cursos de formação de professores; elaborar conteúdos; ofertar um programa de cursos de formação para a diversidade; manter núcleos de pesquisa nas áreas da diversidade definidas pelo Programa; e estabelecer normas para o funcionamento e certificação dos cursos ofertados.

III DA TERMINOLOGIA

3.1 Para os fins deste Edital, entendem-se as seguintes expressões por:

- 3.1.1 Cedente: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;
- 3.1.2 Comissão Técnica: comissão de coordenação do programa de formação para a diversidade designada formalmente pela Cedente para realizar os procedimentos de *pré-seleção* previstos neste Edital;

- 3.1.3 Comissão de Temática de Seleção: comissão de especialistas designada formalmente pela Cedente para realizar os procedimentos de *seleção* previstos neste Edital;
- 3.1.4 Comitê de Acompanhamento: comitê instituído por ato próprio da Cedente para acompanhar o andamento dos projetos selecionados e liberar os recursos;
- 3.1.5 Curso de formação continuada: compreende cursos sequenciais, extensão, especialização (*lato sensu*), aperfeiçoamento, mestrado, doutorado;
- 3.1.6 Curso de formação inicial: compreende cursos seqüências e graduação (inclusive os tecnológicos).
- 3.1.7 Educação a distância: modalidade educacional prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96 - na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos;
- 3.1.8 Pólo de Apoio Presencial: estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, parceria, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais;
- 3.1.9 Proponente: responsável pelo envio de proposta relativamente às PARTES A, B e C deste Edital;
- 3.1.10 Representante de Consórcio: instituição escolhida por seus pares, para essa função, observadas as condições da PARTE B deste Edital;
- 3.1.11 Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada);
- 3.1.12 Rede de Educação para a Diversidade (Rede): denominação representativa genérica para o conjunto de instituições públicas de ensino proponentes de cursos de formação inicial ou continuada a serem ofertados na modalidade de educação a distância e que sejam selecionadas nos termos da PARTE A deste Edital ou Parte B deste Edital;
- 3.1.13 Programa de Formação para a Diversidade: denominação representativa genérica para o conjunto de cursos a serem ofertados no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil.
- 3.1.14 Núcleo de pesquisa: denominação representativa genérica para os departamentos, institutos, grupos de pesquisa, programas específicos das instituições públicas de ensino proponente de cursos organizados por área de conhecimento ou temática que desenvolvem atividades de pesquisa, ensino e extensão sobre a área do conhecimento ou temática específica;
- 3.1.15 Tutor a distância: orientador acadêmico com formação superior que será responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação (telefone, e-mail, teleconferência, etc.); e
- 3.1.16 Tutor presencial: orientador acadêmico com formação superior que será responsável pelo atendimento dos estudantes nos pólos de apoio presencial.

PARTE A

4 DA INSCRIÇÃO NA REDE DE FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

4.1 DOS PROPONENTES

- 4.1.1 Poderão se inscrever na Rede de Educação para a Diversidade instituições de ensino superior e seus respectivos núcleos de pesquisa que atuem nas áreas de educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os Direitos Humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, educação integral, educação quilombola, educação indígena.
- 4.1.2 A inscrição dar-se-á por meio de cadastramento eletrônico, via internet, no endereço: <http://uab.mec.gov.br/> até 90 dias da data de publicação deste edital.
- 4.1.3 Poderão se cadastrar mais de um núcleo de pesquisa por instituição de ensino superior.
- 4.1.4 As instituições cadastradas estão habilitadas a participarem de encontros e fóruns de discussão sobre os temas da diversidade.
- 4.1.5 Para o ano de 2008, somente as instituições públicas de ensino superior estão habilitadas a apresentarem propostas de cursos e de gestão da rede, de acordo com a PARTE B desse edital.

PARTE B

5 DA ELABORAÇÃO E OFERTA DOS CURSOS DO PROGRAMA FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

5.1 DOS PROPONENTES

5.1.1 Poderão apresentar propostas para participação do projeto de elaboração e oferta de cursos para o Programa de Formação para a Diversidade na modalidade de educação a distância, individual ou coletivamente organizados por meio de parcerias:

- a) universidades federais, estaduais e municipais cadastradas na Rede de Educação para a Diversidade e integrantes do Sistema Universidade Aberta;
- b) centros federais de educação tecnológica, credenciados para oferta de educação a distância, cadastrados na Rede de Educação para a Diversidade e integrantes do Sistema Universidade Aberta;

5.1.2 Os proponentes organizados coletivamente por meio de parcerias devem atender aos seguintes requisitos:

- a) constituir-se formalmente por intermédio de instrumento de parceria ou termo de colaboração que contenha, pelo menos:
- b) identificação das instituições consorciadas e correspondente personalidade jurídica;
- c) assinatura do dirigente máximo das instituições consorciadas ou da instituição representativa;
- d) definir as responsabilidades do Representante da Parceria;
- e) definir, no instrumento de acordo de cooperação técnica, com a concedente, a instituição representante do consórcio ou parceria, a qual exercerá a função de entidade executora, ficando as demais consorciadas no papel de intervenientes.

5.1.3 Os proponentes participarão de três seminários de desenvolvimento de conteúdos a distância para o desenho dos cursos para professores e gestores das redes de ensino.

5.1.4 A preparação e implementação do curso será coordenado por consultor *ad hoc* ou técnico do Ministério da Educação a ser definido pela Comissão Técnica do Programa Formação para a Diversidade.

5.1.5 O curso proposto e os conteúdos serão avaliados por Comissões Temáticas de Seleção compostas por representantes de organizações não-governamentais, do MEC e de instituições de ensino superior, a serem constituídas pela Cedente, especificamente para os fins deste Edital.

5.1.6 Uma vez elaborado o curso, as instituições de ensino superior participantes do processo de elaboração ofertarão o curso para atender a demanda de formação nos temas da diversidade.

5.1.7 Instituições de ensino superior que não participaram de propostas de elaboração de curso poderão apresentar propostas para oferta de cursos já desenvolvidos conforme projeto político-pedagógico do curso.

5.1.8 Os projetos das proponentes deverão obedecer ao projeto-político pedagógico dos cursos propostos disponível no sítio < <http://uab.mec.gov.br> >

5.1.9 Os proponentes participarão de um seminário de capacitação de coordenadores para o curso a ser ofertado pela Cedente.

5.1.10 Cabe à instituição proponente garantir a aprovação do curso junto às instâncias responsáveis da universidade para o reconhecimento e certificação do curso elaborado.

5.1.11 A oferta dos cursos deverá ocorrer a partir de agosto de 2008, com exceção da oferta do curso de educação ambiental que está prevista para julho de 2008.

5.1.12 As instituições selecionadas se comprometem a participar do Seminário sobre a Rede de Educação para a Diversidade e do Seminário de desenvolvimento de conteúdos a distância.

6 DAS PROPOSTAS PARA OS CURSOS POR ÁREAS TEMÁTICAS

6.1 DOS PROPONENTES

6.1.1 Os proponentes poderão apresentar propostas para a elaboração e oferta ou somente para a oferta dos seguintes cursos:

- a) Curso de Educação na Diversidade e Cidadania, carga-horária 180 h;
- b) Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, carga-horária 180 h;
- c) Curso de Educação do Campo, carga-horária 360 h (3 módulos de 120h);
- d) Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais, carga-horária 180 h;
- e) Curso de Educação Ambiental, carga-horária 180 h.
- f) Curso de Educação Integral e Integrada, carga-horária 180 h.
- g) Curso de Gênero e Diversidade na Escola, carga-horária 200 h.
- h) Curso de Formação de Tutores, carga-horária 40 h.

6.1.2 A proposta da instituição de ensino superior deverá ser estruturada em observância aos seguintes aspectos:

6.1.3 Projeto pedagógico do curso com base nas diretrizes do curso disponível no endereço eletrônico < <http://uab.mec.gov.br> >;

6.1.4 Descrição do curso que poderá ser ofertado com base na diretriz do curso proposto (com todos os componentes curriculares, respectivos ementários e demais componentes pedagógicos do curso), bem como a indicação do quantitativo de vagas a serem oferecidas;

6.1.5 A proposta do curso deverá prever custos de transporte e diárias para a participação do coordenador do curso, assistente e responsável pela gestão do curso em dois encontros presenciais a serem realizados em Brasília, DF.

6.1.6 Não serão financiadas despesas de capital.

6.1.7 Cronograma completo de execução do curso proposto prevendo, em particular, as etapas de aprovação interna na instituição de ensino; realização da seleção de alunos e início do curso;

a) Descrição das necessidades específicas relativas ao pólo de apoio presencial: quanto à infraestrutura física e logística (laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e outros);

b) Indicação do quantitativo de pólos e suas localizações;

c) Descrição dos recursos humanos: corpo docente específico para educação a distância (professor conteudista e coordenador), tutores e outros;

d) Detalhamento de orçamento estimado e cronograma de desembolso;

e) Descrição de outros recursos necessários: que poderão ser exigidos dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal para cada um dos cursos, e para cada um dos pólos propostos.

