

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

SILVANA VANESSA PEIXOTO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA MODALIDADE
A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO CURSO UNIAFRO/UFOP**

Mariana
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

SILVANA VANESSA PEIXOTO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA MODALIDADE
A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO CURSO UNIAFRO/UFOP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, inclusão e práticas educativas

Orientador: Prof^o. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos

Mariana
2017

P379f

Peixoto, Silvana Vanessa.

A Formação Continuada de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Modalidade a Distância [manuscrito]: A Experiência do Curso Uniafro/UFOP / Silvana Vanessa Peixoto. - 2017.

238f.: il.: color; tabs; Figuras; Quadros.

Orientador: Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Ensino a distância. 2. Curso Uniafro. 3. Grupos étnicos. 4. Cultura afro-brasileira. I. Santos, Erisvaldo Pereira dos . II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.018.43



Silvana Vanessa Peixoto

“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: a experiência do curso Uniafro/UFOP.”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Breyner Ricardo de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dra. Silvani Valentim dos Santos
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Aos meus filhos, Maria Clara e João Vitor, que me ensinam todos os dias, com a leveza da juventude, a sempre olhar o lado bom de todas as coisas da vida.

A todos aqueles que acreditam na Educação a Distância como um caminho possível para a formação de pessoas capazes de interferir e transformar positivamente a sociedade.

A todos os professores que permitiram modificar as suas concepções e ações contra o racismo e pela promoção da igualdade racial nos espaços educativos.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de realização deste estudo.

Ao Profº Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, por ter me acolhido como orientanda, pela constante interação e articulação, presencial e a distância. Agradeço a confiança e o olhar sempre apurado e atento para que eu pudesse desenvolver um bom trabalho, sem dispersar. Agradeço as contribuições, análises e o carinho com que conduziu o processo de orientação. E, também, a amizade, que rendeu algumas parcerias e uma relação de respeito e de confiança. Para mim foi uma honra ter sido orientada por você: grande mestre!

À Profª Dra. Iolanda de Oliveira (qualificação), ao Profº Dr. Breyner Ricardo de Oliveira e à Profª Dra. Silvani Valentim dos Santos, pelas contribuições dadas a esta pesquisa, o que possibilitou aprofundar e melhor organizar os temas aqui tratados.

Aos alunos que participaram como sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade e confiança em compartilhar comigo suas experiências.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por contribuírem para a minha formação, em especial ao Profº. Dr. Marco Antônio Torres, por possibilitar novos olhares sobre o tema desta pesquisa.

Ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), em especial ao Profº Dr. Clézio Roberto Gonçalves e à Profª Dra. Cassandra da Silva Muniz, pela confiança e pela oportunidade de trabalhar no Curso Uniafro; à Maria Helena Rodrigues e Aline Ruiz Menezes, pela disponibilidade e repasse de informações sobre o Curso Uniafro; aos professores e aos tutores do Curso Uniafro, pelo carinho e troca de experiências; aos “neabianos”, pelo compartilhamento de saberes e práticas, no sentido da promoção da igualdade racial.

Aos colegas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da UFOP, pelos 10 anos de trocas de experiências e aprendizado sobre o processo educativo a distância.

As meus familiares, pai, mãe, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, pelo apoio constante e pela paciência em aguardar o meu retorno para as visitas.

Aos meus filhos Maria Clara e João Vitor e meus enteados, Ana Luiza, Pedro e Vinícius, pelas alegrias, respeito e amizade que conseguimos solidificar.

À minha amiga Marcilene, pelo apoio e preocupação constantes. Sua determinação me deu forças para continuar na caminhada.

Ao meu companheiro Adilson que, mesmo apertado com a escrita da sua tese, reservou um tempo para me ouvir e apontar contribuições fundamentais para esta pesquisa. Aliás, sem você este estudo não seria possível, pois a ajuda não apenas se deu no campo intelectual, mas também, no compartilhamento dos afazeres domésticos e na educação dos filhos. O seu olhar diferenciado e sensível sobre as desigualdades sociais e étnico-raciais me impulsionam a continuar na luta!

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desta pesquisa, sou imensamente grata!

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar e analisar os limites e possibilidades da Educação a Distância (EAD) na formação continuada de alunos do Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, conforme a percepção desses sujeitos durante o processo de ensino e de aprendizagem a distância. O Curso Uniafro foi ofertado no período de 2014 a 2016 pelo NEABI/UFOP, em parceria com a SEPPIR/MEC, para alunos vinculados a cinco Polos de Apoio Presenciais, com o objetivo de contribuir para a construção do conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais e estimular práticas educativas que visem implementar a Lei Nº 10.639/2003. Esta pesquisa foi ancorada em três eixos principais. No primeiro foi apresentada a EAD, no tocante à sua evolução, regulamentação e especificidades do processo de ensino e aprendizagem. No segundo procurou-se delinear as políticas públicas de formação continuada e a utilização da EAD como estratégia para essa formação. O terceiro eixo ocupou-se de apresentar a educação das relações étnico-raciais, a importância de se compreender e interferir nos currículos, o contexto de surgimento da Lei 10.639/2003, o Programa Uniafro e a institucionalização e contribuições dos NEABs para a formação continuada de professores. Além desses aspectos, foram apresentadas as pesquisas realizadas no período de 2003 a 2015, que investigaram cursos de formação continuada de professores sobre a temática da Lei 10.639/2003, visando conhecer as experiências e as metodologias adotadas para a oferta de Cursos a distância. Para melhor analisar o campo investigativo, apresentou-se o Curso Uniafro da UFOP, no tocante à sua concepção, planejamento e execução. Em seguida foi apresentada a investigação dos dados referentes à pesquisa de campo desenvolvida na UFOP, um estudo de caso com 20 alunos, matriculados no Curso Uniafro e vinculados ao Polo de Apoio Presencial do Município de Ponte Nova/MG, no qual foi focado o perfil dos alunos, as experiências anteriores ao Curso Uniafro, o processo de aprendizagem a distância e os desafios e vantagens encontradas durante o Curso. Os procedimentos metodológicos adotados compreenderam a análise documental sobre o Curso Uniafro e a aplicação de questionário por meio de correio eletrônico. Os dados obtidos permitiram a elaboração de considerações acerca do processo de ensino e de aprendizagem a distância sobre a temática das relações étnico-raciais, sob o ponto de vista dos alunos. Os resultados revelaram que os alunos possuíam maturidade e domínio das TICs necessários para o estudo a distância, além de possuir conhecimento sobre a temática. Foram identificados os limites da EAD para a formação continuada dos alunos, como as dificuldades de organização para o estudo, de comunicação e interação por meio do AVA – plataforma Moodle, além da elaboração do TCC. Como possibilidades foram localizadas, a flexibilidade, a possibilidade de conciliar estudo e trabalho, de conhecer novos materiais e práticas educativas aliadas às TICs, além de ter contribuído para a reorganização de práticas e concepções. Pode-se concluir que, apesar dos desafios, o Curso Uniafro conseguiu contribuir para a formação continuada dos seus alunos sobre a temática das relações étnico-raciais nos espaços educativos.

Palavras-chaves: Educação a Distância. Curso Uniafro. Educação para as relações étnico-raciais. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This study aims to identify and analyze the limits and possibilities of Distance Education (e-learning) in the continuing education of students of the Uniafro Specialization Course: Politics of Promotion of Racial Equality in School, according to the perception of these subjects during the distance teaching and learning process. The Uniafro Course was offered in the period 2014 to 2016 by NEABI / UFOP, in partnership with SEPPIR / MEC, for students linked to five Presence Support Poles, with the aim of contributing to the construction of knowledge on the subject of ethnic relations and stimulate educational practices aimed at implementing Law No. 10.639/2003. This research was anchored in three main axes. In the first one the e-learning was presented, regarding its evolution, regulation and specificities of the process of teaching and learning. In the second, we sought to outline public policies for continuing education and the use of e-learning as a strategy for such training. The third axis focused on the education of ethnic-racial relations, the importance of understanding and interfering in curricula, the context of the emergence of Law 10.639/2003, the Uniafro Program and the institutionalization and contributions of NEABs for continuing education of teachers. In addition to these aspects, the researches conducted in the period from 2003 to 2015, which investigated continuing teacher training courses on the subject of Law 10.639/2003, were presented, aiming to know the experiences and methodologies adopted for distance course. In order to better analyze the research field, the Uniafro Course of UFOP was presented, with respect to its conception, planning and execution. Next, the investigation of the field research data developed at UFOP was presented, a case study with 20 students, enrolled in the Uniafro Course and linked to the Face-to-Face Support Pole of the Municipality of Ponte Nova / MG, in which the student profile was focused, the experiences prior to the Uniafro Course, the process of distance learning and the challenges and advantages encountered during the Course. The methodological procedures adopted included the documentary analysis of the Uniafro Course and the application of a questionnaire through electronic mail. The data obtained allowed the elaboration of considerations about the distance teaching and learning process on the subject of ethnic-racial relations, from the point of view of the students. The results revealed that the students had maturity and mastery of the ICT needed for distance study, besides having knowledge about the subject. The limits of the e-learning for the continuous education of the students, such as the difficulties of organization for the study, of communication and interaction through the AVA - Moodle platform, besides the elaboration of the final course assignment, were identified. As possibilities were located, the flexibility, the possibility to reconcile study and work, to know new materials and educational practices allied to the ICTs, besides contributing to the reorganization of practices and conceptions. It can be concluded that, despite the challenges, the Uniafro Course was able to contribute to the continuing education of its students on the theme of ethnic-racial relations in educational spaces.

Key-words: Distance Education. Course Uniafro. Education for ethnic-racial relations. Law 10.639/2003.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Organização curricular e carga horária	144
Tabela 2	Número de inscritos em cada Polo	150
Tabela 3	Conteúdo e atividades da Disciplina A "África" e suas diásporas: A África e a "Africanidade" - conceitos teóricos	152
Tabela 4	Conteúdo e atividades da Disciplina História e Cultura Afro-brasileira	154
Tabela 5	Conteúdo e atividades da Disciplina Políticas Públicas, gênero e raça	156
Tabela 6	Conteúdos e atividades da Disciplina O Currículo e as questões étnico-raciais negras e indígenas	157
Tabela 7	Conteúdos e atividades da Disciplina O Negro: artes, língua e literatura	158
Tabela 8	Período de oferta das Disciplinas, orientação e defesa do TCC	160
Tabela 9	Cronograma dos encontros presenciais	160
Tabela 10	Número de alunos inseridos na plataforma Moodle em cada Polo	162
Tabela 11	Número de alunos por turma em cada Polo	162
Tabela 12	Número de concluintes e de evadidos, conforme o número de matriculados por Polo	167
Tabela 13	Grau conferido aos concluintes do Curso Uniafro, conforme os polos de oferta	167
Tabela 14	Distribuição da amostra pesquisada conforme a faixa etária e sexo	171
Tabela 15	Distribuição da amostra pesquisada conforme a estado civil e sexo	171
Tabela 16	Distribuição da amostra pesquisada conforme a cor/raça	172
Tabela 17	Distribuição da amostra pesquisada conforme a ocupação e o sexo	177
Tabela 18	Distribuição da amostra pesquisada conforme a jornada semanal de trabalho	178
Tabela 19	Distribuição da amostra pesquisada conforme o número de horas semanais dedicadas ao curso	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	AVA da Disciplina As "Áfricas" e suas diásporas - plataforma Moodle – 1º momento	153
Figura 2	AVA da Disciplina de Metodologia: a construção do TCC – plataforma Moodle	154
Figura 3	AVA da Disciplina História e Cultura Afro-brasileira - Plataforma Moodle	155
Figura 4	AVA da Disciplina Políticas Públicas, gênero e raça – plataforma Moodle	157
Figura 5	AVA da Disciplina O Currículo e as Questões Étnico-Raciais Negras e Indígenas - plataforma Moodle	158
Figura 6	AVA da Disciplina O Negro, artes, língua e literatura - plataforma Moodle	159
Figura 7	Amostra pesquisada conforme a titulação acadêmica anterior ao início do Curso	171
Figura 8	Distribuição dos professores da amostra e dos professores da população brasileira segundo sexo e raça (Em %)	175
Figura 9	Professores da Educação Básica conforme o sexo (Em %)	177
Figura 10	Domínio do uso de informática ou da Tecnologia de Informação e Comunicação, por parte da amostra pesquisada antes de ingressar no Curso Uniafro (Em %)	179
Figura 11	A contribuição do Curso Uniafro no aprimoramento do domínio do uso das TICs por parte da amostra pesquisada (Em %)	180
Figura 12	Conhecimento do aluno sobre a temática das relações étnico-raciais, antes da realização do Curso Uniafro (Em %)	181
Figura 13	O principal local de acesso ao Curso foi feito através do computador	185
Figura 14	A motivação do aluno para ir ao Polo	186

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Amostra pesquisada conforme as ocupações exercidas durante a realização do Curso	176
Quadro 2	Principal motivo do aluno para a decisão de realizar o Curso Uniafro	182
Quadro 3	Avaliação dos alunos quanto à qualidade do AVA do Curso Uniafro	187
Quadro 4	Avaliação do aluno quanto à mediação e interação do tutor/professor no AVA	190
Quadro 5	Avaliação do aluno sobre relevância do conteúdo das Disciplinas do Curso Uniafro	192
Quadro 6	Principais vantagens apontadas pelos alunos em realizar o Curso Uniafro a distância	198
Quadro 7	Principais desafios apontados pelos alunos em realizar o Curso Uniafro a distância	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEAD/UnB	Centro de Ensino a Distância da Universidade de Brasília
CEAO	Centro de Estudos Afro-Orientais
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
COGEIME	Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação.
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.
CUNI	Conselho Universitário
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Diretoria de Educação a Distância
DTE	Departamento de Tecnologias Educacionais
EAD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EnPED	Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FEOP	Fundação Educativa de Rádio e Televisão de Ouro Preto
FEUFF	Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos.
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FIROP	Fórum da Igualdade Racial de Ouro Preto
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GE	Grupo de Estudos
GELCI	Grupo de Pesquisas sobre Linguagens, Culturas e Identidades
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GT	Grupo de Trabalho

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IDEA-USACH	Instituto de Estudios Avanzados da Universidad de Santiago de Chile
IES	Instituições de Ensino Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia.
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
<i>Moodle</i>	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
NTICs	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
ONG Fonte	Frente Organizada para a Temática Étnica
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PAP	Polo de Apoio Presencial
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRI	Programa de combate ao Racismo Institucional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Penesb	Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIGEAD	Planejamento, Implementação e Gestão da EAD
PIL	Projeto de Intervenção Local
PLANAPIR	Plano Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
PNBE	Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEG	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODEP	Projeto Democracia Participativa
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
Pró-Letramento	Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
PRONTEL	Programa Nacional de Teleeducação
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular para as Escolas Indígenas
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação

	Básica
SACI	Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDPAC	Secretaria de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SGB	Sistema de Gestão de Bolsas
SIED	Simpósio Internacional de Educação a Distância
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINEAD	Sistema Nacional de Educação a Distância
SINRED	Sistema Nacional de Radiofusão Educativa
SIRENA	Sistema Rádio Educativo Nacional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
TEN	Teatro Experimental do Negro
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAITEC	Universidade Aberta e Integrada de Minas Gerais
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UNAD	Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Colombia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
Uniafro	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Escolha do tema da pesquisa: trajetória formativa e profissional	18
Justificativa, objetivos e questões	20
Percurso teórico-metodológico	25
1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A SUA CONFORMAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	30
1.1 Origem e evolução da Educação a Distância no Brasil	30
1.2 Regulamentação da EAD para a Educação Superior	35
1.3 Educação a distância: aspectos organizacionais, institucionais e pedagógicos ...	40
<i>1.3.1 Natureza, conceituação e terminologia da Educação a Distância</i>	41
<i>1.3.2 Aspectos institucionais e organizacionais da EAD</i>	44
<i>1.3.3 Integrantes do processo de ensino e de aprendizagem – Aspectos pedagógicos da EAD</i>	46
<i>1.3.3.1 Docência na EAD e mediação</i>	47
<i>1.3.3.2 O aluno da EAD e o suporte acadêmico</i>	53
<i>1.3.3.3 Interação, Interatividade e TICs</i>	56
<i>1.3.4 Limites e possibilidades da EAD</i>	59
2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	63
2.1 Formação continuada e EAD: aproximação com o tema	63
<i>2.1.1 Formação continuada de professores: importância e políticas</i>	64
<i>2.1.2 A EAD como estratégia para a formação continuada de professores</i>	74
3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	83
3.1 Relações Étnico-Raciais e Currículo	83
3.2 A Lei Nº 10.639/2003 e o contexto do seu surgimento	92
3.3 O Programa Uniafro e o papel dos NEABs	102
4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	108
4.1 Os dados coletados nas fontes de consulta	108
<i>4.1.1 Apresentação das investigações das teses e dissertações</i>	110
<i>4.1.1.1 As contribuições do estudo sobre as Implicações da Formação a Distância para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras</i>	111
<i>4.1.1.2 As contribuições da pesquisa sobre a formação para as relações etnicorraciais e a profissionalização em história</i>	116
<i>4.1.1.3 Apresentação da pesquisa sobre a formação de docentes por meio dos programas Uniafro e Africanidades</i>	119
<i>4.1.1.4 A pesquisa sobre a Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)</i>	125
<i>4.1.2 Apresentação dos artigos científicos sobre a temática da Formação continuada a distância para a Educação das Relações Étnico-Raciais</i>	128

4.1.2.1 <i>As contribuições do artigo sobre a Educação para as relações étnico-raciais: relato de uma experiência</i>	128
4.1.2.2 <i>O trabalho sobre “Uniafro e a EAD: a formação continuada de Professores num Estado do norte do Brasil”</i>	130
4.1.2.3 <i>As contribuições do estudo sobre o NEAB-UDESC e a formação continuada de professores(as) em Educação das Relações Étnico-Raciais</i>	131
4.1.3 <i>Algumas considerações acerca dos trabalhos apresentados</i>	132
5 O NEABI/UFOP E O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO UNIAFRO: POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA ESCOLA	136
5.1 O NEABI/UFOP e as contribuições para a formação de professores	136
5.2 O Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola	139
5.2.1 <i>Concepção do Curso Uniafro</i>	140
5.2.2 <i>Planejamento do Curso Uniafro</i>	142
5.2.2.1 <i>Objetivos, público-alvo, organização curricular e carga horária</i>	143
5.2.2.2 <i>Período de oferta, Polos, vagas, encontros presenciais, rendimento e frequência</i>	145
5.2.2.3 <i>Seleção da equipe, formação para o exercício das funções e composição do colegiado do Curso</i>	147
5.2.2.4 <i>Recrutamento dos alunos</i>	149
5.2.2.5 <i>Organização das disciplinas no AVA e ambiente de interação da equipe</i>	150
5.2.3 <i>Execução do Curso Uniafro</i>	161
5.2.4 <i>Fechamento do Curso Uniafro</i>	166
6 OS SUJEITOS DA PESQUISA E A SUA PERCEPÇÃO SOBRE O CURSO UNIAFRO	170
6.1 O perfil dos sujeitos da investigação	170
6.2 Experiências dos sujeitos da investigação anteriores à realização do Curso Uniafro	178
6.3 O Curso Uniafro na ótica do aluno: aspectos tecnológicos e pedagógicos	183
6.3.1 <i>A organização do aluno para o estudo</i>	183
6.3.2 <i>O Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso Uniafro</i>	186
6.3.3 <i>O processo de ensino e de aprendizagem e o conteúdo do Curso Uniafro</i>	189
6.3.4 <i>O impacto do Curso Uniafro na ótica do aluno</i>	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	212
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS	228
APÊNDICE B – TCLE	234
ANEXO – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	237

INTRODUÇÃO

Escolha do tema da pesquisa: trajetória formativa e profissional

Este estudo busca investigar os limites e possibilidades da Educação a Distância (EAD) para a formação continuada de alunos/professores do Curso Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, oferecido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na ótica dos 20 alunos participantes da pesquisa, vinculados ao Polo de Ponte Nova/MG.

As inquietações surgidas ao longo do meu processo formativo contribuíram para a formulação de questões que deram origem a esta investigação. As minhas experiências educativas e profissionais alimentam esta pesquisa. Iniciei com a graduação em Filosofia (1995), depois com a minha atuação como professora na Rede Pública de Ensino (1995 a 2002), na Educação Básica, quando ministrava a disciplina de história; minha graduação em Direito (2005) e o trabalho na Prefeitura Municipal de Ouro Preto (MG), na coordenação da Casa dos Conselhos¹ e na assessoria de Direitos Humanos (2005 a 2012), momento em que tive a oportunidade de assessorar os conselhos municipais na elaboração de políticas públicas em várias áreas, uma delas a da educação e da promoção da igualdade racial e de atuar na defesa de direitos; na militância, mesmo tímida, junto ao movimento social negro, que culminou na fundação do Fórum da Igualdade Racial de Ouro Preto (FIROP), no ano de 2005; no primeiro curso a distância², como aluna do Curso Democracia Participativa (PRODEP), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 2007.

Considero um marco na minha vida a atuação, sempre como bolsista, junto ao Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da UFOP. Esse trabalho iniciou com a Coordenação de Tutoria da 1ª edição do Curso a distância de Administração Pública da UFOP, no ano de 2007, momento em que realizei o Curso de Aperfeiçoamento em Formação de Tutores em Educação a Distância (180h) para atuar, foi após este Curso que fui selecionada entre os participantes para coordenar o trabalho dos tutores no Curso de Administração Pública. A experiência como aluna do curso Democracia Participativa da

¹ A Casa dos Conselhos é um órgão organizador e articulador dos conselhos municipais, vinculado ao Poder Executivo. Esses conselhos são compostos por representantes do Poder Público e da Sociedade Civil, com o objetivo de participar, de forma democrática, da gestão municipal, decidir sobre a aplicação de recursos, ajudar no planejamento das ações e na elaboração de políticas públicas para as diversas áreas do Município.

² Este foi o primeiro curso por meio das tecnologias digitais, mas, lá pelos idos de 1991, realizei um curso a distância, por correspondência, oferecido pelo Instituto Universal Brasileiro, na área de recursos humanos, curso que possibilitou meu primeiro emprego formal.

UFMG contribuiu sobremaneira. Quando a 1ª turma concluiu o Curso, no ano de 2011, continuei como tutora nas novas edições do Curso, onde permaneço até hoje (2017).

Atuei como professora no Curso de Pedagogia a distância, ministrando a disciplina de Filosofia da Educação, nos anos de 2007 e 2008. No ano de 2008 fiz outro Curso de Aperfeiçoamento em Tutoria em Educação a Distância. No período de 2011 a 2013 fiz o Curso a distância de Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD (PIGEAD), com carga horária de 420h, ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentei uma pesquisa realizada junto aos tutores dos três cursos de graduação a distância da UFOP (Administração Pública, Pedagogia e Matemática) com o título: A afetividade na relação tutor-aluno, em cursos na modalidade a distância³.

Atuei, ainda, capacitando tutores (presenciais e a distância) para atuar em alguns cursos ofertados pela UFOP, sendo eles: Curso de Aperfeiçoamento em Culturas e História dos Povos Indígenas (2014), nesse curso também atuei como Coordenadora de Tutores e Supervisora; Educação Ambiental (2014); Curso de Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola (2015) e do Curso de Administração Pública (2015). No ano de 2016, integrei como Supervisora o Curso a distância de Especialização em Educação Ambiental e Espaços Educadores Sustentáveis.

Outra experiência significativa foi a oportunidade de contribuir com o Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola (2014 a 2016), oferecido pela UFOP. Acompanhei todo o Curso, assessorando em todas as suas etapas. Antes do início do Curso, no ano de 2014, ofereci um Curso de Capacitação a distância para os tutores (presenciais e a distância) selecionados, com carga horária de 30 horas, e um Curso Presencial sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem, a plataforma *Moodle*, para os docentes que atuaram no curso. Além disso, participei do processo de disponibilização dos sete componentes curriculares do Curso na plataforma, juntamente com os professores e coordenadores. Integrei a banca de avaliação da defesa de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de alguns alunos; coordenei e apliquei um instrumento de avaliação do Curso junto aos alunos dos cinco Polos em que o Curso foi ofertado.

Durante o desenvolvimento do trabalho junto ao Curso Uniafro passei a integrar o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFOP (NEABI/UFOP), outra experiência

³ O estudo revelou, além de outros aspectos, que a atuação qualificada do tutor, a relação afetiva no AVA e as estratégias de interação e de motivação foram consideradas importantes, no sentido de minimizar a distância física entre os sujeitos envolvidos no processo formativo e a evasão.

importante, pois, a partir dos estudos e debates empreendidos no Núcleo, me senti mais segura para contribuir com o Curso e fui seduzida, de vez, pela temática. Esse processo contribuiu para minha capacitação e me deu subsídios para a elaboração do projeto de pesquisa, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa “Diversidade, Inclusão e Práticas Educativas”.

Em todo o processo de ensino e de aprendizagem do Curso Uniafro, a preocupação com a qualidade dessa oferta estava sempre presente, assim algumas perguntas permearam todo o processo: como essa formação feita a distância ajudará os alunos/professores no tratamento da temática étnico-racial em sala de aula? Quais seriam as dificuldades relacionadas às TICs e ao processo de ensino e aprendizagem a distância? Essa formação contribuiria, de alguma maneira, com a implementação da Lei nº 10.639/2003? Essas inquietações, além da minha experiência com a EAD e trajetória profissional, me impulsionaram para a escolha do tema desta investigação.

Justificativa, objetivos e questões

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade educativa que está consolidada em vários países do mundo. No Brasil, ela se desenvolve desde 1904, por meio dos cursos por correspondência, mas ganhou impulso com o advento das reformas educacionais que culminaram com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, legislação que recepcionou a EAD. Ela está incorporada ao sistema educacional brasileiro, por meio de projetos e programas, propostos pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de ampliar o acesso à educação, especialmente à Educação Superior.

Hoje várias instituições públicas e privadas oferecem cursos utilizando a EAD. Essa modalidade de educação tem um grande potencial de democratizar o acesso à educação, assim sinalizam alguns estudos, esse é o entendimento de Souza, Gomes e Moreira (2014) e Borges (2015), consideram esse um caminho possível, na medida em que a EAD consegue atender a uma grande demanda por formação superior.

Existe uma procura considerável pela EAD relacionada, muitas vezes, em função da sua flexibilidade e da capacidade de atender a um público que não conseguiria acesso a um curso se não fosse por meio dessa modalidade de educação. Somado a esse aspecto inclusivo, a EAD foi impulsionada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que possibilitaram uma multiplicidade de interações e o compartilhamento de informações, que

podem permitir, a partir dessa relação e da proposta pedagógica, a construção do conhecimento.

Nessa mesma esteira de pensamento, Almeida (2003) destaca que a integração da tecnologia digital com os recursos da telecomunicação proporcionou a ampliação do acesso à educação, mas alerta que o seu uso em si não implica práticas mais inovadoras e não representa mudanças nas concepções de conhecimento, de ensino e de aprendizagem ou nos papéis do aluno e do professor. Avançando nessa discussão, a autora menciona que:

...o fato de mudar o meio em que a educação e a comunicação entre alunos e professores se realizam traz mudanças ao ensino e à aprendizagem que precisam ser compreendidas ao tempo em que se analisam as potencialidades e limitações das tecnologias e linguagens empregadas para a mediação pedagógica e a aprendizagem dos alunos (ALMEIDA, 2003, p.329).

Partindo desse entendimento, Valente (2003, p. 142) ressalta que é a concepção educacional que norteia os outros aspectos fundamentais das atividades de EAD como o papel do professor, o tipo de material de apoio, as facilidades de comunicação, a necessidade de se combinar ações presenciais e a distância, a colaboração entre alunos e a avaliação da aprendizagem.

Para além dessa reflexão sobre a concepção pedagógica a ser adotada na EAD, que se constituiu um grande desafio, o fato é que esta modalidade de educação está sendo chamada pelo Poder Público, devido a seu largo alcance e flexibilidade, a dar a sua contribuição na oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Básica, no sentido da formação permanente para trabalhar temas considerados relevantes na contemporaneidade, como a temática da educação para as relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, têm sido observadas algumas mudanças no sistema educacional brasileiro. Houve a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual expressou preocupações com a democratização, com a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, bem como o reconhecimento de que ações deveriam ser desenvolvidas de maneira articulada e orgânica. É neste contexto que temos a aprovação da Lei nº 10.639 de 2003, que altera a Lei nº 9.394/96 (LDBEN), dispondo sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Até o advento dessa Lei, a temática sobre a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, figurava no escopo dos temas transversais, muitas vezes tratado de forma superficial.

A citada Lei foi uma das primeiras normas sancionadas pelo recém empossado presidente Lula, com forte base de apoio popular. Ao oferecer à Nação esse dispositivo legal, a menos de dez dias no exercício do cargo, Lula deu mostras explícitas do que seria o compromisso do seu governo com o segmento majoritário da população brasileira, insistentemente tratada como minoria. Mesmo os negros (pretos e pardos) representando 50,7% (CENSO, 2010) da população, esses afro-brasileiros não viam refletidas nos currículos a sua história e cultura.

A Lei nº 10.639/2003 representa, portanto, uma resposta do Estado Brasileiro a essa omissão histórica. Resposta esta impulsionada pela luta do movimento social negro por reparação, reconhecimento e valorização da sua história, cultura e identidade. O fato é que possuímos uma rica cultura afro-brasileira que faz parte da nossa história e que não pode ficar afastada do sistema educacional. O tratamento desta temática no espaço escolar poderá contribuir para o enriquecimento do patrimônio cultural brasileiro, de forma contextualizada e crítica.

Um dos campos de atuação encontrados para atender as reivindicações do movimento social negro é o da educação, isto porque, segundo Valentim e Santos:

Diversas pesquisas no âmbito da educação e relações étnico-raciais, principalmente desde a década de 1980, evidenciam que os estabelecimentos escolares tendem a perpetuar o preconceito e a discriminação racial contra crianças e jovens negros(as), porque professores(as) e gestores(as) tendem a silenciar e negar que o espaço escolar, além de reproduzir as desigualdades sociais, também perpetua as desigualdades raciais, o preconceito racial e o racismo institucionalizado contra crianças e jovens negros(as) (VALENTIM; SANTOS, 2012, p. 28).

Conforme essas autoras, as práticas racistas se perpetuam no sistema de ensino devido, muitas vezes, à ausência de um posicionamento crítico e antirracista de professores e gestores. Os espaços escolares, em conformidade com as práticas pedagógicas, em alguns casos, têm sustentado a discriminação racial através de suas omissões e/ou ações, no sentido de ignorar o problema. Mas, salienta-se que muitas práticas antirracistas têm sido colocadas em prática nos espaços educativos, na escola e fora dela.

A Lei foi muito bem recebida pelo movimento social negro, mas nem tanto pelas escolas e pelo sistema educacional. A Lei 10.639/2003 pode ser um caminho para essa desconstrução social, por meio da educação, mas a implementação desta Lei se torna um desafio, pois ela por si só não garante o atingimento dos objetivos para o qual ela foi criada, mas sim por meio das ações que visem a sua execução. Nota-se que para a eficácia e

eficiência da norma é preciso criar as condições materiais e propiciar os conhecimentos específicos que possibilitem aos profissionais da educação colocá-la em prática.

Visando contribuir com a implementação da referida Lei, o Ministério da Educação (MEC) criou a SECAD, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas sobre a educação para as relações étnico-raciais, entre outras áreas (BRASIL, 2014).

Entretanto, passados mais de uma década da aprovação da Lei, as resistências parecem ainda ser muitas, geralmente explicitadas pela argumentação da falta de materiais apropriados, omissão dessa temática na formação inicial de professores, inexistência de programa de formação continuada, entre outros.

Com relação à inclusão da temática nos cursos de graduação, em particular nos cursos de licenciaturas, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as diretrizes curriculares a serem seguidas, segundo as quais é necessário:

(...) insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004).

O cumprimento dessa orientação vem sendo observado pelas comissões de especialistas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por ocasião de visitas para fins de autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos, credenciamento e recredenciamentos de instituições, conforme o Referencial de Avaliação e Acessibilidade (BRASIL, 2012).

No tocante à formação continuada de professores da Educação Básica, o MEC, por meio da SECADI, está estimulando as universidades a oferecerem cursos de aperfeiçoamento e especialização *lato sensu*, a distância, sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais. Essa estratégia está ocorrendo em parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor) e com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Mas, por que a escolha da EAD para a oferta desses cursos? Conforme explicitado, a EAD, pela sua capilaridade, largo alcance e flexibilidade, está sendo utilizada para formar um grande volume de pessoas de várias regiões. Nessa perspectiva, a EAD também foi avocada para a oferta de cursos de formação continuada de professores para a Educação das Relações

Étnico-raciais, tendo em vista o grande número de profissionais que precisam ser formados. Mas essa formação urgente e necessária está ocorrendo de forma tímida. O Ministério da Educação e seus órgãos ainda não conseguiram estruturar as condições necessárias para o cumprimento do que determinou a Lei nº. 10.639/2003, mas algumas medidas são observadas no sentido da formação continuada.

