

REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS À DISTÂNCIA

Zelinda Barros^(*)

RESUMO

Este texto retoma a Teoria da Interação a Distância, de Michael Moore e discute as implicações do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras na modalidade EaD. Conclui que a organização dos elementos de um curso a distância não é o único aspecto que garante a qualidade ou sucesso do curso. O tema, como um dos elementos da estrutura, é condicionado por fatores históricos e ideológicos que interferem na formatação, no desenvolvimento e nos resultados de cursos a distância que tratam de temas transversais.

Palavras-chave: Educação a Distância, Afro-brasileiros.

REFLECTIONS ON AFRICAN-BRAZILIAN CULTURE AND HISTORY TEACHING IN DISTANCE LEARNING MODE

ABSTRACT

This paper revisits Michael Moore's Theory of Interaction Distance and discusses the implications of teaching African-Brazilian History and Culture on distance mode. We concluded that the organization of the elements of a distance learning course is not the only aspect that ensures the quality or success of the course. The theme, as one of the elements of the structure, is conditioned by historical and ideological factors that interfere in the formatting, development and results of distance learning courses that deal with themes like these.

Keywords: Distance Education, African-Brazilians.

RÉFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET CULTURE AFRO-BRÉSILIENNE À DISTANCE

RÉSUMÉ

Ce document revisite la théorie d'interaction à distance, de Michael Moore et examine les implications enseignement de l'Histoire afro-brésilienne en mode EAD. Nous concluons que l'organisation des éléments d'un cours d'enseignement à distance n'est pas le seul aspect qui garantit la qualité ou la réussite du cours. Le thème, comme un élément de la structure est conditionnée par des facteurs historiques et idéologiques qui interfèrent avec la mise en forme, et les résultats dans le développement de formations à distance qui traitent de thèmes.

Mots-clés: Enseignement à distance, Afro-Brésiliens.

Apesar de existir como modalidade educativa desde o século XIX, nas duas últimas décadas a Educação a Distância (EaD) tornou-se um importante meio de produção e disseminação do conhecimento com a incorporação das tecnologias de informação e comunicação. Michael Moore e Greg Kearsley (2008) identificaram cinco gerações da EaD: *ensino por correspondência*, *ensino por rádio e TV*, *universidades abertas*, *áudio e videoconferência* e, atualmente, *ensino e aprendizado online*, com aulas virtuais baseadas no computador e na internet. Segundo Oto Peters

^(*)Antropóloga, especialista em Educação a Distância, mestra em Ciências Sociais e doutoranda em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Coordenadora do *Curso a Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

(2006), com contextos históricos de formação facilmente identificáveis, as distintas gerações de EaD não se sucederam anulando as anteriores e, em alguns locais, ainda coexistem.

Como uma modalidade educativa que possui especificidades em relação às demais, a EaD tem suscitado teorizações que refletem sobre essas peculiaridades. Uma delas é a realização da educação onde os processos de ensino e aprendizagem ocorrem em espaços distintos. Neste artigo, retomando a teorização de Michael Moore (2002, 2008) sobre a distância na EaD, discuto as implicações do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras nesta modalidade.

1. TEORIZANDO SOBRE A INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No Brasil, a Lei 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, § 3º, inciso III, que estados, União e municípios promovam cursos de capacitação de professores também utilizando os recursos da EaD. O Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, ao alterar o art. 80 da LDB assim define a EaD:

Art. 1º. Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, 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).

Essa definição foi alterada pelo Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, passando a ter a seguinte redação:

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).

Maria Luiza Belloni (2006), ao traçar um panorama da educação a distância, nos mostra 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. Através da forma como foi definida no Decreto 2.494/98, podemos perceber que esse modelo também influenciou as iniciativas governamentais brasileiras em educação a distância na década de 1990.

Com o declínio do modelo fordista na educação, o que se percebe é que a influência dos modelos econômicos não é mais exclusiva ou segue uma evolução predeterminada. 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. Esse novo contexto 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, 1999, p. 32).