6.1.8 As propostas deverão ser apresentadas na forma do modelo previsto no Anexo I deste Edital, disponível no sítio eletrônico < <http://uab.mec.gov.br> >.

6.1.9 Os Proponentes poderão apresentar mais de uma proposta para cursos, hipótese em que cada proposta de curso deverá ser apresentada individualmente, conforme o disposto na parte VI, desse Edital.

PARTE C

7 DA PROPOSTA PARA GERENCIAMENTO DO PORTAL DA REDE DE FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

7.1 DOS PROPONENTES

7.1.1 Poderão apresentar propostas para gestão do portal da Rede de Educação para a Diversidade individual ou coletivamente organizados por meio de parceria:

a) universidades federais, estaduais e municipais participantes da Rede de Formação para a Diversidade;

b) centros federais de educação tecnológica, credenciados para oferta de educação a distância e cadastrados na Rede de Formação para a Diversidade.

7.1.2 Os proponentes organizados coletivamente por meio de parceria devem atender aos requisitos definidos no item 5.1.2, desse Edital.

7.1.3 Os projetos de gestão do portal deverão contemplar os seguintes itens:

c) Gestão do Portal;

d) Manutenção dos conteúdos do Portal;

e) Manutenção das Atividades do Portal;

f) Coordenação das Comunidades de Aprendizagem para os Cursos oferecidos;

g) Manutenção de central de atendimento aos cursistas da rede da diversidade;

h) Cumprimento dos requisitos básicos constantes no documento Diretrizes do Portal da Rede disponível no site < <http://uab.mec.gov.br> > a partir do dia 20 de abril.

8 DO PROCESSO DE ANÁLISE PARA SELEÇÃO DOS PROJETOS

8.1 DOS PROPONENTES

8.1.1 As propostas serão analisadas e selecionadas por uma Comissão Técnica, a ser constituída pela Cedente, especificamente para os fins deste Edital.

8.1.2 A análise será realizada conforme os seguintes critérios:

- a) consistência do projeto proposto e sua adequação às diretrizes do curso ou às diretrizes do portal da rede proposto;
- b) competência e experiência acadêmica da equipe docente responsável;
- c) coerência com a demanda na área geográfica de abrangência, consideradas as necessidades sociais e demandas para o desenvolvimento local;
- d) atendimento da demanda do curso no pólo municipal de apoio presencial;
- e) proposição de contrapartidas; e
- f) adequação da proposta orçamentária.

8.1.3 Todos os direitos dos cursos produzidos no âmbito desse edital são reservados ao Ministério da Educação, devendo as instituições apresentar documentação de cessão de direitos dos autores envolvidos na elaboração do curso no ato da apresentação da proposta;

8.1.4 Todos os materiais de referência propostos quando reproduzidos para uso no âmbito do curso deverão ser acompanhados com documentação de cessão e/autorização de uso, respeitando as normas do direito autoral (Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998);

8.1.5 Todas as citações e referências bibliográficas, inclusive a edição dos materiais dos cursos deverão seguir as seguintes normas da ABNT: NBR10520 - Informação e documentação - Citações em documentos; NBRISO2108 - Informação e documentação - Número Padrão Internacional de Livro (ISBN); NBR6029 - Informação e documentação - Livros e folhetos; NBR10525 - Informação e documentação - Número Padrão Internacional para Publicações Seriadas – ISSN; NBR10526 - Editoração de traduções; NBR10719 - Apresentação de relatórios técnico-científicos; NBR12225 - Informação e documentação - Lombada; NBR14724 - Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos; NBR15437 - Informação e documentação - Pôsteres técnicos e científicos; NBR6021 - Informação e documentação - Publicação periódica científica impressão; NBR6022 - Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa; NBR6023 - Informação e documentação - Referências – Elaboração; NBR6025 - Informação e documentação - Revisão de originais e provas; NBR6027 - Informação e documentação - Sumário – Apresentação; NBR6034 - Informação e documentação - Índice; e NBRISO2108 - Informação e documentação - Número Padrão Internacional de Livro (ISBN).

8.1.6 O Ministério da Educação poderá condicionar a aprovação da proposta de projeto de curso superior à respectiva adequação às Diretrizes Gerais dos cursos disponíveis no sítio eletrônico < <http://uab.mec.gov.br> > e às especificidades dos pólos municipais de apoio presencial nos quais os cursos serão oferecidos, nos termos apresentados neste Edital, em particular quanto às adequações necessárias para compatibilização com as diretrizes do Sistema da Universidade Aberta do Brasil.

8.1.7 Durante o processo de avaliação, a Comissão Técnica poderá recomendar adequações das propostas de projetos, no orçamento estimado e nos cronogramas previstos.

8.1.8 As propostas de curso pré-selecionados quando da elaboração dos conteúdos apresentarão conteúdos dos cursos elaborados para a Comissão Temática de Seleção que avaliará os conteúdos e poderá recomendar adequações das propostas dos cursos para aprovação.

8.1.9 A análise da Comissão Temática será realizada conforme os seguintes critérios:

- a) consistência do projeto pedagógico com conteúdo do curso proposto;
- b) consistência do conteúdo com o material bibliográfico de referência e com as atividades e exercícios de fixação propostos;
- c) adequação da proposta de trabalho de final de cursos com a realidade local dos professores e gestores atendidos;
- d) apresentação da documentação referente a cessão de direitos autorais para o Ministério da Educação.

9 DA FORMALIZAÇÃO DOS PROJETOS SELECIONADOS

9.1 DOS PROPONENTES

9.1.1 O Ministério da Educação poderá apoiar financeiramente os projetos de cursos selecionados mediante celebração de convênios específicos ou processos de descentralização de recursos para as instituições de ensino superior, observando-se sempre a legislação aplicável e o interesse da Administração Pública.

9.1.2 Os projetos de cursos superiores na modalidade de educação a distância, selecionados na forma deste Edital, poderão ser formalizados em convênios celebrados entre a Cedente e os respectivos proponentes.

9.1.3 Os orçamentos previstos na proposta de projeto deverão discriminar as despesas por item de dispêndio.

9.1.4 O cronograma de desembolso deverá destinar, como última parcela, a ser paga por ocasião da validação dos projetos de cursos superiores na modalidade de educação a distância, no mínimo 40% (quarenta por cento) do valor total financiado pelo Ministério da Educação.

9.1.5 Os recursos para financiamento dos convênios estão consignados na dotação orçamentária do Ministério da Educação nos seguintes programas:

- a) Programa 1073 - Universidade do Século XXI
- b) Programa 1377 – Educação para a Diversidade e Cidadania
- c) Programa 1060 – Brasil Alfabetizado

9.1.6 A Cedente acompanhará a execução dos projetos financiados e será responsável pela validação e pelo ateste dos mesmos.

10 DIRETRIZES GERAIS

10.1.1 As propostas de projetos de cursos e de gestão do portal serão individualmente entregues em papel e em meio eletrônico (via internet, no sítio eletrônico < <http://uab.mec.gov.br> >) em envelopes separados, e deverão ser assinadas pela autoridade máxima da instituição de ensino superior.

10.1.2 Cada envelope deverá ser identificado externamente por uma página de informação conforme modelos abaixo:

Para propostas relativas à PARTE B do Edital:

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Assessoria do Gabinete do Secretário
Edital de Seleção Nº 01/2008
<Área Temática>
<Nome do curso: >
<Nome do Proponente: (ou consórcio)>
<CNPJ do Proponente>

Para propostas relativas à PARTE C do Edital:

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Assessoria do Gabinete do Secretário
Edital de Seleção Nº 01/2008
Proposta de Gestão do Portal
<Nome do Proponente>
<CNPJ do Proponente>

10.1.3 A apresentação de propostas de projetos deverá obedecer ao seguinte cronograma:

Fase I – PARTE A: Cadastramento	Data de início e data final
1. Cadastramento de IES	Até 90 dias após a data de publicação deste edital.
Fase II – PARTE B: Propostas de Cursos	
1. Recebimento de Propostas	Até 30 dias após a data de publicação deste edital.
2. Análise das Propostas	Até 34 dias após a data de publicação deste edital.
3. Divulgação dos Resultados	Até 35 dias após a data de publicação deste edital.
4. Formalização dos convênios	Até 40 dias após a data de publicação deste edital.
Fase III – PARTE C: Gestão do Portal	
1. Recebimento de Propostas	Até 30 dias após a data de publicação deste edital.
2. Análise das Propostas	Até 34 dias após a data de publicação deste edital.
3. Divulgação dos Resultados	Até 35 dias após a data de publicação deste edital.
4. Formalização dos convênios	Até 40 dias após a data de publicação deste edital.