Estimulada pelo MEC, quando da publicação de editais convidando as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) a ofertarem cursos a distância sobre essa temática, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), por meio do Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Departamento de Letras, em articulação com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), participou de um desses editais, propondo a oferta do Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, para alunos vinculados a cinco Polos de Apoio Presenciais, sendo: Barroso/MG, Campinas/SP, Mariana/MG, Ponte Nova/MG e Timóteo/MG.

Concordando que algum esforço ainda deverá ser empreendido visando a implementação da Lei 10.639/2003, como a formação continuada de professores para trabalhar com a temática na escola, o apelo à Educação a Distância tem sido uma das opções do governo federal. Nesse sentido, esse projeto de pesquisa propõe investigar os limites e possibilidades da EAD para a formação continuada de alunos/professores do Curso Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, oferecido pelo NEABI/UFOP, na ótica dos 20 alunos participantes da pesquisa, vinculados ao Polo de Ponte Nova/MG.

A investigação proposta possui relevância, uma vez que existem poucos estudos de cursos ofertados a distância com essa temática, como ficará demonstrado nesta pesquisa. Estudos dessa natureza ajudam na compreensão de como estes profissionais da Educação estão sendo formados para trabalhar a temática das relações étnico-raciais, por meio da EAD, nos espaços educativos e como eles estão conseguindo reorientar as suas práticas, visando a desconstrução social, o combate ao racismo e as práticas discriminatórias.

Sendo assim, esta investigação busca responder ao problema: Como os profissionais da Educação Básica estão sendo formados por meio da EAD para trabalhar a temática das relações étnico-raciais na escola? Uma hipótese seria a de que a EAD, com o uso intenso das TICs, pode propiciar e potencializar, por meio da interação e mediação, a construção coletiva e colaborativa do conhecimento sobre a temática do Curso Uniafro. Outra hipótese é a de que a EAD, devido à sua flexibilidade, atende aos interesses dos alunos em conciliar trabalho e estudo e, dessa, maneira conseguem se formar para atuar profissionalmente sobre as relações étnico-raciais.

Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar os limites e possibilidades da EAD para a formação continuada de alunos/professores do Curso Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, oferecido pelo NEABI/UFOP, na ótica dos 20 alunos participantes da pesquisa, vinculados ao Polo de Ponte Nova/MG.

Possui como objetivos específicos:

- ✓ analisar as principais potencialidades da modalidade a distância para a formação continuada dos professores;
- ✓ verificar as principais metodologias e estratégias utilizadas no Curso para a disponibilização dos conteúdos, mediação e orientação;
- ✓ identificar e avaliar as ferramentas de interação mais utilizadas no Curso;
- ✓ analisar os principais desafios e vantagens encontrados pelos cursistas no estudo a distância;
- ✓ verificar como a formação contribuiu para que os alunos pudessem reorganizar as práticas e concepções sobre a temática das relações étnico-raciais.

Cabe destacar que a UFOP é autorizada pelo MEC para a oferta de cursos a distância, tem um *know how* na área, pois desde 2000 oferece cursos a distância e possui estrutura de recursos humanos e logística para essa oferta. Possui um Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), com natureza de unidade acadêmica, com professores em diversas áreas vinculados a este Centro e, atualmente, oferece quatro cursos de graduação a distância e alguns projetos em nível de Pós-Graduação *lato sensu*. O NEABI, para a oferta do Curso Uniafro, utilizou esse aparato, principalmente no que diz respeito ao suporte técnico para a plataforma *Moodle*, por meio do qual os conteúdos e atividades das disciplinas foram disponibilizados.

Percurso teórico-metodológico

Visando subsidiar esta investigação e oferecer algumas respostas às questões apontadas, analisadas a partir de estudos já realizados e das experiências dos sujeitos participantes, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa. Ela propõe uma investigação empírica que se caracteriza por um Estudo de Caso, tendo como campo de pesquisa os 20 alunos concluintes do Curso Uniafro: Promoção da Igualdade Racial na Escola, vinculados ao Polo de Ponte Nova - MG.

Considerando a natureza da pesquisa desenvolvida, houve uma combinação de variadas abordagens metodológicas. Para subsidiar a pesquisa utilizou-se a revisão bibliográfica na literatura e na legislação pertinente ao tema em estudo. Para a coleta de dados foi utilizada uma pesquisa documental referente ao Projeto Político-Pedagógico do Curso Uniafro e um questionário semiestruturado aplicado junto aos alunos concluintes do Polo de Ponte Nova/MG.

Inicialmente foi realizada uma investigação dos textos produzidos por autores considerados referência na área da EAD e que, de alguma maneira, servem de base para o aprofundamento dos estudos sobre esta temática. Em seguida, visando contemplar a formação continuada de professores, foram selecionadas as referências sobre este assunto, como, também, a formação realizada a distância e a sua incorporação ao sistema educacional brasileiro. Como terceiro passo, foi selecionado o aporte teórico sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais, currículo, o Programa Uniafro, os NEABs e a Lei 10.639/2003. Além disso, foram consultados os documentos do Curso Uniafro ofertado pelo NEABI/UFOP. Em todos os passos, buscou-se relacionar a temática com a legislação pertinente. Por fim, foi realizada uma busca por estudos que investigaram a oferta de Cursos de formação continuada para professores, na modalidade a distância, sobre a temática da Educação das Relações Étnico-raciais.

Em razão da natureza acadêmica de uma pesquisa de mestrado e o limite de tempo exigido para realizá-la, foi necessário definir uma amostra do Curso investigado para a coleta de dados. A definição sobre os participantes da pesquisa ocorreu antes do término do Curso, assim, ainda não se tinha conhecimento sobre o número de concluintes em cada Polo. Primeiramente ficou definido que seria escolhido um Polo, de tal modo, os alunos vinculados a ele seriam os participantes da pesquisa. Dos cinco Polos onde o Curso Uniafro foi ministrado, foi selecionado o Polo de Apoio Presencial do Município de Ponte Nova (MG). Alguns fatores foram considerados relevantes para a sua escolha, tais como: (i) o movimento social negro da cidade é bastante atuante; (ii) a temática das relações étnico-raciais vem sendo tratada de forma destacada no âmbito do Conselho Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial⁴.

Dessa maneira, os alunos vinculados ao Polo de Ponte Nova (MG) e que concluíram o Curso Uniafro passaram a ser o público alvo da pesquisa. Assim, para a coleta de dados, dos

⁴ Por meio de uma demanda do Movimento Social Negro, os Conselhos Municipais de Educação e da Promoção da Igualdade Racial, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, desenvolveram uma experiência piloto de abordagem da temática numa comunidade quilombola urbana. Dessa experiência, resultou a criação de uma disciplina, em caráter obrigatório, para ser ofertada no Ensino Fundamental.

57 (cinquenta e sete) alunos matriculados definiu-se que apenas os 40 (quarenta) alunos concluintes do Curso Uniafro seriam considerados a amostra para esta investigação.

Durante esse período da escolha, realizei duas visitas ao Polo de Ponte Nova (MG), ambas acompanhando atividades que seriam realizadas pela coordenação do Curso Uniafro, momento em que conheci e conversei com alguns alunos, pude conferir as instalações e equipamentos disponíveis e conversar com o Coordenador do Polo sobre a capacidade de oferta de cursos e a frequência de utilização do mesmo pelos alunos.

Importante ressaltar que o Polo de Ponte Nova, denominado Rede CVT/Uaitec-UAB, está localizado na região central da cidade e de fácil acesso, suas instalações são compostas por duas salas de EAD para as videoconferências; duas salas de informática, equipadas com computadores conectados à internet, para uso de tutores e alunos; sala de tutoria, um auditório, secretaria, biblioteca, sala de espera e cozinha. Possui recursos humanos para o suporte técnico, para a coordenação do Polo e secretaria. É equipado com computadores, TVs de LED, lousa interativa digital com sistema multimídia, entre outros. O Polo oferece apoio presencial para os cursos de formação inicial e continuada a distância, por meio da UAB, e para vários cursos profissionalizantes, semipresenciais e a distância, por meio da Rede Uaitec.

Prosseguindo no caminho metodológico, juntamente com a fase exploratória, com a leitura e análise dos textos, da legislação e dos documentos e, ainda, com a definição da amostra, foi elaborado o questionário. Levando em consideração este instrumento de coleta de dados, os objetivos da pesquisa e o público a quem ele se destina, houve uma configuração do mesmo em meio eletrônico. O questionário foi elaborado por meio de um programa de criação de formulários eletrônicos, disponível na internet, e foi encaminhado aos alunos por meio de correio eletrônico.

O preenchimento do questionário ocorreu conforme a disponibilidade, interesse e concordância do aluno em participar da pesquisa, assim, a metade retornou com as respostas, isto é, 20 (vinte) alunos concordaram em participar desta pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O questionário enviado aos 40 (quarenta) alunos do Curso Uniafro, vinculados ao Polo de Ponte Nova/MG, foi composto de 33 (trinta e três) perguntas, sendo 25 (vinte e cinco) questões fechadas e 8 (oito) questões abertas, consideradas relevantes para o estudo, por atender aos objetivos da pesquisa e que possibilitava as elaborações dos participantes sobre o tema do estudo. O questionário foi dividido em 7 (sete) partes: (i) dados de identificação do aluno – questões fechadas (sexo, faixa etária, estado civil, formação acadêmica, cor, ocupação profissional e jornada de trabalho); (ii) experiências anteriores ao Curso Uniafro e decisão

pela realização desse Curso - três questões fechadas e uma aberta (uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a experiência de formação a distância e o conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais); (iii) a organização do aluno para o estudo - cinco questões fechadas (horas semanais reservadas para o estudo, a infraestrutura necessária para a realização do Curso e a ida ao Polo de Apoio Presencial); (iv) Ambiente Virtual de Aprendizagem e ferramentas da plataforma Moodle - duas questões fechadas; (v) Processo de ensino e de aprendizagem e o conteúdo do Curso - nove questões, sendo seis fechadas e três abertas; (vi) Polo de Apoio Presencial - duas questões fechadas; (vii) desafios e vantagens na formação a distância – duas questões abertas e uma fechada.

De forma geral, desejava-se obter, com as questões das sete fases especificadas, um relato de ações e experiências vivenciadas pelos alunos durante a realização do Curso Uniafro a distância e se os conhecimentos adquiridos, por meio do processo de ensino e de aprendizagem, utilizando as TICs, contribuiu para a formação continuada para a educação das relações étnico-raciais.

Cabe ressaltar que, ao encaminhar o instrumento de coleta de dados aos alunos, estes foram informados sobre o tema, os objetivos da pesquisa e o tempo que demandaria para as respostas, dessa maneira poderiam decidir com maior clareza sobre a sua participação.

Para fins de análise dos dados coletados, os resultados foram sistematizados por meio de relatórios analíticos descritivos e realizados os cruzamentos dos dados. Além disso, para que se pudesse ter uma melhor compreensão acerca dos limites e possibilidade da EAD para a formação continuada dos professores, os resultados obtidos foram confrontados com as informações coletadas nos estudos da literatura, na legislação e nos documentos.

Importante salientar que o projeto de pesquisa, que propôs esta investigação, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP (CEP/UFOP), por meio da Plataforma Brasil, em atendimento ao que determina a legislação. Os documentos foram juntados e postados no mês de julho de 2016. O CEP/UFOP recebeu o projeto e emitiu o Parecer N° 1.758.773, datado de 03 de outubro de 2016, recomendando a tomada de providências visando sanar pendências. Imediatamente as providências foram tomadas e a nova documentação foi postada na Plataforma Brasil, no dia 20 de outubro de 2016. O CEP novamente apreciou o projeto e o aprovou por meio do Parecer N° 2.073.684, datado de 19 de maio de 2017.

Este trabalho está organizado em seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais, conforme será apresentado. Antes, é válido destacar que este estudo tem como eixos temáticos: (i) a EAD, (ii) a formação continuada de professores e (iii) a Educação para as Relações Étnico-raciais, portanto considerou-se importante a abordagem destes três

eixos para fins desta investigação, pois eles se articulam entre si e ajudam a compreender o problema principal deste estudo.

Por entender que analisar os limites e possibilidades da EAD para a formação continuada de professores no tocante à educação das relações étnico-raciais requer, inicialmente, compreender a EAD em seus aspectos constitutivos e num contexto educacional mais amplo, o Capítulo 1 procura situar o debate sobre a EAD, tais como: origem, evolução, regulamentação; seus aspectos organizacionais e pedagógicos.

Para melhor nortear o trabalho e por compor o segundo eixo deste estudo, o Capítulo 2 se ocupou em apontar alguns aspectos relacionados às políticas de formação continuada de professores da Educação Básica e a contribuição da EAD nessa formação, principalmente com o advento da LDBEN.

A Educação das Relações Étnico-raciais compõe o Capítulo 3, que apresenta uma breve discussão sobre o currículo e as teorias pedagógicas, a luta do Movimento Social Negro que foi a mola propulsora para a sanção da Lei Nº 10.639/2003. Explicita o contexto de surgimento do Programa Uniafro, enquanto política pública do Poder Público, a constituição dos NEABs, como núcleos promotores de ações e discussões sobre a temática étnico-racial, no campo do ensino, pesquisa e extensão, nas instituições de ensino.

O Capítulo 4 apresenta a produção do conhecimento científico que teve como foco a oferta de cursos a distância de formação continuada de professores para a Educação das Relações Étnico-raciais. Para a identificação destes estudos foram consultados o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Google Acadêmico, e o Grupo de Trabalho (GT) 21, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), denominado Educação e Relações Étnico-Raciais. Foi realizada uma análise dos estudos encontrados, identificando a temática do estudo, a abordagem metodológica, a coleta de dados e os achados das investigações.

O Capítulo 5 especifica a criação do NEABI/UFOP e a sua contribuição para a formação inicial e continuada de professores; apresenta o Curso Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, ofertado a distância por este Núcleo, especificando a concepção, planejamento, execução e encerramento do Curso.

O Capítulo 6 apresenta a pesquisa realizada junto aos 20 alunos do Curso Uniafro e destaca o ponto de vista destes sujeitos sobre a formação continuada a distância para a educação das relações étnico-raciais, no tocante aos limites e possibilidades da EAD nessa formação.

1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A SUA CONFORMAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Visando compreender a temática desta investigação, inicialmente faz-se necessário destacar alguns aspectos relacionados ao contexto do surgimento da Educação a Distância (EAD) no Brasil, sua evolução, regulamentação e especificidades (aspectos organizacionais e pedagógicos), a partir de aportes teóricos. Cabe, ainda, demonstrar como alguns estudiosos do assunto têm considerado essa modalidade no sistema educacional brasileiro.

A oferta de cursos na modalidade a distância vem ampliando no Brasil. Alguns dos aspectos mais gerais apontados para essa expansão se devem ao recente processo de democratização do ensino superior e ao avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que ampliou as possibilidades da oferta de cursos a distância. Essa expansão faz ascender a preocupação com a qualidade, com a sua regulamentação e com a necessidade da instauração de um debate crítico sobre essa modalidade de educação.

A EAD já faz parte das políticas públicas da área da educação no Brasil, é uma estratégia para atender à demanda, cada vez mais crescente, neste país de grandes dimensões e com realidades bastante diferenciadas. Várias instituições públicas e privadas oferecem cursos nessa modalidade de educação.

Compreender a EAD em suas especificidades, considerando a sua evolução e regulamentação, ajuda a desmistificar alguns preconceitos e permite uma análise crítica sobre o seu uso no sistema educacional brasileiro, principalmente sobre os processos de ensino e de aprendizagem na modalidade a distância. Isso contribui, ainda, para compreender os processos de formação continuada de professores, como é o caso do Curso Uniafro, em análise neste trabalho.

1.1 Origem e evolução da Educação a Distância no Brasil

A Educação a Distância (EAD) não é uma novidade como uma modalidade de ensino, ela remonta a uma longa história, por isso mesmo é difícil definir a sua origem no mundo. A possibilidade do uso da internet e das TICs trouxe a ela um caráter inovador e atualizado, mas isso não significa classificá-la como novidade (MATURANO, LEMES, 2012, 988). Ela se

encontra solidificada em várias partes do mundo, seja para suprir carências ou para substituir a educação formal para aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de participar do sistema regular de ensino (ALMEIDA, 2012, p. 1054).

Para fins deste estudo, será focalizado o desenvolvimento da EAD no Brasil, mas é válido considerar que muitas experiências desenvolvidas em várias partes do mundo serviram como base para a inserção da EAD no Brasil. À semelhança do surgimento da EAD no mundo, também no Brasil não se sabe ao certo a sua criação. A maioria dos autores como Motta (1997), Hermida e Bonfim (2006), Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007) e Dias e Leite (2012) indicam como marco histórico da sua criação o ano de 1904, momento em que foram lançados cursos por correspondência. Essa educação era utilizada para tornar o conhecimento acessível às pessoas que residiam em áreas isoladas ou não tinham condições de cursar o ensino regular no período normal (HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 173).

As primeiras iniciativas de EAD utilizavam as TICs tradicionais, como os materiais impressos, que eram enviados pelos correios, o rádio e a televisão. Cabia ao aluno o estudo individual e lhe era facultado o envio de dúvidas por correspondência ou via contato telefônico. Segundo Almeida (2015, p. 2), essas experiências visavam compensar a defasagem educativa, oferecendo cursos livres, profissionalizantes ou supletivos, que atendiam, sobretudo, as classes populares, atribuindo à EAD a ideia de cursos rápidos e de qualidade duvidosa, destinado a atender grande volume de pessoas. Esta autora considera este modelo de organização educativa comparado ao modelo fordista (industrial) baseado na transmissão de informação.

Temos como exemplos alguns cursos como: o Instituto Rádio Técnico Monitor⁵, em São Paulo, que oferecia cursos profissionalizantes (1939); o Instituto Universal Brasileiro (1941), na cidade de São Paulo, que oferecia cursos por correspondência; o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA - 1957)⁶, entre outros. Para Motta (1997) todas as experiências anteriores ao ano de 1969 foram importantes, mas muito limitadas, foi neste ano que houve o real desenvolvimento da EAD no Brasil, com a inauguração da TV Cultura e da Rádio Cultura, ambas da Fundação Padre Anchieta.

Esse tipo de organização educativa perdurou até a década de 1970, começando a perder força pela introdução das TICs digitais. Foi nesta década que chegaram ao Brasil os

⁵ Conforme Motta (1997), pouco tempo após o lançamento de seu primeiro curso (Preparatório para Oficiais da Marinha), esse instituto transformou-se na maior escola latino-americana de ensino por correspondência.

⁶ Foi uma iniciativa do MEC que instituiu o seu próprio programa educativo, que segundo Motta (1997, p. 460) obteve poucos resultados positivos por desinteresse do governo em apoiar o aperfeiçoamento do seu pessoal e a melhoria da qualidade.

computadores⁷, no campo educacional, por meio das universidades. A instalação da internet nessas máquinas, um pouco mais tarde, ajudou a consolidar a propagação da EAD para todo o sistema educativo brasileiro (MATURANO, LEMES, 2012, 989).

Na década de 1970 houve destaque para a Associação Educacional/Projeto Minerva, que transmitia em cadeia nacional, via rádio, cursos a distância para a formação no nível básico de ensino; a Educação supletiva para o 1º e 2º graus, oferecida pela Fundação Roberto Marinho; o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL); o Projeto SACI (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), entre outros.

Nos anos de 1980 a Universidade de Brasília cria os primeiros cursos de extensão a distância. Na década de 1990 são ofertados o Telecurso 2000 e Telecurso profissionalizante, pela Fundação Roberto Marinho e SENAI⁸; TV Escola – Um Salto para o Futuro; O PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação); Canal Futura; Criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED); Sistema Nacional de Educação a Distância (SINEAD) e o PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício.

A década de 1990 foi caracterizada pela maior divulgação e aceitação da EAD; por um conjunto de experiências novas e isoladas nos sistemas estaduais de educação e em escolas particulares, pela tentativa de sistematização normativa; por uma maior compatibilização e modernização dos equipamentos de transmissão e de recepção; por uma maior integração das instituições de educação a distância; por realizações de pesquisas e por uma maior participação do MEC em diversos programas (MOTTA, 1997, p. 463). Foi nessa década que surgiram as primeiras iniciativas na área do ensino superior, motivadas pelo entendimento de que a EAD era uma estratégia que poderia atuar paralelamente à escola regular (MATURANO, LEMES, 2012, 989).

Nos anos 2000 foram desenvolvidos vários programas de Educação a Distância, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), muitos dos quais iniciados nos anos de 1990. Várias IES foram autorizadas a ofertar cursos nessa modalidade, principalmente aqueles com ênfase na capacitação de docentes, devido às carências nessa área. Exatamente no ano 2000 a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) começou a atuar na EAD, momento em que foi criado o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD)⁹, vinculado à Pró-Reitoria

⁷ Com elevados custos, mas que foram sendo barateados com o passar do tempo.

⁸ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

⁹ O NEAD surgiu a partir da iniciativa de um grupo de docentes da UFOP preocupados com o elevado número de professores da Educação Básica, do Estado de Minas Gerais, que necessitavam de formação em nível superior para continuar atuando nas escolas, assim, o grupo decidiu ampliar as suas experiências anteriores (os cursos de

de Extensão da UFOP (Resolução CEPE N° 1.705/2000). Neste mesmo ano foi aprovado o Curso de Licenciatura em Educação Básica - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância. O NEAD, para o desenvolvimento das suas atividades, compartilhou espaços, recursos e professores do ensino presencial. No ano de 2001 o MEC credenciou a UFOP, pelo prazo de 5 anos, para a oferta do referido curso e no ano de 2005 o curso foi reconhecido pelo MEC (SOUZA, 2005, p. 31).

No ano de 2003 o NEAD ascendeu a Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), constituindo-se em uma unidade acadêmica universitária da UFOP (Resolução CUNI N° 625/03), com o objetivo principal de articular e fomentar ações relativas à modalidade a distância nesta Instituição, além disso, visava contribuir para a introdução de disciplinas a distância nos cursos presenciais e ofertar cursos de aperfeiçoamento e especialização, a distância, incentivando a educação continuada (SOUZA, 2005, p. 32). O CEAD possui uma instalação exclusiva para o seu funcionamento, com estrutura específica contendo espaços com equipamentos, salas para professores, tutores e secretaria, salas de informática, laboratórios, salas para videoconferências e webconferências, auditório, entre outros. Além disso, possui profissionais diretamente vinculados a esse setor, como técnicos administrativos em educação e professores. O CEAD oferece suporte técnico para a oferta de cursos a distância vinculados a outras unidades acadêmicas da UFOP. Com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁰, a UFOP passou a integrá-la e a ofertar cursos financiados pelo FNDE/MEC.

Todas as iniciativas de EAD aqui apreciadas utilizaram as tecnologias disponíveis em cada momento histórico. Alguns autores situam as TICs em diferentes etapas ou gerações de EAD, mas não existe um consenso em relação a essa divisão. Alonso (2005) considera quatro gerações de EAD: (i) Na 1ª geração utilizavam os sistemas baseados no meio impresso; (ii) Na 2ª geração tinham por base o áudio (rádio) e a televisão, algumas vezes o telefone; (iii) Os sistemas de 3ª geração consistiam na junção dos meios da 1ª e 2ª gerações, em uma abordagem multimídia, utilizando textos, áudios e vídeos; (iv) Os sistemas de 4ª geração, que abrange os dias atuais, são aqueles desenvolvidos em torno de comunicações mediadas por computador, utilizando-se a internet (ALONSO, 2005, p. 28).

Licenciatura em Matemática e em Ciências Biológicas, em 1998, para os professores do Município de Itabirito/MG e o Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, em 1999, para os professores dos Municípios de Itabirito/MG e Santa Bárbara/MG, ambos noturnos e presenciais) e utilizar a EAD como forma de ampliar o atendimento à demanda crescente por capacitação dos professores em exercício (SOUZA, 2005, p. 31).

¹⁰ Atualmente, 88 instituições integram o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) (Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 02 jan. 2017).

Conforme Almeida (2015) as primeiras iniciativas de EAD mediatizada pelas TICs digitais despertaram promessas de educação acessível a todos em qualquer tempo e de todo lugar, bastando o aluno ter acesso a um dispositivo digital com acesso à internet. Mas, segundo a autora, o uso acrítico das TICs na EAD induziu a criação de cursos com ênfase na abordagem instrucional, otimizada pela distribuição de conteúdos disponíveis na internet, estudo individual, *feedback* automático, avaliação somativa e controle da quantidade de acessos dos estudantes e professores ao Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA) do curso (ALMEIDA, 2015, p. 5).

Para Litwin o papel que se atribuiu aos suportes tecnológicos no processo educacional e a sua relação com os tipos de processamentos didáticos tem sido temas controversos ao longo das distintas experiências na EAD, todavia, hoje é possível entender:

que o desenvolvimento atual da tecnologia favorece a criação e o enriquecimento das propostas na educação a distância na medida em que permite abordar de maneira ágil inúmeros tratamentos de temas, assim como gerar novas formas de aproximação entre docentes e alunos, e de alunos entre si. As modernas tecnologias resolvem o problema crucial da educação a distância, que é a interatividade (LITWIN, 2001, p.17).

Além do enriquecimento das propostas educacionais, o uso das TICs também contribuiu para o desenvolvimento da EAD. Ela passou por várias mudanças e evoluiu de modelos rígidos e pouco dialógicos para modelos mais abertos. É o que evidencia Mill (2010a, p. 55) ao apresentar que as novas propostas teórico-práticas possibilitaram a evolução do modelo pautado na reprodução de atividades de ensino-aprendizagem para grande número de alunos: o modelo comunicacional um-todos (rádio, televisão), com dialogicidade nula ou limitada e distribuição do conhecimento em massa, para outro modelo em que existe o diálogo, a negociação: modelo todos-todos (ciberespaço, etc.), com maior dinamicidade e formação do conhecimento em rede.

Assim a EAD evoluiu para uma proposta mais personalizada de atendimento pedagógico, com professores se articulando entre si, com tutores e alunos, havendo uma articulação, comunicação e relacionamento entre todos esses atores. Importante salientar que essa evolução não ocorreu da mesma maneira em todos os lugares e, tampouco, que existe um modelo único de EAD. Cada programa ou projeto é desenvolvido conforme a regulamentação e as diretrizes nacionais, as propostas pedagógicas e as condições de oferta das Instituições de Ensino.

Ao discutir sobre a evolução da EAD no Brasil, da sua origem até os anos 2000, Benakouche (2000, p. 5) salienta que “ela sempre foi vista como um paliativo, um expediente alternativo para resolver carências emergenciais ou acumuladas por anos de descuidos”. A autora acrescenta que a EAD nunca conseguiu recursos e apoios suficientes para que lhe permitisse obter alguns bons resultados e alcançasse a legitimidade necessária para se afirmar como uma possibilidade pedagógica séria e viável.

A despeito da evolução da EAD no Brasil, vários pesquisadores apontam que muitos desafios ainda precisam ser enfrentados e superados, mas existe uma concordância quando manifestam que houve um grande avanço quando a legislação brasileira recepcionou a EAD, oficializando assim o seu uso. Isso se deve à sua crescente oferta, às experiências empreendidas nesse campo e ao seu potencial de democratizar o acesso à educação.

1.2 Regulamentação da EAD para a Educação Superior

Embora existissem legislações esparsas desde as primeiras iniciativas da Educação a Distância no Brasil, foi no ano de 1996 que a EAD foi oficializada como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino, por meio da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN). Ao prever a EAD nesta Lei, o legislador demonstrou a sua intenção de incorporar no texto normativo o que estava acontecendo na prática.

Os artigos 80 e 87 da LDBEN versam sobre a EAD, de forma ampla, conforme se observa:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Art. 87... II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996)

Alguns autores fazem crítica ao caput do art. 80, destacando o caráter ambíguo que é atribuído à modalidade a distância, como é a crítica de Benakouche (2000, p. 6) que menciona o uso da expressão “ensino a distância” ao invés de “educação a distância”, expressão que considera mais adequada.

O caput do art. 80 foi regulamentado por meio do Decreto Nº 2.494/98, alterado pelo Decreto Nº 5.622/2005, sendo este, mais recentemente, revogado por meio do Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, passando a ser o novo referencial para a EAD no Brasil. O fato deste Decreto ser uma norma muito recente cabe apresentá-lo fazendo uma análise comparativa, principalmente em relação ao Decreto Nº 5.622/2005 e ao art. 1º do Decreto Nº 6.303/2007, que foram revogados, mas antes serão apresentadas as normas ainda em vigor.

A Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2001, do Conselho Nacional de Educação, estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (mestrado e doutorado)¹¹. Com relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância¹², as instituições de ensino superior ou instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional não precisam de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, para a oferta desses cursos, por isso mesmo observa-se uma grande expansão da EAD nessa área. Como está sendo o caso das chamadas do MEC para a oferta do Curso Uniafro.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior; estão sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição; deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso; a instituição responsável expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, assegurada, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência, além de outros requisitos de certificação (BRASIL, 2001).

Conforme a Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial¹³, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso e que as avaliações ofertadas sejam presenciais (BRASIL, 2004a).

A Portaria Ministerial Nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004 disciplina os processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior (IES),

¹¹ Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância estão sujeitos às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação para os cursos presenciais.

¹² Estão incluídos nessa categoria os cursos de MBA (Master Business Administration) ou equivalentes.

¹³ Esta Portaria caracteriza a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004c).

credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, entre outros aspectos (BRASIL, 2004b).

O Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006, estabelece que é de competência da Secretaria de Educação a Distância instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições específico para a oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias. Cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE) decidir sobre pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior a distância (BRASIL, 2006).

A Portaria Normativa 2, de 10 de janeiro de 2007, prevê que os cursos de EAD devem estar previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições dos sistemas federal e estaduais (BRASIL, 2007).

Cabe salientar que as Instituições de Ensino Superior (IES) e os cursos de graduação presenciais e a distância passam por processo de avaliação, sob a responsabilidade do INEP, que coordena o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Conforme essa Lei, o SINAES tem o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004)¹⁴.

No ano de 2003 o MEC publicou os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância com o objetivo de subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade a distância. No ano de 2007 o Referencial foi atualizado por uma comissão de especialistas e submetido à consulta pública. Esse documento não tem força de lei, mas circunscreve no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da LDBEN, do Decreto Nº 5.622/2005, do Decreto Nº 5.773/2006 e das Portarias Normativas 1 e 2 do ano de 2007. As orientações contidas neste documento terão função indutora no tocante à concepção teórico-metodológica da educação a distância e da organização de sistemas de EAD no Brasil.

Os Referenciais apresentam um conjunto de definições e conceitos que visam garantir qualidade nos processos de educação a distância e coibir a precarização da educação superior a distância e a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade. O documento demonstra que a modalidade a distância possui características diferenciadas e próprias, por isso evidencia que os projetos de

¹⁴ O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior (BRASIL, 2004).

cursos na modalidade a distância devem compreender as categorias que envolvem aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura (BRASIL, 2007c).

Parte-se agora para a análise comparativa entre o Decreto Nº 9.057/2017, recém-publicado, e o Decreto Nº 5.622/2005. Este último trazia uma conceituação de EAD (que será abordada posteriormente) e estabeleceu, ainda, os momentos presenciais como sendo obrigatórios e manifestava, ainda, que a EAD poderia ser ofertada para: 1. a educação básica (em casos autorizados por lei), 2. a educação de jovens e adultos, 3. a educação especial (conforme legislação pertinente), 4. a educação profissional e 5. a educação superior, nos seguintes cursos e programas: sequenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Alguns dispositivos do Decreto Nº 5.622/2005 foram alterados por meio do Decreto Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, estabelecendo novas regras, como: 1. a abrangência para atuação da instituição para fins de credenciamento para oferta de cursos e programas na modalidade a distância; 2. os momentos presenciais obrigatórios serão realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial (PAP); 3. sobre a solicitação da ampliação da abrangência da instituição; entre vários outros aspectos que visam o adequado funcionamento técnico, administrativo e pedagógico dos cursos ofertados na modalidade a distância (BRASIL, 2007a).

O Decreto Nº 9.057/2017 trouxe algumas novidades em comparação com estas normas. Uma das alterações diz respeito à possibilidade da IES com prerrogativa de autonomia universitária poder pedir apenas o credenciamento institucional (com um mínimo de um curso de graduação na modalidade a distância), mas continua a existir o ato autorizativo próprio de EAD para instituições e cursos. O novo Decreto não menciona a existência de cursos de graduação sem atividades presenciais, mas não exige provas presenciais, deixando outras atividades presenciais conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a necessidade destas atividades presenciais será definida pela natureza do curso. O Decreto permite, ainda, o credenciamento de IES exclusivamente para a EAD.