A 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).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO, 2004), o paradigma educativo tradicional concebe a aprendizagem como um processo difícil, 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. Neste contexto, a educação a distância induziria uma mudança nos papéis tradicionalmente assumidos por professores e alunos, pois o professor deixaria de ser o “transmissor de conteúdos” e passaria a estimular a construção colaborativa de conhecimento, na qual os alunos também contribuiriam com suas próprias experiências.

Michael Moore, professor de Educação da Universidade da Pensilvânia (EUA), elaborou sua teoria da interação a distância com base nos conceitos de aluno independente de Wedemeyer (1971), na perspectiva de Otto Peters sobre educação a distância como um sistema industrial altamente estruturado, no conceito de *transação* de John Dewey¹, 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.

¹ 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 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), 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” (p. 240). A interação, no contexto da EaD, seria caracterizada pela distância física entre professor(es) e aluno(s) e afetaria o comportamento de ambos, mas, mesmo em contextos onde a interação é presencial, pode haver interação a distância, pois esta é vista como uma variável contínua do fenômeno educacional.

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 um 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 autoinstrucionais, 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 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 aprendizado, a linguagem, o meio de comunicação utilizado. 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, ou elementos que são mobilizados em sua elaboração, é outro conjunto de variáveis que determina a interação a distância. Essa 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 dependerá da forma como esses elementos estejam organizados.

Uma outra variável associada à interação a distância é a autonomia do aluno. Quanto maior a interação a distância, maior o grau de autonomia do aluno, pois o ensino não é realizado com base no controle *do que* e *como* o aluno aprende. As idiosincrasias 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).

No tópico seguinte, dedicarei maior atenção a uma das variáveis ligadas à estrutura do curso a distância: o tema. Como veremos, a EaD é uma modalidade que suscita críticas no ensino de História e Cultura Afro-brasileiras. Muitas delas dizem respeito à sua inadequação no tratamento desse tema específico.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS A DISTÂNCIA

A democratização da educação é considerada como um dos 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 a aparente unanimidade no entendimento da importância da educação para o enfrentamento às desigualdades, controvérsias surgem quando são discutidas as formas de promover a democratização da educação ou a abordagem de determinados temas. A EaD ainda não encontra terreno seguro nesse debate, pois muitas são as críticas a essa modalidade de ensino.

As discussões sobre EaD são referidas tanto à modalidade educacional em si como ao trabalho docente a distância. Ao analisar o contexto europeu, 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’” (p. 678).

No que se refere especificamente à formação a distância de professores, Jaime Giolo (2008) argumenta que a EaD seria inadequada, pois não prepara o profissional para atuação na modalidade 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 ele, professores(as) formados(as) a distância deveriam ensinar a distância e somente professores(a) formados(as) presencialmente poderiam ministrar aulas presenciais.

Segundo Mill (2010), 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. O autor 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.

Um ponto importante é negligenciado por Giolo (2008) e demais 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 entre moradores sob o mesmo teto.

Ainda de acordo com Dewey (1994), devemos lembrar que, para que interesses comuns existam, é preciso que exista comunicação – e é justamente de comunicação que tratamos ao lidarmos com educação a distância. Concordando com Daniel Mill (2010), entendo que “...é a proposta pedagógica que embasa a formação de professores pela EaD e a visão de sociedade que a cerca que determinará se esta formação terá qualidade” (p. 312). Por outro lado, análises como as de Ricardo Antunes (2009) extrapolam a discussão sobre a EaD como modalidade educativa e nos fornecem um panorama onde as condições do trabalho docente a distância podem ser compreendidas num contexto mais amplo.

Além das críticas, a formação de professores à distância suscita vários questionamentos. Entre as questões suscitadas, figuram as relacionadas às dificuldades de acesso e manuseio das tecnologias pelos profissionais de educação, ao perfil dos sujeitos que participam dessas atividades, à evasão e aos aspectos que incentivam o prosseguimento e a conclusão com sucesso deste tipo de formação.

Apesar de ser identificado atualmente como uma “sociedade em transição para um modelo informacional”² (CARDOSO, 2005, p. 32), o acesso a computadores conectados no Brasil ainda é restrito. Mesmo com o expressivo crescimento 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).