10.1.4 O encaminhamento das propostas deverá ser feito sob a referência “EDITAL DE SELEÇÃO nº 01/2008 SECAD/MEC” para o seguinte endereço:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Assessoria do Gabinete do Secretário
Edital de Seleção Nº 01/2008 SECAD/MEC
Espalada dos Ministérios - Bloco L – Sala 707 – 7o andar
CEP 70.047-901 - Brasília/DF

10.1.5 Cada envelope deverá conter uma única proposta de projeto.

11 DA RESPONSABILIDADE DAS PARTES

11.1 Caberá à Cedente:

- a) receber as propostas referentes às PARTES A e B deste Edital;
- b) constituir a Comissão Técnica de Projetos e a Comissão Temática de Seleção de Projetos;
- c) conduzir o processo de seleção dos projetos, conforme definido neste Edital;
- d) liberar os recursos financeiros para crédito em conta corrente do Proponente, conforme determina a legislação pertinente (IN/STN 01/97) e legislação correlata (LDO, LRF, etc);
- e) prestar, quando necessário, assistência técnico-financeira durante a execução do projeto, diretamente ou por delegação;
- f) constituir Comitê para acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução do objeto dos acordos firmados;
- g) exercer função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar da execução/prestação de contas, ficando assegurado aos seus agentes o poder discricionário de reorientar ações e de acatar ou não justificativas quanto a eventuais disfunções havidas na sua execução;
- h) analisar e emitir parecer sobre a prestação de contas referente à aplicação dos recursos alocados, sem prejuízo da realização de auditorias internas e externas; e
- i) fornecer às instituições interessadas as orientações pertinentes ao projeto.

11.2 Caberá aos Proponentes apoiados:

- a) utilizar os recursos financeiros aprovados para os cursos exclusivamente na execução das ações indicadas no projeto;
- b) cumprir todas as normas de execução previstas no documento de formalização do apoio financeiro, inclusive em termos de relatórios e informes, registros contábeis e prestação de contas, em conformidade com os procedimentos legais;
- c) disponibilizar ao Comitê de Acompanhamento e aos representantes da Cedente acesso a todas as informações pertinentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira do curso, colaborando com o trabalho de acompanhamento e avaliação dos projetos; e
- d) responsabilizar-se pela alocação de pessoal com vistas à execução das metas e atividades propostas, quando for o caso;
- e) certificar os cursos a serem ofertados nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização por meio de seus órgãos superiores;
- f) reconhecer e certificar os cursos ministrados no âmbito dessa rede;
- g) emitir certificação e encaminhar certificado diretamente ao professor ou gestor formado.

12 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS:

12.1 Esclarecimentos e informações adicionais acerca deste Edital poderão ser solicitados pelos e-mails: uab@mec.gov.br; redediversidade@mec.gov.br.

12.2 O resultado final da seleção será divulgado na página Internet da Cedente (<http://www.mec.gov.br/secad>), por ofício aos Proponentes e por publicação no Diário Oficial da União.

12.3 Impugnação da Chamada Pública:

- a) As impugnações serão apreciadas em instância única pela Comissão Instituída;
- b) As impugnações da presente Chamada Pública não terão efeito suspensivo;
- c) O prazo para impugnação ao Edital será de 05 (cinco) dias úteis contados de sua publicação.

12.4 Revogação ou Anulação da Chamada Pública: a qualquer tempo, a presente Chamada Pública poderá ser revogada ou anulada, no todo ou em parte, por motivo de interesse público ou exigência legal, sem que isso implique direito à indenização ou reclamação de qualquer natureza.

12.5 Os Proponentes sujeitar-se-ão às disposições da legislação pertinente no que diz respeito à execução de despesas com os recursos destinados ao projeto pelo instrumento legal específico (convênio, descentralização, outros).

12.6 Os Proponentes arcarão com todos os custos decorrentes da elaboração e apresentação de suas propostas.

12.7 A Cedente reserva-se o direito de resolver os casos omissos e as situações não previstas nesta Chamada Pública.

12.8 Fica estabelecido o foro da cidade de Brasília, Distrito Federal, para dirimir questões oriundas da execução do presente Edital.

ANDRE LÁZARO

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

ANEXO I – MODELO DE PROPOSTA DE CURSO	
PROJETO DE CURSO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
PROPONENTE:	UF:
Razão Social:	
CNPJ/MF:	
Endereço:	
Telefone:	Fax:
e-mail:	
DESCRIÇÃO DO PROJETO	
1	Curso proposto:
2	Quantitativo de vagas:
3	Projeto pedagógico:
4	Cronograma de execução:
5	Descrição das necessidades para atendimento nos pólos:
6	Indicação do quantitativo de pólos e suas localizações:
7	Detalhamento do orçamento estimado:
8	Cronograma de desembolso:
9	Proposição de Contrapartida:
10	Outros recursos:
11	Outras informações relevantes:
EVENTUAIS ANEXOS:	



MANUAL OPERACIONAL REDE DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE



Manual da Rede de Educação para a Diversidade
Presidência da República
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SUMÁRIO

I - REDE DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	6
1.1.Introdução	6
1.2.Objetivos	6
1.3.Público-Beneficiário	6
II - PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	7
2.1.Programa	7
2.2.Execução	7
2.2.1.Das Propostas de Cursos	7
2.2.2.Das Diretrizes para a Elaboração de Propostas	8
2.2.3.Das Parcerias	8
2.2.4.Da Tutoria.	9
2.2.5.Da Construção dos Conteúdos	9
2.2.6.Do Material Didático.....	10
2.2.7.Da Gestão dos Cursos.	10
2.2.8.Da Avaliação	10
2.2.9.Etapas para a Implementação das Propostas.	11
2.3 Modelo para Apresentação de Propostas	12
III - CURSO DE EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE	13
3.1.Apresentação	13
3.2.Contextualização	13
3.3.Objetivos.	14
3.4.Público-Beneficiário.	14
3.5.Estrutura do Curso	14
3.5.1.Metodologia	14
3.5.2.Carga-horária	15
3.5.3.Módulos e Conteúdos.....	15
3.6.Certificação.	16
IV - CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE	17
4.1.Apresentação.	17
4.2.Contextualização.	17
4.3.Objetivos	17
4.4.Público-Beneficiário.	18
4.5.Abrangência.	19
4.6.Estrutura do Curso	19
4.6.1.Metodologia.	19
4.6.2.Carga-horária.....	20
4.6.3.Módulos e Conteúdos.....	20
4.6.4.Certificação.	22
4.6.5.Material Didático Impresso e Outras Mídias.....	22
V - CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	23
5.1.Apresentação.	23
5.2.Contextualização	23
5.3.Objetivos	23
5.4.Público-Beneficiário.....	24
5.5.Abrangência.	24
5.6.Estrutura do Curso.....	24
5.6.1.Estrutura	24
5.6.2.Metodologia	25
5.6.3.Carga-horária.....	25
5.6.4.Módulos e Conteúdos.....	26
5.6.5.Certificação	29
5.6.6Material de Apoio Pedagógico Impresso e Outras Mídias.	29
5.7 Avaliação	30
VI - CURSO DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	31
6.1.Apresentação.	31
6.2.Contextualização.	31

6.3. Objetivos	33
6.4. Público-Beneficiário.....	33
6.5. Abrangência	33
6.6. Estrutura do Curso.....	34
6.6.1. Carga-horária.....	34
6.6.2. Módulos e Conteúdos.....	34
6.6.3. Construção dos Conteúdos	35
6.6.4. Material Impresso e Outras Mídias	35
VII - CURSO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	36
7.1. Apresentação	36
7.2. Contextualização	36
7.3. Objetivos	38
7.4. Abrangência	38
7.5. Estrutura do Curso.....	39
7.5.1. Carga-horária.....	39
7.5.2. Estrutura para os Módulos.....	39
7.5.3. Material Impresso e Outras Mídias	39
VIII - CURSO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA	40
8.1. Apresentação	40
8.2. Contextualização	40
8.3. Objetivos	41
8.4. Público-Beneficiário.....	41
8.5. Estrutura do Curso.....	42
8.5.1. Metodologia	42
8.5.2. Carga-horária.....	42
8.6. Módulos e Conteúdos.....	42
8.7. Construção dos Conteúdos	43
8.8. Certificação	44
IX - CURSO DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	45
9.1. Apresentação	45
9.2. Contextualização	45
9.3. Público-Beneficiário.....	47
9.4. Objetivos	47
9.5. Estrutura do Curso.....	48
9.5.1. Carga-horária.....	48
9.5.2. Organização dos Módulos.....	48
X - CURSO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	50
10.1. Apresentação	50
10.2. Contextualização	50
10.3. Público-Beneficiário.....	50
10.4. Objetivos	51
10.5. Estrutura da Curso.....	51
10.5.1. Carga-horária.....	51
10.5.2. Organização dos Módulos.....	51
XI – CURSO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A DIVERSIDADE	55
11.1. Apresentação.....	55
11.2. Contextualização.....	55
11.3. Objetivos.....	56
11.4. Público-Beneficiário	57
11.5. Estrutura do Curso	57
11.5.1. Metodologia	57
11.5.2. Carga-horária	58
11.5.3. Módulos e Conteúdos	58
11.6. Conteúdos	58
11.7. Material de Apoio Pedagógico Impresso e Outras Mídias.....	59
XII – CURSO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE	60
12.1. Apresentação.....	60
12.2. Contextualização.....	60
12.3. Objetivos.....	63
12.4. Público-Beneficiário	63