Este Decreto em análise revogou, ainda, o art. 1º do Decreto Nº 6.303/2007, que estabelecia regras de abrangência para atuação da instituição para fins de credenciamento para oferta de cursos e programas na modalidade a distância e sobre os momentos presenciais obrigatórios, que deveriam ser realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial (PAP) (BRASIL, 2007a).

A Portaria Normativa Nº 11, de 20 de junho de 2017, consta que poderá ser criado um curso sem a previsão de atividades presenciais, mas deverá ser autorizado pela Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior (SERES), após avaliação *in loco* (§1º, art. 8º).

Esta Portaria disciplina, ainda, sobre a possibilidade das IES credenciadas criarem Polos de Educação a Distância (Polos de EaD) por ato próprio, podendo ser em parceria com outra pessoa jurídica, preferencialmente, instituição de ensino, mas devendo observar o quantitativo máximo conforme o resultado do Conceito Institucional mais recente, disposto no art. 12. A Portaria estabelece que as atividades presenciais, se estiverem definidas na proposta do curso, serão realizadas na sede da IES, nos polos de EAD ou em ambiente profissional (art. 8º) (BRASIL, 2017b).

Antes da edição dessas novas normas, alguns autores analisaram a regulamentação da EAD no Brasil e, em muitos casos, ponderaram que ela se constituiu um avanço. Como pode ser observado no dizer de Rover (2003, p. 58), quando destaca que a atual legislação retira da EAD o caráter apenas complementar observada nas legislações anteriores, quando as tecnologias utilizadas eram o rádio e a televisão. A legislação evidencia a valorização do papel da EAD, principalmente nas situações em que é preciso avançar, como é o caso da capacitação para os professores. Dessa maneira, a EAD passa a fazer parte do projeto pedagógico da sociedade brasileira.

A recepção da EAD na legislação brasileira é considerada um avanço, inclusive permitindo a oferta de cursos de formação continuada de professores. Benakouche (2000, p. 17) acredita que vários dos problemas atuais da EAD no Brasil decorrem da ausência de regulamentação, sendo ela necessária para garantir a qualidade, fazendo minimizar os preconceitos que existem sobre a EAD.

Ainda com relação à regulamentação da EAD no Brasil antes de 2017, Vianney (2008) entende que o MEC, a partir de 2007, tentou reconceituar a educação a distância e a induzir um modelo semipresencial para essa modalidade de ensino. Ele problematiza a questão apontando que:

A natureza, o conceito e a operação da educação a distância, apropriados e definidos institucionalmente por estabelecimentos públicos e privados de ensino superior geram características organizacionais próprias e em acordo com as abordagens metodológicas, acadêmicas e dos recursos tecnológicos adotados em cada instituição. E, ao início de 2007 não se verificavam no campo da educação a distância imperativo legal ou determinação científica, quer no Brasil, quer em outros países, que obrigassem ou conduzissem à adoção de um modelo organizacional único para estabelecer metodologia ou tecnologia padrão para a modalidade como um fator gerador de qualidade (VIANNEY, 2008, p.)

Moran (2009) ao se posicionar quanto à regulamentação da EAD, também antes da nova regulamentação, evidencia a contradição e o preconceito com relação à EAD ao exigir que a avaliação seja presencial. Este autor destaca que entende as possibilidades de fraude a

distância, que são encontradas também no presencial, mas, segundo ele, não se pode impedir, legalmente, que um curso a distância possa ser totalmente on-line. Ele também se manifesta com relação aos polos, quando destaca que o seu conceito não pode ser unívoco, exigindo um único modelo como possível, além disso, a necessidade de um polo deve estar atrelada ao projeto que se pretende desenvolver.

Observa-se que alguns dos aspectos apontados nas análises críticas dos autores, relacionadas à regulamentação da EAD no Brasil, foram incorporados na nova legislação. Não será apresentada neste estudo uma análise crítica sobre a nova regulamentação da EAD, por considerar muito prematura. Por isso, apresentou-se apenas a nova legislação, no sentido de apontar as mudanças trazidas em comparação à legislação anterior. Entende-se que uma norma nova comporta várias análises que poderão culminar, inclusive, em novas alterações em outros dispositivos vigentes, nas diretrizes para a EAD e na produção científica sobre o assunto.

Para finalizar este tópico, considera-se que a compreensão da regulamentação da EAD vem em complemento com o entendimento de algumas especificidades dessa modalidade de educação. Conhecer essas singularidades contribui para minimizar as resistências comumente direcionadas a essa modalidade de educação. Para Benakouche (2000, p. 19) muitas dessas resistências vêm especialmente dos profissionais da educação, impedindo-os, muitas vezes, de empreender um debate consequente sobre o tema. A ampliação do debate sobre a EAD contribui, ainda, para a reflexão sobre seus limites e possibilidades.

1.3 Educação a distância: aspectos organizacionais, institucionais e pedagógicos

A EAD parece ser um caminho interessante para o atendimento da demanda crescente por educação. No entanto, a EAD possui muitas especificidades, pois implica um projeto pedagógico coerente com a modalidade, organização de materiais específicos, equipe especializada, sistema de transmissão, estratégias pedagógicas adequadas e um uso apropriado de diferentes tecnologias, que propicie um aprendizado efetivo. Observa-se que é um processo complexo, por isso mesmo, é pertinente compreender a prática educativa na modalidade a distância. Nos limites deste estudo, serão destacados neste tópico apenas alguns aspectos que ajudam na compreensão desta prática, mas sem pretender esgotar o assunto.

1.3.1 Natureza, conceituação e terminologia da Educação a Distância

Conforme Souza (2014, p. 77-78) o termo educação pode ser entendido como algo bastante complexo, pois poucos autores conseguiram dar-lhe uma definição precisa. Ele entende a educação como uma prática social, é sempre uma ação intencional, orientada por um valor (econômico, político, sociocultural, ético, estético) assumido como relevante em cada sociedade; tem por finalidade introduzir as novas gerações no mundo da cultura, é uma ação deliberada e orientada por um valor tomado por referência.

A partir desse pressuposto, Rodrigues (2012, p. 28) entende que a natureza da EAD é educação como um processo de construção humana, portanto, uma prática social, assim o processo educativo não deve ser concebido em uma perspectiva linear, homogênea, disciplinar, hierárquica e fragmentada. É possível que a EAD se configure a partir dessa perspectiva, a depender do modelo adotado. Todavia, na maioria das vezes, a hierarquia e a fragmentação é observada, em especial, na organização do trabalho docente na EAD, que é desenvolvido de forma coletiva, como será verificado mais adiante.

Conforme os estudos de Mill (2010a, p. 50), a educação desempenha diferentes funções numa determinada sociedade, ela pode ser caracterizada a partir da sua função social. Para ele, na análise do processo educacional o motivo propulsor da EAD nos últimos 10 anos é a função de atender a uma crescente demanda social específica e a formação dos cidadãos conforme a LDBEN, especificamente em seu art. 2º, que dispõe que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, isso requer pensar na reformulação que sofreram os elementos constitutivos da educação, pois o educando de hoje é diferente do de décadas atrás, por isso o educador não pode ser o mesmo; a forma de gerir a educação e as tecnologias mudou.

Da mesma maneira como ocorre com o significado de educação, a definição de EAD varia muito, conforme as correntes de pensamento que a estudam e as determinações legais.

Na literatura, a EAD vem sendo conceituada por diversos autores. Nova e Alves (2003, p. 7) a consideram “como uma das modalidades de ensino-aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja esta inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizada através da distância física”. Este conceito possui a previsão do uso da EAD em três modalidades: presencial, semipresencial e a distância.

Outra conceituação é a de Moore e Kearsley (2008, p. 2), que entendem a Educação a Distância como “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”. Nesta caracterização observam-se os seguintes aspectos: (i) aprendizado e ensino; (ii) aprendizado planejado e não acidental; (iii) o lugar do aprendizado e (iv) comunicação por meio de diversas tecnologias.

Outras conceituações trazem diversos componentes, como a possibilidade de acesso ao saber para populações de regiões longínquas, a separação entre professores/tutores e cursistas, a utilização de tecnologias, o apoio da tutoria, a aprendizagem independente e a aprendizagem com os outros, com o fortalecimento do fator cooperativo da aprendizagem (PADILHA; COUTINHO, 2003, p. 85).

Além desses elementos, a EAD é compreendida como sendo uma modalidade de educação que se utiliza de outra linguagem, espaço e forma de comunicação entre professor e alunos (NOBRE; MELO, 2011, p. 2). Suas propostas caracterizam-se pela utilização de uma multiplicidade de recursos pedagógicos com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento (LITWIN, 2001, p. 14).

Na legislação, por sua vez, o conceito mais recente de EAD está disposto no art. 1º do Decreto Nº 9.057/2017:

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017a).

Em comparação à conceituação disposta no Decreto Nº 5.622/2005, que regulamentava a EAD, os elementos acrescidos foram: “pessoal qualificado”, “as políticas de acesso”, “com acompanhamento” e “avaliação compatíveis, entre outros”. Observa-se que houve a preocupação de manifestar, com mais detalhes, sobre a forma como a EAD se materializa na prática.

Verifica-se que a conceituação da EAD na legislação apresenta muitos dos aspectos apontados na literatura. Isto pressupõe que a produção científica sobre a EAD pode ter influenciado na consolidação do conceito de EAD enquanto norma. As regras jurídicas passam por alterações tomando como referência, muitas vezes, a realidade social e suas

rápidas transformações. Além disso, a produção científica, por meio dos debates e reflexões, pode contribuir, de certa maneira, para a compreensão dos fenômenos sociais, sendo assim, ajudam a subsidiar a elaboração das normas.

Em seus estudos, Preti (1996, p. 26) considera elementos constitutivos da EAD: a distância física entre professor e aluno (o diálogo ocorre virtualmente); o estudo individualizado e independente (capacidade do estudante de construir seu caminho); um processo de ensino-aprendizagem mediatizado (mediada por professore/tutores por meio dos suportes tecnológicos); o uso de tecnologias (visa romper com a barreira da distância) e a comunicação bidirecional (visa estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas).

Esse mesmo autor apresenta como características da EAD: a abertura (amplitude na oferta de cursos, eliminação de barreiras e requisito de acesso, possibilidade de atender a uma população numerosa e dispersa, com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados); a flexibilidade (de espaço, de assistência, de tempo e de ritmos de aprendizagem); a adaptação (atendimento às características psicopedagógicas dos alunos); a eficácia (o estudante recebe suporte pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo); a formação permanente (atender a demanda pessoal e profissional para aquisição de novas atitudes, valores, interesses, etc.) (PRETI, 1996, p. 27).

Com relação à terminologia da Educação a Distância, alguns autores a denominam como Ensino a Distância ou Aprendizagem a Distância como se fossem sinônimos, mas, para fins deste trabalho, será utilizada a designação Educação a Distância, concordando com autores como: Preti (1996), Belloni (2001), Mill (2010a), que assim a qualificam. Eles definem a educação como processo pedagógico constituído por ensino e aprendizagem de forma articulada, isto é, por professores e alunos. Nesse sentido, a terminologia Ensino a distância ou Aprendizagem a distância seriam reducionistas demais, o termo mais adequado seria Educação a Distância, pois abarcaria a concepção mais ampliada pela junção dos termos ensinar e aprender.

Moran (2002), ao manifestar sobre esta terminologia, acredita que nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada, mas tem preferência pela palavra “educação” ao invés de “ensino”, por ser mais abrangente, pois ensino a distância está focando mais na figura do professor, como alguém que ensina a distância.

Em direção oposta, outros autores, ao analisarem a utilização da educação a distância no Brasil nas últimas décadas, acreditam, como é o caso de Lima (2009, p. 6), que o que tem

sido feito seja ensino a distância, pois o concebe como transmissão de informações, desarticulado da pesquisa e da produção de conhecimento.

1.3.2 Aspectos institucionais e organizacionais da EAD

Com relação aos aspectos institucionais, mais especificamente à estrutura de organização, pode-se dizer que existem duas grandes categorias que agrupam uma variedade de tipos de instituições atuando na área da EAD. Belloni (2001, p. 91) as denomina como instituições especializadas, instituições integradas¹⁵ e aquela que se organiza em associação, rede ou consórcio, no sentido da cooperação institucional e intercâmbio científico. Existem outros tipos de modelos de instituições, como aqueles vinculados a agências oficiais ou particulares de formação profissional. O fato é que todas elas possuem vantagens e desvantagens (BELLONI, 2001, p. 97).

Moran (2009) aponta que, de forma mais específica, existem modelos bem diferentes de EAD e que respondem a concepções pedagógicas e organizacionais distintas:

Temos desde modelos auto-instrucionais a modelos colaborativos; modelos focados no professor (teleaula), no conteúdo, a outros centrados em atividades e projetos. Temos modelos para poucos alunos e modelos de massa para dezenas de milhares de alunos. Temos cursos com grande interação com o professor e outros com baixa interação. E não é fácil pensar em propostas que atendam a todas estas situações tão diferentes. Há um crescimento gigantesco dos cursos por satélite com tele-aulas ao vivo e um tutor ou monitor presencial por sala, em pólos, mais apoio da Internet e de tutoria *online*. Essas instituições estão crescendo rapidamente chegando a dezenas de milhares de alunos rapidamente. É um modelo que mantém a figura do professor e a flexibilidade da auto-aprendizagem. Há cursos que combinam material impresso, CD/DVD e Internet. Há cursos para poucos e muitos alunos; cursos com menos ou mais encontros presenciais (MORAN, 2009, p. 55).

De forma mais geral, segundo Moran (2010), no Brasil existem dois grandes modelos de EAD. No primeiro, a figura do professor está em destaque no seu papel tradicional, em que os alunos o veem ao vivo (teleaula) ou em aula gravada (videoaula), fazem leituras e atividades presenciais e virtuais. No segundo modelo o professor não ministra aulas, a comunicação é feita por meio de materiais impressos e digitais, escritos de forma dialogada,

¹⁵ Segundo Belloni, as instituições especializadas destinam-se unicamente ao ensino a distância (como as universidades abertas europeias); as integradas possuem uma diversidade de experiências desenvolvidas em instituições convencionais, públicas ou privadas (exemplos mais importantes nos Estados Unidos e na Austrália).

com tutoria presencial em polos e/ou virtual, pela internet, e a utilização não sistemática de alguns vídeos (modelo web) (MORAN, 2010, p. 129-130).

O modelo web se subdivide em: modelo mais virtual e o modelo semipresencial. No primeiro a orientação dos alunos é feita a distância, pela internet ou telefone; os alunos interagem com professores e tutores a distância e se encontram presencialmente para a realização das avaliações, em encontros bem espaçados. No modelo semipresencial os alunos contam com o apoio de tutores online e com os tutores presenciais no polo, com quem pode tirar dúvidas e participar de atividades solicitadas e dos laboratórios de informática do curso/polo (MORAN, 2010, p. 131).

O Brasil com toda a sua extensão territorial, sua diversidade cultural e desigualdade socioeconômica não se pode pensar em um único modelo de EAD. Costa (2007), ao tratar sobre modelos de educação superior a distância no Brasil, evidencia que para o desenho pedagógico de um curso na modalidade a distância é fundamental verificar as reais condições do cotidiano e necessidades dos alunos (COSTA, 2007, p. 10).

A organização e o desenvolvimento de um curso na modalidade a distância diferem muito do mesmo tipo de curso oferecido na forma presencial, pois a tecnologia está sempre presente, exigindo mais atenção dos professores e aprendizes, o acesso à tecnologia deve ser contínuo e ela deve ser incorporada crítica e criativamente (KENSKI, 2003, p. 101).

Segundo Kenski (2003), para a realização do ensino a distância mediada por novas tecnologias é necessário dispor de uma infraestrutura organizacional (técnica, pedagógica e administrativa) complexa. É preciso montar uma equipe, definir e escolher as pessoas que irão trabalhar no desenvolvimento do curso e na definição e natureza do ambiente on-line em que será criado. É imprescindível, antes da organização do curso, que a equipe compreenda com clareza a sua filosofia e a conceituação sobre ensino e aprendizagem.

Ensinar e aprender em ambientes virtuais de aprendizagem não é uma tarefa fácil, pois significa organizar situações de aprendizagem; propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com a utilização de mídias; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações; provocar reflexões; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno (ALMEIDA, 2003, p. 335).

Com essa complexa organização didático-pedagógica e as constantes mudanças na sociedade e no campo da educação, não se pode considerar a EAD apenas como um meio de superar problemas emergenciais ou de reparar alguns fracassos dos sistemas educacionais em dado momento de sua história, ela tende a se tornar cada vez mais um elemento regular dos

sistemas educativos, para atender a demandas e/ou grupos específicos e no ensino pós-secundário, especificamente na educação da população adulta, por meio do ensino superior regular, para atendimento da grande demanda por formação contínua (BELLONI, 2001, p. 4).

1.3.3 Integrantes do processo de ensino e de aprendizagem – Aspectos pedagógicos da EAD

Os processos de ensino e de aprendizagem na EAD ocorrem de maneira diferenciada, isto porque eles acontecem em tempos e espaços distintos. A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) digitais possibilitou o redimensionamento desse tempo e espaço e permitiu maior interação entre docentes e alunos e criou novas possibilidades de comunicação, inclusive a configuração dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), onde ocorrem as relações de ensino e de aprendizagem.

Este processo educativo é bastante complexo e, por esse motivo a EAD é praticada por uma equipe de profissionais envolvidos em sua concepção, em seu planejamento, em sua implementação, em seu processo de mediação pedagógica, nos mecanismos de avaliação adotados e nas inter-relações dos mais diversos papéis (MOREIRA, 2009, p. 370).

Neste contexto, Preti (1996) entende que essa modalidade de educação:

se coloca como um conjunto de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição de populações estudantis dotadas de um mínimo de maturidade e de motivação suficiente, para que, em regime de auto-aprendizagem, possam adquirir conhecimentos e qualificações a qualquer nível. A EAD cobre distintas formas de ensino-aprendizagem em todos os níveis que não tenha a contínua supervisão imediata de professores presentes com seus alunos na sala de aula, mas que, no entanto, se beneficiam do planejamento, guia, acompanhamento e avaliação de uma organização educacional (PRETI, 1996, p. 27).

Ao tratar da composição do processo educacional, Mill (2010a, p. 49) entende que este processo, seja ele a distância ou presencial, deve ser compreendido levando em consideração os seus quatro elementos constitutivos: gestão (gestores), ensino (educadores), aprendizagem (estudantes), e mediação técnico-pedagógica (tecnologias). Para esse autor o esquecimento de qualquer um desses elementos pode comprometer uma boa proposta pedagógica.

Moreira (2009, p. 373) apresenta várias equipes comumente encontradas em projetos de EAD. Serão apresentadas algumas destas equipes, com algumas adaptações: (i) Equipe gestora - composta de profissionais que definem, organizam e acompanham as atividades do

projeto de EAD; (ii) Equipe de autores ou conteudistas - desenvolve os conteúdos, selecionando e reunindo os materiais, organizando e propondo dinâmicas, estratégias e recursos pedagógicos; (iii) Equipe pedagógica - promove discussões pedagógicas para que todas as ações tenham função educativa, forma e acompanha os tutores, assessora na redação, seleção e compilação de materiais didáticos, entre outros; (iv) Equipe de design instrucional - de maneira geral acompanha o processo desde o planejamento até a etapa de avaliação e, principalmente, adequando os conteúdos em materiais digitais e programando estratégias de aprendizagem; (v) Equipe de tutores - o professor tutor acompanha a turma de alunos durante o período da atividade, cria situações de aprendizagem interativas, orienta as discussões, ameniza conflitos, entre outros; (vi) Equipe de suporte técnico – acompanha os participantes em suas dúvidas ou dificuldades tecnológicas sobre o funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem e sistemas utilizados; (vii) Equipe tecnológica – responsável pela gestão das tecnologias envolvidas nos processos educacionais, como a gestão do AVA, o gerenciamento da montagem das turmas, entre outros.

Importante ressaltar que cada instituição possui distintas configurações de equipe, pois depende do projeto, dos objetivos e da demanda a ser atendida, além do orçamento que será alocado. As funções de cada equipe podem diferir conforme os papéis definidos por cada instituição, bem como a concepção pedagógica do curso. A composição e o funcionamento de equipes multidisciplinares refletem os processos de EAD da instituição.

Integra o processo de ensino e de aprendizagem: o aluno, o professor, os materiais didáticos e a tecnologia. Nesse processo ocorre a mediação pedagógica e a interação. Para fins deste trabalho, serão apresentados alguns aspectos dos integrantes do processo de ensino e de aprendizagem, assim como, a mediação e a interação.

1.3.3.1 Docência na EAD e mediação

Os autores Teixeira e Silva (2014) entendem que a docência se origina da relação entre sujeitos, sem a qual ela não existe, assim:

A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Ambos se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Estamos, assim, nos domínios da alteridade. O outro está ali, diante do professor, podendo surpreendê-lo com o imprevisível ou repetir o

conhecido. O outro está ali presente, em tempo real ou virtual, na educação presencial ou a distância (TEIXEIRA; SILVA, 2014, p. 45).

Neste processo relacional humano, cabe a cada um o seu papel, em constantes interações sociais, culturais, educativas e políticas. Um dos atributos da relação docente/discente é a dimensão do cuidar de si e do outro, de zelar pelos percursos da formação humana e pela construção do conhecimento (TEIXEIRA; SILVA, 2014, p. 45). Tarefa complexa, pois “a docência é uma atividade multideterminada, depende de fatores institucionais, culturais e individuais” (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 13).

A base de conhecimento necessária para a docência presencial é utilizada pela docência *online*, mas outros saberes e competências podem ser necessários devido à complexa organização didático-pedagógica e o uso intenso das TICs. O desenvolvimento do trabalho docente na EAD é feito, na maioria dos projetos, de forma coletiva e cooperativa. Esse é o entendimento de alguns autores como Pretti (1996), Belloni (2001), Mill (2006 e 2010a), Oliveira (2008) e Oliveira, Mill e Ribeiro (2009).

O professor em processos educativos a distância deve estar preparado para atuar dentro do sistema de EAD, conhecer as características, necessidades e demandas dos alunos, o modelo a distância e suas técnicas, desenvolver estratégias de orientação e ter respeito às especificidades dos alunos, tendo em vista que a sua função é formar alunos para uma realidade em constante transformação. Para Pretti (1996):

isso será possível se toda a equipe envolvida no processo EAD reconhecer suas limitações, estiver aberta ao diálogo e disposta a construir caminhos, reconhecendo falhas e desvios. O trabalho cooperativo, portanto, será a base da construção deste novo educador e da consolidação dos trabalhos e experiências em EAD (1996, p. 28).

O trabalho cooperativo é considerado fundamental na atuação do professor, pois ele opera com novos saberes para trabalhar em equipe, como o domínio das TICs, gestão do tempo e o gerenciamento de um grupo de tutores (em alguns casos). Ele ainda é responsável, conforme o modelo de EAD em que atua, por selecionar conteúdos específicos, escolher metodologias adotadas e o gerenciamento de alunos (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2009, p. 4).

Nessa mesma perspectiva, está o entendimento de Oliveira (2008):

A função docente virtual transforma o professor indivíduo em professor coletivo, representado por uma equipe de trabalho formada por profissionais de distintas áreas de atuação (webdesigner, programador, designer instrucional, especialista em

conteúdo, especialista em linguagem audiovisual, roteirista, pedagogo, psicólogo etc.), cuja constituição depende das características requeridas pela concepção, pelo desenvolvimento e pelo aperfeiçoamento de determinado projeto formativo (OLIVEIRA, 2008, p. 207).

No tocante ao aspecto do professor coletivo, os novos saberes do professor que ensina a distância são aplicados conforme as funções que desempenha. Belloni (2001, p. 84) agrupa as funções docentes em três grandes grupos. No primeiro grupo estão os professores responsáveis pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo planeja e organiza a distribuição de materiais e a administração acadêmica e o terceiro acompanha e orienta o estudante durante todo o processo.

Com relação aos materiais didáticos que, na maioria dos projetos de EAD, deve ser concebido e produzido pelo professor/formador, faz parte da estrutura organizativa da EAD. Eles devem ser concebidos de modo a mediar a interlocução entre o professor e o aluno e promover a construção do conhecimento. De tal modo, a produção de material tais como apostilas, livros, páginas web, vídeos, é importante que seja elaborado com uma linguagem adequada e dialógica, utilize um conjunto de mídias compatíveis com o contexto do aluno, objetivando a sua autonomia e desenvolvendo a sua capacidade para aprender (COSTA, 2007, p. 11).

Conforme Mill (2006, p. 65), o trabalho docente a distância, que ocorre de forma coletiva e cooperativa, é fragmentado, pois cada parte das atividades que compõe o trabalho docente é atribuída a um trabalhador diferente, de forma interdependente, mas um mesmo profissional poder realizar mais de uma parte e uma parte não depende da outro para ser realizada. Ele considera esta dinâmica de organização do trabalho docente semelhante ao estabelecido pelo taylorismo-fordismo, com algumas características do toyotismo, dada a flexibilidade da EAD. A esse conjunto articulado de trabalhadores, este autor denomina como polidocência, que pressupõe um programa de EAD com atividades e quantidade de alunos que apenas um docente não conseguiria atender (MILL, 2006, p. 69).

Para os autores Mill, Oliveira e Ribeiro (2010) todos os profissionais que contribuem para o fazer docente, partilhando os saberes do educador presencial, compõem a polidocência. Nesse caso, incluem o professor responsável pela disciplina, os tutores (virtuais e presenciais), o projetista educacional ou designers instrucionais, além dos coordenadores de curso, os coordenadores pedagógicos, entre outros. Estes educadores e assessores juntos, mas não na mesma proporção, mobilizam os saberes de um professor: “os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os

conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes e os saberes técnicos” (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p.16).

Todavia, estes autores ressaltam que, embora o trabalho seja realizado de forma coletiva, este deve ser entendido como uma combinação de divisão e delegação de trabalho, isto é, hierarquizado, não sendo entendido como partilha de funções, pois a polidocência no contexto de EAD não pressupõe a ausência de conflitos de interesses, a distribuição harmônica de responsabilidades, a flexibilidade das funções, a valorização (institucional e financeira) proporcional ao trabalho realizado e a partilha de poder (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p.17).

Além disso, Mill (2010b) esclarece que não se confunde a polidocência com a equipe multidisciplinar, esta última é constituída para desenvolver processos educativos de modo integrado na EAD; na polidocência estão presentes dois fatores: a interdependência entre os trabalhadores e a fragmentação do processo de trabalho. O autor destaca que “a polidocência constitui-se de aspectos contraditórios: a positividade do trabalho coletivo, articulado, interdependente, colaborativo e cooperativo; e a perversidade do trabalho parcelado e fragmentado, que descaracteriza o trabalho docente” (MILL, 2010b, p. 29).

Nessa organização fragmentada do trabalho docente na EAD, Mill (2006, p. 185) identifica uma variedade de trabalhadores que desempenham diferentes funções, porém salienta que apenas o tutor virtual realiza, de fato, suas atividades a distância, os demais membros da equipe realizam suas atividades de forma presencial. Ele denomina este docente de teletrabalhador.

Nesta perspectiva, compreende-se que a peça chave no processo de ensino e de aprendizagem é o sistema de tutoria, que tem por finalidade a mediação da aprendizagem. Conforme Souza et al (2004):

a experiência com EAD, independente da concepção de educação adotada e das ferramentas didáticas utilizadas (...) tem demonstrado que o sistema tutorial é cada vez mais indispensável ao desenvolvimento de aulas a distância. Nesse processo, cabe ao tutor acompanhar as atividades discentes, motivar a aprendizagem, orientar e proporcionar ao aluno condições de uma aprendizagem autônoma (SOUZA et al, 2004, p. 1).

A mediação do processo pedagógico nos modelos da EAD na atualidade, levando em consideração a grande quantidade de alunos atendidos, é realizada por uma equipe de tutores a distância e presenciais. Nesse caso, a interação entre os tutores a distância e alunos é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de

comunicação, o que faz desta modalidade de educação dependente da mediatização¹⁶ (BELLONI, 2001, p. 54).

Os tutores presenciais atendem os alunos no Polo de Apoio Presencial (PAP). O Polo é um tipo de suporte oferecido aos estudantes por modelos de EAD, é considerado um apoio descentralizado ofertado por meio de estruturas físicas e que deve oferecer apoio administrativo e acadêmico aos estudantes, laboratórios equipados com computadores e internet, salas para encontros presenciais, entre outros (COSTA, 2007, p. 10).

Almeida (2015, p. 4) destaca a importância do papel do tutor e de um sistema de tutoria estruturado, com papéis claramente definidos e constituído por profissionais bem preparados para exercer a docência na EAD. Ela entende este tutor como um professor que atua com a mediatização de distintas mídias e tecnologias.

Com relação aos conhecimentos necessários ao tutor, estes não são diferentes dos conhecimentos necessários ao bom docente, sendo importante o entendimento da estrutura do assunto que ensina, os princípios da sua organização conceitual e das novas ideias produtoras de conhecimento na área, sendo que sua formação teórica no âmbito pedagógico-didático precisa ser atualizada com a formação na prática dos espaços tutoriais (MACHADO; MACHADO, 2004, p. 2).

Litwin (2001, p.99) destaca que um bom docente pode desempenhar bem as funções de um tutor, pois um bom docente “cria propostas de atividades para a reflexão, apoia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apoia, e nisso consiste o seu ensino”. No desenvolvimento das suas funções, cabe ao tutor, no ambiente virtual, promover a realização de atividades e apoiar na sua resolução, apontando caminhos; oferecer novas fontes de informação e contribuir para a sua compreensão. Em complemento, as funções de orientar e apoiar o aluno são, também, de responsabilidade do tutor presencial, no Polo.

Costa (2007) entende que tanto tutores presenciais quanto tutores a distância devem estar bem preparados na metodologia a distância e na tecnologia de comunicação e interação, tanto quanto nos domínios específicos dos conteúdos didáticos e sobre fundamentos da EAD, por meio da capacitação para atuar (COSTA, 2007, p. 11). Dessa maneira, os tutores poderão ter condições, além de outros aspectos, de desenvolver a habilidade de comunicação, importante no processo de ensino e de aprendizagem a distância, no sentido da interação e

¹⁶ Conforme Belloni (2005, p.26), do ponto de vista do processo educacional como um todo, “mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma”.

socialização, pois sem uma comunicação eficiente o aluno poderá se sentir perdido, inseguro e distante.

Importante salientar que, a despeito do tutor ser considerado a peça chave do processo de ensino e de aprendizagem, tanto professor/formador quanto o professor/tutor são de grande importância nesse processo. Pois, o desenvolvimento do trabalho do tutor dependerá de um adequado planejamento dos conteúdos¹⁷ e atividades, articulado com o uso das mídias, que viabilize o aprendizado do aluno. Assim, ao professor/formador cabe desenvolver atividades que estimulem o aluno a ser autônomo, preparar materiais didáticos, que sejam objetivos, com linguagem clara e direcionada ao discente, e também alimentar o AVA com estruturação agradável ao aluno e de maneira que ele não sinta dificuldades de encontrar aquilo que procura num dado instante. Ao tutor cabe mediar, orientar, acompanhar, incentivar e avaliar, fornecendo um feedback ao aluno, buscando uma aprendizagem significativa.

Com relação a essa mediação dos profissionais, por meio da tecnologia, existem alguns autores que a criticam sob a argumentação de que ela não é suficiente para que ocorra a aprendizagem, seria preciso o contato presencial, é o que destaca Giolo (2008) quando aponta:

Que os defensores da educação virtual esquecem ou escondem é o fato de que as pessoas não se satisfazem, não se realizam e, principalmente, não se formam, apenas, com base em relações instrumentalmente mediadas; essas são importantes, mas de modo algum são suficientes. As pessoas precisam de relações diretas, vis-à-vis, pois a presença do outro é o balizador principal do agir humano (p. 1228).

No trabalho “Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos”, Lück (2008) ressalta que o argumento de que a ausência de contato físico pode comprometer os processos de ensinar e de aprender sinaliza resistência, preconceito e desconhecimento sobre a EAD. Segundo a autora, essa modalidade de educação potencializa e amplia as possibilidades de interação, na medida em que as TICs, exploradas na EAD, permite uma comunicação multidimensional, rompendo com as distâncias espaço-temporais e permitindo que a interatividade alcance múltiplas interferências, conexões e trajetórias. Assim, os ambientes virtuais constituem uma densa rede de inter-relações entre indivíduos, valores, crenças e

¹⁷ Conteúdo é entendido como sendo qualquer tipo de material e/ou elemento utilizado com a finalidade de apropriação do conhecimento, que propicie o desenvolvimento de capacidades, habilidades e competências. Para a EAD, o conteúdo deve ser selecionado tendo em vista o design deste tipo de material, levando em consideração os fatores técnicos, gráficos e pedagógicos; seu potencial motivador e interativo. Os conteúdos podem integrar diversas mídias, como som, imagem, vídeo, texto ou hipertextos. Os aspectos metodológicos e técnicos podem integrar a arquitetura dos conteúdos, conforme os objetivos a serem alcançados (BEHAR, 2009, P. 27).

práticas, em um contexto de colaboração que favorece a aprendizagem significativa do aluno (LÜCK, 2008, p. 262).