Wilson e 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 I”) enquanto subverteriam estruturas de poder, porque tal visão tende a subestimar o poder do Estado de regular e controlar o acesso à informação. Eles citam como positivos os exemplos dos zapatistas e dos sobreviventes de Belgrado, que utilizam a internet como forma de articulação internacional, mas enfatizam que questões de gênero, raça e classe ainda impedem a igualdade de acesso.

Por outro lado, em *Comunidade virtual*, Howard Rheingold (1996) 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 à utilização imprópria, pode redundar no “panóptico” de Bentham.³

Para Belloni (1999), a EaD seria mais adequada a adultos, mas ela assinala que pesquisas realizadas com estudantes nessa 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.

Os modelos colaborativos de EaD focalizam a aprendizagem dos participantes e destacam a comunicação com os pares e a cooperação/colaboração como elementos que impulsionam a aprendizagem. Nesses modelos, argumenta-se que a qualidade da comunicação estabelecida entre os participantes pode, inclusive, assegurar a permanência ou motivar a evasão. Num modelo colaborativo de EaD é requerida uma postura de abertura ao outro, o que só é possível entre seres que se permitem o diálogo.

² 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) .

³ “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 veseja o que for e fazendo-os agir como estando permanentemente sob vigilância”. (RHEINGOLD, 1996, p. 29).

Decerto que as tecnologias digitais podem ser utilizadas para o reforço às relações de dominação, mas é inegável que também podem ser utilizados pelos segmentos excluídos para a subversão e superação do processo de exclusão. Não se trata de cessão irrefletida ao que Santaella (2003) chama de “tendência eufórica” na análise da cibercultura,⁴ 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 interna⁵. No caso da análise do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras a distância, por exemplo, o ciberespaço pode proporcionar novas possibilidades na luta pelo reconhecimento.

Uma das questões suscitadas diz respeito ao trabalho com temas para os quais a proximidade é tão cara, como pluralidade cultural e combate ao racismo, utilizando uma modalidade educativa que privilegia a distância entre seus participantes. Por sua natureza específica, argumenta-se que não seria recomendável “ensiná-los” e sim vivenciá-los nas práticas sociais. Em se tratando de temas como História e Cultura Afro-brasileiras, percebemos que a influência de fatores ideológicos faz com que tal vivência ocorra com a interferência de interesses e representações conflitantes que, algumas vezes, até mesmo negam ou diminuem a sua importância. Para a compreensão desse aspecto, faz-se necessária uma breve digressão histórica para que possamos examinar o processo de exclusão/inclusão da população negra no contexto educativo formal e dimensionar o alcance da EaD no ensino de História e Cultura Afro-brasileiras.

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 Educação,⁶ 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 desses conteúdos, ocorrida na década de 1990. A universidade, com o que Carvalho (2003) denomina de *racismo acadêmico*, durante muito tempo silenciou a respeito da exclusão racial ocorrida neste meio.

⁴ 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”.

⁵ A própria Arvelo-Jimenez (2000) 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.

⁶ 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.

Ao longo de séculos de presença negra no Brasil, verificou-se a mudança de um contexto em que a presença negra sequer era permitida na instituição escolar⁷ para um contexto marcado pela repercussão da atuação do ativismo negro na implementação de políticas públicas e na indução de mudanças na legislação que rege o sistema educacional brasileiro.

No Brasil, no final do século XIX, período inicial de institucionalização escolar em que se percebe nitidamente a influência de teorias racistas forjadas no contexto europeu, foi produzido um discurso baseado na negação do protagonismo negro e no apelo a argumentos justificadores da subalternidade negra – apesar de, em princípio, a igualdade ser assegurada desde a Constituição de 1824.⁸ O processo de reconhecimento do direito da população negra à educação foi inicialmente caracterizado pela inclusão de indivíduos negros no ambiente escolar, mas silenciou a respeito das contribuições africanas na formação da sociedade brasileira e não induziu a reflexão sobre o processo de educação das relações étnico-raciais ocorrido na escola.