12.5	Abrangência	63
12.6	Estrutura do Curso	65
12.6.1	Metodologia	65
12.6.2	Carga-horária	66
12.6.3	Minuta do Curso Básico de Formação	66
12.7	Certificação	67
12.8	Anexo I – Modelo de Capacitação para o Projeto Olhar Brasil	68
XIII	CURSO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM-VIDA	70
13.1	Apresentação	70
13.2	Objetivos	71
13.2.1	Objetivo Geral	71
13.2.2	Objetivos Específicos	71
13.3	Público-Beneficiário	71
13.4	Abrangência	71
13.5	Estrutura do Curso	72
13.5.2	Carga-horária	72
13.5.3	Módulos e Conteúdos	72
13.6	Construção de Conteúdos	72
13.7	Material de Apoio Pedagógico Impresso e Outras Mídias	72
XIV	CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES PARA PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	74
14.1	– Apresentação	74
14.2	Contextualização	74
14.3	Estrutura do Curso de formação para a Educação Escolar Indígena	77
14.3.1	Objetivos	77
14.3.2	Público-Beneficiário	77
14.4	Abrangência	78
14.5	Estrutura do Curso	78
14.5.1	Metodologia	78
14.5.2	Carga-Horária	78
14.5.3	Módulos e Conteúdo	78
14.5.4	Certificação	79
14.5.5	Material didático impresso e outras mídias	79
14.6	Anexos	80
XV	CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA TEMÁTICA CULTURAS E HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS	85
15.1	– Apresentação	85
15.2	Contextualização	85
15.3	Organização do Curso	86
15.3.1	Objetivos	86
15.4	Público-Beneficiário	86
15.5	Abrangência	86
15.6	Estrutura do Curso	86
15.6.1	Metodologia	86
15.6.2	Carga-Horária	87
15.6.3	Módulos e Conteúdo	87
15.7	Certificação	88
15.8	Material didático impresso e outras mídias	88
15.9	Anexo	88
XVI	CURSO DE FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA	93
16.1	Introdução	93
16.2	Objetivos	93
16.2.1	Objetivo Geral	93
16.2.2	Objetivos específicos	94
16.3	Público-Alvo	94
16.4	Abrangência	94
16.5	Estrutura do Curso	94
16.5.1	Carga horária	94
16.6	Construção dos conteúdos	95
16.7	Material impresso e outras mídias	95

I – REDE DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

1.1 Introdução

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (Seed) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), instituiu a Rede de Educação para a Diversidade (Rede) com ações a serem implementadas por instituições públicas de educação superior (IPES).

O objetivo da Rede de Educação para a Diversidade (Rede) é estabelecer grupo permanente de instituições públicas de educação superior dedicadas à formação continuada, semipresencial, de profissionais da rede pública da educação básica e à produção de material didático-pedagógico específico.

A implementação da Rede articula os sistemas de ensino para a inclusão dos temas da diversidade nas práticas de ensino das redes públicas estaduais e municipais de educação básica no Brasil, promovendo, ainda, em parceria com as IPES, a produção de conteúdos e o desenvolvimento de metodologias educacionais que integram as temáticas da diversidade.

As temáticas da diversidade contemplam, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): Educação para a Diversidade, Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Educação do Campo, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental, Educação Integral e Integrada, Gênero e Diversidade na Escola, Saúde na Escola, Educação para os Direitos Humanos, Produção de Material Didático para a Diversidade, Educação Escolar, Culturas e História dos Povos Indígenas e Mediadores de Leitura, temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública da educação básica no Brasil.

Para tanto, com a adesão de instituições públicas de educação superior, pertencentes ao Sistema UAB, e das Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal, o MEC coordena e oferece suporte técnico e financeiro ao Programa de Formação para a Diversidade, implementando cursos por meio do Sistema Universidade Aberta – UAB/CAPES.

1.2 Objetivos

São atribuições da Rede de Educação para a Diversidade:

- ampliar as oportunidades de formação de educadores e gestores educacionais da rede pública da educação básica;
- ofertar cursos nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização;
- elaborar metodologias e conteúdos específicos;
- fomentar a adesão e o desenvolvimento de propostas das IPES nos temas e áreas da diversidade;
- fomentar e avaliar a inserção dos temas da diversidade nos programas de educação da rede pública de ensino;
- estabelecer normas para o funcionamento e certificação dos cursos ofertados.

1.3 Público-Beneficiário

- Professores de Educação Básica e outros profissionais da educação das redes públicas de ensino;
- Pesquisadores nas áreas da diversidade;
- Gestores dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais.

II - PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

2.1 Programa

Destinado a professores, gestores e demais profissionais da educação básica, o Programa de Formação para a Diversidade, oferecido na modalidade semipresencial, tem como objetivo auxiliar os educadores a vencerem os desafios do reconhecimento, da valorização e da inserção das temáticas da diversidade nas práticas pedagógicas e no cotidiano das salas de aula e atuarem, de forma adequada, conforme as especificidades, demandas e necessidades de seus alunos.

Os cursos de formação continuada podem ser desenvolvidos como cursos de aperfeiçoamento e extensão, com carga-horária mínima entre 30h, e cursos de especialização, com carga-horária igual ou superior à 360h, podendo ser composta a partir do curso básico (180h) somado a um outro curso específico (acima de 180h), conforme especificado no subitem 2.2.2 (Das diretrizes para a elaboração de propostas) deste manual.

2.2 Execução

Os programas de formação são implementados por meio de parcerias da Secad com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), a Secretaria de Educação à Distância (Seed) e a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR).

As instituições interessadas em participar de propostas para o Programa de Formação para a Diversidade deverão seguir os seguintes trâmites:

2.2.1 Das propostas de cursos

Uma vez cadastradas no Sistema UAB, as instituições públicas de educação superior poderão participar com uma ou mais propostas de cursos, obedecendo aos critérios estabelecidos em edital. As propostas de cursos de formação continuada a distância nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização a serem ofertados por instituições públicas de educação superior nos pólos municipais de apoio presencial da UAB devem obedecer aos critérios estabelecidos no edital, às diretrizes do Sistema Universidade Aberta do Brasil e às diretrizes pedagógicas dos cursos, disponíveis neste documento. Serão ofertados os seguintes cursos:

- a) Curso de Educação para a Diversidade, carga-horária 180h;
- b) Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, carga-horária 180h;
- c) Curso de Educação do Campo A e B, carga-horária 180h (Dois cursos de 180h);
- d) Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais, carga-horária 180h;
- e) Curso de Educação Ambiental, carga-horária 180h.
- f) Curso de Educação Integral e Integrada, carga-horária 220h.
- g) Curso de Gênero e Diversidade na Escola, carga-horária 200h.
- h) Curso de Educação em Direitos Humanos, carga-horária 200h
- i) Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade, carga-horária 180h
- j) Curso de Educação e Saúde, carga-horária 180h
- k) Curso de Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida, carga-horária 90h

- l) Curso de Formação de Gestores para Programas de Educação Escolar Indígena, carga-horária 180h
- m) Curso de Formação de Professores na Temática Culturas e História dos Povos Indígenas, carga-horária 240h
- n) Curso de Formação de Mediadores de Leitura, carga-horária 90h

2.2.2 Das diretrizes para elaboração de propostas

Os projetos podem apresentar propostas para a oferta de cursos já elaborados ou a serem elaborados. Os requisitos e critérios para cada projeto de curso são específicos de cada área, entretanto, como todos os cursos fazem parte da Rede de Educação para a Diversidade (Rede), propõe-se que as IPES articulem-se entre si, por intermédio da Rede, para otimizar a oferta, ampliar a capacidade de implementação a nível nacional dos cursos, e estabelecer regras e procedimentos para reconhecimento de módulos e certificação dos cursos.

A Rede propõe o desenvolvimento de um sistema integrado de oferta no qual um Curso Básico — o Curso Educação para a Diversidade, de 180h —, pode ser considerado e reconhecido como pré-requisito para a certificação em nível de especialização para todas as áreas específicas.

Assim, a proposta de um curso de Especialização deve indicar a implementação do Curso Básico (180h) mais um Curso Específico (Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Integral e Integrada, etc). O cursista que concluir o curso de aperfeiçoamento em Educação para a Diversidade (180h) e um outro curso de aperfeiçoamento (acima de 180h) em outra área, na mesma universidade, poderá solicitar um certificado de especialização em Educação para a Diversidade com ênfase na área específica.