Sobre o tutor, os autores Neves e Fidalgo (2014) salientam que na maioria das instituições de ensino superior este profissional não é considerado professor, embora exerça atividade docente. Eles defendem a regulamentação da profissão do tutor, por considerarem “legítimo que o exercício da tutoria seja reconhecido como uma atividade primordial na relação pedagógica” e que, portanto, “deve ser reconhecida como parte da categoria profissional docente” (NEVES; FIDALGO, 2014, p. 267).

1.3.3.2 O aluno da EAD e o suporte acadêmico

Em muitos projetos desenvolvidos na EAD, o processo de ensino e de aprendizagem é estruturado levando em consideração que o aluno é o centro do processo pedagógico, assim sendo, a estrutura de organização de um curso e o suporte ao aluno são considerados fundamentais para o desenvolvimento do curso e o conseqüente sucesso acadêmico. Cabe ressaltar, que nesse processo a tecnologia deve se constituir em um meio e não no fim do processo pedagógico (COSTA, 2007, p. 11).

No tocante às especificidades dos alunos, é importante considerar o seu perfil, é o que alerta Matias-Pereira (2008, p. 47), quando discute a necessidade de se organizar os processos de ensino-aprendizagem adaptados para cada tipo de curso bem como para cada tipo de aluno, seja na educação a distância ou na presencial. Alguns alunos necessitam interagir com os professores e alunos presencialmente, não conseguem trabalhar apenas com o computador. Por outro lado, existem alunos que respondem de forma adequada ao processo de aprendizagem individualizada ou colaborativa, isto é, possuem maturidade para aprender a distância. Os alunos na EAD possuem hábitos diferentes, devem gerir bem seu tempo, organizar o estudo e interagir constantemente com os participantes do curso.

Os autores Moore e Kearsley (2008, p. 1) também entendem que o aluno a distância é diferente, ele precisa ter aptidões distintas para o estudo e habilidades de comunicação diferentes, pois o modo de educar a distância agrada a um setor da população diferente daquele que frequenta escolas tradicionais, em conseqüência esses alunos precisam de diferentes tipos de suporte e de auxílio para diferentes problemas.

Behar (2009) entende que, assim como os demais profissionais que atuam na EAD, o aluno precisa adquirir certas competências, deve iniciar pela compreensão do processo online,

que é diferente do presencial; deve ser auto-motivado e auto-disciplinado; deve ser motivado pelos professores e tutores para evitar a sensação de isolamento e a evasão. A autora salienta, ainda:

que não é qualquer proposta pedagógica que se adapta à EAD. Para definir os aspectos organizacionais de um modelo pedagógico para essa modalidade, as competências que o aluno precisa desenvolver e que são importantes para participar de um curso a distância são os seguintes: competência tecnológica, no que se refere ao uso de programas em geral, mas principalmente da internet, competências ligadas a saber aprender em ambientes virtuais de aprendizagem e competências ligadas ao uso de comunicação escrita. Para isso, os objetivos do planejamento pedagógico devem responder aos objetivos cognitivos, no sentido de como usar e como compreender, além dos objetivos relacionados às atitudes em relação aos valores (BEHAR, 2009, p. 26).

Conforme a autora é importante que a proposta pedagógica seja apresentada ao aluno quando esse inicia um curso. Nela devem estar especificadas as expectativas em relação ao seu rendimento; os pré-requisitos ou as condições pedagógicas e tecnológicas em que se dará o curso; bem como o objetivo pretendido para cada disciplina e/ou curso e os meios para atingi-lo.

Belloni (2001, p. 45) entende que a motivação e a autoconfiança do aluno são condições fundamentais do êxito dos seus estudos, portanto o primeiro contato com a instituição é crucial, no sentido de fornecer-lhe informações claras e honestas sobre os cursos e seus requisitos. Sob o ponto de vista da autora, “serviços eficientes de informação e de orientação são básicos para assegurar o ingresso e a permanência do estudante no sistema” (BELLONI, 2001, p. 46). Para a autora, as questões de ordem socioafetivas, as estratégias de contato e de interação se constituem grandes desafios a serem enfrentados pelas instituições.

Moore e Kearsley (2008) ao analisarem os fatores que afetam o sucesso dos alunos na EAD, destacam que eles:

têm maior probabilidade de desistir de um curso se perceberem que o conteúdo é irrelevante ou de pequeno valor para suas carreiras ou interesses pessoais; se o curso for muito difícil e exigir muito tempo e dedicação; se se frustrarem ao tentar concluir o curso ou cuidar de exigências administrativas sem receberem apoio; se perceberem pouco ou nenhum feedback sobre os trabalhos do curso ou o progresso alcançado e se tiverem pouca ou nenhuma interação com o instrutor, orientador ou outros alunos e, portanto, fiquem muito isolados (MOORE E KEARSLEY, 2008, p. 187).

Com relação ao apoio, muitos autores o consideram fundamental para o sucesso acadêmico dos alunos. Moore e Kearsley (2008, p. 198) elencam cinco categorias de apoio ao aluno que consideram importantes, sendo: orientação e admissões, apoio administrativo, técnicas de estudo, intervenção na crise e interação social com os colegas.

Outros autores, porém, destacam que o suporte acadêmico não somente é importante para o sucesso do aluno como, também, para o curso. Porque o suporte ao aluno¹⁸ tem a intenção de incrementar a qualidade da aprendizagem. Segundo Loyolla (2009), o suporte ao aluno deve ser oferecido conforme o tipo de abordagem pedagógica do curso. Ele observa, portanto, duas grandes classes de recursos a serem oferecidos aos alunos: recursos administrativos e recursos acadêmicos.

Como recursos administrativos Loyolla (2009) entende como aqueles que são oferecidos aos alunos desde a fase preliminar, antes do curso, até após a conclusão do curso, quando o aluno ainda possui vínculo com a instituição. Compõem os recursos administrativos: o suporte pré-admissional (informações sobre o curso); o suporte corrente (conjunto de recursos e ações administrativos oferecidos aos alunos durante todo o curso); o suporte ao ex-aluno (informações e ações que o aluno necessita, inclusive, visando a sua continuidade na instituição em outros cursos) (LOYOLLA, 2009, p. 150).

Integra os recursos acadêmicos ao aluno, conforme Loyolla (2009), o suporte acadêmico/operacional (acesso a tutorial metodológico e operacional sobre o uso das TICs e atividades relacionadas a todo o curso, inclusive materiais didáticos e critérios de avaliação) e o suporte acadêmico/tutorial (orientações sobre a melhor forma de utilizar o material instrucional, o processo de ensino e a mediação do conhecimento). Segundo este autor, é imprescindível que se tenha um planejamento detalhado das atividades e dos mecanismos de comunicação que serão usados, além de estabelecer com clareza as regras, principalmente sobre os prazos e as formas de comunicação, assim, podem-se evitar as ansiedades e determinar os limites da individualidade dos participantes (LOYOLLA, 2009, p. 151).

É possível que os alunos estejam mais motivados a aprender se esse conjunto de suportes for oferecido. Dessa maneira, podem-se evitar desgaste, frustração, isolamento e evasão.

¹⁸ Suporte ao aluno é entendido como sendo os recursos que os alunos podem utilizar com o objetivo de desenvolver o processo de aprendizagem.

1.3.3.3 Interação, Interatividade e TICs

Constata-se na EAD que o processo de ensino e de aprendizagem é dependente da mediação e da interação. Nesse contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que tem como principal característica a interatividade, são o veículo por meio do qual o processo pedagógico a distância acontece e que permite variados tipos de comunicação.

Neste contexto, faz-se necessário compreender a interação em cursos a distância e esclarecer o que vem a ser a interatividade. Belloni (2001) conceitua a interação, conforme a concepção sociológica, como a ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre o encontro de dois sujeitos, que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação). A interatividade é compreendida por Belloni, como sendo, de um lado, a potencialidade técnica oferecida por determinado meio e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber de volta uma retroação da máquina sobre ele (BELLONI, 2001, p. 58).

Belloni (2001) destaca que as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e variados. Salienta que as técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (e-mail, listas de discussões, webs, sites etc.) apresentam vantagens pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço (BELLONI, 2001, p. 59).

Belloni (2001) chama a atenção para o fato de que a eficácia do uso das TICs vai depender muito mais da concepção de cursos e estratégias do que das características e potencialidades técnicas destas ferramentas. A autora faz um alerta de que é preciso considerar as TICs como ferramentas pedagógicas, não como meio de circulação de informações. Ela entende que:

a educação não é um “sistema de máquinas de comunicar informação”, ou de simplesmente transmitir conhecimentos. **A educação deve** “problematizar o saber”, contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva, para que os aprendentes possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras situações (BELLONI, 2001, p. 61).

Este processo educativo pode ser feito por meio da interação. Mattar (2009, p. 116-117) destaca alguns tipos de interações observadas na EAD, sendo: (i) aluno/professor – interação realizada de forma síncrona ou assíncrona, fornece motivação e feedback aos

alunos, auxiliando seu aprendizado; (ii) aluno/conteúdo – ocorre quando o aluno navega, explora e seleciona os conteúdos e objetos de aprendizagem (som, texto, imagens, vídeo etc.) controlando, construindo e respondendo, entre outros; (iii) aluno/aluno – interação que pode ocorrer de forma síncrona ou assíncrona, colaborando para o aprendizado cooperativo e colaborativo; (iv) professor/professor – interação entre professores, a distância ou presencial, formal ou informal; (v) professor/conteúdo – desenvolvimento e aplicação de conteúdos por professores e interação do tutor com o conteúdo, propondo fontes de consulta, novas atividades, recursos, entre outros e (vi) aluno/interface – interações entre o aluno e a tecnologia.

Este autor destaca que outras possibilidades de interações podem existir na EAD. Alerta que cada mídia tem características interativas próprias e isto deve ser levado em consideração no planejamento de um curso. Ele complementa apontando que a interatividade não ocorre sozinha, precisa ser planejada, implica tempo e o conhecimento da funcionalidade de cada uma (Mattar, 2009, p. 118).

Cabe salientar, no entanto, que tecnologia e mídia não são sinônimos, Moore e Kearsley (2008, p. 7) esclarecem que a tecnologia constitui o veículo para comunicar mensagens e estas são representadas em uma mídia distribuídas em quatro categorias: texto, imagens (fixas ou em movimento), sons e dispositivos. Cada tecnologia suporta um ou mais meios. Na elaboração de cursos na modalidade a distância, comprometido com a qualidade, é importante considerar a melhor combinação de mídia e as tecnologias necessárias para transmitir o programa de ensino com melhor resultado.

As TICs permitem a construção de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Estes compõem a estrutura de um curso na modalidade a distância. Almeida (2003, p. 331) os conceitua como sendo sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades e que permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

Behar (2009, p. 29), por sua vez, conceitua AVA como um espaço na internet formado pelos sujeitos e suas interações e formas de comunicação que se estabelecem por meio de uma plataforma, tendo como foco principal a aprendizagem. Esta plataforma possui muitas funcionalidades, como as de comunicação síncrona¹⁹ (chat) e assíncrona²⁰ (fórum de

¹⁹ Comunicação síncrona é aquela realizada em tempo real, isto é, em que os participantes estão online ao mesmo tempo.

discussão, diários de bordo, wiki, base de dados etc.), todas elas dão suporte ao trabalho em grupo, publicação de arquivos, entre outros.

Mas, segundo Almeida (2003, p. 330), colocar os alunos diante de informações, problemas e objetos de conhecimento pode não ser suficiente, é importante criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao aluno, que desperte nele a disposição para aprender e, de acordo com o seu tempo e organização para o estudo, consiga interiorizar os conceitos construídos.

Os recursos disponibilizados no AVA, de maneira geral, são variados e podem propiciar debates (fórum), bate-papo (chat), construção de trabalho em grupo (wiki), envio de mensagens (correio eletrônico), entre outros. Um AVA possui a vantagem de propiciar a gestão da informação, tem banco de informações representados em diferentes mídias (textos, imagens, vídeos, hipertextos) e interligados por links internos ou externos ao sistema (ALMEIDA, 2003, p. 332). O conjunto de funcionalidades diferencia conforme os requisitos de cada ambiente mas, em geral, possuem ferramentas de: coordenação, comunicação, produção e cooperação de alunos e de administração (RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 5).

Existem outros tipos de tecnologias empregadas na EAD além do AVA, podem ser utilizadas a teleconferência, videoconferência ou webconferência, que são empregadas conforme o modelo pedagógico adotado. Com relação ao AVA, existem várias plataformas, estas podem ser escolhidas de acordo com a proposta do curso: centrado no usuário ou no curso.

Todos esses recursos são considerados ferramentas de interação. Para Primo (2000, p. 7) “a prática de ensino a distância que pode ser de fato revolucionária é justamente aquela que diminui as distâncias através da interação”. Isso significa dizer que a interação pode propiciar a construção do conhecimento, não uma interação determinística e de objetivos fechados, mas aquela que valoriza o diálogo, a negociação, o debate e a cooperação; que Primo chama de interação mútua. Além do aspecto da interação, a adequada utilização de um AVA, conforme princípios de aprendizagem coerentes, também pode contribuir na redução da distância transacional²¹ entre alunos e professores (DIAS; LEITE, 2012, p. 93).

Atualmente várias propostas educacionais utilizam os tradicionais Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que foram criados na década de 1990, muito populares nos últimos

²⁰ A comunicação assíncrona é aquela que não é realizada em tempo real. Os alunos participam das atividades assíncronas do curso no tempo que lhes for conveniente, no seu ritmo.

²¹ Espaço psicológico e comunicacional a ser transposto num ambiente pelos alunos e professores, que estão separados no tempo e no espaço (MOORE, 2002).

anos (SCHLEMMER, 2010, p. 75), como o TelEduc²² e o Moodle²³. Os dois ambientes foram desenvolvidos para a oferta de cursos a distância, com o enfoque pedagógico baseados na construção contextualizada do conhecimento, isto é, o aprendizado ocorre através da colaboração do conhecimento. Eles oferecem uma gama de funcionalidades para aplicação na EAD servindo como elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem (RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 10).

Além dos aspectos relacionados às tecnologias utilizadas para viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem, é importante que esteja presente a reflexão sobre a importância das instituições em se preocuparem com a oferta de um saber atualizado, que contemple os conhecimentos instrumentais, visando uma educação permanente do cidadão (PRETI, 1996, p. 29).

1.3.4 Limites e possibilidades da EAD

Na literatura sobre a EAD são encontrados alguns estudos que investigam esta modalidade de educação ressaltando seus aspectos positivos e negativos, vantagens e desvantagens, desafios e perspectivas ou limites e possibilidades. Mas, ainda são poucos os estudos que investigam a EAD sob este enfoque. Neste tópico serão apresentados alguns limites e possibilidades da EAD, de forma mais abrangente.

Observa-se a partir da complexa organização, planejamento e execução de cursos na modalidade a distância, levando em consideração a constante evolução da EAD, que surgem muitos desafios e problemas. Alguns estudiosos que se debruçam na investigação desses fenômenos, costumam apontar que alguns cursos ofertados na modalidade a distância reproduzem práticas comumente utilizadas na educação presencial, apenas transpõe o que é feito no presencial para o ambiente virtual, esquecendo-se de toda a especificidade do processo educacional a distância, do público atendido e a adequação do material. Esta prática compromete o processo de ensino e de aprendizagem, se traduzindo, em muitos casos, apenas

²² O TelEduc é um AVA desenvolvido em 1997, de forma participativa, a partir de uma proposta de dissertação de mestrado do Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas. Foi o primeiro software livre no cenário nacional e internacional, utilizado por instituições públicas e privadas nos processos de educação, nas mais diversas áreas (RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 5).

²³ A palavra Moodle foi inicialmente designada “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment” por programadores e profissionais da educação. Esse AVA foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas, em 1999, para fins educacionais. Ele é um software livre, utilizado e modificado por qualquer pessoa. Vem sendo utilizado por várias instituições pelo mundo (RIBEIRO; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 8).

como um processo de repasse de informações, impossibilitando a adequada interação e mediação imprescindíveis para a aprendizagem no contexto da EAD.

Preti (2005) alerta que o que marca e diferencia a ação educativa a distância é o seu projeto pedagógico e não suas ferramentas, as tecnologias, o número de alunos matriculados, sua expansão territorial e mercadológica. Acrescenta que o grande desafio da EAD no Brasil atualmente é a sua expansão sem cair na massificação do ensino para atender ao mercado. É a produção de uma educação de qualidade voltada para o trabalhador, não como um bem econômico, mas como uma qualificação social, agregando valores e sentidos à vida do aprendiz. Esse autor entende que muito do que se faz hoje não é educação e sim informação, treinamento, capacitação, ensino (PRETI, 2005, p. 10).

De forma geral, os autores têm destacado como possibilidades da EAD: (i) a inclusão educacional de parcela considerável da população brasileira, inclusive possibilitando a formação inicial e continuada de professores; além de romper com as distâncias espaço/temporais, viabilizar a interatividade, recursividade e múltiplas interferências (ALMEIDA, 2006); (ii) alternativa pedagógica de largo alcance e com várias formas de incorporar as TICs, como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas e democratiza o conhecimento (PRETI, 1996); (iii) permite novas formas de comunicação, possui flexibilidade e adaptação a ritmos diferentes (MORAN, 2000) ; (iv) desenvolvimento de novas formas de ensinar e de aprender (OLIVEIRA, MILL, RIBEIRO, 2009); v) criam-se novos espaços e tempos de interação com a informação e de comunicação entre professores e alunos, com o apoio das TICs digitais (KENSKI, 2008); (vi) incentiva o trabalho cooperativo e colaborativo e estimula a autonomia do aluno (BELLONI, 2001).

Além destes aspectos positivos, Rover (2003, p. 52) destaca: aprendizado personalizado; variadas opções de comunicação; acesso universal; independência da disponibilidade do tempo do usuário; administração central quanto à qualidade do conteúdo; critérios de avaliação e aproveitamento diversificados e relativamente automáticos; liberdade de local e horário e facilidade para o trabalho em equipe.

No tocante aos aspectos negativos, Rover (2003) os subdivide em áreas, sendo:

1. Dificuldades teóricas – desconhecimento do significado de técnica, das características atuais da sociedade, das possibilidades da EAD, ausência de publicações sobre o tema, falta de cultura de EAD, educação burocrática;
2. Dificuldades práticas – falta de planejamento da atividade de produção e transmissão do conteúdo, falta de dimensionamento dos custos, falta de critérios e de estruturas de avaliação de projetos, descontinuidade dos programas, falta de qualificação técnica;

3. Dificuldades pedagógicas – relativo isolamento do estudante, problemas de adaptação e motivação dos alunos, cursos focados na informação, no professor e no aluno individualmente e não na aprendizagem cooperativa, falta de valorização à avaliação, o correto dimensionamento das turmas em relação aos recursos materiais e humanos disponíveis, grande volume de trabalho, é um modelo que exige educadores, gestores e alunos maduros, intelectual e emocionalmente (ROVER, 2003, p. 53-55).

Como limites da EAD, mais especificamente quanto às políticas públicas na área, Hermida e Bonfim (2006) destacam: (i) massificação e mercantilização da educação; (ii) falta de critérios de avaliação de programas e projetos; (iii) inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas; (iv) descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas quanto a seus objetivos e (v) pouca divulgação dos projetos e inexistência de canais de interferência social nos mesmos.

Estes mesmos autores destacam ainda que a EAD não contribui com a socialização e interação presencial entre alunos e docentes, eles consideram que esta modalidade de educação empobrece a troca afetiva direta de experiências. Além disso, destacam a falta de rigor no planejamento de cursos que visam atender uma diversidade de pessoas e destacam que os resultados obtidos nas avaliações de aprendizagem a distância são menos confiáveis que a avaliação presencial (HERMIDA; BOMFIM, 2006, p. 178).

Outros limites da EAD são aqueles que decorrem da falta de planejamento pedagógico adequado, considerando as suas especificidades, conforme observado por Moore e Kearsley (2008) ao longo deste capítulo, como: (i) falta de suporte adequado ao aluno; (ii) dificuldades na seleção e preparação de materiais didáticos; (iii) despreparo dos profissionais que atuam na EAD (professores e tutores); (iv) desconhecimento do potencial das TICs e (v) pouca habilidade com os AVAs.

Lück (2008, p. 261) destaca que muitas críticas e preocupações que são direcionadas à EAD são pertinentes, mas não se aplicam somente a essa modalidade, elas “afetam a Educação como um todo, ao projeto educacional regional e nacional, à proposta pedagógica local. Portanto, o problema não está na modalidade, mas no projeto de Educação, explícito ou implícito; está, enfim, no projeto de Educação o qual está a serviço”.

Diante destes aspectos positivos e negativos, entre vários outros, e a ampliação constante da oferta de cursos por meio da EAD, pode-se afirmar que ela possibilita a democratização do acesso ao ensino superior, propicia a inclusão educacional e a formação de pessoas para atuar em diversas áreas. Essas são algumas pistas que podem nos levar a entender como a EAD se insere no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, mas

é preciso aprofundar um pouco mais no estudo para uma melhor compreensão deste aspecto e de como a EAD está sendo utilizada como estratégia para a formação contínua dos profissionais da educação que atuam na Educação Básica.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Um dos eixos temáticos deste estudo é a formação continuada de professores. Pois esse eixo coaduna com a investigação em tela, quer seja, o Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, ofertado a distância. Esse Curso se insere no contexto das políticas de formação continuada para professores da Educação Básica e utilizou a educação a distância como modalidade para a oferta. Dessa maneira, interessa evidenciar como as políticas educacionais de formação continuada de professores estão se delineando num contexto mais amplo da educação e, especialmente, no campo da EAD.

2.1 Formação continuada e EAD: aproximação com o tema

O Brasil vem passando por transformações sociais, econômicas, culturais e técnicas, em parte, reflexo das transformações em nível global. A rápida evolução da sociedade criou novas necessidades para a educação, dentre elas a formação contínua para os professores. A velocidade das transformações e o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)²⁴ fizeram desencadear mudanças e a consequente exigência de ampliação no campo das políticas de formação inicial e continuada de professores, no sentido de compreender ser necessária uma formação de qualidade para que os profissionais da educação pudessem acompanhar essa evolução, para o enfrentamento dos novos desafios.

A Educação a Distância (EAD) vem se consolidando no país como estratégia para a formação continuada de professores que atuam na Educação Básica e integrando algumas políticas públicas, impulsionadas pelo Ministério da Educação (MEC). Dada a dimensão continental do país, a EAD cumpre papel estratégico. Um dos aspectos é a sua capacidade de alcançar regiões nas quais a formação presencial não atinge. Além disso, o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) confere à EAD um caráter inovador e atualizado, possibilitando atender um maior número de pessoas que desejam continuar os estudos, de forma mais autônoma e independente. Outro aspecto é o fato de que a EAD tem possibilitado a democratização do acesso à educação, devido à sua abrangência e a inclusão

²⁴ Lei Federal nº 9.394/1996.

de um público que não teria condições de acesso à educação se não fosse pela modalidade a distância.

A formação de professores está sendo cada vez mais exigente, no sentido da qualidade da oferta do ensino. Por isso, as políticas públicas de formação inicial, que seja de qualidade, podem permitir um bom desenvolvimento da sua profissão. Da mesma maneira, a garantia de uma formação continuada, como um direito, pode prepará-lo para dar conta da constante evolução da sociedade, para repensar sobre o seu fazer pedagógico, propiciando o tratamento de temas que lhe são desconhecidos e que precisam ser abordados em sala de aula. Nesse sentido, é válido compreender a importância da formação continuada de professores da Educação Básica, no contexto de constantes transformações da sociedade; conhecer algumas políticas de formação que se configuraram após a sanção da LDBEN, para verificar como a EAD está sendo utilizada como estratégia para a formação continuada de professores e como ela se configura, de maneira geral, no interior do Sistema Educacional Brasileiro.

2.1.1 Formação continuada de professores: importância e políticas

Não existe um consenso a respeito do conceito de formação continuada, pode ser considerado um processo sempre em movimento, no qual o professor vai ajustando sua formação às exigências de sua atividade, isto é, um processo integrado ao desenvolvimento profissional. A necessidade dessa formação contínua é um consenso, como propõe Esteve (2004) quando analisa a constante mudança do contexto social em que os professores trabalham. Este autor entende que para enfrentar os novos desafios que se apresentam “é preciso prever estruturas de formação contínua que facilitem a adaptação às sucessivas mudanças de cenário a enfrentar no futuro, em um ritmo cada vez mais rápido” (ESTEVE, 2004, p.179). Em razão disso, o aprimoramento do trabalho do professor é necessário considerar a sua realidade e essas mudanças, pois:

Sem uma visão clara do contexto de atuação, e sem ferramentas válidas para enfrentar os novos problemas, a desorientação e os sentimentos de inadequação e de mal-estar do professorado vão continuar – em grande parte porque ainda continuamos formando nossos professores para dar aulas impossíveis em centros de ensino que não existem mais. A pressão da mudança social modificou profundamente o trabalho educacional dos professores, o tipo de alunos e o clima de relacionamento humano encontrados no interior das salas de aula. No entanto, a mesma sociedade que pede aos professores que enfrentem novas responsabilidades não tem estruturas de formação contínua – e às vezes não tem vontade política para garantir uma mudança do trabalho na sala de aula que responda aos problemas emergentes (ESTEVE, 2004, p. 180).

A constante mudança do contexto social em que os professores trabalham e o fato deste profissional ser considerado como sendo fundamental para a melhoria da qualidade do sistema de ensino, talvez tenham sido alguns dos motivos para as reformas educacionais observadas nos últimos tempos.

Nos anos de 1990 foram várias as medidas de reformas do Sistema Educacional Brasileiro, com o apoio de técnicos de organismos multilaterais²⁵ e intelectuais do país. A condução das políticas públicas educacionais envolvia empresários e trabalhadores em articulação com o governo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.65). A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, financiada pelos organismos internacionais (UNESCO²⁶, UNICEF²⁷, PNUD²⁸ e Banco Mundial) foi um marco para o Sistema Educacional Brasileiro (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.48). Os países-membros, entre eles o Brasil, passaram a assumir importantes compromissos, em âmbito mundial, de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância. A principal meta desta Conferência era a universalização da educação básica, que deveria ser atingida até o ano 2000 (RABELO et al., 2015, 144).

As recomendações ajustadas em Jomtien e em outros fóruns promovidos por organismos multilaterais reforçaram os interesses internacionais para a formação superior, como indicam os documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), que em 1990 alertava para a urgente necessidade de implementação de mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. Seu lema era: busca da cidadania, competitividade e equidade. As recomendações da CEPAL, em 1992, foram reiteradas por outros organismos, como a UNESCO. Esta organização convocou especialistas do mundo todo para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors, que produziu o Relatório Delors, documento fundamental para se compreender os rumos da política educacional de vários países (PIMENTEL, 2010, p. 269).

As recomendações emanadas desses organismos internacionais apontavam para a necessidade de formação permanente, preferencialmente no interior das escolas. É o que aponta o Relatório Delors, documento produzido entre 1993 e 1996, no qual o Ensino

²⁵ Tais como Banco Mundial, Unesco, Fundo Monetário Internacional entre outros.

²⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

²⁷ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

²⁸ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Superior é apontado como motor do desenvolvimento econômico, polo da “educação ao longo da vida”. A ele são dirigidas as políticas de educação permanente, na modalidade a distância e, além disso, a comissão propõe a instituição de novas modalidades de educação superior, com estudos mais flexíveis e menos formais de especialização e atualização (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.48). No tocante à “educação ao longo da vida”, o relatório também recomendou que se explorasse o potencial das TICs, da profissão, da cultura e do lazer, redefinindo os tempos e os espaços destinados às aprendizagens (PIMENTEL, 2010, p. 270).

Essas mesmas recomendações e argumentos foram reforçados na V Reunião do Comitê Intergovernamental do projeto principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLACV). Surge nesse contexto o Banco Mundial, tanto para induzir políticas quanto para financiá-las, com a contribuição da interlocução nacional que era feita pelo MEC, MCT²⁹, CNPq³⁰, CRUB³¹, CONSED³², UNDIME³³ e FINEP³⁴, que promoveram várias discussões e apontaram caminhos referentes ao papel da educação superior e da modalidade a distância ao contexto educativo brasileiro (PIMENTEL, 2010, p. 270).

Os projetos que o Banco Mundial financiou no Brasil, na década de 1990, contemplaram medidas que beneficiaram algumas ações que considerava prioritárias, como: providenciar livros didáticos, melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula e elevar a capacidade de gerenciamento setorial (capacidade de monitorar e assessorar o desempenho dos alunos). No tocante à melhoria da qualidade das habilidades dos professores, os projetos do Banco previam várias formas de habilitação (em sala de aula e a distância) tendo em vista o estabelecimento de uma capacitação permanente (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2000, p. 198).

As diretrizes e metas estabelecidas na Conferência de Jomtien e nas reuniões subsequentes foram reafirmadas no encontro entre nove países mais populosos do mundo, entre eles o Brasil, ocorrido em Nova Delhi, no ano de 1993, momento em que reafirmaram o ano de 2000 como a data limite para o cumprimento de todas as metas de obtenção da universalização do ensino básico. Entre estas metas estava a melhoria dos programas de treinamento e condições de trabalho do magistério, bem como da implantação de diferentes reformas no âmbito dos sistemas educacionais.

²⁹ Ministério da Ciência e Tecnologia.

³⁰ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

³¹ Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

³² Conselho Nacional de Secretários de Educação.

³³ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

³⁴ Financiadora de Estudos e Projetos.

No ano 2000 foi realizado o Fórum de Dakar, que contou com a participação de 180 países e 150 ONGs, com o objetivo de avaliar os avanços e as deficiências da última década. Na Declaração de Dakar foi definida a data limite de 2015 para o atingimento da educação primária universal, a melhora nos níveis da alfabetização de adultos e a igualdade de acesso à educação fundamental permanente para todos os adultos (RABELO et al., 2015, p. 144). Essa data limite, posteriormente, foi prorrogada para o ano de 2022.

Em todas as declarações reafirmadas nas conferências e encontros, inclusive no Relatório Delors, o professor é destacado como principal responsável pela efetivação das metas. Houve destaque, também, para a problemática da formação docente, a condução didático-pedagógica da sala de aula e até a formação de políticas educacionais centradas na autogestão. No campo da formação docente, defende-se a capacitação e a qualificação contínua e permanente dos professores. O professor é considerado a peça chave da educação e da mudança educacional, em razão disso é convocado a atuar com responsabilidade (RABELO *et al.*, 2015, p. 145).

No entanto, Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015, p. 113), ao analisarem as diretrizes que regem a formação do professor, identificam que existe toda uma perspectiva de controle do trabalho docente, estabelecendo exigências desde o *locus* da sala de aula até a prática organizativa/sindical, assim, as autoras questionam o lugar do aprender do professor. Além disso, as autoras destacam que a tarefa direcionada ao professor, que o faz buscar qualificação e requalificação profissional, o jogam à fome insaciável do mercado, pois ele busca atualização técnico-pedagógica em cursos aligeirados, pagos do próprio bolso.

Da mesma maneira, Rabelo et al. (2015), quando da análise das mesmas diretrizes, concluem que:

em cada uma dessas conferências, fóruns e comissões, investem-se grande quantidade de energia e recursos financeiros. Na realidade, não visualizamos resultados efetivos e nem o cumprimento das belas e falaciosas metas, desgastando-se de forma irremediável a credibilidade política e profissional do professor, deteriorando as suas condições de vida e de trabalho (RABELO et al., 2015, p. 148).

As autoras Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015) concordam com essa crítica e acrescentam que a maior preocupação dos países ricos nesses acordos internacionais, visando a educação equitativa para todos na sociedade capitalista, parece ser mascarar as injustiças e desigualdades provocadas pelo próprio capital ao tentar superar as suas crises. Para as autoras, a estratégia adotada pelo capital é estimular o aumento da competência, da eficácia e da produtividade da força de trabalho, recomendando, para isso, o investimento na educação

básica pública na população dos países periféricos, e o professor é convidado a ser o guardião dos interesses inerentes ao próprio processo de reprodução ampliada do capital. Conforme as autoras, a educação assume um lugar especial, sustentado num ideário no mínimo antipedagógico, de caráter sumamente mistificador, pois joga para a educação a tarefa de humanização da sociedade em todos os seus aspectos, inclusive de redução da pobreza e da exclusão social, provocados pela crise estrutural do capital (CARMO; GONÇALVES; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 120).

Além dessas críticas sobre o fato da educação estar a serviço do mercado e do capital, outras análises apontam que as recomendações explicitadas pelos organismos internacionais, orientadores das reformas educacionais, divergem dos propósitos defendidos pelo movimento dos professores na luta pela formação e pela profissionalização do magistério (ANPED³⁵, ANPAE³⁶, ANFOPE³⁷) associada a definição de uma política ampla que articule formação inicial, condições de trabalho, valorização salarial, plano de cargos e carreira e formação continuada (ROCHA, 2010, p. 47).