Um outro aspecto destacado é a inclusão da população negra na escola e a coincidência com o momento de significativa influência das teorias racistas no pensamento social brasileiro, o que significou o acesso institucional sem a reformulação do modelo educacional de matriz eurocêntrica que o fundamentava. Com a ideologia da mestiçagem e a noção de democracia racial tivemos um reforço a tal situação. O conhecimento científico crítico produzido sobre as relações raciais permaneceu à margem da escola (FERNANDES, 1972), persistindo a representação do Brasil em estudos sociológicos clássicos como uma sociedade racialmente harmoniosa, contraponto dos Estados Unidos (PIERSON, 1971).

Com a consolidação da oferta da educação num sistema público, na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases, 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, 1996, Título I – Dos fins da educação, inciso g). Segundo Dias (2005), este foi um recurso discursivo que não rompeu com a invisibilidade da população negra na escola, pois não foram implementadas políticas públicas que contemplassem este segmento.

⁷ Formalmente, a Constituição de 1824 considerava que ingênuos e libertos eram cidadãos brasileiros e, como tais, tinham direito à educação pública e gratuita. Todavia, mesmo sendo cidadãos, os libertos não tinham direito ao voto, o que evidencia os limites da cidadania da população negra.

⁸ 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.

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 afrodescendentes, 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. Pesquisadores dedicados ao tema, a publicação de revistas especializadas e os congressos então realizados eram indícios do que Athayde (1965) chamou de “a queda do mito do selvagem negro e da mudança de consideração da África Negra”. Nesse momento, ao reconhecimento de que a África sofrera influência externas somou-se o fato de que ela também “enegreceu as influências” (expressão do historiador Mody Cissoko, *apud* Athayde, 1965).

No final da década de 1970, o Movimento Negro Unificado propôs a inclusão da *História da África* nos currículos de ensino das escolas brasileiras. Em 1982, o Centro de Estudos Afro-Orientais (UFBA) promoveu o curso “Introdução aos Estudos Africanos”, primeiro curso de formação de professores voltado a docentes da rede pública de ensino. Respondendo à solicitação do Centro de Estudos Afro-Orientais (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 a inclusão da disciplina (SANTOS, 1987). Somente a partir do final da década de 1980 a disseminação das mudanças no entendimento do papel da África na nacionalidade brasileira foi viabilizada pela recém promulgada Constituição de 1988, que reconheceu a pluralidade étnica da sociedade brasileira (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

No Brasil, as políticas públicas de combate à desigualdade social incorporaram, nas duas últimas décadas, a perspectiva do reconhecimento ao contemplarem demandas dos movimentos sociais negros, de mulheres e de homossexuais. Diferentemente do contexto estadunidense, analisado por Wieviorka (2006, 2003), no Brasil as demandas contemporâneas por reconhecimento cultural e redistribuição foram protagonizadas pelos mesmos sujeitos políticos. No entanto, a convergência dessa política para o que Wieviorka chama de “multiculturalismo integrado”⁹ não se concretizou, possivelmente em virtude da resistência de setores da população ao reconhecimento de particularismos étnicos, tidos como uma ameaça ao caráter culturalmente híbrido da sociedade brasileira.

⁹ No multiculturalismo integrado “ocupa-se, numa mesma ação, das demandas de reconhecimento cultural e do combate contra as desigualdades sociais” (WIEVIORKA, 2006, p. 152).

A falta de discussão sobre a educação das relações étnico-raciais, que incluiu a abordagem de temas referidos a segmentos historicamente excluídos como negros e indígenas, foi favorecida pelo silêncio da universidade no que se refere à exclusão da população negra e indígena não apenas em áreas como o trabalho, mas, sobretudo, no próprio meio acadêmico¹⁰. A persistência histórica da ausência de representação significativa entre os corpos docente e discente favoreceu o predomínio de teses conservadoras sobre a presença desses contingentes na universidade, reforçadas ao longo do debate pela reivindicação de políticas de ação afirmativa. 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 muito mais questionadas. Ao tratar da ideologia da democracia racial, Florestan Fernandes ([1972] 2007) argumenta que maior miscigenação e maior visibilidade do negro não significam maior participação social. Kabengele Munanga (1999) aponta a ideologia da mestiçagem como um dos principais óbices à associação de base étnico-racial entre negros(as) brasileiros(as).