Devem ser incorporadas aos projetos, adequações de carga-horária e de conteúdo necessárias para atender aos requisitos legais da certificação em nível de especialização. As IPES selecionadas serão convidadas a compor um Comitê Acadêmico da Rede para estabelecer o regimento e normas para reconhecimento e certificação no âmbito da Rede.

2.2.3 Das Parcerias

O Programa de Formação para a Diversidade no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil conta com os seguintes parceiros:

- Fundo Nacional da Educação (FNDE),
- Instituições Públicas de Educação Superior (IPES),
- Secretaria de Educação a Distância (Seed),
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad),
- Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR),
- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, (SEPPIR/PR),
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),
- Secretarias de Educação Estaduais e Municipais

Cabe ao FNDE o auxílio financeiro para pagamento das bolsas aos tutores, professores e equipe de colaboradores para o desenvolvimento dos projetos. As IPES são responsáveis pela elaboração dos conteúdos, seleção e formação dos tutores, implementação e supervisão dos cursos. Cabe à Secad e à Seed, juntamente com a

Diretoria da UAB/Capes, a inserção dos cursos da Rede de Educação para a Diversidade no Sistema Universidade Aberta (UAB). Cabe às Secretarias estaduais e municipais a identificação da demanda de formação continuada dos profissionais de educação dos sistemas de ensino público, por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR), disponível no Portal do MEC, e sua articulação com as instituições públicas de educação superior na realização dos projetos de formação.

2.2.4 Da Tutoria

Cabe à instituição proponente realizar a seleção e o contrato de tutores para o acompanhamento e implementação dos cursos, mantendo uma média de 1 (um) tutor para cada 30 (trinta) cursistas. O número de tutores pode variar de acordo com o número de alunos. Entre as características essenciais do tutor, estão o domínio do conteúdo técnico-científico e a habilidade para estimular o interesse e iniciativa do cursista como agente de seu próprio aprendizado e ao disposto em resolução específica do FNDE.

A escolha dos tutores deve considerar a capacidade técnica do candidato, seu conhecimento sobre o tema do curso e seu domínio de informática.

A instituição deve estabelecer carga horária semanal de trabalho para a dedicação das atividades de tutoria, sem prejuízo das atividades presenciais a serem realizadas excepcionalmente aos finais de semana, conforme o cronograma e proposta pedagógica de cada curso.

As instituições proponentes deverão realizar Seminário Regional de formação dos tutores para o curso, focalizando nos conteúdos específicos e nas atividades de coordenação e tutoria EAD.

2.2.5 Da construção dos conteúdos

Para a elaboração dos cursos pelas IPES, a Secad realizará 2 (dois) seminários nacionais:

- Seminário da Rede de Educação para a Diversidade: Criação Temática e Tutorial.
- Seminário da Rede de Educação para a Diversidade: Ambiente Virtual.

Os Seminários, que contarão com a participação da Secad, Seed, UAB e outras Secretarias, pretendem:

- Consolidar as Planilhas de Custos por curso e por IPES;
- abordar os parâmetros para elaboração dos conteúdos: conceitos e temas geradores (comum para todo o território nacional) e temas específicos por região;
- discutir a plataforma Moodle e os instrumentos pedagógicos que podem ser inseridos;
- discutir os critérios de seleção de tutores e coordenadores;
- planejar o seminário de formação dos tutores;
- validar os municípios escolhidos e planejar uma comunicação oficial para os gestores municipais;
- definir os critérios para escolha dos cursistas específicos para cada curso;
- discutir as diretrizes e organizar em conjunto com as IPES uma sistemática de avaliação de cursos;
- formar Comitê Acadêmico para a certificação e o reconhecimento dos cursos.

2.2.6 Do material didático

O material didático em EAD deve ser concebido na plataforma Moodle, com base nos princípios da interação, da problematização, da resolução de problemas e da cooperação. Deve apresentar como principais características: linguagem dialógica, leve e acessível; ferramentas de interatividade, tais como *chats*, fóruns, correio eletrônico, vídeos, *links* da internet, *clips*, etc..

Para a elaboração do material didático devem ser considerados os objetivos a serem alcançados pelos cursistas. A partir dos objetivos, o material didático-pedagógico deverá ser estruturado de forma que possibilite a relação autônoma do cursista com esse material. Os objetivos e os conhecimentos prévios do público-beneficiário devem orientar a produção de textos básicos, orientar as atividades e possibilitar a avaliação de aprendizagem.

A Rede de Educação para a Diversidade fornecerá, para cada curso ofertado pelo sistema UAB, *layout* padrão e diretrizes curriculares para os módulos dos cursos a ser utilizado pelas instituições públicas de educação superior na produção do material didático-pedagógico, até que se alcance um desenho nacional a ser definido como curso padrão da Rede.

2.2.7 Da gestão dos cursos

A equipe gestora central do curso é composta pela Secad, Seed e Capes-UAB. O FNDE será responsável pela disponibilização dos recursos para o pagamento de bolsas aos tutores, professores e equipe de colaboradores por meio de descentralização dos recursos para as IPES e de convênios. Cabe às IPES o desenvolvimento do curso na plataforma Moodle, de acordo com as diretrizes pedagógicas de cada curso, a produção, reprodução e distribuição do material didático-pedagógico, a visita e o atendimento aos pólos, a seleção, a formação e o cadastramento de tutores e bolsistas no sistema UAB, a seleção, avaliação e certificação dos alunos.

Para os cursos de 180h ou mais, cada IPES será responsável pela realização de 3 (três) encontros presenciais estaduais/regionais com os cursistas.

2.2.8 Da Avaliação

As IPES selecionadas devem obrigatoriamente conduzir, no âmbito de seus cursos, um processo avaliativo com caráter pedagógico e de melhoria de qualidade da oferta e do ensino.

A Secad orientará, em conjunto com o Comitê Gestor da Rede a organização deste trabalho e disponibilizará no Portal do MEC documentos orientadores e de subsídios para o desenvolvimento do trabalho.

O Resultado Final do Processo Avaliativo de cada IPES deverá ser sistematizado e enviado para o Ministério da Educação em forma de relatório, cuja orientação técnica, incluindo as informações sobre a forma de entrega e prazos, também será disponibilizada no Portal do MEC.

2.2.9 Etapas para a seleção e implementação das propostas

1	Apresentação de Propostas	Após a publicação do edital, as instituições proponentes, integradas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), terão o prazo de 40 (quarenta) dias para enviarem suas propostas impressas, em conformidade às diretrizes e modelo (Item 2.3), para a Coordenação da Rede de Educação para a Diversidade, Caixa Postal 9641 , Brasília/DF e, também por meio eletrônico para o endereço: redediversidade@mec.gov.br
2	Seleção de Propostas	Os projetos são selecionados, conforme edital, e os resultados serão publicados no portal da Rede: www.mec.gov.br/secad/ , no prazo de 30 (trinta) dias após o encerramento de envio de propostas, convocando as IPES a apresentarem a documentação ao Sistema UAB e FNDE.
3	Participação no Seminário da Rede de Educação para a Diversidade	As instituições selecionadas participarão de Seminário da Rede em Brasília com o objetivo de esclarecer dúvidas, conhecer os procedimentos da Rede, estabelecer Comissão Acadêmica e consolidar as Planilhas de Previsão Orçamentária e Memórias de Cálculo por cursos e por IPES.
4	Apresentação de Documentação UAB/FNDE	Após o Seminário Nacional, as instituições selecionadas encaminham documentação à Coordenação da Rede/Secad, em até 30 (trinta) dias, de acordo com modelo de planilhas de Previsão Orçamentária e Memória de Cálculo, por curso e Planilha Orçamentária Consolidada, por IPES e Termos de Cooperação ao FNDE para firmar descentralização e convênios.
5	Seleção e Cadastramento no Sistema de Bolsas do FNDE - SGB	AS IPES devem estabelecer calendário para a seleção de tutores e equipe técnica, de acordo com os requisitos necessários, por meio de editais ou outros. Os Coordenadores UAB das instituições selecionadas devem cadastrar os tutores e professores bolsistas no Sistema de Gestão de Bolsistas da UAB, no sítio http://uab.mec.gov.br
6	Formação de Tutores	As IPES devem prever e realizar os cursos de formação para seus tutores, conforme orientações do Sistema UAB.
14	Seleção e Matrícula de alunos	As instituições proponentes selecionam e matriculam os prospectivos alunos nos cursos.
15	Oferecimento do Curso	As instituições selecionadas confirmam a matrícula dos cursistas e oferta do curso articulado às demandas do PAR. Durante a implementação do curso (de 180h, 200h ou 220h), as instituições promoverão 3 (três) os seminários presenciais do curso.
16	Avaliação	As IPES organizam e conduzem o processo avaliativo e apresentam à Secad Relatório de Avaliação dos Cursos da Rede de Educação para a Diversidade.