Ao tratar especificamente da Educação a Distância (EAD), Lima (2009, p. 6) entende que o ensino a distância se configura, ao longo da década de 1990 e no início do novo século, como uma das principais políticas dos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO e Organização Mundial do Comércio), sob a aparência de ampliação do acesso à educação nos países periféricos. Para ela, essa política não se trata de educação, mas de um ensino massificado, concebido como transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação, absolutamente desarticulado da pesquisa e da produção do conhecimento. Dessa maneira, a autora percebe o ensino a distância como uma estratégia de mercantilização da educação, configurando-a como um promissor mercado educacional, com venda de cursos de curta duração e de certificação em larga escala.

Lima (2009) ressalta que esse debate sobre o ensino a distância foi ampliado com a realização da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, organizada pela UNESCO em outubro de 1998. Segundo a autora, os documentos que norteiam os debates na Conferência apresenta o uso das TICs por meio do ensino a distância, estimulando a criação de universidades virtuais, direcionado aos segmentos mais pauperizados da população, com uma formação aligeirada, por meio da formação de parcerias para o financiamento da educação superior e a diversificação das instituições e cursos de ensino superior (LIMA, 2009, p. 10).

³⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

³⁶ Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

³⁷ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Foi nessa conjuntura de reformas educacionais, induzidas pelos organismos internacionais, que houve a promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). As políticas de formação continuada foram propostas na esteira dessas reformas educacionais. Foi formalmente inserida na LDBEN, como pode ser observado em seus artigos 63, 67, 80 e 87. O inciso III, do art. 63, determina que os institutos superiores deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. O inciso II do art. 67 dispõe sobre o aperfeiçoamento profissional continuado. O art. 80 regula que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino, e de educação continuada. A realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando para isto, os recursos da educação a distância, encontra-se disposto no art. 87, § 3º, inciso III (BRASIL, 1996).

O art. 87, § 4º, versava que até o fim da Década da Educação (em 2006), somente seriam admitidos “professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Este dispositivo foi revogado no dia 04 de abril de 2013 pela Lei nº 12.796, que alterou a LDBEN no tocante aos aspectos relacionados à formação dos profissionais da educação.

Esses dispositivos legais fizeram desencadear várias iniciativas dos sistemas de ensino, no âmbito dos estados, municípios e da União, no sentido de incrementar programas e ações de formação continuada. Ao mesmo tempo, para subsidiar essas ações, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998. O fundo de natureza contábil foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação e assegurar melhor distribuição desses recursos para o Ensino Fundamental. Assim, cada estado e município recebia o equivalente ao número de alunos matriculados na rede pública, conforme dados do Censo Escolar do ano anterior (Brasil, 2003, p. 4).

A alimentação do fundo era feita com a participação das receitas advindas dos estados e municípios e poderia ser complementada pela União, quando necessário. Esses recursos eram utilizados para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no Ensino Fundamental público e habilitação de profissionais leigos (investimento mínimo de 60% do valor recebido) e em outras ações como capacitação de professores, aquisição de

equipamentos, reforma e melhoria das escolas e transporte escolar (máximo de 40% do valor) (Brasil, 2003, p. 9).

No sentido da garantia da educação básica pública, visando a redistribuição mais ampla de recursos para todos os níveis, o FUNDEF³⁸ foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)³⁹, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.4994/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2008, p. 7). Estes fundos também contribuíram para a execução de ações que visavam a melhoria da qualidade da Educação Básica e, mais especificamente, a formação inicial e continuada de professores desse nível de ensino, no sentido da sua profissionalização.

Além da regulamentação dos fundos, os dispositivos da LDBEN, que tratam da formação do professor, incentivaram a criação de alguns instrumentos e documentos legais para regular a política de formação continuada. Como é o caso dos Referenciais para a Formação de Professores, de 1999; o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – toda criança aprendendo, de 2003; O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de 2007, entre outros.

O documento “Referenciais para a Formação de Professores” prevê, entre outros aspectos, a formação profissional de professores e o seu desenvolvimento profissional permanente. É direcionado para a formação de professores da Educação Infantil e para aqueles que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A escola seria o lugar preferencial para a formação continuada e o recurso para a realização da formação é a Educação a Distância.

Sob a égide desses referenciais nasceram três programas de formação continuada: Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em ação (1999–2002); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001 – 2002) e Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR (2000-2003). Esses três programas possuem público-alvo e abrangência diversa, mas optam pela escola como *locus* de formação, têm o foco na aprendizagem, na valorização da prática pedagógica e na experiência de vida dos professores, na preocupação com o desenvolvimento de competências relacionadas aos saberes específicos do conhecimento profissional do professor e na proposição de uma formação crítico-reflexiva (ROCHA, 2010, p. 40).

³⁸ O FUNDEF vigorou de 1998 a 2006.

³⁹ Com vigência estabelecida para o período 2007-2020.

Outra iniciativa importante foi a criação, em 2004, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, formada por instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais) que em rede elaboram materiais de orientação para cursos de formação continuada de professores nas modalidades semipresencial e a distância. O Ministério da Educação (MEC) oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenar o desenvolvimento do programa. O programa é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

A Rede Nacional de Formação Continuada, além de reunir e fortalecer as ações estratégicas da área, promoveu maior articulação entre as demandas dos estados e municípios e os cursos ofertados pelas instituições parceiras. Por sua vez, o Plano de Ações Articuladas (PAR), implementado em 2007, permitiu maior refinamento na informação da demanda por formação continuada das redes de ensino e permitiu uma melhor organização do atendimento a essa demanda pelas Instituições de Ensino Superior.

Sobre os vários programas desenvolvidos pela Rede, Gatti reflete que:

(...) muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas (...). (GATTI, 2008, p. 58)

Em consonância com essa política de expansão da formação continuada de professores, foi instituída no ano de 2009, por meio do Decreto Nº 6.755⁴⁰, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2009a). A oferta dos cursos, na modalidade presencial e a distância, seria fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para dar consequência a essa Política, foi instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, no âmbito do Ministério da Educação, por meio da Portaria Normativa Nº 9, de 30 de junho de 2009. Foi estimulada,

⁴⁰ Este Decreto foi revogado pelo Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. A Política foi atualizada visando a organização dos programas e ações em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016a).

preferencialmente, a destinação de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica (BRASIL, 2009b).

Outra iniciativa na direção da expansão da política de formação continuada de professores foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei 13.005 de 24 de junho de 2014, com vigência de 2014 a 2024. A meta 16, denominada Formação continuada e pós-graduação de professores, pretende formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano da vigência do PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação. É bom lembrar que a versão anterior do PNE (2001 – 2010), aprovado pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, também manifestava esta preocupação. Para o cumprimento da meta, o Plano destaca seis estratégias, entre elas o planejamento estratégico para dimensionar a demanda por formação continuada e fomentar a oferta dessa formação em articulação com as instituições de ensino superior, os estados e municípios.

Para a aprovação dessa meta a Conferência Nacional de Educação (CONAE) reconheceu que há uma deficiência na formação inicial dos docentes, sendo este um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação, por isso acredita que a formação continuada representa um grande aliado, na medida em que possibilita que o professor supra lacunas na sua formação inicial ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional.

Magalhães e Azevedo (2015, p. 32) ao analisarem as políticas de formação continuada de professores, propostas pelo MEC, ressaltam que essa formação não deve suprir a formação inicial, base para o exercício profissional com qualidade, mas deve ser inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, deve ser parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial.

Nessa mesma perspectiva está a reflexão de Candau (2009), que entende que a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É nessa perspectiva que se inscreve esta investigação sobre os processos de formação continuada a fim de compreender diferentes estratégias, tanto presenciais quanto a distância.

Tanto Magalhães e Azevedo (2015) quanto Candau (2009), além de Gatti (2008), acreditam que a formação continuada não pode servir para o preenchimento de lacunas oriundas da formação inicial, deve ser concebida como fazendo parte de um processo do desenvolvimento profissional do professor, independente da modalidade de ensino. Sendo o professor fundamental para o sistema de ensino a ele deve ser oferecida uma formação inicial de qualidade e a garantia de um aprimoramento constante, como um direito, para o bom desenvolvimento de sua profissão.

Para além da discussão sobre a forma como deve acontecer a formação inicial e continuada, Dourado (2008), ao discutir sobre as políticas e gestão da educação superior a distância, entende que:

o que se deve construir é um sistema nacional de formação de professores, preferencialmente de formação dos profissionais da educação, que, ao invés de fomentar a segmentação e superposições das políticas para a formação inicial e continuada, contribua para o estabelecimento de parâmetros básicos nacionais a serem garantidos nas diferentes instituições de ensino, nos diversos cursos e modalidades. Ou seja, a efetivação de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação deve garantir uma base comum nacional para toda a formação, estabelecendo, assim, as exigências a serem contempladas na formação de professores e funcionários para a educação básica (DOURADO, 2008, p. 910).

Dourado (2008) observa a falta de articulação das políticas para a formação inicial e continuada de professor e revela a ausência de um sistema de formação. É o que aponta, também, Soares (2014) ao discutir sobre a formação do professor da Educação Básica. Para ele, na última década, principalmente após a aprovação da LDBEN, observa-se uma pluralidade de ações dispersas e desarticuladas em todo território nacional. Soares acredita que a sensação que se tem é que foi feito muito, mas melhorou-se pouco. Mas acredita que com os novos rumos, a partir principalmente da nova configuração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴¹, a Universidade poderá inverter prioridades e contribuir com a formação do futuro professor no sentido de questionar a descontinuidade de programas, ações e políticas (SOARES, 2014, p. 447).

Outra crítica que se faz é sobre a melhoria do ensino, para Pimentel (2010, p. 268) apesar das medidas empreendidas na atualidade, como as políticas educacionais e o investimento econômico, elas dificilmente resultarão em melhoria do ensino sem renovarem a metodologia e a prática docente. Isto também inclui o processo educacional na EAD, de como

⁴¹ Além da tarefa de regulação da pós-graduação, a Agência assume a tarefa de contribuir para a qualificação da formação de professores (Freitas, 2007).

as TICs estão sendo utilizadas nos cursos a distância e seus reflexos nas práticas docentes nas salas de aula.

Em resposta à criação de políticas e ao incentivo governamental, observou-se um movimento significativo das Instituições de Ensino Superior (IES) na oferta de cursos de formação inicial e continuada na modalidade a distância. Nota-se na breve apresentação dos programas e projetos de formação continuada de professores que houve alguns avanços, mas muitos problemas ainda necessitam ser minimizados ou superados, principalmente no tocante à oferta de qualidade desses cursos, na sua continuidade, as metodologias empreendidas e o processo educacional como um todo, especialmente os cursos de formação continuada a distância.

2.1.2 A EAD como estratégia para a formação continuada de professores

Como observado, a Educação a Distância (EAD) faz parte do conjunto das políticas de formação de professores e foi inspirada nos princípios indicados pelos organismos e financiadores internacionais (COUTO, 2006). Essa modalidade de educação se encontra consolidada em diferentes partes do mundo (ALMEIDA, 2012, p. 1054). No Brasil a EAD foi desenvolvida ao longo dos tempos, desde 1904, por tecnologias disponíveis em cada momento histórico (DIAS; LEITE, 2012, p. 10), mas de maneira bastante restrita.

Atualmente, além da formação inicial, minimizando os problemas de acesso à educação, isto é, contribuindo para o processo de democratização do acesso ao ensino superior, a EAD está sendo acionada pelo Poder Público para contribuir com a formação continuada dos professores, visando o seu aperfeiçoamento no tocante ao conhecimento e práticas educativas na abordagem de variadas temáticas.

No que se refere à regulamentação, o art. 80 da LDBEN dispõe que o Poder Público vai incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância e de programas de educação continuada na modalidade a distância. Mas, na prática, como a EAD tem sido utilizada como estratégia para a formação continuada de professores?

A EAD possibilita o acesso ao saber para populações de regiões longínquas e para as pessoas que não têm condições de acesso à educação presencial, de modo a assegurar ao cidadão a sua formação e a continuidade dos estudos. O MEC tem estimulado as IES, com o aporte financeiro, na oferta de cursos de formação continuada dos professores no Brasil, elas são as parcerias para viabilizar a aplicação dos cursos em diversas áreas do conhecimento. As IES, de forma geral, formulam as propostas pedagógicas e utilizam a internet como meio para

a oferta dos cursos. Da forma como vem aplicando as propostas pedagógicas, fundamentadas no estímulo ao aprendizado interativo e cooperativo, utilizando uma combinação de mídias e promovendo a autonomia acadêmica de forma responsável, criativa e com avaliações presenciais, tem sido um avanço, considerando as dimensões geográficas do país e o grande número de professores que atuam na Educação Básica e que precisam ser inseridos em programas de formação continuada (EMERICH, 2010, p.3). Entretanto, é necessário algum avanço no sentido de qualificar a oferta de cursos nessa modalidade, para que a EAD possa contribuir de fato para a formação continuada de professores, como parte integrante da sua profissionalização.

Com relação ao uso da EAD para a formação de professores, Barreto (1995) *apud* Pedrosa (2003) assevera que ela:

pode permitir que um sem-número de escolas espalhadas pelo país possam sintonizar-se com as mais recentes orientações em termos de metodologia, conhecimentos científicos e técnicas educacionais. Mais do que isso, possibilita apoiar o professor em suas tarefas educativas e favorece a troca de experiências, já que muitos programas incentivam a formação de grupos de estudo nos quais se verifica forte disposição de ajuda mútua entre os participantes (p. 3).

Devido à expansão da EAD e a sua presença cada vez maior em diversas instituições, o Ministério da Educação criou, em 1996, a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Esta Secretaria atuava fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didáticos-pedagógicos, além de promover a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2009c, p. 4). Um dos seus objetivos era desenvolver, produzir e disseminar conteúdos, programas e ferramentas para a formação inicial e continuada a distância.

No tocante à formação continuada a distância, essa Secretaria deu apoio técnico e pedagógico a alguns programas, entre eles: o Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental), o Proformação (Programa de Formação de Professores em exercício), o Proinfantil, curso de nível médio, na modalidade normal, direcionado para professores que atuam na educação infantil; e o Mídias na Educação, que visa incentivar e capacitar o educador no uso pedagógico das diferentes mídias. Os recursos para a execução desses programas eram oriundos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) (BRASIL, 2009c, p. 4).

A SEED foi extinta em janeiro de 2011 e seus projetos e programas migraram para as Secretarias afins. Segundo o MEC, a ideia é que, com o crescimento da modalidade, ela passe a ser gerida pelas secretarias convencionais, com as mesmas medidas para as modalidades presenciais e a distância. Não é possível dizer com precisão se os mencionados programas encontram-se em execução, pois no site oficial do MEC eles ainda são mencionados. O Pró-letramento, o Proinfantil e o GESTAR II⁴², por exemplo, estão hoje citados como programas da Secretaria de Educação Básica (SEB).

Além dos programas de formação apontados, outros programas de formação continuada são coordenados pela SEB, entre eles está o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEG)⁴³, que faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem por objetivo contribuir com a formação de gestores escolares, por meio da articulação entre o MEC, os sistemas públicos de ensino e as entidades educacionais. Os processos de formação continuada em Gestão Escolar são estruturados por meio da modalidade de EAD, integrados a um conjunto de ações formativas presenciais. Com essas ações, o MEC visa o fortalecimento da escola pública e espera a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos (BRASIL, 2009d, p.4).

Integra o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, o Curso de Especialização em Gestão Escolar, o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica e o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, todos desenvolvidos em colaboração com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Outros programas de formação continuada são coordenados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esta Secretaria, em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da

⁴² O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838>. Acesso em: 12 jan. 2016).

⁴³ Disciplinado pela Portaria Ministerial nº 145, de 11 de fevereiro de 2009.

educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2016b).

A SECADI, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, apoia a formação continuada para professores nas seguintes áreas: Educação Especial; Educação para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Quilombola e Educação Escolar Indígena. Todos eles em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância, muitos deles por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RENAFOR) e, ainda, os Cursos de Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos.

A formação continuada nas áreas acima apontadas, coordenados pela SECADI, talvez se justifique devido à carência de professores qualificados nesses conteúdos específicos, pois antes das alterações na LDBEN esses temas, quando tratados, era feito de maneira superficial, possivelmente pela falta de formação. Com o advento da nova LDBEN e de algumas leis específicas que tratam dessas temáticas, passou-se a considerar esses temas como relevantes e que deveriam ser discutidos em sala de aula. Isso levou a considerar mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura e de ofertar formação continuada aos profissionais que atuam nas escolas.

Outros projetos de educação superior a distância desenvolvidos no Brasil, com o objetivo de formar e capacitar professores, foram considerados inovadores e as suas experiências contribuíram para o estabelecimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que será caracterizada mais adiante. Costa (2007, p. 13) aponta quatro projetos pioneiros: o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), criado em 1995; o projeto Veredas de Minas Gerais, em 2002; o projeto piloto do curso de administração do Banco do Brasil e o Consórcio CEDERJ, formalizado no ano 2000.

Costa enfatiza que o Curso de Pedagogia da UFMT foi o primeiro curso superior na modalidade a distância a ser implantado no Brasil, suas atividades iniciaram em 1996 com o objetivo de formar professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em exercício na rede pública daquele estado. O projeto Veredas era coordenado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e reuniu 18 instituições públicas e privadas de ensino superior para a oferta de formação inicial em Normal Superior, também para professores em exercício da rede pública dos anos iniciais do ensino fundamental. O Curso de Administração a distância do Banco do Brasil-MEC (projeto piloto da UAB), iniciado em 2006 reuniu 25 universidades

públicas de 17 estados e do Distrito Federal, com material didático impresso único para todo o curso (COSTA, 2007, p. 13).

Costa destaca o Consórcio CEDERJ como sendo peculiar devido à introdução de um modelo dual de gestão da educação a distância e que impactou na configuração da UAB. Esse consórcio foi uma iniciativa do Governo do Estado do Rio de Janeiro e das universidades sediadas no Estado (UFRJ⁴⁴, UFRRJ⁴⁵, UFF⁴⁶, UENF⁴⁷, UERJ⁴⁸ e UNIRIO⁴⁹). Contou, ainda, como o apoio dos municípios do interior do Rio de Janeiro para a estruturação dos Polos de Apoio Presencial (PAP).

O modelo dual ao qual o autor se refere, diz respeito à divisão de responsabilidades: ao governo do estado cabe o financiamento, a avaliação institucional e a gestão operacional e as instituições ficaram com a gestão acadêmica (que fizeram uma grande articulação do processo pedagógico). O Consórcio CEDERJ, com 5 cursos de graduação a distância implementados, cerca de 20.000 estudantes matriculados, distribuídos nos 23 polos, foi financiado com recursos do Estado do Rio de Janeiro até o ano de 2005, integrou à UAB no ano de 2006, passando a receber recursos federais (COSTA, 2007, p. 14).

Nesse contexto, o projeto da Universidade Aberta no Brasil começa a ser oficialmente implementado em 2005, a partir dos estudos do Fórum das Estatais pela Educação, criado em 2004. Instituições públicas passaram a discutir os rumos e horizontes da educação que atendessem às necessidades do desenvolvimento nacional (VIEIRA; et al., 2012, p. 65). O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi formalmente instituído por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da EAD, com prioridade à oferta inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados (BRASIL, 2014).

Levando em consideração a experiência, principalmente, do Consórcio CEDERJ, o Sistema UAB visa promover a articulação entre as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou microrregião. Após essa articulação, o Sistema UAB assegura o fomento de determinadas ações de modo a assegurar o bom

⁴⁴ Universidade Federal do Rio de Janeiro

⁴⁵ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

⁴⁶ Universidade Federal Fluminense

⁴⁷ Universidade Estadual do Norte Fluminense

⁴⁸ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

⁴⁹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

funcionamento dos cursos (BRASIL, 2014). Este Sistema prevê, ainda, a criação de consórcios públicos, constituídos com a participação de instituição federal de educação superior e polos municipais.

Nessa perspectiva, segundo Costa, a UAB não se configura como uma unidade de ensino, a oferta de cursos na modalidade a distância fica sob a responsabilidade das instituições públicas superiores. Para esse autor o modo de operar da UAB é definido por quatro missões básicas: financiamento, avaliação institucional, articulação institucional e indução de modelos de EAD. Assim, para a oferta de cursos as instituições são integralmente financiadas pela UAB, seguindo um modelo dual, onde o financiamento e a avaliação ficam a cargo da UAB e a gestão acadêmica e operacional ficam a cargo das instituições públicas de ensino (COSTA, 2007, p. 15).

Para a oferta dos cursos a distância pelas IPES, cabe aos estados e municípios a implementação e sustentação de seus Polos de Apoio Presenciais (PAP), contendo a infraestrutura física, logística e recursos humanos necessários para a realização das atividades presenciais, conforme critérios estabelecidos pelo MEC. Cada Polo poderá ofertar cursos de várias IPES, desde que seja autorizado pelo MEC. Cabe às IPES a execução das atividades acadêmicas dos cursos nos Polos e a expedição de diplomas aos alunos.

O Sistema UAB desde 2007 é um dos programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Capes criou a Diretoria de Educação a Distância (DED) e vem assumindo uma visão sistêmica da educação. A DED, dentro da estrutura organizacional da CAPES, faz parte dos Órgãos Singulares. A DED possui três coordenações gerais: 1. de Inovação em Ensino a Distância (coordenação de apoio a Polos e de Tecnologia em Educação a Distância); 2. de Programas e Cursos em Ensino a Distância (articulação acadêmica e de programas, cursos e formação em ensino a distância) e, 3. de Supervisão e Fomento (supervisão, fomento e concessão de bolsas). Para a oferta de cursos na modalidade a distância, as IPES apresentam propostas ao MEC. Estas são avaliadas por uma comissão que verifica a viabilidade de oferta pela instituição e respectivos Polos municipais, segundo critérios estabelecidos (BRASIL, 2015).

Ao refletir sobre a oportunidade das IPES em ofertar cursos na modalidade a distância, com o apoio financeiro da UAB/MEC, Pimentel (2010, p. 279) salienta que existe uma indução do modelo pedagógico, pois os projetos pedagógicos buscam se adequar aos parâmetros desse financiamento, que pode determinar como o curso será executado. A título de exemplo, a autora cita as despesas com a oferta de cursos, como equipe por IES, estipulação de bolsas e número de alunos por tutores. Ao analisar os projetos pedagógicos

executados, a autora verificou a falta de adequação tanto em relação ao modelo imposto pelas planilhas orçamentárias quanto às especificidades da EAD. Ela complementa que muitos dos projetos são semelhantes aos cursos presenciais e alguns deles nem sempre condiz com o curso na prática.

Pimentel (2010, p. 280) ressalta que segundo relato dos coordenadores de cursos na modalidade a distância vários são os fatores que contribuem para essa situação, como: a insuficiente experiência na EAD, a falta de tempo para planejar e avaliar os cursos, a pressão para fazer parte do sistema UAB e poder ter o financiamento, conforme critérios pré-definidos. De acordo com a autora, essa rigidez para a implementação da EAD, apoiada pela UAB, pode propiciar a repetição de antigos erros e a consolidação de velhos preconceitos. Para a autora,

É importante fazer uma argumentação a favor das propostas pedagógicas inovadoras, sem pretender definir aspectos metodológicos de antemão, mas contribuir para a construção de parâmetros de financiamento em consonância com a realidade educacional de cada curso, com a clientela e com as condições sociais, econômicas de cada região (PIMENTEL, 2010, p. 280).

Conseguir esse equilíbrio, nas propostas pedagógicas, apontado por Pimentel é um grande desafio, que não é simples de ser resolvido, tendo em vista as formalidades que devem ser cumpridas pelas IPES quando se propõe a executar um projeto financiado pelo MEC.

Outras críticas direcionadas ao Sistema UAB dizem respeito à precarização da EAD, uma vez que os mecanismos de financiamento são frágeis e existe a contratação de profissionais de educação por meio de bolsas de estudo, é o que aponta Arruda e Arruda (2015):

O modelo de financiamento do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) fragiliza o trabalho docente, insere um profissional, o tutor, que desenvolve atividades docentes sem quaisquer garantias constitucionais ou mesmo de reconhecimento de sua atividade laboral. A permanência do sistema UAB dentro dos mesmos parâmetros de sua criação está fomentando um modelo que, pouco a pouco, vai desconstruindo a valorização do professor, à medida que o modelo desse sistema direciona seu olhar e suas ações mais para a massificação da oferta de vagas e menos para a manutenção dos poucos direitos conquistados pelos trabalhadores da educação nas últimas décadas (p. 336).

Arruda e Arruda (2015, p. 335) destacam, ainda, que o problema não é a modalidade, mas a maneira como a EAD é tratada pelas políticas públicas brasileiras, como é o caso da UAB, com ações direcionadas para o barateamento e a massificação da educação superior no Brasil.

Freitas (2007, p. 1210) aponta que a criação do Programa Pró-Licenciatura⁵⁰ (2005) e da UAB (2006) institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação. Além disso, assevera que a oferta de cursos de educação superior a distância por IPES em articulação com os polos de apoio presencial, nos municípios, representa, sem dúvida, a ruptura com os programas de formação a distância, de curta duração, de caráter mercadológico, que perduraram até pouco tempo, mas ressalta que esta iniciativa tem suas contradições, na medida em que privilegia a modalidade de educação a distância para a formação inicial de professores em exercício, em detrimento do reforço massivo às licenciaturas nas universidades e demais IES. A autora discute sobre a necessidade de maior investimento nos cursos presenciais, para a formação inicial de qualidade.

Muitas críticas nesse mesmo sentido, apontadas por Freitas, são enfocadas por alguns autores. Outros, porém, veem a EAD como uma modalidade que recebe um público que os cursos presenciais não conseguem atender, sobretudo, num país continental como o Brasil. Assim, alguns autores têm discutido sobre a pertinência da EAD na formação continuada de professores. Oliveira (2003) acredita que a pertinência da EAD para essa formação se apoia em duas razões principais:

Por um lado, visa atenuar as dificuldades que os formandos enfrentam para participar de programas de formação, em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país, e, por outro lado, atende ao direito de professores e alunos ao acesso e domínio dos recursos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão (OLIVEIRA, 2003, p. 40).

Outra preocupação apontada por alguns pesquisadores, sobre a formação na modalidade a distância, é referente à qualidade. Oliveira (2003, p. 42) destaca que a formação a distância de professores deve ser ponderada não somente quanto à assimilação e utilização das TICs, mas a formação de sujeitos construtores de conhecimento e pensadores de sua prática pedagógica, num mundo em constante mudança e avanços tecnológicos.

No tocante à qualidade da educação superior a distância, o MEC também mostrou a sua preocupação, no sentido de evitar a sua precarização, quando formulou Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, em 2003 (atualizado em 2007). Esse

⁵⁰ O programa Pró-Licenciatura oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino, sem habilitação legal exigida para o exercício da função. É desenvolvido em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância. O programa é desenvolvido no âmbito da UAB. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-licenciatura>>. Acesso em: 2 jan. 2016).

documento, que não tem força de lei, subsidia as instituições na oferta de cursos e ao governo federal nos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade a distância, em estreita articulação com o SINAES⁵¹.

Levando em consideração a preocupação com a qualidade da oferta de cursos de formação continuada, os programas estimulados pelo MEC e o grande número de professores atendidos, pode-se dizer que a EAD está sendo uma alternativa viável e que poderá contribuir na implementação das políticas direcionadas para a formação de professores, de forma articulada e criando condições para a participação desse profissional, tanto em nível de formação inicial quanto na formação continuada e/ou no desenvolvimento profissional do professor.

Mas as oportunidades que são criadas pelo MEC, no sentido da formação continuada de professores ainda são tímidas, pois não está conseguindo alcançar o grande número de professores que precisam de formação permanente. Exemplo disso está a necessária e urgente formação continuada de professores, que atuam na Educação Básica, para a educação das relações étnico-raciais. A Lei 10.639/2003 precisa ser colocada em prática, mas é urgente preparar o professor para trabalhar a temática na Escola.

Com esse intuito, a SECADI/MEC criou, no ano de 2005, o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro) e vem convidando as IES para contribuírem na implementação de políticas de ação afirmativa, uma delas é a oferta de cursos sobre a temática das relações étnico-raciais para os professores da Educação Básica.

⁵¹ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-aco-es-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>>. Acesso em: 11 nov. 2016).

3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ao delinear como um dos eixos de discussão desta investigação a formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais, faz-se necessário considerar aspectos relacionados a esta última temática. Analisar a educação para as relações étnico-raciais requer compreendê-la num contexto mais amplo, levando em consideração as transformações sociais, econômicas e políticas que atravessaram o Brasil e que ocasionou em novas formas de combate ao racismo, sendo uma delas por meio da educação, que é um campo que pode propiciar mudanças efetivas no enfrentamento ao preconceito e à discriminação racial. É importante considerar, ainda, as implicações e direcionamento das políticas educacionais, como a Lei 10.639/2003, que alterou a LDBEN.

Contribuindo com a proposta da educação das relações étnico-raciais, Silva (2007, p. 490) afirma que ela tem por “alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”. Isto significa dizer que a educação das relações étnico-raciais deve desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público, no sentido da valorização e reconhecimento das diversas contribuições dos diferentes povos. As políticas que possuem essa dimensão precisam ser entendidas como acontecimento social, para, em seguida, serem internalizadas pela sociedade e construídas coletivamente, de modo especial no ambiente escolar.

3.1 Relações Étnico-Raciais e Currículo

A Lei Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003⁵², que alterou a LDBEN, dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Um dos artigos acrescentados à LDBEN foi o 26-A e seus parágrafos, *in verbis*:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra

⁵² Esta Lei acrescentou os artigos 26-A e 79-B na Lei Nº 9.394/1996 (LDBEN), versando sobre a temática.

brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Observa-se que a Lei manifestamente obriga a inclusão da temática sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial, além de determinar o conteúdo programático. Como será abordado mais adiante, a Lei foi fruto da luta dos movimentos sociais negros (militantes e intelectuais), visando reparações, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população negra. A educação é entendida pelos movimentos sociais negros como um campo que pode promover a ascensão social, pois possui grande potencial de transformação da sociedade. Essa discussão será aprofundada mais adiante.

É possível conjecturar que os movimentos sociais negros, ao reivindicarem como uma de suas bandeiras a abordagem desta temática na rede de ensino, tenham entendido o currículo como um campo de disputa política, que compreende relações de poder e de espaço, que reflete na escola e na sociedade. Se a questão identitária da população negra fosse naturalmente considerada no projeto de formação dos indivíduos, nos diversos níveis de ensino, talvez não fosse necessária essa luta e a imposição legal. Mas, a cultura que dá base ao processo educativo, transfigurada no currículo, não é natural, é seletiva. Nas palavras de Sacristán (2000):

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Nessa perspectiva, acredita-se que o currículo é sempre intencional, não é neutro e está a serviço do projeto (ou dos interesses) hegemônico. Nesse mesmo sentido está o entendimento de Apple (2000), quando menciona que o currículo nunca é uma proposta neutra de conhecimentos, parte de uma tradição cultural, de uma seleção feita pela concepção que um grupo tem do que pode ser conhecimento legítimo.

Entendendo assim o currículo, Moreira (1997) propõe mudanças ao sugerir que no planejamento e no desenvolvimento de currículos as atenções devem se voltar:

para as margens, para as fronteiras, para as tradições anuladas, para as histórias não contadas, para as vítimas, para os excluídos. Não se trata de episodicamente permitir que algumas dessas vozes se façam ouvir através das benevolentes vozes dos dominantes, mas sim de se privilegiarem as subjetividades e os discursos até aqui

reprimidos e de se reduzir ao mínimo o processo de silenciamento (MOREIRA, 1997, p.26).

É possível convergir a análise de Moreira (1997) ao que a luta do movimento social negro também defendia, quer seja, reduzir o processo de silenciamento da cultura e história do povo negro e a sua subalternidade na educação nacional, para que todas as vozes fossem ouvidas, no sentido da promoção da igualdade racial.

Esta breve análise leva ao entendimento de que a questão do currículo está intimamente ligada à Lei Nº 10.639/2003, pois esta Lei visa mudar a prática no interior das escolas. Assim, compreender a concepção de currículo se torna importante para a discussão empreendida neste estudo. Malta (2013) entende que a questão do currículo:

apresenta grande importância no processo educacional dado que faz parte integrante do dia-a-dia da escola e exercerá influência direta nos sujeitos que fazem parte do processo escolar e da sociedade em geral, determinando a visão de mundo não só dessa sociedade, mas também de nossas atitudes e decisões nesse meio. Dessa forma, currículo passou a ser visto como um campo profissional de estudo e pesquisas, fazendo com que surgissem outras teorias para questioná-lo e tentar explicá-lo (p. 341).