Na tentativa de tornar visível a presença africana no mundo partindo de uma perspectiva histórica que não reduza a história da África à história da escravidão, nem aborde os africanos apenas como dominados ou oprimidos, cursos de formação continuada de professores promovidos pelo poder público passaram a abordar a História da África após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, modificada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Na Bahia, mesmo antes da promulgação da Lei 10.639/2003, iniciativas no sentido de incorporação da temática aos currículos escolares podem ser identificadas. Além das organizações negras,¹¹ que há séculos promovem ações educacionais e insistem na necessidade de reconhecimento e incorporação das contribuições da população negra nos currículos escolares, temos instituições como o CEAO, que desde a fundação, em 1959, tem contribuído para a consolidação do campo dos Estudos Étnicos e Africanos no Brasil.

Surgidos a partir da necessidade de efetiva implementação da Lei 10.639/2003, que obriga a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares, os cursos de formação de professores que abordam essa temática propõem uma nova forma de registro da História do Negro no Brasil, a partir da recuperação e valorização da contribuição negra no

¹⁰ Sobre *racismo acadêmico*, ver Carvalho, 2003.

¹¹ Iniciativas de cunho educativo visando à democratização 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, ginásial, secundário e comercial de seus sócios (GOMES, 2003).

processo de formação do país. Esta nova forma de apresentar a história do negro no Brasil tenta incidir, sobretudo, sobre a forma como a África é representada, sem o apelo a estereótipos ou distorções. A África, referencial identitário de grande importância na formação dos negros na diáspora, passa a ser enfatizada na formação da identidade nacional, ampliando o seu raio de influência cultural.

A formação de professores em nível superior a distância, em escala nacional, teve como marco a criação, em 2005, da *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*, consórcio de instituições de ensino superior voltado à formação de professores a distância. Anterior à UAB, foi criado em 2000 um programa que oferecia cursos de licenciatura a distância vinculado do Centro de Educação Superior a Distância (Cederj), consórcio formado por seis universidades públicas¹². De 1999 a 2004, funcionou o Programa Pro-Formação, porém, 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).

Nas duas últimas décadas, programas de formação de professores, presenciais e a distância, têm sido implementados pelo Governo Federal, em nível nacional¹³. Na área de História e Cultura Afro-brasileiras, o governo brasileiro ampliou o alcance das ações de formação de professores 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

¹² 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 (Unirio), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹³ 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.

Educação Superior (Sesu) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2005¹⁴.

A partir da criação da Rede de Educação para a Diversidade, criada 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 nesta área. Fruto de uma articulação entre a 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 patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, gênero e orientação sexual.

As propostas de formação a distância para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras baseiam-se no princípio da educação como direito. Submetem esse direito à crítica ao mostrar como, ao longo da história do Brasil, sua prescrição caminhou lado a lado com o não reconhecimento da população negra como digna de sua fruição e discute as estratégias utilizadas para superar a exclusão educacional.

Tratando-se de um tema que mobiliza os sujeitos não só cognitivamente como emocionalmente, as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais a distância requerem que o(a) professor(a) medeie não apenas o processo de construção de conhecimento acerca de fatos e processos históricos, mas, sobretudo, problematize o conhecimento dos(as) estudantes sobre si próprios(as), contribuindo para a formação de suas identidades. Com este propósito, o estímulo à criação de associações entre os conteúdos discutidos pelos(as) estudantes e suas experiências pessoais é uma das estratégias comumente adotadas.

¹⁴ 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.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua *Teoria da Interação a Distância* e com o conceito de *distância transacional*, Michael Moore nos permite perceber o conjunto de variáveis que interatuam na realização de cursos ou programas de formação a distância. Com relação ao tema como um dos aspectos ligados à estrutura desses cursos e programas, diferentemente de Moore, vimos que não apenas a organização dos elementos que compõem a estrutura interfere na qualidade dos mesmos.