VI - CURSO DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

6.1. Apresentação

O Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais visa qualificar os profissionais da educação para atender às determinações da Lei nº. 10.639/2003, Lei nº. 9.394/1996, Resolução nº. 01/2004 e Parecer 03/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

É um curso de formação continuada de profissionais de educação básica, com carga horária de 180h distribuída em cinco módulos. Ofertado na modalidade a distância por meio do sistema da Universidade Aberta do Brasil, o curso possui 40h presenciais e 140h a distância, e visa formar professores e profissionais da educação capazes de compreender os temas das relações étnico-raciais e introduzi-los transversalmente na prática pedagógica da escola. A duração média prevista é de 5 (cinco) meses.

6.2. Contextualização

Na última década, o debate sobre a dinâmica das relações raciais na sociedade brasileira e as ações afirmativas tem se ampliado na esfera pública. Nesse sentido, o momento atual mostra-se promissor para redimensionar as ações voltadas à superação das desigualdades entre negros(as) e brancos(as) e potencializar um comprometimento manifesto do Estado brasileiro, que é signatário, desde 1968, de vários tratados e convenções internacionais voltadas para o enfrentamento e a eliminação da discriminação racial².

Os indicadores educacionais, em particular, expõem com nitidez a intensidade e o caráter estrutural do padrão de discriminação racial no Brasil. Ao longo do século XX observa-se um contínuo aumento dos níveis de escolaridade média dos brasileiros(as), no entanto a diferença de escolaridade média entre brancos(as) e negros(as) se mantém perversamente estável entre as gerações. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2000), a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudo entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos de estudo é a diferença entre os avós desses jovens.

A ausência da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares marca seu comprometimento com uma cultura e ideologia homogeneizadora, que tem historicamente negado e/ou reprimido os valores e as tradições dos afro-brasileiros e

² Os Tratados de Direitos Humanos garantem direitos aos indivíduos; estabelecem as obrigações do Estado em relação aos direitos; criam mecanismos para monitorar a observância dos Estados em relação às suas obrigações e permitem que os indivíduos busquem compensações pela violação dos seus direitos. O Brasil é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenção da ONU sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), Convenção III da OIT sobre Discriminação no Emprego e na Profissão (1968) e, mais recentemente, da Carta da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (2001).

dos demais grupos discriminados da sociedade brasileira. É uma engrenagem a serviço da manutenção das estruturas vigentes, constituindo-se, desse modo, em um terreno fértil para que os/as estudantes brancos/as, negros/as e indígenas, homens e mulheres, adultos e crianças reforcem preconceitos e ideologias racistas adquiridos na escola e em outras instituições socializadoras, como a família.

No intuito de trabalhar para a concretização de ações voltadas à superação das desigualdades entre negros e brancos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) foi alterada pela Lei 10.639/2003, que instituiu como obrigatório o ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros, reforçando a função da escola de promover o respeito e a valorização da diversidade brasileira.

A formação continuada visa capacitar professores e gestores do Sistema de Ensino de Educação Básica Brasileira para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, contidos no Parecer 003/2004, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamenta a alteração trazida pela Lei 10.639/2003 à Lei 9.394/1996, nos seus artigos 26A e 79B. O citado Parecer 003/2004 buscou traçar orientações curriculares nacionais para os diversos níveis da educação brasileira. A pluralidade cultural é um dos temas transversais sugeridos por esse material, que representou, à época, uma tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, com a perspectiva de integrá-las ao currículo, dialogando com as antigas reivindicações do movimento negro.

Segundo o Decreto 2.494/98, a Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. O aprendizado em EaD envolve comprometimento, argumentação e busca. Vale ressaltar que é preciso ter continuidade nesse tipo de aperfeiçoamento, ocorrendo dessa forma a agregação de novos conteúdos, o que leva a uma atualização dos professores.

A EaD apresenta algumas vantagens organizacionais, tais como:

- o aumento da capacidade de vagas para atender a um número muito maior de pessoas,
- rapidez na atualização de currículos para atender a uma demanda crescente de novos conhecimentos e tecnologias,
- redução na alocação de recursos financeiros.

Para os cursistas também existem algumas vantagens em oferecer cursos de formação de professores na modalidade EaD, pois este possui um processo de aprendizagem mais flexível, onde o cursista pode estudar em sua própria casa ou na própria escola que leciona. O curso EaD também possibilita maior interação com colegas de outras cidades e estados do país por meio da viabilização de redes de professores que discutem os temas estudados.

Devemos levar ainda em consideração, o tamanho da demanda por esse tipo de formação que só poderá ser atendida com a conjunção de várias metodologias e estratégias de formação. A modalidade EaD apresenta um potencial enorme estimado de atendimento à 70% da demanda nacional.

6.3. Objetivos

Realizar formação continuada a distância para capacitação de professores e gestores em educação do Sistema de Educação Básica Brasileira, para atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Essa formação visa:

- Introduzir e aprofundar a discussão da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER);
- Capacitar gestores e professores nos conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.
- Qualificar gestores para incluir a temática das relações étnico-raciais (cultura afro-brasileira e africana) nos programas de formação da educação estadual;
- Qualificar gestores e professores para inclusão da temática nos projetos político-pedagógicos das escolas;
- Proporcionar a inclusão digital de gestores e professores.

6.4. Público-Beneficiário

Preferencialmente, 2.000 gestores e potencialmente 160 mil (cento e sessenta mil) professores do Ensino Fundamental (1ª a 9ª séries e Ensino Médio) dos sistemas de ensino.

A proposta é trabalhar com as IPES parceiras, prioritariamente selecionadas para atender as regiões do país, quando possível.

As instituições públicas devem observar o princípio constitucional de gratuidade e de igualdade de condições de acesso ao ensino (Art. 206, CF).

6.5. Abrangência

O curso pretende alcançar gestores das secretarias estaduais e municipais (109 maiores municípios brasileiros e os prioritários do IDEB) e de no mínimo 3 (três) professores de cada escola selecionada de acordo com as seguintes condições:

- Escolas cujos entes federados tenham manifestado adesão ao “Compromisso Todos pela Educação”.
- 60% do total das escolas devem estar localizadas na capital e 40% no interior, prioritariamente, em municípios de baixo IDEB (olhar Quadro 2).

Os professores selecionados deverão ter algum tipo de acesso à internet banda larga, seja na própria escola, em Pólos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Núcleos Tecnológicos de Educação (NTE) ou Pontos de Cultura com computadores disponíveis para usuários da rede de ensino durante cerca de 90 (noventa) minutos/dia (ver Quadro 2).

Essas condições foram colocadas para que se pudessem priorizar aquelas escolas que estão participando do Plano de Ações Articuladas (PAR).

A definição de matrícula de três profissionais da educação por escola visa criar um grupo de trabalho em cada escola que possa ativamente participar da Comunidade de Aprendizagem do curso e estabelecer mecanismos para disseminação e integração da escola como um todo no processo de aprendizagem das temáticas da ERER.

6.6. Estrutura do Curso

6.6.1. Carga horária

O curso está planejado para ter um total de 180 horas, sendo 40 horas presenciais e 140 horas na modalidade EaD com duração média de 5 meses numa distribuição de 36 horas-aula/mês que resulta em uma dedicação média de 90 minutos/dia.

6.6.2 Módulos e Conteúdos

A estrutura do curso é dividida nos seguintes módulos:

Módulo	Qtde Horas	Submódulos/Conteúdos
Módulo 1 – Conceitual EAD e Ferramenta Moodle	20 horas	<ul style="list-style-type: none"> • 8 horas – Presencial (Moodle) • 8 horas – Presenciais (EAD + ERER - A Lei 10.639/03 e a diversidade na escola brasileira) • 4 horas – A distância (EAD + ERER + Lei 10.639/03 e a diversidade na escola brasileira)
Módulo 2 – Introdução Conceitual para ERER	48 horas	<ul style="list-style-type: none"> • 16 horas – A LDB, a Lei 10.639/03, o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004 do CNE; Discriminação, preconceito racial e comportamento social. • 16 horas – Histórico do Movimento Negro no Brasil, da Declaração de Durban até a Lei 10.639/03; a dívida social do Brasil com a população negra após o 13 de maio. • 16 horas – Relações raciais n escola; Currículo e responsabilidades; Fiscalizando a tv, o livro didático e escola: a mensagem oculta do racismo
Módulo 3 – O Ensino de História da África em debate	48 horas	<ul style="list-style-type: none"> • 12 horas - A África como berço da humanidade • 12 horas - A Geografia Africana: diversidade regional e correntes migratórias • 12 horas – A presença mulçumuna e europeia no continente: aspectos gerais • 12 horas – Presencial (Avaliação Formativa)
Módulo 4 – História e Cultura Afro-brasileira	48 horas	<ul style="list-style-type: none"> • 16 horas – A participação africana na formação sociocultural brasileira • 16 horas – A resistência negra: os quilombos e a regionalidade; a saúde da população negra • 16 horas – O papel dos africanos na construção socioeconômica do Brasil
Módulo 05 – Avaliação (Presencial)	16 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Seminários locais presenciais nos pólos regionais
TOTAL	180 horas	(48 horas presenciais e 136 horas a distância)

Os Seminários Locais para Avaliação – Módulo 5 – serão realizados nos pólos onde os participantes se reunirão para a apresentação de projetos desenvolvidos nas escolas, que devem ser em forma de planos de curso, atividades interdisciplinares e planos de unidades temáticas.