Cabe salientar, que mesmo antes da sanção da Lei, havia um terreno fértil de discussão teórica no campo acadêmico sobre currículo, no sentido de debater as identidades e a necessidade de inserir essa temática. Oliveira (2015) posiciona-se nesta direção:

[...] a legitimidade da incorporação da questão racial nos currículos escolares, apontada de longa data pelo movimento negro, é inaugurada no interior da universidade na segunda metade do século XX por meio das teorias pedagógicas e de currículo. Entretanto o distanciamento entre a produção acadêmica e o acesso a tais saberes pela população em geral, e em particular pelos profissionais da educação, mantiveram o sistema de ensino majoritariamente indiferente à condição da população negra em educação em suas práticas curriculares, inclusive no interior da universidade. No contexto da prática, as alterações curriculares se deram minimamente, em situações pontuais, muito distantes de uma ação político/pedagógica com a ousadia necessária para alterar a realidade (OLIVEIRA, 2015, p. 11).

Ainda que na prática a produção acadêmica sobre o currículo não tenha surtido um grande efeito, como foi o impacto da Lei Nº 10.639/2003 no Sistema Nacional de Educação, pode-se dizer que essa produção, no campo da análise crítica e reflexiva, contribuiu indiretamente, uma vez que vem legitimando a educação para as relações étnico-raciais, no sentido de questionar, entre outras abordagens, como tem sido feito a seleção curricular.

Mesmo após o advento da Lei Nº 10.639/2003, alguns estudos estão sendo realizados na perspectiva de uma análise crítica sobre a seleção curricular, denunciando as consequências da omissão de determinados temas. Santos (2016a) destaca que os debates que resultaram na inclusão da temática de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica estão aportados em três pilares:

1 – valorização da herança cultural afro-brasileira e africana na educação; 2 – combate às práticas discriminatórias, intolerantes e racistas na sociedade brasileira; 3 – promoção da igualdade racial, através de políticas de reparação e de ações afirmativas (SANTOS, 2016a, p. 179).

Continuando na análise, Santos (2016a) compreende que diante de cada um desses pilares:

“encontram-se estampados os rostos de negras e negros espalhados por todos os rincões do Brasil, cujas histórias, cosmovisões e práticas socioculturais foram, durante muito tempo, invisibilizadas pelo currículo escolar tanto na formação da escola básica como da formação inicial e continuada de professores (p. 179).

Antes, porém, de avançarmos na discussão sobre o currículo, é importante apontar como é feita, de forma geral, a definição das diretrizes e das propostas curriculares. Santos (2016b) descreve que, inicialmente, a definição ocorre no interior do ministério e das secretarias de educação. A autora apresenta a contribuição de Berstein (1996) ao tratar estes espaços como campo oficial de recontextualização do discurso pedagógico. Santos (2016b) destaca que são nestas instâncias:

que os conhecimentos produzidos em diversas áreas da atividade humana, acadêmicas e não acadêmicas, são selecionados e deslocados de suas áreas de origem para serem realocados na escola, de acordo com a gramática desta instituição e transformados em conhecimento escolar (SANTOS, 2016b, p. 10).

A autora ressalta que esse processo ocorre em meio às disputas políticas e que as propostas podem ser apresentadas em diferentes formatos, conforme os modelos de gestão, que podem instituir fóruns de debates mais amplos ou mais restritos, resultando em decisões mais centralizadoras ou mais democráticas, que possibilita a participação social. Dessa maneira são produzidas as diretrizes e propostas curriculares que orientarão o trabalho no nível das unidades escolares (SANTOS, 2016b, p. 11).

Nesse contexto, considera-se importante a compreensão da concepção de currículo. Não é o objetivo desta investigação aprofundar nesse campo de estudo, apenas situar o currículo no contexto das relações étnico-raciais. Isso será feito com base no estudo de Tadeu

Tomaz da Silva (2005), por meio da sua obra “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo”, para apreciar a sua apresentação das teorias de currículo. A escolha deste autor se deve à sua importante contribuição ao campo de investigação deste estudo.

Silva (2005) destaca em seu livro as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo e alguns conceitos e definições que elas realçam. Antes, porém, o autor entende que “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é” (p. 14), não necessariamente o que o currículo é de fato, mas ressalta que toda teoria do currículo enfrenta questões referentes: (i) a qual conhecimento deve ser ensinado; (ii) o que os alunos devem ser, ou que identidades construir e (iii) com base em quais relações de poder essas questões devem ser respondidas.

Conforme Silva (2005), os estudos sobre currículo nascem nos Estados Unidos. Uma tendência mais conservadora, tendo como representante Bobbitt, que buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial (utilizando o modelo de organização de Taylor), com suporte na teoria de Ralph Tyler (desenvolvimento curricular técnico, sem questionamentos mais radicais sobre a forma social dominante); a outra tendência era a de John Dewey que se preocupava com a construção da democracia liberal e se importava com a experiência das crianças e jovens, demonstrando uma postura mais progressista.

De acordo com Silva (2005), na década de 1960 iniciam as críticas a essas concepções mais tradicionais de currículo. Instalando as chamadas teorias críticas do currículo, entre seus defensores está Althusser, este defende que “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável” (p. 32). A escola capitalista, de Bowles e Gintis, “ênfatisa a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista” (p. 32-33). E, ainda, Bourdieu e Passeron, que em “A Reprodução”, afirmam que o currículo está baseado na cultura dominante.

A partir dos anos 70, nos Estados Unidos, Silva (2005) destaca como marco a I Conferência sobre Currículo, liderada por Pinar. Surgem duas tendências críticas, que se opõe às teorias de Bobbitt e Tyler, uma de caráter marxista, utilizando-se de Gramsci e da Escola de Frankfurt, enfatizando “o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social” (p. 38) e a outra de orientação fenomenológica e hermenêutica, realçando “os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (p. 38). Nesse contexto, Silva (2005) destaca Michael Apple, marxista, que procurou construir “uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (p. 48).

Outro expoente da teoria do currículo, apontado por Silva (2005), está Henry Giroux, que baseado num currículo como política cultural, compreende o currículo a partir dos conceitos de emancipação e liberdade, pois entende a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas. Este autor destaca, ainda, Paulo Freire, sua crítica ao currículo está sintetizada no conceito de educação bancária e concebe o ato pedagógico como um ato dialógico em que educadores e educandos participam da escolha dos conteúdos e da construção do currículo. Nos anos 1980, Freire é contestado pela pedagogia dos conteúdos, proposta por Saviani, que critica a pedagogia pós-colonialista de Freire por enfatizar não a aquisição do saber, mas os métodos desse processo; para ele conhecimento é poder, pois a apropriação do saber universal é condição para a emancipação dos grupos excluídos.

Segundo Silva (2005), a ‘nova’ sociologia da educação busca construir um currículo que reflita mais as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados. Nesse contexto, surge uma variedade de perspectivas: feminismo, estudo sobre gênero, etnia, estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo etc. Nesse cenário, Silva (2005) destaca que Bernstein investiga como o currículo é organizado estruturalmente e procura compreender como as diferentes classes sociais aprendem suas posições de classe via escola. Para Bernstein o currículo oculto, “constitui-se daqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2005, p. 78). Na análise funcionalista o currículo oculto ensina noções tidas como universais, necessárias ao bom funcionamento das sociedades “avançadas”; nas perspectivas críticas, o currículo oculto ensina em geral o conformismo, a obediência, o individualismo, a adaptação às injustas estruturas do capitalismo.

Nas teorias pós-críticas são ressaltados conceitos de: (i) identidade, alteridade e diferença; (ii) subjetividade; (iii) significação e discurso; (iv) saber-poder; (v) representação; (vi) cultura; (vii) gênero, raça, etnia e sexualidade e (viii) multiculturalismo.

Com relação ao multiculturalismo, Silva (2005) destaca que ele tem sua origem nos países dominantes do norte e é discutido atualmente em duas vertentes: “dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (p. 85); e outra que aponta a “solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante” (p. 85). Para as duas vertentes, o multiculturalismo é um importante instrumento de luta política, pois ele leva ao questionamento do que seja o conhecimento oficial e sobre a necessidade de mudanças do currículo existente.

Silva (2005), com relação ao aspecto do currículo como narrativa étnica e racial, enfatiza uma superação e ampliação do pensamento curricular crítico que aponta a dinâmica de classe como reprodutora das desigualdades sociais. O autor salienta que as questões como etnia, raça e gênero se configura como um novo repertório educacional significativo, e que apenas recentemente estão sendo problematizadas dentro do currículo, a partir de análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais. Afirma que “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (SILVA, 2005, p. 101).

Silva (2005) aponta, ainda, as teorias pós-modernas, que tem como base a crítica aos conceitos e discursos da modernidade, como, por exemplo, razão, ciência e progresso. Essas concepções veem com desconfiança um currículo fundamentado no pensamento moderno. Para o pós-estruturalismo um currículo questionaria os significados transcendentais ligados à religião, à política, à pátria, à ciência etc., que povoam o currículo existente. A teoria pós-colonialista reivindica um currículo que inclua as diferentes culturas, não de forma simples e informativa, mas refletindo sobre aspectos culturais e experiências de povos e grupos marginalizados.

Ao tratar dos estudos culturais, Silva (2005) destaca que, embora esses estudos, assim como o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, não influenciam de forma significativa o processo de elaboração curricular, mas aponta que dentro do contexto atual tais estudos apresentam conceitos relevantes à visão crítica do currículo, especialmente por entenderem a cultura como campo de disputa simbólica pela afirmação de significados.

Silva (2005) destaca que o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade” (p. 148), traz à tona as contribuições das teorias críticas e pós-críticas do currículo, informando que elas ajudam a compreender que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras, e que as análises que estas teorias trazem propicia não mais conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder. Isso porque:

O currículo tem significado que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Transformar o currículo em um espaço para veicular a diversidade cultural, incluindo a história e cultura dos povos africanos, é importante para formação da identidade nacional. Este é um dos objetivos da Lei Nº 10.639/2003. Ao tratar da importância deste resgate cultural na escola, Munanga (2005) destaca a quem interessa este conhecimento:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram as suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Portanto, os alunos têm sido alijados, por conta dos currículos hegemônicos, do acesso a toda a cultura que constitui a nação brasileira. A prática educativa não tem conseguido reverter essa situação. O planejamento, execução e desenvolvimento de atividades educativas que tenham como foco a promoção da igualdade racial, que considere a população negra, é um processo complexo, que requer clareza das características da realidade na qual serão realizadas essas atividades e a teoria que orienta a ação educativa (OLIVEIRA, 2006, p. 46).

Adianto o posicionamento de Oliveira (2006) quando menciona que a proposta de uma educação com este viés, que atente para os saberes atinentes à população negra, requer profissionais que tenha habilidade de selecionar os conhecimentos socialmente relevantes para promover os estudantes, em uma sociedade caracterizada pela diversidade racial, cultural, biológica, cujos significados inventados socialmente deram origem a preconceitos, estereótipos e discriminações. A autora entende que uma educação nesta perspectiva é realizável quando orientada pela concepção progressista de educação, pois “pressupõe uma estreita relação da educação com a sociedade, com as práticas sociais dos sujeitos, com as suas vivências cotidianas, ampliando-as” (OLIVEIRA, 2006, p. 49).

Nesse contexto, considera-se importante salientar as teorias que orientam as práticas educativas e explicitar um pouco mais o motivo pelo qual a concepção progressista de educação é apontada como a mais adequada para orientar a prática educativa na perspectiva das relações étnico-raciais. Para essa tarefa, será tomado como base o estudo de Oliveira (2006) intitulado “Raça, Currículo e Práxis Pedagógica”. Essa autora destaca as teorias desenvolvidas ao longo dos séculos que envolvem o fenômeno educativo: as liberais (tradicional e escola nova) e progressistas. As teorias tradicionais tratam os conteúdos como fins em si mesmos, desvinculados da realidade social vigente; pelo seu caráter estático não foi

capaz de tratar a diversidade humana. Por sua vez, a concepção pedagógica liberal, entre ela a escola nova, que estabelece uma relação com o contexto social dos alunos, se aplicada à formação de profissionais da educação, não tem elementos para contemplar a diversidade humana porque sendo liberal e espontaneísta, não tem o compromisso com a transformação social, mas a adaptação, o ajustamento do educando à sociedade (OLIVEIRA, 2006, p. 50).

Oliveira (2006) reafirma que a pedagogia progressista é a única concepção pedagógica “que contém os elementos necessários a uma atuação comprometida com a transformação da sociedade e, portanto, com a eliminação de qualquer tipo de discriminação” (p.50). Mas faz uma ressalva ao apontar que dentro da pedagogia progressista, a conhecida pedagogia crítico-social dos conteúdos é reducionista, pois considera as relações de poder inerentes apenas às classes sociais, com efeitos negativos na educação, não possibilitando ao educador uma formação que lhe permita perceber tais relações entre outros grupos.

Para auxiliar nessa discussão, Oliveira (2006) apresenta as contribuições de Georges Snyders no tocante às suas análises críticas sobre a pedagogia tradicional e nova e sobre a pedagogia progressista. A crítica deste autor à pedagogia tradicional diz respeito ao fato dela ser baseada em modelos, destinados a conduzir os estudantes, mas eram distantes do seu cotidiano; permitia uma busca a partir dos modelos oferecidos aos alunos, mas estes deveriam ajustar-se à sociedade.

Conforme Oliveira (2006), Snyders destaca como pontos positivos da pedagogia tradicional a possibilidade da originalidade, a alegria, a apreciação da beleza, a da verdade, a experimentação do progresso científico. Oliveira (2006, p. 51) aponta que, a partir das contribuições de Snyders, foi possível refletir que, apesar desta pedagogia não estar comprometida com a transformação social, a proposta atual de referências negras na literatura, nas artes e mesmo se tratando de trajetórias de vida, são heranças positivas da escola tradicional, incorporadas pela pedagogia progressista.

Com relação à escola nova, Oliveira (2006) apresenta os aspectos positivos desta concepção sob o ponto de vista de Snyders, tais como, “a alegria do presente, de ser criança, o privilegiar os interesses do estudante, liberdade, iniciativas, atividades grupais, relação entre a cultura e a existência” (p. 51). Mas, em contrapartida, a escola nova tem como um dos pontos negativos de fazer a criança e o jovem permanecerem em seu próprio mundo, sem a referência às grandes obras e aos grandes autores.

Sob o ponto de vista de Oliveira (2006), a concepção de escola progressista não abandona as concepções tradicionais e liberais, ela apropria-se de seus aspectos positivos e os atualiza; os modelos são retomados, mas aqueles que se relacionam com o mundo do

estudante, visando educar para a construção de um novo mundo. A autora afirma que a “concepção pedagógica progressista ampla deverá orientar a formação de profissionais da educação com vistas a uma atuação satisfatória com a diversidade racial brasileira” (OLIVEIRA, 2006, p. 53).

Com a adoção desta concepção pedagógica na formação dos profissionais que vão atuar ou atuam na Educação básica, talvez seja possível, conforme destaca Munanga (2005, p. 17), transformar as cabeças dos professores, no sentido de tornarem capazes de “contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira”.

3.2 A Lei Nº 10.639/2003 e o contexto do seu surgimento

A Lei Nº 10.639/2003, que dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, é um dos resultados das lutas históricas da população negra, mormente pelos movimentos sociais negros, que há muito reivindica do Estado brasileiro políticas públicas que venham reverter as condições de marginalização em que está inserida. É o que indica Santos (2005) em seus estudos sobre a Lei Nº 10.639/03, ao afirmar que a valorização da educação formal foi uma das formas empregadas pelos negros para a sua ascensão social. Este também é o entendimento de Gomes (2010) ao destacar que:

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os Outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros (p. 4).

Além disso, os negros (militantes e intelectuais) perceberam que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais, conforme observa Santos (2005):

ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (p.23).

Segundo Gomes (2010, p.3), iniciativas como essa reflete o engajamento do Movimento Negro desenvolvido na sociedade brasileira ao longo dos últimos anos, o qual mantém articulação com as transformações na ordem internacional, decorrentes do acirramento da globalização capitalista e da construção das lutas contra-hegemônicas.

Ainda tratando de reivindicações e da luta dos movimentos sociais negros, cabe destacar as iniciativas dos movimentos que foram precursores históricos na luta pela educação mais inclusiva, como a Frente Negra Brasileira (1930), que tinha como luta o ensino da História da África e dos povos negros e o combate das práticas discriminatórias sofridas pelas crianças na escola; o Teatro Experimental do Negro (TEN), tendo como principal representante Abdias do Nascimento, que na década de 1940 tratava de propostas sobre a formação global do negro; o Movimento Negro Unificado (MNU), que em 1978 já discutia a inserção no currículo escolar do país o ensino da história da África e do negro no Brasil; além do amplo debate produzido, ao longo da década de 1980, pelo Movimento Social Negro⁵³ sobre a importância de um currículo que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Santos (2005) destaca a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, como um dos mais importantes eventos organizado pelas entidades negras brasileiras, realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília. As lideranças dos movimentos negros além de denunciar a discriminação racial e de condenar o racismo contra os negros no Brasil, entregaram ao chefe do Poder Executivo brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha várias propostas anti-racistas, entre elas estavam as que diziam respeito à educação, como:

- Implementação da Convenção Sobre a Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.

⁵³ Ao se referir ao Movimento Social Negro considera-se o conjunto de entidades que luta pelo combate ao racismo e pela promoção da igualdade racial.

- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (SANTOS, 2005, p. 25).

Segundo Santos, alguns pontos desta reivindicação foram atendidos na segunda metade da década de 1990, como, por exemplo, a revisão de livros didáticos ou a eliminação de livros em que os negros apareciam de forma estereotipada (subservientes, inferiores e outras características negativas). Além disso, reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino, como a inserção, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino, como ocorreu no Estado da Bahia (1989), nos Municípios de Belo Horizonte (1990), Porto Alegre (1991), Belém (1994), Aracajú (1994 e 1995), São Paulo (1996), Teresina (1998) e em Brasília, capital (1996)⁵⁴ (SANTOS, 2005, p. 25).

Dando consequência às ações da Marcha Zumbi dos Palmares, foi criado no ano de 1996 o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Também nesse período foi elaborado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a promulgação da LDBEN. Segundo Calado e Barbaric (2017, p. 173) as orientações do tema transversal “Pluralidade Cultural” expressas nos PCNs, de 1997, indicam a importância do tratamento de conteúdos que abrangem as contribuições das diferentes culturas, visando a orientar as escolas a organizarem projetos didáticos e pedagógicos que problematizem a ausência de determinados grupos sociais e étnicos nos trabalhos escolares. Essas autoras salientam que o termo “pluralidade” aparece de forma difusa nos PCNs, uma vez que os negros e indígenas são colocados no mesmo patamar, desconsiderando-se suas especificidades. Além disso, as autoras identificam no documento o mito da democracia racial, que é a ideia de que no Brasil não existe preconceitos e que todos são iguais.

Ao analisar os PCNs, Gomes (2010, p.6) destaca que “as questões da diversidade foram estabelecidas em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional”, diluindo a questão racial no discurso da pluralidade cultural e não apresentando um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação. Além disso, Gomes (2010) aponta que:

⁵⁴ Embora a Lei Nº 1.187 de 1996, que dispõe sobre a introdução do estudo da raça negra como conteúdo programático dos currículos do sistema de ensino do Distrito Federal, tenha sido sancionada, nenhuma iniciativa no sentido da sua implementação foi empreendida (SANTOS, 2005, p. 32).

os PCNs têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais” transversalizando o currículo seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico (p. 6).

As autoras Calado e Barbaric (2017, p. 173) consideram que a existência dos PCNs é um avanço, assim como a publicação, no ano de 1999, pelo MEC, de uma coletânea de textos intitulada “Superando o Racismo”, que foi distribuído para as instituições de ensino pelas secretarias de educação de vários estados. Este material recebeu reedições em 2001 e em 2005. As autoras atribuem estas ações, também, à luta do movimento negro.

Outro importante marco nesse contexto foi o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), em 13 de maio de 1996. O governo assume o compromisso de realizar estratégias de combate às desigualdades raciais por meio de políticas específicas para a população negra. Entre as propostas de curto prazo, constavam apoios a grupos de trabalho e a criação de conselhos; inclusão do quesito cor em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população negra e bancos de dados públicos; estímulo à presença dos grupos étnicos que compõem a população brasileira em propagandas institucionais do governo federal; apoio às ações da iniciativa privada que realizem “discriminação positiva”. Para as proposições de médio e longo prazo, destacavam-se a formulação de políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra, alteração do conteúdo de livros didáticos, bem como a ampliação do acesso de entidades da comunidade negra aos diferentes setores do governo (LIMA, 2010, p. 80).

Outra iniciativa do Movimento Social Negro foi a sua participação na “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, ocorrida no ano de 2001, em Durban, na África do Sul. Momento em que o Estado Brasileiro assinou um documento se comprometendo em promover e incentivar políticas de reparação e medidas que visem o combate ao racismo e toda forma de discriminação. Mais do que a participação propriamente dita, o Movimento Social Negro foi capaz de articular uma robusta mobilização, antes mesmo da conferência, envolvendo importantes lideranças na elaboração de uma ampla pauta de reivindicações a ser apresentada no evento. O Brasil teve participação destacada na Conferência, que teve como relatora-geral a brasileira Edna Roland⁵⁵, e ratifica a Declaração de Durban, que explicita:

⁵⁵ Pesquisadora, ativista no combate ao racismo e especialista da ONU para a promoção da igualdade racial.

108: Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, lingüísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando todos em igualdade de condições (DURBAN, 2001, p. 23).

Com o PNDH I ainda em curso, no dia 13 de maio de 2002, o governo federal lançou o PNDH II, neste programa foram acrescentadas as seguintes metas:

apoiar o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, de que a escravidão e o tráfico transatlântico de escravos constituíram violações graves e sistemáticas dos direitos humanos, que hoje seriam considerados crimes contra a humanidade; apoiar o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da marginalização econômica, social e política a que foram submetidos os “afrodescendentes” em decorrência da escravidão; estudar a viabilidade da criação de fundos de reparação social destinados a financiar políticas de ação afirmativa e de promoção da igualdade de oportunidades. Nesta mesma data, por meio de decreto presidencial, o governo lança o Programa Nacional de Ações Afirmativas sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, mas não institui ações mais específicas (LIMA, 2010, p. 81).

Além desses programas compostos de políticas de caráter mais geral, o estudo de Santos (2005) nos ajuda a compreender que a pressão do movimento social negro fez emergir várias leis esparsas no sentido de obrigar a inserção nos currículos escolares o ensino dos aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do país. Esse processo de estabelecimentos de leis nos estados e municípios contribuiu, também, com a aprovação da Lei Nº 10.639 no ano de 2003. Essa sanção se mostrou como uma forma de reconhecer a importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros. As pressões sociais exercidas no governo de Fernando Henrique Cardoso permaneceram e encontraram na agenda política do presidente Lula, que o sucedeu, espaço para avançar um pouco mais. A Lei Nº 10.639 é uma expressão disso, foi uma das primeiras ações do presidente então empossado, foi aprovada no dia 9 de janeiro de 2003. Nesse contexto, em março do mesmo ano foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com status de ministério, com o objetivo geral de formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial.

Santos (2005) reconhece que houve um avanço com o estabelecimento desta lei, todavia, ele a considera bastante genérica e não preocupou com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, pois ela não estabelece metas para a sua implementação, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos

fundamental e médio para ministrarem as disciplinas, não menciona sobre a necessidade de as universidades reformulem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem disciplinas sobre a temática, não indica qual é o órgão responsável pela implementação da lei e limita o ensino sobre a temática às áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.

Para esse autor a lei transfere a responsabilidade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira para os professores, ficando sob sua vontade e esforço o ensino de tal temática na sala de aula. Ele adverte que mesmo que se amplie o processo de qualificação de professores é fundamental que as universidades formem professores já qualificados para uma educação anti-racista. Ele alerta que a lei tanto indica certa sensibilidade às reivindicações dos movimentos sociais negros quanto uma falta de compromisso vigoroso com a sua execução e eficácia. Ele aponta para a necessidade de melhorar a lei e a continuidade da pressão do movimento social negro para a sua correta execução. Isso se expressa na inclusão da exigência do cumprimento da Lei nos instrumentos de avaliação de cursos para fins de autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Tal exigência vem sendo cobrada pelos avaliadores, por orientação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, por ocasião de visitas às IES.

Para muitos autores a lei se transfigura como uma das iniciativas do poder público, visando reparações, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população negra. Mas reconhecem que ela sozinha não dará conta de alterar as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, mas pode suscitar o debate na escola e fazer com que mudanças mais profundas sejam reivindicadas (RÉGIS; CARVALHO, 2013, p. 4). Na mesma perspectiva, GOMES (2010) adverte que:

a Lei 10.639/03 e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente. (p. 9)

Visando contribuir com orientações para a implementação da Lei Nº 10.639/2003, foram aprovadas no ano de 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. A Lei pode se apoiar na concretização dos objetivos do poder público, na medida em que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 13).

O combate ao racismo, o trabalho pelo fim das desigualdades raciais e a educação das relações étnico-raciais realmente não é tarefa exclusiva da escola, pois não foi ali a sua origem, mas as desigualdades construídas socialmente perpassam pela escola. Por isso é necessário que esses espaços institucionais de ensino se constituam em espaços democráticos de construção de conhecimentos que visem uma sociedade mais equânime.

Considerando a importância desse espaço e para que o estudo da história e cultura afro-brasileiras e africanas obtenha êxito:

A escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 15)

Podemos observar que é um procedimento complexo, pois é preciso repensar as relações étnico-raciais na perspectiva da mudança de posturas, das práticas pedagógicas, dos procedimentos de ensino, das condições materiais e de aprendizagem e, por fim, da educação que é oferecida nas escolas.

Assim, as instituições de ensino são provocadas a repensarem os seus currículos, mas há certa resistência, devido à falta de preparo para a abordagem sobre as diferenças étnico-raciais e a necessidade de se questionar o currículo eurocêntrico que, segundo Régis e

Carvalho (2013), “geralmente é percebido como se, naturalmente, fosse a indicação do que é valioso a ser ensinado e não resultado de uma construção histórica” (p. 6).

A SEPPPIR, após dez anos da sanção da Lei, em 2013, publicou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujo objetivo central é o de:

colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 2013, p. 19).

O Plano foi elaborado com o intuito de estimular e induzir a implementação das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008⁵⁶ por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009⁵⁷, e de projetos como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). Dentre as preocupações apontadas no Plano está a necessidade de incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino. Incluir as metas deste Plano no Plano Nacional de Educação (PNE) e criar Programas de Formação Continuada Presencial e a Distância de profissionais da educação, com base nas Diretrizes.

Ao tratar das legislações e das políticas educacionais das relações étnico-raciais, Calado e Barbaric (2017, p. 176) salientam que elas “produziram novas responsabilidades para os profissionais da educação, principalmente o reconhecimento do racismo”. Afirmam que um dos principais problemas para o enfrentamento do racismo tem sido a sua negação e a perpetuação da ideologia racista. Entendem que a alteração da LDBEN, por meio da Lei Nº 10.639/2003, “se constituiu um marco relevante na valorização da diversidade cultural na formação da nossa sociedade e pode contribuir na desconstrução da hegemonia do currículo monocultural”.

⁵⁶ Essa Lei alterou a LDBEN incluindo a história e cultura indígena, ampliando a demanda trazida pela Lei Nº 10.639, refletindo o que Santos (2012) revela que historicamente a luta dos negros acaba por incluir na agenda pública outros segmentos também marginalizados/discriminados.

⁵⁷ O Decreto Nº 6.755/2009 foi revogado pelo Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

No entendimento de Gomes (2010), a Lei Nº 10.639/2003 e suas regulamentações (Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004) vinculam-se ao direito à educação e incluem o direito à diferença. Segundo a autora, a efetivação da Lei percorre um caminho tenso e complexo, pois, ao mesmo tempo em que induz programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento, pois dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, a efetivação da lei “dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.” (GOMES, 2010, p. 8).

Silva (2007, p. 500) destaca que as dificuldades para a implantação das políticas curriculares, como as descritas na Lei Nº 10.639/2003, “se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à reclamada falta de textos e materiais didáticos”. Essa autora destaca, ainda, que entre as dificuldades estão as relações dos professores com os sistemas de ensino e com os alunos. Salienta que os professores são direcionados a educar os alunos para a cidadania e para serem capazes de combater discriminações, mas, muitas vezes, eles próprios não se sentem encorajados para esse mesmo combate.

Silva (2007) aponta, ainda, que o desconhecimento das experiências culturais e sociais de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que os professores ensinem como se vivessem numa sociedade monocultural. Para essa autora:

Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema de mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros (SILVA, 2007, p. 501).

Para reverter ou minimizar essa situação apresentada por Silva (2007) é importante superá-las, um caminho seria por meio de ações que visem ultrapassar estereótipos e extinguir

preconceitos. A formação continuada de professores que atuam na educação básica pode ser uma ação nesse sentido. O processo formativo pode levar à desconstrução ou à reelaboração de conhecimentos que, muitas vezes, dificultam aos professores a percepção das experiências dos vários grupos étnicos que compõem a sociedade.

Conforme Gomes (2010), a Lei Nº 10.639/2003 e suas diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como “o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais”. A autora adverte que a Lei e suas diretrizes:

precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente (GOMES, 2010, p. 9).

Visando dar consequência às legislações e políticas, na tentativa de levar para dentro das universidades a discussão e fomentar ações sobre as relações étnico-raciais foi incentivada a criação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs). A partir deles foram instituídas outras instâncias de discussão e investigação sobre a temática, como a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e a inclusão do GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com o intuito de enfrentar os desafios da implementação da legislação antirracista na educação brasileira (GONÇALVES; MUNIZ, 2015, p. 305).

Ainda no campo educacional, partindo do pressuposto de que é necessário que os profissionais que atuam na educação se capacitem e/ou aperfeiçoem seus conhecimentos sobre a temática das relações étnico-raciais, no sentido da implementação da Lei Nº 10.639/2003, as oportunidades devem ser criadas para que estes profissionais se qualifiquem permanentemente. Desde iniciativas gestadas no âmbito das próprias secretarias de educação, estaduais e municipais, em âmbito nacional provocadas pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio de programas e projetos, ou por iniciativa dos NEABs.

Vale destacar o que Munanga (2005) tem a dizer sobre as transformações que podem ser realizadas por meio da educação:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (p. 17).

3.3 O Programa Uniafro e o papel dos NEABs

Segundo Cardoso et al (2016, p. 1393) “das inúmeras ações governamentais desenvolvidas na última década, destacam-se aquelas voltadas para o enfrentamento das desigualdades raciais na Educação”. Uma das iniciativas nesse sentido é o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro), este se insere no contexto das políticas públicas promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), ampliando a abrangência das ações de formação de professores, na área de história e cultura afro-brasileiras.

Sendo este um Programa de ações afirmativas, cabe ressaltar o seu significado, que conforme Mayorga e Souza,

são políticas e práticas públicas e privadas, de caráter compulsório ou facultativo, que têm como objetivo corrigir desigualdades historicamente atribuídas e impostas a determinados grupos sociais. Incluem negros, indígenas, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiências e outros grupos cujos direitos sociais têm sido desconsiderados e não reconhecidos em função do tratamento desigual dado às suas diferenças; as ações afirmativas visam à promoção da diversidade cultural e da justiça social (MAYORGA; SOUZA, 2010, p. 205)

As ações afirmativas aplicadas à educação, no caso brasileiro, respondem a uma reivindicação histórica do movimento social negro na perspectiva da reparação dos danos ou das consequências do longo processo de escravidão e o reconhecimento. Buscam restituir direitos sociais básicos historicamente negados pelo Estado brasileiro a esse segmento da sociedade. Elas se expressam de diversas formas, sendo a mais conhecida as cotas para o

acesso, a permanência e o sucesso acadêmico nas universidades. Também se aplicam no mercado de trabalho, na saúde, na comunicação⁵⁸, entre outros.

Neste contexto, o Programa Uniafro foi criado em 2005, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 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 e estimular a integração das ações de implementação das diretrizes curriculares étnico-raciais (BARROS, 2011, p. 136).