No caso do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, podemos afirmar que não apenas o modo como o tema esteja relacionado à estrutura do curso afetará 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 que os participantes possuem acerca do tema e as ideologias que as sustentam.

É igualmente importante reiterar que o trabalho com temas transversais (ética, orientação sexual, saúde e pluralidade cultural), na medida em que tem em seu horizonte a formação de valores, atitudes e comportamentos de respeito à diversidade, aponta para a possibilidade de concretização da igualdade entre os indivíduos, preconizada na Constituição e em tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

O papel crucial da formação continuada dos professores se destaca neste contexto, em que a ênfase deve ser deslocada dos conteúdos para as posturas frente ao trabalho com temas relacionados à diversidade humana. Assim, é de fundamental importância considerar que a adoção da Educação a Distância no tratamento dos temas relacionados à pluralidade cultural pode contribuir para a modificação dos currículos escolares tanto no que se refere aos conteúdos propriamente ditos, que ainda não foram amplamente incorporados aos currículos escolares, como para o cultivo de novas práticas pedagógicas, que incorporem elementos facilitadores do relacionamento dos indivíduos no mundo atual, altamente mediado por tecnologias de informação e comunicação.

4. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Orgs.). *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARVELO-JIMÉNEZ, Nelly. Globalização e etnicidade. In: ZARUR, George C. L. (Org.). *Região e nação na América Latina*. Brasília: Editora UnB, 2000. p. 25-43.

OLIVEIRA, Iolanda; ASSIS, Ahyas. Trinta anos de ANPEd, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória. ANPED. *Reunião Anual...* 30, Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>.

BAUMAN, Zygmunt. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Entrevista sobre a educação dada a Alba Porcheddu. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, ago. 2009.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Decreto 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.

_____. Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei 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.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Poder Legislativo, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/diretrizesbaseseducacao.htm>> Acesso em: 10 jun, 2008.

CARDOSO, Gustavo. Sociedades em transição para a sociedade em rede. In: CASTELLS, Manuel, CARDOSO, Gustavo (Orgs.). *A sociedade em rede: do conhecimento à acção política*. Lisboa, PT: Imprensa Nacional, 2005. p. 31-61.

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.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 a Lei 10.639/2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *A história do negro na educação e outras histórias*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 49-62.

DEWEY, John. *Democracy and education* (1994[1916]). Disponível em: <<http://www.ilt.columbia.edu/publications/digitext.html>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972. p. 21-44.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural do Collège de France, em 02 dez. 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

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.

_____. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 75-85, maio/jun./jul./ago. 2003.

ITU World Telecommunication. *ICT Indicators Database*. Disponível em: <<http://www.itu.int>>. Acesso em 14 set. 2011.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MATTA, Roberto da. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social* 4. ed.. São Paulo: Vozes, 1981. p. 58-85.

MILL, Daniel. 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.

_____. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. In: SOTO, Ucy, MAYRINK, Mônica Ferreira, GREGOLIN, Isadora Valencise (Orgs.). *Linguagem, educação e virtualidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 29-51.

MOORE, Michael G., KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. Teoria da Distância Transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, ago. 2002. p 1-14.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, n. 1, abr. 2010.

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*. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1971. Coleção Brasileira, vol. 241.

RHEINGOLD, Howard. *A comunidade virtual*. Lisboa, PT: Gradiva, 1996.

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.

TOUGH, Alan M. *The adult's learning projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1971.

UNESCO. Las TIC y la formación docente: marco conceptual y contexto mundial. *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: guía de planificación*. Unesco, 2004.

WEDEMEYER, C. A. Independent study. In: DEIGHTON, L. C. (Org.). *The Encyclopedia of Education*. Nova York: Macmillan, 1971. v. 4.

WIEVIORKA, Michel. *Em que mundo viveremos?* São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. 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.

WILSON, Samuel M.; PETERSON, Leighton C. Anthropology of online communities. *Annual Review Anthropology*, n. 31, p. 449-67. 2002.

Artigo recebido em: março de 2012.

Aprovado em: maio de 2012.