Os seminários devem possibilitar a troca de informações entre os projetos desenvolvidos. Além da avaliação dos participantes, será realizada uma avaliação de resultado, quando será aplicado um questionário para verificar o grau de satisfação e aceitabilidade do cursista em relação ao curso.

6.6.3 Construção dos Conteúdos

Os conteúdos dos blocos serão discutidos juntamente com Instituições Superiores de Ensino parceiras, a Seed e a Secad em um seminário de desenvolvimento do curso a distância que chamaremos de Seminário da Rede de Educação para a Diversidade com número de participantes definidos a partir de 02 profissionais da IPES selecionada e 01 profissional da área de Educação para as relações étnico-raciais de cada IPES parceiras, 1 (um) profissional da área tecnológica e os demais integrantes da equipe de coordenação da Secad.

Nesse seminário, pretende-se:

- Abordar os parâmetros conceituais e temas geradores (comum para todo o território nacional) para elaboração dos conteúdos, assim como os temas específicos por região;
- Definir o formato das apostilas EaD;
- Conhecer a plataforma Moodle e os instrumentos pedagógicos que podem ser inseridos;
- Discutir os critérios de seleção de tutores e coordenadores;
- Planejar o seminário de formação dos tutores;
- Validar os municípios escolhidos, a escola como unidade de análise e planejar uma comunicação oficial para todos os diretores;
- Definir os critérios para escolha dos cursistas (professores e gestores);
- Definir um sistema de monitoramento e avaliação único para todos os estados.

6.6.4 Material Impresso e Outras Mídias

Os professores responsáveis pela elaboração do material didático serão denominados de Professores Conteudistas.

Nas 5 (cinco) apostilas (módulos de 1 a 5), os conteúdos e formatação específica para linguagem EaD, irão relacionar teoria e prática de maneira integrada à plataforma utilizada. A linguagem e o projeto gráfico serão concebidos para atrair e motivar o aluno e, na utilização de diferentes mídias, o material deverá permitir a interação numa seqüência didática dos módulos.

O detalhamento e integração de outras mídias no curso se darão simultaneamente à elaboração dos conteúdos e às possibilidades tecnológicas do ambiente virtual de aprendizagem. As apostilas serão enviadas por correio para os tutores e estes farão a distribuição aos participantes. Além das apostilas, poderão ser distribuídas outras publicações da Secad aos tutores e às bibliotecas das escolas envolvidas, funcionando como complementares ao curso e servindo de referências para trabalhar os conteúdos.



[Moodle/UFBA](#) ► [EAA](#) ► [Questionários](#) ► [Simulação de preenchimento de Questionário](#) ► [Revisão da prévia](#)

[Info](#)[Resultados](#)[Visualização prévia](#)[Editar](#)[Atualizar Questionário](#)

Simulação de preenchimento de Questionário

[Iniciar novamente](#)

Revisão da prévia

Iniciado em	domingo, 12 julho 2009, 19:29
Notas	0/3
Nota	0 de um máximo de 10(0%)

1 Por que você decidiu fazer este curso?

Notas: --

/1 Resposta:

2 Você acredita que a EaD é a modalidade mais adequada ao estudo de História e Cultura Afro-brasileira?

Notas:

0/1

Resposta:



Errado

Resposta correta: Sim

Notas relativas a este envio: 0/1. Penalidade de 0.1 neste envio

3 De que forma você pretende multiplicar os conhecimentos adquiridos no curso?

Notas: --

/1 Resposta:

[Documentação de Moodle relativa a esta página](#)

[Moodle/UFBA](#) ► [EAA](#) ► [Questionários](#) ► [Simulação de preenchimento de Questionário](#) ► [Revisão da prévia](#)

4  O que você achou do ambiente do curso?

Notas: -/1

Resposta:

Enviar

Salvar sem enviar

Enviar página

Enviar tudo e terminar

 [Documentação de Moodle relativa a esta página](#)

[Moodle/UFBA](#) ► [UNIAFRO 2010 - Espaço de Ambientação Griô](#) ► [Questionários](#) ► [Questionário - Avaliando nosso curso](#) ► [Tentativa 1](#)

Você acessou como Zelinda Barros (Sair)

[UNIAFRO 2010 - Espaço de Ambientação Griô](#)

Visualização prévia de Avaliação Geral do Módulo I - História da África

Iniciar novamente

Nota: Este [questionário atualmente](#) não é disponível para os estudantes

1  [Quais](#) eram suas expectativas em relação ao Módulo I – História da África?

[Resposta:](#)

Trebuchet 1 (8 pt) Língua **B** *I* U ~~S~~ x₂ x²    

Caminho:



2 

Em relação às suas expectativas anteriores ao início do Módulo, o desdobramento das atividades do Módulo I – História da África, ajudaram a satisfazê-las?

Resposta:

3 

Caso sua resposta tenha sido NÃO ou EMPARTE, a que fatores você atribui esta avaliação?

Resposta:

4 

Em relação ao atendimento das solicitações feitas por e-mail à COORDENAÇÃO, você acha que:

Resposta:

5

As dificuldades apresentadas por você à COORDENAÇÃO foram eliminadas a partir da orientação dada por ela?

Resposta:

6

Qual é a avaliação geral que você faz da COORDENAÇÃO do curso durante o Módulo I – História da África?

Resposta:

7

Que sugestões você dá para a melhoria da atuação da Coordenação do Curso no próximo Módulo?

Resposta:

8

Em relação ao atendimento das solicitações feitas por e-mail à/ao sua/seu TUTOR(A), você acha que:

Resposta:

9

As dificuldades em relação ao conteúdo apresentadas por você à/ao sua/seu TUTOR(A) foram eliminadas a partir da orientação dada por ele(a)?

Resposta:

10

Eu compreendo bem as mensagens do tutor.

Resposta:

11

O(A) tutor(a) me encoraja a participar.

Resposta:

12 

Faço reflexões críticas sobre os conteúdos do curso

Resposta:

13 

O(A) seu/sua TUTOR(A) utilizou recursos didáticos para tornar mais fácil o entendimento dos conteúdos trabalhados no Módulo I – História da África?

Escolher uma resposta. a. Sim
 b. Não

14 

O(A) seu/sua TUTOR(A) discutiu/apresentou estratégias para o trabalho com a temática trabalhada no Módulo em sala de aula?

Escolher uma resposta. a. Sim
 b. Não

15 

O(A) seu/sua TUTOR(A) demonstrou dominar os conteúdos trabalhados durante o Módulo I – História da África?

Escolher uma resposta. a. Sim
 b. Não

16 

O(A) seu/sua TUTOR(A) indicou textos e outros materiais de apoio para o trabalho com a temática abordada durante o Módulo I – História da África?

Escolher uma resposta. a. Sim
 b. Não

17 

A atuação do(a) seu/sua TUTOR(A) contribuiu para te deixar mais segura(o) para o trabalho em sala de aula com a temática abordada no Módulo I – História da África?

Escolher uma resposta. a. Sim
 b. Não

18 

Eu explico as minhas idéias aos outros participantes.

Escolher uma resposta. a. Sim
 b. Não

19 

Peço aos outros alunos explicações sobre as idéias deles.