O motivo da criação do Uniafro partiu da necessidade de se respeitar e valorizar a diversidade étnico-racial, superar o racismo e a discriminação racial na escola. Além disso, esse Programa tem como objetivo contribuir com a implementação da Lei Nº 10.639/2003 e da Lei Nº 11.645/2008, que inseriu a temática indígena. Visa, ainda, cumprir com as determinações do Parecer CNE nº 03/2004 e a Resolução nº 1/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Segundo estudo de Negreiros (2013, p. 67) o primeiro edital do Uniafro convocando as instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) a apresentarem propostas por meio dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) ou grupos correlatos, foi lançado no dia 5 de abril de 2005. Para a seleção de propostas, o objetivo geral do 1º edital Uniafro é apoiar as IPES no desenvolvimento de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para a implementação e para o impacto de políticas de ação afirmativa para a população negra. Além disso, o Edital 2005 objetiva dotar os NEABs ou grupos correlatos de melhores condições de gestão de suas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão para os fins prioritários enunciados no programa Uniafro. As propostas deveriam atender a pelo menos um dos seguintes eixos: publicação de obras e material didático-pedagógico,

⁵⁸ Como exemplo de ação afirmativa no mercado de trabalho, está as cotas para negros nos concursos públicos, Lei Nº 12.990/2014. Na saúde, vários programas visam incorporar a população negra nas ações prioritárias, como observado na Política Nacional de Saúde da População Negra (Seppir/Ministério da Saúde); a constituição do Comitê Técnico de Saúde da População Negra, em 2004; o Programa de combate ao Racismo Institucional (PCRI), em 2005; a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, lançada pela Seppir, em 2007. Na comunicação, tem como exemplo o destaque no Plano Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), instituído em 2009, no eixo 4, item IX, o estímulo à inclusão de cotas de representantes das populações negras, indígenas, ciganas e demais minorias étnicas, nas mídias, especialmente a televisiva e em peças publicitárias.

formação de professores e acesso e permanência voltados para estudantes negros ao ensino superior.

Conforme essa autora, das instituições que concorreram ao Edital nº 1/2005 Uniafro, dezoito foram selecionadas e tiveram seus projetos aprovados integralmente ou parcialmente. Destas dezoito instituições, apenas nove firmaram o acordo de cooperação e receberam os recursos do MEC para a execução de seus programas e/ou projetos, que teriam a duração de 10 meses após a assinatura dos termos de cooperação. No ano seguinte foi lançado o edital de 2006, com o mesmo formato e objetivos, isto é, apoiar as ações a serem executadas pelas instituições dentro dos eixos apresentados e fortalecer os NEABs dentro das instituições.

Nos anos de 2008 e 2009, os editais lançados tiveram objetivos um pouco diferentes, inclusive em termos de financiamento. Visando fomentar as ações do Uniafro e aprimorar o repasse financeiro às instituições, o MEC, por meio da Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, estabeleceu critérios para assistência financeira às instituições de educação superior, por meio de habilitação e apresentação de projetos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, para professores de educação básica, graduandos de licenciatura e cursos de Pedagogia, assim como para a elaboração de material didático específico para uso na Educação Básica.

O MEC apoia projetos de formação inicial (licenciatura e Pedagogia) com carga horária mínima de 30h; de curso de formação continuada para professores da rede de ensino de educação básica nas modalidades: extensão, com carga horária mínima de 60h; aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180h; e especialização, com carga horária de 360h. Dessa maneira, várias instituições de ensino superior, a partir do atendimento aos editais do MEC, vêm ofertando cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância.

Com relação aos dois momentos do Programa Uniafro (os editais lançados e o advento da Resolução CD/FNDE nº 14/2008) Negreiros salienta que eles estabelecem considerações sobre a política educacional para a Educação das Relações Étnico-raciais, como um programa que visa a promoção da igualdade racial na educação, uma vez que:

O programa pretendia possuir um caráter tanto valorativo da cultura negra, na medida em que incentivava a formação e a produção de conteúdo que tem a educação das relações étnico-raciais como premissa, quanto redistributivo, por incentivar a adoção de ações afirmativas nas instituições de ensino superior como programa de promoção da igualdade racial na educação (NEGREIROS, 2013, p. 69).

Essa característica dual do Programa teve como articulador importante os NEABs. Observa-se que, conforme disposições da referida Resolução CD/FNDE nº 14/2008, somente as Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior dotados de NEABs ou grupos correlatos poderá solicitar recursos para a formação inicial e continuada de professores e para a elaboração de material didático. Esta norma legal define NEAB ou grupo correlato como “núcleo de natureza acadêmica que desenvolva atividades explicitamente vinculadas aos estudos afro-brasileiros e africanos e à educação para as relações étnico-raciais, reconhecido institucionalmente por meio de instrumento legal validado por dirigente máximo da instituição” (BRASIL, 2008).

Cabe salientar que alguns Núcleos, com o advento da Lei Nº 11.645/2008, incorporaram a temática indígena nas suas ações e a sigla passou a ser NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas). Para fins deste tópico será utilizada a nomenclatura NEAB, pois nem todos os núcleos incorporaram essa temática e/ou renomearam a sigla.

Dessa maneira, o aporte financeiro para a execução das referidas ações contribuem, também, para a estruturação dos NEABs dentro das Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior. Segundo Siss (2014, p. 183) os NEABs têm desempenhado um papel ativo e fundamental na implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Ele entende que as universidades, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, se constituem como *locus* privilegiado de formação (inicial e continuada) de professores e que precisam fazê-lo na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Os NEABs são constituídos, na sua grande maioria, por pesquisadores, professores, técnicos administrativos em educação e alunos (de graduação e pós-graduação) que se articulam com a finalidade de discutir e difundir a temática afro-brasileira e indígena e de propor projetos que visem a formação inicial e continuada nessa temática. Para Siss:

parcela significativa dos pesquisadores dos NEABs entende que um dos maiores, senão o maior e mais importante desafio colocado para a educação brasileira é o que diz respeito à formação de professores para uma prática pedagógica eficiente no âmbito de uma sociedade tão diversificada culturalmente como o é a nossa. Concordamos com o fato de que, se a formação inicial e continuada dos professores realizada pelas universidades brasileiras se fez em consonância com essas leis, esses professores assim formados estarão aptos a perceber as ideologias e os estereótipos racistas socialmente produzidos e veiculados pelos diversos materiais didáticos colocados à sua disposição e também a poder desmistificar valores particulares que os currículos escolares muitas das vezes tentam tornar gerais ou hegemônicos e que se materializam no cotidiano escolar (SISS, 2014, p. 184).

Dessa mesma maneira entende Barros (2011), quando menciona que os cursos de formação de professores da rede pública voltados à temática étnico-raciais, de um modo geral, propõem uma nova forma de registro da História do Negro no Brasil, recuperando e valorizando a contribuição negra no processo de formação do país, isso faz com que a história do negro e da África sejam apresentadas sem apelo a estereótipos ou distorções (BARROS, 2011, p. 3).

Segundo a avaliação de Siss (2014, p. 184), as ações dos NEABs vêm favorecendo o ensino da cultura afro-brasileira e africana, atuando nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, no sentido de produzir e difundir conhecimentos no campo das desigualdades e diversidades étnico-raciais e da educação, em consonância com a legislação vigente.

Devido à ampliação da oferta de cursos à distância (graduação, extensão, pós-graduação) passou-se a lançar mão dessa modalidade de educação para a oferta de cursos de formação continuada para os professores da Educação Básica, versando sobre temáticas ligadas à diversidade, como os cursos que tratam da Educação para as Relações Étnico-raciais, ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, ou a Promoção da Igualdade Racial na Escola.

Barros (2011) destaca que essa ampliação de cursos a distância levantou a preocupação sobre a viabilidade ou pertinência dessa oferta nessa modalidade de educação. Segundo esta autora, a reflexão sobre a formação de professores em cursos com essas temáticas, a distância, provoca questionamentos de várias ordens: “da pertinência do trabalho com temas transversais nesta modalidade educativa à adequação das tecnologias de informação e comunicação eletrônicas ao trabalho educativo num contexto de exclusão digital” (p. 87). Ela menciona, ainda, a necessidade de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras como forma de estimular práticas em educação das relações étnico-raciais afinadas às mudanças teórico-metodológicas ocorridas na Educação (BARROS, 2011, p. 88).

Oliveira (2016), levando em consideração a proposta do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb)⁵⁹, ressalta que a oferta de cursos de formação inicial

⁵⁹ O Penesb é um programa criado no ano de 1995, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), realiza pesquisas, atividades de ensino e extensão sobre o negro em educação. Atua, desde a criação, na formação continuada de profissionais da educação, por meio de cursos de extensão e especialização, na modalidade presencial até 2009, quando passou a utilizar na formação as modalidades presenciais e a distância. A partir de 2013 começou a oferecer formação continuada somente na modalidade a distância. Atua, ainda, na formação inicial, nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), na linha de pesquisa Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação, que inclui a orientação de pesquisas e componentes curriculares sobre o tema (informação disponível na página eletrônica da UFF <<http://www.uff.br/penesb/index.php/quem-somos>>).

ou continuada, independente da modalidade em que são oferecidos, deve-se orientar pelo princípio da qualidade. A autora entende que:

em ambas as modalidades, presencial e a distância, respeitando-se as particularidades de cada uma, há de se considerar a necessidade de estabelecer critérios de qualidade e uma organização e dinâmica que impeçam o aligeiramento e a superficialidade da formação oferecida, isto é, que garantam um nível de ensino compatível com uma atuação docente devidamente qualificada (OLIVEIRA, 2016, p. 8).

Além do aspecto da qualidade, Oliveira (2016, p. 9) ressalta algumas vantagens da formação continuada a distância, principalmente nos grandes centros, como a redução dos percentuais de desistência (por não precisar realizar grandes deslocamentos) e maior assimilação dos conhecimentos curriculares (realização de tarefas semanais).

A formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais também é uma preocupação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFOP. Para ajudar na investigação proposta neste trabalho, cabe salientar como este Núcleo se insere no contexto das ações de implementação da Lei Nº 10.639/2003 e da Lei Nº 11.645/2008, por meio do Programa Uniafro, quando se propôs a ofertar um curso dessa natureza, na modalidade a distância.

4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS CIENTÍFICAS SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Visando conhecer e refletir sobre as pesquisas que investigaram a utilização da Educação a Distância na formação continuada de professores para a Educação das Relações Étnico-raciais, estabeleceu-se como fonte de consulta: (i) o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que reúne dissertações e teses defendidas por programas de pós-graduação do Brasil; (ii) o Google Acadêmico, por sua grande capacidade de armazenamento de dados de trabalhos publicados na rede; (iii) O Grupo de Trabalho (GT) 21⁶⁰ da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), denominado Educação e Relações Étnico-Raciais, por possuir produções científicas sobre a temática.

4.1 Os dados coletados nas fontes de consulta

Para a investigação dos trabalhos sobre a temática da pesquisa optou-se por buscar apenas aqueles que tiveram como principal eixo de investigação a EAD para a oferta de formação continuada de professores para a Educação das Relações Étnico-raciais, por considerar que essa modalidade de educação é o principal eixo de investigação desta pesquisa. Definiu-se o período de 2003 a 2015, por ser 2003 o ano em que foi sancionada a Lei Nº 10.639/2003, que fixa a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, documento legal que integra esta investigação. Os descritores utilizados na busca foram: “EAD, formação continuada de professores, Educação para as relações Étnico-raciais”, “EAD, formação continuada de professores, Uniafro” e “Uniafro, formação continuada, distância”, por entender que eles compõem o eixo temático central da pesquisa.

⁶⁰ Após vinte e seis anos de fundação da ANPEd foi criado, no ano de 2001, o 21º Grupo de Estudos (GE), denominado Relações Raciais/Étnicas e Educação; dois anos mais tarde o GE passou à categoria de Grupo de Trabalho (GT), com o nome Afro-Brasileiros e Educação, esse GT congrega pesquisadores(as) afro-brasileiros ou não, que possuem produções científicas na área das Relações Raciais, com ênfase na educação dos Afro-brasileiros. Antes da criação deste GT, a produção acadêmica relacionada à temática era apresentada nos diferentes GTs da ANPEd (SISS; OLIVEIRA, 2007).

Inicialmente foram consultadas dissertações e teses que investigaram a temática. Mas, após esse exame, observou-se que o número de trabalhos disponibilizados nas fontes de consulta era reduzido. Assim, visando ampliar a discussão, foram incluídos artigos científicos.

No banco de teses e dissertações da CAPES foram localizados alguns trabalhos sobre a formação de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais ou para o estudo de África e Africanidades, mas, o fato dos estudos não terem como foco a Educação a Distância, não atendiam aos critérios do estudo, por isso foram descartados. Nessa fonte de consulta apenas quatro trabalhos atendiam aos critérios estabelecidos para a pesquisa, sendo duas teses e duas dissertações, todas defendidas no ano de 2013. A coincidência do ano da publicação dos trabalhos corresponde aos dez anos da sanção da Lei Nº 10.639/2003, isto pode sugerir que foi o tempo que a lei produziu seus efeitos e possibilitou um estudo sobre as ações empreendidas no sentido da formação de profissionais para o ensino da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, como descrito neste dispositivo legal.

Empreendida à busca dos trabalhos apresentados ao GT21 da ANPEd, não foi encontrado nenhum trabalho que atendia aos critérios delimitados para esta pesquisa. Cabe ressaltar, que foram identificados muitos trabalhos que tratam das Relações Raciais e Educação dos Afro-brasileiros, observou-se uma vasta produção intelectual que contribui para a discussão e reflexão sobre a temática, no sentido da valorização da diversidade e reconhecimento da cultura negra, tendo em vista a superação da desigualdade étnico-racial. Visando ampliar o escopo da busca, alguns outros Grupos de Trabalho⁶¹ da ANPEd, considerando o período de 2003 a 2016, foram explorados a fim de identificar mais trabalhos que pudessem contribuir com a discussão, mas não foram localizados estudos, conforme os critérios estabelecidos para esta pesquisa.

Ao procurar trabalhos no site de busca Google Acadêmico, utilizando os descritores mencionados, foram localizados alguns trabalhos que compunham o eixo temático da pesquisa. Descartados os trabalhos que não contemplaram esse eixo temático, foram identificadas as mesmas teses e dissertações encontradas no banco da CAPES (já referidas) e três artigos científicos. Cabe salientar que, além dos três artigos apontados, foram localizados alguns artigos da mesma autora de uma das teses, mas, como os artigos versam sobre a mesma temática da tese, destaco apenas um deles, que mostra algumas primeiras aproximações que foram aprofundadas na tese.

⁶¹ Os demais GTs explorados foram: GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT08 – Formação de professores; GT11 – Política da Educação Superior e GT12 – Currículo.

Um dos artigos foi publicado, no ano de 2016, na Revista de Educação do COGEIME (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação), do Instituto Metodista de Serviços Educacionais. A primeira edição da Revista foi lançada no ano de 1992, com o objetivo principal de divulgar temas não debatidos no interior da Educação Metodista e publicar experiências educacionais e de gestão, desenvolvidas pelas Instituições e outros temas da área de educação, de interesse dos docentes e funcionários das escolas, faculdades e da universidade. Acolheu mais tarde trabalhos externos na área da educação. Isso contribuiu para que a Revista alcançasse a classificação B5 junto ao Sistema Qualis de Avaliação de Periódicos, da Capes/MEC.

O outro artigo científico foi publicado nos ANAIS do Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED) e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED), ocorrido no período de 8 a 27 de setembro de 2016, realizado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O terceiro artigo foi publicado em outubro de 2016 no e-book denominado “Utilizando tecnologías en la educación para fortalecer la práctica docente en América Latina - Revisiones teóricas - Experiencias prácticas”, tendo como editores: OTERO, Walter Ruben Iriondo et al; o e-book é de origem da cidade de Bogotá/Colômbia e publicado em parceria com o Instituto de Estudios Avanzados da Universidad de Santiago de Chile (IDEA-USACH), a Red de Integración Latinoamericana en Educación y Tecnologías e a Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Colombia (UNAD).

Feitas essas considerações quantitativas iniciais, confirmou-se sete trabalhos que atendiam aos critérios da pesquisa e que subsidiarão a discussão sobre a temática.

4.1.1 Apresentação das investigações das teses e dissertações

Com a finalidade de contribuir com o aprofundamento da discussão da temática desta pesquisa, serão apresentadas as teses de Barros (2013), Implicações da Formação a Distância para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, e de Ferreira (2013), A formação para as relações etnicorraciais e a profissionalização em história: saberes e práticas docentes no contexto da educação a distância; a dissertação de Negreiros (2013), Educação das relações étnico-raciais: análise da formação de docentes por meio dos programas Uniafro e Africanidades, e de Luiz (2013) que trata da Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es).

Além dessas contribuições, apresentarei uma comunicação, também da pesquisadora Barros, intitulada “Educação das Relações Étnicorraciais à Distância: Limites e Possibilidades”, apresentada no ano de 2011, na IX Reunião de Antropologia do Mercosul, no GT33 – Educação das Relações Étnicorraciais no Brasil e na África: Desafios Contemporâneos, por considerar que o objeto de estudo apresentado neste artigo está em consonância com a sua tese de doutorado e com esta pesquisa. A comunicação será exposta logo após a apresentação da sua tese.

4.1.1.1 As contribuições do estudo sobre as Implicações da Formação a Distância para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras

A primeira tese analisada é a da pesquisadora Zelinda dos Santos Barros, apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A tese intitulada Implicações da Formação a Distância para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, sob a orientação da professora Dra. Ângela Lúcia Silva Figueiredo, foi defendida no dia 31 de outubro do ano de 2013.

A linha principal de investigação da autora se refere às implicações de um curso a distância voltado para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, destacando como os conteúdos trabalhados no ambiente virtual eram apropriados e reelaborados pelos cursistas.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisadora utilizou o estudo de caso para delinear a pesquisa. Foram convidados, como sujeitos da investigação, vinte cursistas das turmas dos anos de 2009 e 2010⁶², do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras⁶³. O Curso foi promovido pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA, em parceria com o MEC, no qual a pesquisadora trabalhou como coordenadora pedagógica por mais de sete anos. Para a turma de 2009 a oferta se deu de forma semipresencial e para a turma de 2010 o curso foi oferecido a distância, ambos com a finalidade de contribuir com a implementação da Lei Nº 10.639/2003. O público alvo do

⁶² Segundo Barros (2013, p. 22), na turma de 2009 e 2010 participaram do Curso um total de 769 cursistas, devido ao grande número de participantes 50 cursistas de cada turma foram convidados a participar da pesquisa, mas apenas 20 autorizaram o exame das interações nos fóruns e dos projetos pedagógicos.

⁶³ Este foi o nome escolhido para o Curso pelo CEAO/UFBA (nome fantasia), no MEC está registrado como Educação e Relações Étnicorraciais (ERER).

Curso abrangia profissionais da educação do Estado da Bahia e 10% das vagas foram reservadas à demanda da comunidade externa.

A pesquisa se ancorou na investigação qualitativa, mas foram utilizados instrumentos de apresentação de dados comumente utilizados em pesquisas quantitativas. Serviram de dados para a investigação as mensagens postadas nos fóruns de discussão⁶⁴, os projetos pedagógicos apresentados como trabalho de conclusão de curso e o questionário de avaliação respondido pelos cursistas no decorrer do curso. As mensagens trocadas pelos tutores a distância nos fóruns de discussão também foram analisadas pela pesquisadora.

A opção metodológica para a coleta de dados foi a “observação à espreita”, procedimento utilizado para observar as interações dos participantes no ambiente virtual, sem a identificação da pesquisadora⁶⁵. Para cumprir com o objetivo principal da tese, a pesquisadora recorreu à abordagem teórica da análise de discurso, pois essa análise a permitiu apreender os sentidos atribuídos pelos cursistas aos conteúdos trabalhados e a perceber como os cursistas articulavam o que conheciam com os temas abordados no curso. Para esclarecer a análise de discurso, a pesquisadora utilizou a contribuição de Foucault (2000).

Visando contribuir com a análise das implicações de um curso a distância voltado para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, a pesquisadora organizou a tese em cinco capítulos. No primeiro capítulo, Barros apresentou um panorama histórico sobre a educação formal da população negra, com a finalidade de verificar o surgimento das propostas educativas que demandam a inclusão dessa parcela da sociedade na educação básica e superior e de conteúdos sobre as contribuições do negro no Brasil e no mundo. Apresentou, ainda, a relação entre Educação e Relações Étnico-raciais e a EAD, destacando suas especificidades e as críticas sobre a formação de professores nessa modalidade, seus limites e possibilidades.

Cabe destacar que a pesquisadora, ao tratar dos aspectos relacionados à EAD, utilizou as teorias sobre a interação de Borje Holmberg (2003) e Michael Moore (2008). Esses autores colocam o estudante e sua interação com outros sujeitos no centro do processo educativo. Segundo a autora, Borje Holmberg (2003) destacou a importância da empatia na relação pessoal estabelecida entre professor e estudante a distância, sendo esta compatível com a aprendizagem individual e a abordagem empática. Moore (2008) elaborou a teoria da

⁶⁴ 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, em sua maioria é iniciado por uma questão que incentiva a exploração dos conteúdos estudados (BARROS, 2013, p. 27).

⁶⁵ Ela sinalizou que a identificação poderia alterar o comportamento dos participantes e inviabilizar o desenvolvimento da pesquisa

interação a distância ou teoria da autonomia do aluno, abordando a distância como uma variável importante no estímulo ao aprendizado independente de alunos adultos. Para Barros essas teorias contribuem de forma significativa para o planejamento de cursos a distância voltados ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas.

No segundo capítulo a pesquisadora apresentou o Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e o seu processo de planejamento; descreve o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e o perfil dos cursistas. O terceiro capítulo foi reservado para a abordagem dos aspectos da interação realizadas no AVA e a identificação dos sentidos que os cursistas atribuíram para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras a distância. No tocante a esse último tópico, a pesquisa demonstrou que os cursistas aceitaram bem a EAD como uma modalidade educativa para o ensino da temática, não necessariamente sobre a sua adequação, mas apontaram o pouco tempo disponibilizado para o aperfeiçoamento profissional como uma das principais razões. A expectativa de que o curso, independente da sua modalidade, pudesse contribuir com a mudança nas práticas pedagógicas, tanto aponta para a alternativa mais viável, devido à jornada de trabalho dos cursistas, quanto toda e qualquer modalidade seria adequada para o trato da temática do Curso.

A autora abordou no quarto capítulo o conceito de etnicidade, construindo o conceito de “eticidade virtual”, baseando-se em estudos relacionados à interação ocorridos principalmente na educação a distância.

No último capítulo a autora apresentou as análises feitas a partir das interações realizadas nos fóruns de discussão e dos projetos pedagógicos, além de analisar os principais marcadores étnicos obtidos por meio dos discursos dos cursistas.

Amparada nas discussões realizadas nos capítulos da tese, a pesquisadora apresentou algumas considerações. A partir do panorama do processo de inclusão de indivíduos negros na instituição escolar, Barros reconstruiu 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. Ao problematizar as implicações da interação em EAD, Barros mostrou como o tema do curso e o seu contexto histórico de emergência definem seus limites e possibilidades.

A pesquisadora, ao discutir sobre as implicações da EAD na formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, percebeu que a expectativa em torno desta modalidade de educação como estratégia para a superação dos problemas educacionais do país toma grandes dimensões se considerar apenas a organização de cursos e o uso intenso das TICs como índices para aferição de qualidade. Ela alerta que o alcance da EAD ainda é restrito,

levando em consideração ao número de pessoas que têm acesso à Web. Alerta, ainda, que o acesso às TICs não basta para resolver as carências no processo de ensino e de aprendizagem. Ela destaca alguns problemas do ensino a distância como as dificuldades do cursista em decorrência da falta de familiaridade com os equipamentos, antes do curso ou do mau uso do mesmo utilizando-o apenas para a reprodução (cópias sem indicar a fonte).

Outra questão considerada por Barros, no tocante ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileiras a distância, é que a ênfase deve ser dada não apenas à organização dos cursos e à interação entre os participantes, mas, também, ao currículo. Barros assinalou que o potencial de multiplicação que a modalidade a distância possui é considerável e pode contribuir para a democratização da educação. Além disso, a pesquisadora salientou que se deparou na EAD com problemas semelhantes aos encontrados na educação presencial (como professores despreparados, alunos desinteressados e estrutura deficiente), mas a modalidade a distância cria a possibilidade de colocar em interação pessoas de diferentes realidades sociais, em lugares distantes, podendo se transformar numa ferramenta de busca coletiva de superação de problemas. Sem dúvida, a principal contribuição desta pesquisa é a de fornecer subsídios para a reflexão sobre limites e possibilidades do ensino de História e Cultura e Afro-brasileiras ofertado a distância.

Barros, durante suas pesquisas para compor este trabalho, publicou alguns artigos sobre esta temática, utilizando como referência a sua experiência no Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, objeto da sua investigação na tese. Uma destas publicações é a comunicação denominada “Educação das Relações Étnicorraciais à Distância: Limites e Possibilidades”. Nela Barros assinalou que existe uma unanimidade sobre a importância da educação para o enfrentamento das desigualdades, mas, ao mesmo tempo, não há consenso sobre as formas de promover a democratização da educação. A EAD ainda não é consenso nesse terreno, devido às críticas a ela atribuídas. Salientou a necessidade de cursos de formação de professores voltados para a temática étnico-raciais, demanda advinda da Lei Nº 10.639/2003. Assim, a ampliação da oferta de cursos na modalidade a distância trouxe a preocupação sobre a sua pertinência para a oferta de cursos sobre a temática descrita na Lei.

Essa preocupação foi o ponto central de análise da autora, o que a fez investigar sobre as potencialidades e limites da EAD. Como possibilidades ela destacou que a EAD poderia atender ao novo paradigma educacional que concebe a aprendizagem como um processo colaborativo, a partir do momento em que ela permitiria uma mudança nos papéis tradicionalmente assumidos por professores e alunos. O professor passaria a estimular a

construção colaborativa de conhecimento e os alunos contribuiriam com suas experiências. Outra potencialidade apontada é a capacidade de ampliar o acesso à educação a segmentos antes excluídos, por morarem longe dos grandes centros urbanos.

Como limites da EAD, Barros destacou o questionamento sobre a necessidade da proximidade física para a abordagem de determinados temas, que para algumas pessoas é indispensável para a mobilização de sentimentos e atitudes transformadoras. Outros aspectos abordados pela autora, que dificultam a aceitação da EAD, é a questão do acesso às novas tecnologias, devido ao contexto socioeconômico brasileiro e o despreparo dos docentes (cursistas) na utilização das TICs. Um terceiro limitador diz respeito à baixa remuneração dos profissionais envolvidos nos cursos a distância, promovidos pelo Governo Federal, especialmente os tutores, segundo Barros, isso desvaloriza o trabalho destes profissionais.

Barros trouxe algumas concepções de autores que destacam algumas limitações da EAD, como é o caso de Giolo (2008), que acredita que a formação de professores será prejudicada caso predomine a oferta de cursos a distância, ele destaca que as pessoas não se formam apenas com base em relações instrumentalmente mediadas, elas precisam de relações diretas, sob o argumento de que os processos formativos requerem intersubjetividade. Outro ponto de vista é o de Montiel, que argumenta que a falta de contato face a face provoca nos sujeitos a perda do sentido de comunidade.

Barros descreveu que a opção pela EAD, para a oferta do Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, se deve à sua possibilidade de proporcionar uma maior autonomia ao aluno no processo de aprendizagem, à sua flexibilidade, além de oportunizar um alcance maior de pessoas, que devido às suas limitações físicas, econômicas e/ou geográficas, não teriam condições de frequentar um curso presencial.

Para a oferta do referido curso tiveram que ser superadas algumas dificuldades, como a falta de qualificação de profissionais para o trabalho com a temática étnico-racial e com experiência em EAD, por esse motivo toda a equipe envolvida no projeto passou por um processo de formação. Além disso, houve grande preocupação com o ambiente virtual de aprendizagem, este deveria estar convidativo para a construção de um conhecimento coletivo.

Barros mostrou que a experiência no curso demonstrou que a desinibição para o trato das questões étnico-raciais ficou mais evidente, uma vez que a ausência de contato face a face facilitou a expressão de opiniões controversas. Outro fator positivo foi a possibilidade de retomar e rever discussões realizadas nos fóruns, sempre que necessário, em decorrência de seus registros.

A autora salientou que o potencial de multiplicação dessa modalidade de educação é considerável, mas destaca que as novas tecnologias por si só não resolve as imensas carências no processo de ensino/aprendizagem. Ela concluiu que o curso, nos moldes em que foi ofertado, proporcionou os norteadores teórico-metodológicos que permitiu educar para a cidadania.

4.1.1.2 As contribuições da pesquisa sobre a formação para as relações etnicorraciais e a profissionalização em história

Maria Cláudia Cardoso Ferreira apresentou a sua pesquisa, no dia 27 de agosto de 2013, intitulada “A formação para as relações etnicorraciais e a profissionalização em história: saberes e práticas docentes no contexto da educação a distância”, sob a orientação da professora Dra. Verena Alberti, ao Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais (Doutorado), oferecido pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro.

A pesquisa analisou a experiência de formação em história, na modalidade a distância, de professores leigos⁶⁶ da educação básica dos estados do Ceará, Bahia, Maranhão e Sergipe, ofertada no período de 2006 a 2010, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em consórcio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em atendimento ao edital do Programa Pró-Licenciatura II, financiado pelo MEC. O objeto de estudo foi a aplicabilidade da Lei Nº 11.645/2008, antes Lei Nº 10.639/2003, no Curso de Licenciatura em História, especificamente, a formação⁶⁷ em história da África e para a Educação das relações étnicorraciais. Cabe salientar que a pesquisadora trabalhou no Curso como professora orientadora de trabalho de conclusão do curso.

Nortearam a pesquisa algumas questões sobre: as disciplinas oferecidas, como o tema aparece no currículo, como os alunos e professores lidam com a obrigatoriedade da lei, como ocorrem a produção, a mobilização de saberes e a prática sobre o tema e qual o nível de comprometimento com o mesmo.

⁶⁶ O público do curso, investigado na tese, foi constituído por professores leigos em serviço que, embora lecionem história na rede pública do ensino fundamental e médio, não são diplomados em história.

⁶⁷ A pesquisadora entende formação como desenvolvimento profissional, no sentido de evoluir continuamente, denotando processo (FERREIRA, 2013, p. 17).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, Ferreira se amparou nas contribuições de Maurice Tardif sobre os saberes docentes. A metodologia definida foi o estudo de caso. A coleta de dados se efetivou por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários, análises das aulas-texto produzidas pelos professores-formadores, do ambiente virtual da disciplina e dos documentos formais que organizaram o curso e instituíram a Lei 11.645/2008. Os sujeitos da investigação foram os alunos que tiveram o trabalho de conclusão do curso orientado pela pesquisadora, 7 responderam o questionário, 4 (quatro) professores-tutores a distância e 1 (um) professor-autor (um dos professores que elaborou o material da Disciplina de História da África).

A pesquisa foi organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo a pesquisadora apresentou o percurso da profissionalização em história no Brasil, mostrando as demandas que a aprovação da Lei Nº 11. 645/2008 passou a gerir para a área. Além disso, ela mostrou a demanda por ensino de história da África e dos negros que foi reivindicada no decorrer do século XX.

O capítulo dois foi reservado para a apresentação do contexto das políticas de educação que culminou no curso em estudo. A autora descreveu a estrutura do curso de licenciatura em história a distância, os esforços empreendidos para o seu funcionamento, os sujeitos envolvidos neste processo formativo e seus papéis: como os professores-cursistas (alunos do curso – 1003 matriculados), os professores-tutores presenciais (atenderam os alunos nos Polos) e a distância (mediaram a aprendizagem da disciplina), os professores-autores (escreveram as disciplinas disponibilizadas na plataforma online), os professores-formadores (em média três por disciplina – auxiliaram os tutores na compreensão dos textos e na mediação com a coordenação geral) e a coordenação ligada ao Departamento de História da PUC-Rio (coordenação geral, acadêmica e de tutores). O curso proporcionou encontros presenciais nos 18 Polos Municipais de Apoio Presencial. Do número de alunos matriculados, 765 concluíram o curso de História.

Neste capítulo a pesquisadora destacou alguns problemas, relacionados à oferta a distância, apontados por alunos, tutores e identificados no relatório de monitoramento dos programas Pró-licenciatura e Universidade Aberta do Brasil, elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU). Alguns dos problemas assinalados pelos cursistas e destacados no relatório foram: falta de disponibilidade para realizar tudo o que era solicitado, a falta de professor presencial para tirar dúvidas, a baixa qualidade da internet nos polos, a ausência de ajuda do Município para o deslocamento aos polos para os encontros presenciais, baixa oferta de tutores presenciais, inadequação de horário de atendimento do tutor ao cursista nos polos,

as dificuldades de interação com o tutor a distância. Por sua vez, os tutores apontaram como problemas: a falta de estrutura das IES, o atraso das bolsas e o treinamento insuficiente para o ensino na modalidade a distância.

Ferreira destacou, ainda, as dificuldades enfrentadas pelos professores-cursistas com o ambiente online do Curso: AulaNet (software desenvolvido pela PUC-Rio), muitos deles eram leigos no trato com as TICs, necessitando de ajuda de terceiros para navegar no ambiente e realizar as atividades. A pesquisadora apontou que a jornada de trabalho exaustiva desses professores-cursistas contribuiu para essa falta de atualização profissional, eles reclamavam que não dispunham de muito tempo para acessar a internet. Mas, no decorrer do curso, os professores-cursistas foram se familiarizando e criando uma cultura/rotina de estudo, assim, a partir das informações colhidas a pesquisadora constatou que essa experiência resultou em dois processos de aprendizagem: “os professores-cursistas se tornaram formalmente professores de história e alfabetizados em TICs” (FERREIRA, 2013, p. 105). Outro ponto importante a destacar é que a maior quantidade de evasões ocorreu sob a argumentação da falta de adaptação à modalidade, em contrapartida, o número grande de diplomados atesta que houve sucesso nesse quesito, conseguiram operar com as TICs e geriram bem o tempo para estudar.