Escolher uma resposta. a. Sim
 b. Não

EA2009

Moodle/UFBA ► EA2009 ► Questionários ► AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO PELA/O CURSISTA ► Tentativa 1

[Atualizar Questionário](#)[Info](#) [Resultados](#) [Visualização prévia](#) [Editar](#)

Visualização prévia de AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO PELA/O CURSISTA

[Iniciar novamente](#)

Nota: Este questionário atualmente não é disponível para os estudantes

1 

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Notas: 1

1) Avalie a plataforma Moodle (que abriga o ambiente de aprendizagem no qual foi realizado o curso) segundo seus componentes:

a) Rapidez de acesso e navegação

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória
 - Razoável
 - Insatisfatória

2 

b) Atualização das informações e orientações acadêmicas (notificações, calendário, avaliações)

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória
 - Razoável
 - Insatisfatória

3 

c) Clareza na linguagem e apresentação das informações:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória
 - Razoável
 - Insatisfatória

4 

d) Material de apoio (variedade e volume de informações educacionais e materiais didáticos)

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatório
 - Satisfatório
 - Razoável
 - Insatisfatório

5 

e) Orientações quanto ao uso e acesso ao ambiente:

- Notas: 1
- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatórias
 - Satisfatórias
 - Razoáveis
 - Insatisfatórias

6  **2) Quanto à infraestrutura do pólo (local onde aconteceramos momentos presenciais), em relação aos itens a seguir, você considera que seja:**

Notas: 1

a) Desempenho dos programas (software):

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatório
 - Satisfatório
 - Razoável
 - Insatisfatório

7  b) Desempenho dos computadores:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatório
 - Satisfatório
 - Razoável
 - Insatisfatório

8  c) Facilidade de acesso e permanência no ambiente virtual de aprendizagem:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória
 - Razoável
 - Insatisfatória

9  d) Qualidade das instalações (ambiente físico) utilizadas para o desenvolvimento das atividades:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória
 - Razoável
 - Insatisfatória

10  e) Atendimento e orientações do/a Tutor/a Presencial quanto ao uso das tecnologias e instalações:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória
 - Razoável
 - Insatisfatória

11  **TUTORIA A DISTÂNCIA E ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO DO CURSO**

Notas: 1

3) De modo geral, o atendimento pedagógico (disponibilidade, diálogo, tempo de retorno) dado pelo/a Tutor/a a Distância foi:

- Escolher uma
- Plenamente Satisfatório

- resposta.
- Satisfatório
 - Regular
 - Insatisfatório

12

Notas: 1

4) O domínio dos conteúdos do tutor em relação ao tema da diversidade e cidadania e à temática específica do curso pode ser considerado:

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatório
 - Satisfatório
 - Razoável
 - Insatisfatório

13

Notas: 1

5) Quanto à metodologia adotada pelo/a Tutor/a distância, como você avalia:

a) Orientação para realização de atividades e construção de textos:

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória
 - Razoável
 - Inadequada

14

Notas: 1

b) Domínio dos recursos de educação a distância (plataforma Moodle e demais tecnologias):

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatório
 - Satisfatório
 - Razoável
 - Inadequado

15

Notas: 1

c) Atendimento permanente, incentivo à participação:

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatório
 - Satisfatório
 - Razoável
 - Inadequado

16

Notas: 1

d) Clareza quanto aos critérios e encaminhamento de avaliação:

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória
 - Razoável
 - Nenhuma

17

Notas: 1

6) Como você qualificaria a avaliação da aprendizagem praticada pelo/a Tutor/a no curso:

- Escolher uma resposta.
- Meramente punitiva e/ou burocrática
 - Essencialmente quantitativa e/ou acumulativa
 - Como processo que promoveu o diálogo, mas que pouco contribuiu com a sua aprendizagem

- Como processo baseado no diálogo e que contribuiu para a construção de novos saberes e práticas docentes

18  **MATERIAL DIDÁTICO E SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DO CURSO**

Notas: 1

7) Quanto ao material didático, em seus vários aspectos, pode-se afirmar que:

a linguagem é:

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória
 - Razoável
 - Inadequada

19 orientação metodológica:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória
 - Razoável
 - Insatisfatória

20 aprofundamento teórico na abordagem dos temas:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatório
 - Satisfatório
 - Razoável
 - Nenhum

21 apresentação do material didático na plataforma Moodle:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória
 - Razoável
 - Inadequada

22 **8) Quanto à seleção de conteúdos propostos pelo curso, você avalia:**

Notas: 1

a pertinência em relação aos temas e objetivos:

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória
 - Razoável
 - Inexistente

23 adequação da bibliografia ao conteúdo:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória

- Razoável
- Inexistente

24 estímulo à problematização dos temas trabalhados:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatório
 - Satisfatório
 - Razoável
 - Inexistente

25 fomento à pesquisa ou aprofundamento de estudos:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatório
 - Satisfatório
 - Razoável
 - Inexistente

26 **EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Notas: 1

9) Existência de espaços e momentos destinados à discussão de situações cotidianas da escola e alternativas para reorganização do trabalho pedagógico:

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória
 - Razoável
 - Insuficiente

27 **10) O seu desempenho como cursista, com relação aos itens abaixo, pode ser considerado:**

Notas: 1

Tempo destinado para aprofundamento de estudos, pesquisas e leituras realizadas:

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatório
 - Satisfatório
 - Razoável
 - Insuficiente

28 Rendimento na produção escrita:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatório
 - Satisfatório
 - Razoável
 - Insuficiente

29 Frequência de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem e participação nas atividades:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatória
 - Satisfatória
 - Razoável
 - Insuficiente



30  Nível de atividades propostas que foram concluídas:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Plenamente Satisfatório
 - Satisfatório
 - Razoável
 - Insuficiente

31  11) Quanto à contribuição do curso para sua formação continuada nesta área, pode-se considerar que foi:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Satisfatória e contribuiu para ampliar/aprofundar conhecimentos acerca do tema.
 - Satisfatória, mas não contribuiu para ampliar conhecimentos anteriores
 - Razoável
 - Insuficiente

32  12) Quanto à apropriação da metodologia de Educação a distância e uso das tecnologias digitais, aponte em que nível o curso realizado contribuiu para sua formação continuada:

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Satisfatória e contribuiu para ampliar conhecimentos acerca de novas metodologias.
 - Satisfatório, porém não contribuiu para ampliar ou aprofundar conhecimentos anteriores
 - Razoável
 - Insuficiente

33  13) Em que situações é possível aplicar os conhecimentos adquiridos no curso, especificamente sobre a questão da educação para a diversidade, em sua atividade profissional escolar (se desejar, marque mais de uma alternativa):

Notas: 1

- menos uma resposta.
- Em situações pedagógicas de sala de aula
 - Em situações de organização do trabalho pedagógico (fora de sala de aula)
 - Não é possível aplicar os conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar.

34  14) Como você se identifica?

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Negro/a
 - Branco/a
 - Pardo/Mestiço
 - Indígena / Índio-descendente
 - Nenhuma das alternativas

35  Os conhecimentos construídos no decorrer deste curso contribuíram para algum tipo de mudança na sua identificação étnico-racial?

Notas: 1

- Escolher uma resposta.
- Sim, pois passei a me identificar como negro/a.
 - Sim. Já me identificava como negro/a, mas hoje conheço melhor e valorizo minha ancestralidade negra.
 - Não, mas, como branca/o, passei a conhecer melhor e a valorizar a contribuição das culturas negras.

A participação neste curso não causou mudanças na minha identificação étnico-racial

36

Notas: 1

Ao final deste curso, você acha que está melhor preparado para trabalhar com temas relacionados à Educação das Relações Étnico-raciais?

Escolher uma resposta.

- Sim
 Não

37

Notas: 1

Durante o curso, você participou de discussões ou atividades coletivas que propusessem o aprofundamento da temática (se desejar, marque mais de uma alternativa):

Escolha pelo menos uma resposta.

- com outros/as colegas de sua escola
 com outros/as colegas de seu município
 Não participei

38

Notas: 1

Você acredita que pessoas vítimas de discriminação ou violência na escola podem ter seu desempenho escolar afetado?

Escolher uma resposta.

- Sim
 Não
 Eu não tenho opinião formada a respeito

39

Notas: 1

As atividades propostas no projeto político-pedagógico de sua escola já contemplam ações de educação para a diversidade?

Escolher uma resposta.

- Sim
 Não
 O projeto político-pedagógico está em fase inicial de reformulação
 O projeto político-pedagógico está em fase final de reformulação

40

Notas: 1

Você acredita ser possível implementar ou ampliar propostas desta área em sua escola?

Escolher uma resposta.

- Sim
 Não
 Atualmente, não

41

Notas: 1

Como você pretende contribuir com o projeto político-pedagógico de sua escola? Se desejar, marque mais de uma opção.

Escolha pelo menos uma resposta.

- Repensar minha prática pedagógica com vistas à sua reorganização
 Discutir o projeto político-pedagógico com vistas à sua reformulação
 Propor atividades/projetos com os cursistas
 Propor atividades/projetos com professores e/ou servidores
 Propor atividades/projetos com a comunidade externa e órgão de governo
 Fazer novos cursos e intensificar minha formação continuada
 Propor ou participar de atividades de pesquisa na área
 Nossa escola ainda não oferece condições de implementar novas propostas
 Ainda não me sinto em condições de sugerir ou operacionalizar novas propostas

42

Considerando os mais diversos aspectos deste curso, como você avalia esta experiência de educação continuada?

Notas: 1

Escolher uma resposta.

- Plenamente Satisfatória
- Satisfatória
- Razoável
- Insatisfatória

43

Escreva abaixo comentários e sugestões que julgar pertinentes.

Notas: 1

Resposta:

Trebuchet 1 (8 pt) Língua

B *I* U ~~S~~ x_2 x^2       

Caminho:

[Salvar sem enviar](#)[Enviar tudo e terminar](#) Documentação de Moodle relativa a esta página

Você acessou como Zelinda Barros (Sair)

[EA2009](#)