No terceiro capítulo Ferreira analisou o cotidiano da disciplina de história da África, com base nas discussões sobre saberes e práticas docentes propostas por Maurice Tardif e Ana Maria Monteiro. Para essa análise a pesquisadora destaca os saberes docentes na constituição do currículo e conteúdos do curso e na mediação do fórum da disciplina a partir da fala dos professores-autores e professores-tutores. A pesquisadora constatou que o currículo de história do curso seguiu o modelo que se encontra na maioria dos cursos de história do país. Ela pontuou que a implementação da Lei esbarra na resistência em alterar o currículo, pois alguns conteúdos precisam ser retirados para que outros sejam abordados.

A autora observou que em disciplinas obrigatórias da habilitação em licenciatura, como a Disciplina Educação e Sociedade, foram abordadas análises e reflexões sobre relações raciais e educação, em contrapartida, na Disciplina de História e Política da Educação Básica, onde caberia a discussão sobre a implementação da Lei, esta não foi tratada. Diante destas constatações, Ferreira concluiu que a Lei está sendo cumprida no que diz respeito ao ensino de histórias e culturas africanas, mas os estudos afro-brasileiros não ficaram bem representados no currículo. A abordagem com vistas a formar professores na perspectiva da educação para as relações etnicorraciais não se apresentou de modo consistente.

Ferreira problematizou no quinto capítulo o alcance dos saberes ensinados na formação, a partir da participação dos cursistas, especialmente. Além disso, ela apresentou alguns temas e problemas relacionados à implementação do ensino de história e culturas afro-brasileiras e africana e a importância da boa profissionalização e a responsabilidade dos professores na efetivação da lei. A autora destacou que o ensino da história da África proporcionou um debate atualizado e pertinente do tema, todavia, não conseguiu desconstruir alguns conhecimentos e representações revelados nos escritos dos professores-cursistas. Isso revela a necessidade de investimento na formação inicial e continuada e aponta para os desafios da implementação da Lei.

Em suas considerações finais, Ferreira afirmou que o “processo iniciado em 2003 ainda não suscitou uma mudança dentro do currículo, que continua eurocêntrico com algumas pinceladas de diversidade” (p. 232). Mas ela apontou que o seu estudo pode exemplificar o esforço que tem sido feito pelos professores que atuam no ensino superior em cumprir a legislação. Segundo esta investigação, apesar do conteúdo da Lei se concentrar na disciplina sobre a história da África, ela serviu para desconstruir representações cristalizadas sobre o continente. A autora considerou que essa experiência revelou limitações devido ao formato do curso, às questões pessoais e às restrições profissionais dos professores-cursistas, mas, ainda assim, foi um importante passo para esses profissionais que tiveram ganho econômico, melhores condições de trabalho, reconhecimento social e realização pessoal (Ferreira, 2013, p. 234).

4.1.1.3 Apresentação da pesquisa sobre a formação de docentes por meio dos programas Uniafro e Africanidades

Para a obtenção do título Mestre, Dalila Fernandes Negreiros apresentou à Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP), da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, no dia 24 de julho de 2013, a pesquisa intitulada “Educação das relações étnico-raciais: análise da formação de docentes por meio dos programas Uniafro e Africanidades”, sob a orientação da professora Dra. Maria Aparecida Azevedo Abreu.

O objetivo principal do estudo foi analisar a formação de docentes na implementação da política de Educação das Relações Étnico-raciais a partir da Lei Nº 10.639/2003, por meio da avaliação dos programas Educação Africanidades Brasil (Africanidades) e o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação

Superior (Uniafro), considerando as suas ações e omissões ou descontinuidades para compreensão do que tem sido feito. A pesquisadora entendeu que “analisar o processo de implementação da política de educação das relações étnico-raciais é, assim, uma forma de avaliar parte significativa da construção de um projeto de sociedade que contemple a população negra em sua identidade” (NEGREIROS, 2013, p. 4).

Os objetivos específicos da pesquisa e suas fontes de consulta foram: (i) descrever a Política de Promoção da Igualdade Racial, destacando a Educação das Relações Étnico-raciais como um de seus elementos; (ii) indicar o estado da implementação da Educação das relações étnico-raciais por meio de pesquisas e consultas realizadas pelo Ministério da Educação e SEPPPIR; (iii) analisar o processo de implementação da formação de docentes na Educação das Relações Étnico-raciais por meio dos programas Educação Africanidades Brasil e UNIAFRO do Ministério da Educação.

Negreiros (2013) salientou que o conjunto de ações advindas da Lei Nº 10.639/2003, como as mudanças na formação dos docentes, nos livros didáticos, nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, na avaliação da educação, recebeu o nome de Educação das Relações Étnico-raciais, que tem por objetivos:

possibilitar o reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira a partir de seu próprio ponto de vista, promover o conhecimento da população brasileira sobre a história do Brasil com a visão de mundo da população negra, formar os professores para ministrarem disciplinas que contemplem a perspectiva negra na história, cultura e sociabilidade do país, assim como que saibam combater e discutir sobre o racismo e seus efeitos (dentro e fora do ambiente escolar), e finalmente propiciar a reeducação para relações étnico-raciais plurais e diversas (NEGREIROS 2013, p. 2).

Negreiros enquadrou a Educação das Relações Étnico-raciais no rol das políticas públicas do governo federal de combate ao racismo e de promoção da população negra. A coordenação dessa política estava sob a responsabilidade da Coordenação-Geral de Educação das Relações Étnico-raciais do MEC, dentre suas tarefas estava a promoção de ações para a formação de profissionais da educação a fim de qualificá-los a ministrar os conteúdos descritos na Lei Nº 10.639/2003. Negreiros apontou que a formação de docentes é um dos principais eixos de ações para a educação das relações étnico-raciais, pois é necessário habilitá-los para ministrar os conteúdos e mobilizá-los para o combate ao racismo.

Conforme informações apresentadas no estudo, para dar consequência a essa política pública, no ano de 2005 foram iniciados dois projetos de formação docente: o

Africanidades⁶⁸, que visava à formação de docentes, e o Uniafro⁶⁹, que buscava fortalecer os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das Instituições Públicas de Ensino Superior, formar professores e elaborar materiais de apoio à educação das relações étnico-raciais.

O trabalho de Negreiros foi organizado em três capítulos. No primeiro a autora apresenta as políticas de promoção da igualdade racial a partir do conceito de Jaccoud e Beghin (2002) e o processo de inclusão dessa política na agenda governamental. Negreiros salientou que as políticas de promoção da igualdade racial acomodam ações que objetivam a valorização da população negra em sua dimensão cultural, o combate ao racismo e à discriminação racial e a promoção social e econômica de pessoas negras. Assim, ela recorre aos ensinamentos de Jaccoud e Beghin (2002) para compreender a proposição de políticas específicas à população negra. As autoras entendem que as políticas universais não são capazes de solucionar o problema do racismo e suas consequências, então são necessárias políticas valorizativas, para combater o racismo e o preconceito; políticas repressivas e políticas compensatórias, que combatem seus efeitos nas condições de vida da população negra (NEGREIROS, 2013, p.12).

Ao traçar e analisar as políticas de promoção da igualdade racial e a sua inclusão na agenda governamental, Negreiros observou que houve intensa incorporação da questão racial nas ações governamentais, advindas da demanda da militância negra. Ao mesmo tempo notou grande imprecisão na legislação, por vezes padece de melhor definição da população negra como foco e possui grande escopo de ações com pouco conteúdo prático de alcance dos objetivos. A pesquisadora destacou o Estatuto da Igualdade Racial como ponto de embate entre a militância e o governo. E apontou que muitas ações possuem amparo legal, mas que há desafio na adoção das ações afirmativas para além das universidades, problemas em ações voltadas às comunidades quilombolas e na efetivação da criminalização do racismo.

No capítulo 2 a pesquisadora apresentou o processo histórico que culminou na Lei Nº 10.639/2003, um panorama da Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica e a análise da consulta realizada pela SEPPIR às Instituições de Ensino Superior sobre a implementação das relações étnico-raciais, propondo indicadores de formação de docentes.

Com relação à consulta da SEPPIR, Negreiros apontou que esta Secretaria enviou, no ano de 2010, ofício de consulta a 856 Instituições de Ensino Superior (IES), destas apenas

⁶⁸ Segundo Negreiros (2013), esse Programa teve apenas uma edição em 2006.

⁶⁹ Um dos principais programas da Coordenação-Geral de Educação das Relações Étnico-raciais (NEGREIROS, 2013).

343 responderam ao ofício. As respostas foram sistematizadas em setembro de 2012. Ao efetuar a análise desta sistematização, Negreiros constatou que:

há inserção da temática em grande volume de instituições pesquisadas, porém, poucas desenvolvem um trabalho efetivamente qualitativo de formação, que possibilite aos professores condições para abordar a temática conforme a legislação determina. Porém, esses indícios de resultado não são desarticulados da gestão da política educacional ou das de promoção da igualdade racial em nível nacional. Há ações de formação para educação das relações étnico-raciais coordenadas pelo Ministério da Educação que dialogam com esse resultado. Seria enganoso responsabilizar exclusivamente os professores e as escolas, ou as gestões estaduais e municipais de educação. Assim como indica o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003, essa é uma responsabilidade compartilhada entre as 3 esferas federativas, somadas as instituições e seus profissionais.

O foco do terceiro capítulo foi a análise dos programas Africanidades e Uniafro, no tocante à formação de docentes. No qual interessou a autora analisar o desenvolvimento dos programas, por meio dos quais foram organizados cursos contendo a temática das relações étnico-raciais e oferecidos a distância. Conforme Negreiros, no ano de 2005 iniciou o processo de construção do curso a distância “Programa de Formação Continuada em Educação e Relações Étnico-raciais”, uma parceria entre o Centro de Ensino a Distância da Universidade de Brasília (CEAD/UnB) com a Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional da SECADI. O Curso recebeu o nome de Educação Africanidades Brasil e foi realizado em 2006, tinha como objetivo capacitar 50 mil professores das redes estaduais e municipais de ensino a ministrar o conteúdo da educação das relações étnico-raciais. A coordenação e o material instrucional ficaram sob a responsabilidade da Faculdade de Educação da UnB, e a logística técnica-administrativa e a tutoria ficaram a cargo do CEAD/UnB. O curso formou cerca de quatro mil professores, e não houve nenhuma reedição. Ele tinha abrangência nacional, procurou atender 4.500 escolas a partir de critérios pré-estabelecidos de seleção. Era um curso de extensão à distância, com duração de quatro meses e 120 horas/aula. O curso foi ministrado no Ambiente Virtual de Aprendizagem, a plataforma Moodle.

A pesquisadora participou desse Curso atuando como professora/tutora e era responsável por 140 estudantes do Município de Viamão, no Rio Grande do Sul. Ela informou que o índice de desistência chegou a 90%, e destaca algumas causas dadas para esse grande número de desistentes:

i) a falta de tempo para realizar as atividades, ii) as dificuldades de operacionalizar a plataforma: muitos professores não tinham familiaridade com a ferramenta e precisavam de um suporte bem detalhado; iii) o desgaste com a coordenação do curso e a chateação com a troca de tutores; iv) a discordância com o conteúdo, com destaque para a unidade que versava sobre religiosidade afro-brasileira; e v) alguns estudantes estavam fazendo “coletivamente” as atividades e somente um deles da escola postava (NEGREIROS, 2013, p. 63).

Na análise dessa capacitação, Negreiros destacou algumas controvérsias ou problemas. Sendo este o primeiro projeto do MEC na tentativa de implementação de capacitação nacional da educação das relações étnico-raciais, apontou que não existe uma análise dessa experiência, identificando seus avanços e limites; não foi exitoso no percentual de concluintes; houve um quantitativo muito grande de alunos (50 a 25 mil); o caráter de formar multiplicadores (alunos/professores ensinando seus pares nas escolas); os requisitos para a seleção dos professores/cursistas (número de pessoas por escola e de qualquer área de atuação); o modelo pronto do curso e o número excessivo de alunos por tutor (sobrecarga de trabalho para 20h semanais - 140 alunos por tutor).

No tocante à EAD, Negreiros salientou que a formação docente nessa modalidade de educação tem sido a opção nas ações do Programa UAB/MEC. Ressaltou que talvez seja por sua possibilidade de escala, tem um elevado custo tecnológico, mas um custo menor em recursos humanos, infraestrutura física e de material e administrativo. A pesquisadora questiona se esta é a solução para a formação em larga escala de docentes. À partir da experiência com o Curso Africanidades apontou um problema específico nesse modelo, contornados pelas seguintes questões:

a) esse tipo de inserção do conteúdo das relações étnico-raciais é valorativo para a temática? b) é mais eficiente para capacitar os mais de 2 milhões de professores existentes atualmente em sala de aula? c) como acompanhar a efetividade dessa capacitação na formação dos discentes e dos docentes? d) há a possibilidade de o Ministério da educação trabalhar de forma intersetorial na implementação dessa política, colocando-a na agenda de prioridades da Educação Básica, Superior, de Jovens e Adultos e nas pesquisas e avaliações em Educação? (NEGREIROS, 2013, p.66).

Segundo informações de Negreiros, no ano de 2005 o MEC lançou o primeiro edital convidando os NEABs e grupos correlatos das universidades públicas para a execução do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de

Educação Superior (Uniafro), com o objetivo de fortalecer a implantação desses NEABs e auxiliar na promoção de ações afirmativas voltadas à população negra. Os NEABs poderiam apresentar programas ou projetos de ensino, pesquisa e extensão e os aprovados receberiam da SECAD/MEC aporte financeiro para a execução. Na primeira edição do Programa 9 (nove) instituições firmaram acordo com o MEC e receberam recursos para a execução de seus projetos.

Conforme Negreiros o Uniafro teve novas edições nos anos de 2006, 2008 e 2009, vários projetos se estenderam até o ano de 2012. Nesse período de vigência do Uniafro foram formados 17.070 professores, produzidos 53 materiais didáticos de apoio à implementação da educação das relações étnico-raciais, e fornecidas 190 bolsas de permanência para estudantes negros. A pesquisadora apontou problemas de execução e mudança nos objetivos do Programa nas edições.

Cabe salientar que a análise do Uniafro, feita pela pesquisadora, se relaciona com o problema da falta de professores capacitados para ministrar o conteúdo da educação das relações étnico-raciais. Em que pese o grande número de projetos desenvolvidos pelas instituições e apoiados pelo MEC, a pesquisadora destaca que essa política de estímulo à formação não atendeu a uma demanda universal, devido à forma de seleção: os melhores projetos. Além disso, algumas instituições manifestaram problemas na gestão dos projetos Uniafro, como: “i) dificuldade de celebração de convênio e pagamento dos projetos, ii) incipiente estágio de articulação entre os NEABs e baixa institucionalização destes nas Instituições de Ensino Superior, e iii) dependência do Convênio com o MEC para a continuidade dos projetos” (NEGREIROS, 2013, p. 87).

Após a apresentação dos capítulos da pesquisa, Negreiros destacou que a ausência de um diagnóstico sobre a implementação da política da educação das relações étnico-raciais é prejudicial para o planejamento de novas edições e é necessário mais investimento nesses processos formativos. Além disso, indicou que o sucesso dessa política viria se dialogasse com o problema que visa combater, se estivesse contextualizada com as soluções presentes na sociedade, se tivesse um horizonte factível e se possuísse continuidade, ou descontinuidade (com parâmetro).

Para finalizar, Negreiros afirmou que mesmo com os acertos e possibilidades que os Programas Africanidades e Uniafro apresentaram, eles não alcançaram o “escopo do problema da formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais como ação estruturada e condizente com o escopo do problema da falta de formação” (p. 97). Relacionou

esta constatação com a falta de um compromisso efetivo do MEC com as diretrizes dessa política. A pesquisadora ressaltou que para a efetividade dessa política

é importante desenvolver mecanismos que possibilitem que sua construção seja uma tarefa das instituições de ensino, e não dos professores simpáticos; dos órgãos responsáveis, e não dos técnicos engajados e de um projeto de país que se compromete com a educação e o combate ao racismo (NEGREIROS, 2013, p. 97).

Embora a pesquisadora não tenha tido como foco a modalidade a distância para a formação dos docentes para a Educação das Relações Étnico-raciais, por meio dos programas Africanidades e Uniafro, apontou algumas dificuldades que ela e os alunos encontraram durante o processo formativo a distância. Além disso, foi possível compreender os programas postos em ação pelo MEC visando minimizar a falta de professores capacitados para trabalhar com a temática descrita na Lei Nº 10.639/2003.

4.1.1.4 A pesquisa sobre a Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)

O trabalho de Maria Fernanda Luiz denominado “Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)” foi apresentado no dia 16 de agosto de 2013 ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha Práticas Sociais e Processos Educativos, sob a orientação da professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

A pesquisa investigou as contribuições para mudanças (ou não) nas práticas pedagógicas de professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental advindas dos processos educativos desencadeados nos cursos de formação referentes a temática étnico-racial. A investigação possuiu abordagem qualitativa e utilizou a entrevista (conversas aprofundadas) para a coleta de dados, estes foram analisados com base na fenomenologia de Merleau-Ponty, buscando compreender o fenômeno estudado, sem julgamentos e conclusões.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, a pesquisadora convidou professoras negras e não negras dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública de ensino, com prática pedagógica comprometida com a educação das relações étnico-racial, com mais de 5 (cinco)

anos de docência, que tivessem participado de formação continuada voltada para essa temática, no Município de Araraquara/SP. Após a identificação de professores que se enquadraram nesses critérios, apenas 3 (três) professoras aceitaram participar da pesquisa. Foram realizadas duas conversas aprofundadas, a partir de perguntas desencadeadoras, com cada uma das professoras, em períodos distintos.

A pesquisa foi organizada em 6 (seis) capítulos. No primeiro, Luiz apresentou a sua trajetória e apontou o que a motivou a realizar este estudo. No segundo capítulo a pesquisadora destacou o movimento negro e as ações para a introdução da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas. No terceiro capítulo Luiz fez um levantamento da produção acadêmica sobre a formação continuada de professores. Apontou a necessidade de cursos voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Apresentou o histórico dos cursos de formação continuada que as participantes desta pesquisa realizaram.

O quarto capítulo ficou reservado para a apresentação do percurso metodológico empreendido pela pesquisadora para esta pesquisa. Explicou a metodologia inspirada na fenomenologia de Merleau-Ponty (1996), utilizando a análise compreensiva dos dados. Apresentou os participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e a análise dos mesmos. No quinto capítulo a pesquisadora faz a descrição compreensiva da análise dos dados, apresenta a seleção de experiências das participantes da pesquisa para conhecer como elas se educam e educam para as relações étnico-raciais.

No último capítulo a pesquisadora fez considerações sobre a investigação, fazendo relações entre as aprendizagens e reflexões das professoras participantes. Aponta alguns caminhos para a implementação de políticas públicas de Promoção da Igualdade Racial no espaço escolar.

Cabe nesse momento salientar que a pesquisadora não problematizou a questão da grande maioria dos cursos realizados pelas professoras, que aceitaram participar da pesquisa, terem sido oferecidos na modalidade a distância e que implicações essa modalidade trouxe no processo formativo delas. Luiz preocupou-se em demonstrar as aprendizagens construídas por elas nos cursos, que tiveram como perspectiva a Lei Nº 10.639/2003, e se houve mudança ou não nas práticas pedagógicas destas professoras. Mas, devido ao fato de duas das três professoras terem realizado cursos na modalidade a distância, entendemos importante apresentar esse estudo, pois faz convergência com o objeto de estudo desta pesquisa.

Voltando à apresentação do estudo, a pesquisadora apresentou no capítulo 3, os cursos realizados pelas professoras. Uma delas realizou três cursos, o Curso “São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade”, oferecido no ano de 2004 pelo NEAB/UFSCar, por meio de

encontros presenciais, videoconferências, atividades de pesquisa, estudos dirigidos e material didático, produzido especialmente para esse curso. Visava o aperfeiçoamento de professores da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. O segundo foi o Curso de Extensão a distância “Educação: Africanidades-Brasil⁷⁰”, ofertado pela UnB no ano de 2008 e o Curso de Extensão a distância “Educação das Relações Étnico-Raciais”, no ano de 2013, organizado pela UFF, em parceria com a UAB, direcionado ao público que tinha vínculo regular com a universidade e à população em geral. A outra professora realizou o Curso de aperfeiçoamento em Relações étnico-raciais, na modalidade a distância, ofertado no ano de 2009, pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em parceria com os município integrantes da UAB. Atendeu professores da Educação Básica da rede pública (estadual e municipal) e privada. E, por último, outra professora integrante da pesquisa participou dos cursos ofertados pela ONG Fonte (Frente Organizada para a Temática Étnica), o Curso de aperfeiçoamento em “Literatura Africana e História do Negro no Brasil”, no ano de 2008 e “Povos Indígenas no Estado de São Paulo: Alteridade na Contemporaneidade”, no ano de 2009, ambos ofertados na modalidade presencial, com financiamento da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, visando atender professores da rede pública e privada do Município de Araraquara e estudantes de cursos de licenciatura.

A partir das conversas aprofundadas com as três professoras, a pesquisadora constatou que as experiências das professoras sobre a Educação para as relações étnico-raciais foi um processo e antecederam à realização dos mencionados cursos. Os cursos possibilitaram o intercâmbio entre os participantes e a experiência de repensar concepções e posturas, tiveram desnaturalizadas atitudes e pensamentos, antes tidos como normais, adotando uma postura de combate ao racismo. Assim, essas questões foram inseridas em suas práticas pedagógicas (LUIZ, 2013, p. 89).

Em suas considerações sobre a investigação, Luiz apontou que foi constatado, a partir das experiências das professoras, que os modelos de cursos de formação continuada que elas realizaram não trataram dos reais problemas vivenciados por elas no dia a dia de suas escolas, isto é, eles trouxeram poucas contribuições para uma educação antirracista. A pesquisadora acrescentou que os cursos de formação continuada tem sido uma oportunidade de formação para a docência e para a vida apenas para àqueles professores que estão afetados pelo racismo independente de sua cor de pele. Isto porque trabalhar a favor da educação das relações étnico-raciais, antes de uma decisão de ordem pedagógica, é uma escolha política.

⁷⁰ Este curso foi detalhado no estudo de Negreiros (2013).

Além desse aspecto mais particular, a pesquisadora indicou que a realização de cursos que aborda esta temática depende da vontade política de gestores dos sistemas de ensino e são bem vindos, mas chamou a atenção para a necessidade da oferta com regularidade. Outra questão apontada por Luiz, é que para que ocorra efetivamente uma educação para as relações étnico-raciais é necessário educar não somente professores, mas todos os profissionais que atuam na escola, eles precisam ser qualificados para lidar com a diversidade, para fazerem a crítica ao currículo vigente nas escolas e sobre as práticas pedagógicas adotadas.

4.1.2 Apresentação dos artigos científicos sobre a temática da Formação continuada a distância para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Serão apresentados e discutidos os seguintes artigos científicos: (i) “Educação para as relações étnico-raciais: relato de uma experiência”, escrito por Clemildo Anacleto Silva, Priscila Bastos Vieira e Caroline Rodrigues Ferreira, publicado no ano de 2016 na Revista de Educação COGEIME; (ii) “Uniafro e a EAD: A Formação Continuada de Professores num Estado do Norte do Brasil”, de Claudionor Renato da Silva, apresentado no período de 8 a 27 de setembro de 2016, no Simpósio Internacional de Educação a Distância, ocorrido na UFSCar e (iii) “O NEAB-UDESC e a formação continuada de professores(as) em Educação das Relações Étnico-Raciais por meio de tecnologias educacionais virtuais”, escrito por Graziela dos Santos Lima e Karla Leandro Rascke, publicado no ano de 2016, no e-book “Utilizando tecnologías en la educación para fortalecer la práctica docente en América Latina - Revisiones teóricas - Experiencias prácticas”.

4.1.2.1 As contribuições do artigo sobre a Educação para as relações étnico-raciais: relato de uma experiência

O artigo “Educação para as relações étnico-raciais: relato de uma experiência” de Silva, Vieira e Ferreira (2016) teve como objetivo de mostrar algumas práticas desenvolvidas pelos cursistas do Polo da Universidade Aberta de Novo Hamburgo-RS, junto ao Curso Uniafro – Curso de Aperfeiçoamento em política de Promoção da Igualdade Racial, ofertado a distância no ano de 2014, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para professores

e licenciandos de seis cidades gaúchas, com o objetivo de auxiliar na implementação da Lei Nº 10.639/2003. O objeto de estudo se baseou nas observações, feitas pelas tutoras presenciais, nos fóruns e nas atividades de intervenção realizadas pelos cursistas junto aos seus alunos.

Para subsidiar a discussão ora apresentada os autores descreveram sobre o papel da educação para o desenvolvimento de práticas da igualdade social e da tolerância entre os jovens cidadãos; reconheceram a EAD como uma modalidade que pode promover uma boa educação, fundamentada em debates, análises críticas e interações; apresentam as mudanças oriundas da Lei Nº 10.639/2003, destacando o espaço escolar como sendo fundamental para o combate ao racismo e para a promoção da expressão cultural brasileira; mencionaram as ações necessárias para a implementação da Lei, como a aquisição de materiais didático-pedagógicos e a formação continuada de professores para que sejam qualificados para o trato da temática.

Em seguida, os autores descreveram as temáticas trabalhadas nos 4 módulos do Curso: (i) História da Escolarização do Negro no Brasil, a discussão realizada no fórum foi sobre as ações afirmativas e políticas públicas e a atividade solicitada foi uma entrevista com uma pessoa negra, com mais 40 anos, para realizar um breve resgate histórico; (ii) Território, significações etnoculturais e educação, teve como objetivo discutir os desafios contemporâneos; (iii) Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola; (iv) Pensando as diferenças raciais no contexto escolar. Em todos os módulos foram propostos fóruns de discussão e os cursistas foram incentivados a desenvolver atividades com seus alunos, relacionadas aos temas estudados no curso. Nos encontros presenciais, os cursistas trocaram experiências, apresentaram os trabalhos desenvolvidos com seus alunos e problematizaram algumas questões.

Segundo informações dos autores, nos escritos postados nos fóruns de discussão, nos encontros presenciais e nas atividades realizadas pelos cursistas, os tutores presenciais observaram que o “cotidiano escolar da maioria apresenta uma estrutura racista e situações de discriminação racial” (p.117). A partir das atividades desenvolvidas pelos cursistas em sala de aula, os autores observaram que os alunos dos cursistas passaram a opinar a respeito do tema e dividiram com seus professores suas vivências pessoais. Isso demonstrou que a busca por novas propostas que os auxiliassem no desenvolvimento de atividades foi uma constante no Curso.

Outra constatação dos autores, a partir das observações, foi a de que os cursistas do Uniafro construíram a convicção de que precisam mudar a realidade das suas escolas. A maior

preocupação manifestada foi o desejo de acabar com a discriminação ou auxiliar a criança a superar o preconceito.

Os autores alertaram que novas propostas políticas não bastam para a efetivação da promoção da igualdade racial, é importante que o educador busque formação que vise aprimorar seu trabalho. Afirmaram que a participação dos cursistas no Curso Uniafro foi importante para as relações étnico-raciais na educação.

4.1.2.2 O trabalho sobre “Uniafro e a EAD: a formação continuada de professores num Estado do norte do Brasil”

No trabalho “Uniafro e a EAD: a formação continuada de professores num Estado do norte do Brasil” Claudionor Renato da Silva apresentou a experiência da oferta do Curso de Especialização Uniafro – “Política de Promoção da Igualdade Racial no Ambiente Escolar”, por uma Universidade do Norte do Brasil, por meio do Departamento de Tecnologias Educacionais (DTE) em parceria com a SECADI/MEC. O Curso foi oferecido no ano de 2015, na modalidade a distância e utilizou a metodologia PIL (Projeto de Intervenção Local) para a elaboração dos trabalhos de conclusão do curso, no modelo de artigo científico.

O curso tem como foco a formação de Especialistas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), no sentido da formação continuada de professores. Ele foi realizado por meio da plataforma Moodle, espaço de formação teórica e metodológica da temática etnicorracial, tendo como desafio o desenvolvimento de pesquisa na escola, visando a transformação da realidade, consoante ao que dispõe a Lei Nº 11.645/2008.

Segundo Silva, integrou a equipe do Curso os professores pesquisadores (elaboradores do material didático), tutores presenciais e a distância, professores formadores, supervisor de tutores e coordenador adjunto. O curso totalizou uma carga horária de 440h.

Para subsidiar o trabalho, Silva utilizou referenciais que discutem a formação continuada de professores na EAD, estes consideram que essa modalidade de educação permite acesso e democratização da formação, atingindo um público de professores que de outra maneira não conseguiriam progredir na carreira e na formação. Silva destacou que neste estado da região norte do país a formação a distância teve uma importância singular, devido às distâncias entre as cidades de pequeno e médio portes em relação à capital e à universidade.

Para responder a questão norteadora: de que maneira e quais os desafios e planejamentos um curso de especialização, ofertado a distância, proporciona uma formação

voltada à transformação da realidade local, por meio da pesquisa, para atender à demanda de professores dos diversos municípios, Silva consultou a plataforma do SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle) e a plataforma Moodle do Curso Uniafro.

A partir das informações extraídas destas fontes, Silva identificou que a temática racial começou a fazer parte da vida dos cursistas apenas no ensino superior. Concluiu que a temática étnicorracial está afastada da educação básica, exigindo formações continuadas, como o Uniafro. Ele afirmou que a oferta deste, a distância, diminuiu as distâncias entre os municípios, aproximou seus professores, das zonas urbanas e rurais, promovendo intervenções que possibilitaram a transformação da realidade por meio da pesquisa na temática das relações étnicorraciais. Para ele, sem as ferramentas tecnológicas as formações seriam mais difíceis, devido à distância entre as cidades. Silva afirmou que a EAD por sua facilidade pode-se consolidar uma formação continuada de qualidade. Mas admitiu alguns desafios, como garantir a permanência dos professores até o final do curso; a qualidade ruim da internet em regiões mais interioranas e o adequado trabalho dos tutores, tendo como foco a formação ERER.

Silva destacou, ainda, alguns desafios para os Cursos Uniafro, que seria o incentivo na formação com foco na pesquisa no ambiente escolar, na realidade na sala de aula. Outra crítica apontada é sobre a descontinuidade desses projetos.

4.1.2.3 As contribuições do estudo sobre o NEAB-UDESC e a formação continuada de professores(as) em Educação das Relações Étnico-Raciais

No trabalho intitulado “O NEAB-UDESC e a formação continuada de professores(as) em Educação das Relações Étnico-Raciais por meio de tecnologias educacionais virtuais”, publicado no ano de 2016, Lima e Rascke apresentaram o curso de formação de professores(as) realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB/UDESC), a partir do Edital UNIAFRO-IV voltado para a discussão sobre as relações étnico-raciais, história da África e da diáspora africana.

Segundo as autoras, o curso foi ofertado no ano de 2014, de forma semipresencial, para cursistas vinculados a cinco polos de regiões diferentes do Estado de Santa Catarina. As atividades foram desenvolvidas nos polos e na plataforma Moodle, ambiente virtual do curso. O curso totalizou uma carga horária de 180 horas, foi direcionado a professores atuantes no

Estado de Santa Catarina e tinha como objetivo formar professores para o desenvolvimento de instrumental teórico e metodológico para implementar a Lei Nº 10.639/2003 nas escolas.

Os profissionais que atuam no NEAB/UDESC elaboraram o material didático do curso que foram utilizados nos módulos, mais tarde esses conteúdos compuseram o livro “Formação de Professores: produção e difusão de conteúdos sobre história afro-brasileira e africana”, lançado em 2014. Nos encontros presenciais foram realizados minicursos e oficinas, com temas relacionados ao curso.

As autoras analisaram o curso, seus objetivos, a metodologia utilizada, os mecanismos de interação utilizados no ambiente virtual, as discussões desencadeadas nos fóruns e as atividades finais do curso. A partir destas análises, as autoras apontaram alguns aspectos positivos da utilização da EAD para a oferta de cursos dessa natureza, como a sua possibilidade de interação, o uso de diferentes ferramentas, a troca de informações, a flexibilidade de horários e o alcance a qualquer usuário que tenha computador e internet. Mas chama a atenção para o fato de que estas facilidades não significam qualidade, é preciso que a metodologia do curso, a sua dinâmica e o comprometimento do aluno estejam em sintonia.

As autoras apontaram que cada cursista pode ser um multiplicador dos debates sobre as relações étnico-raciais em sua escola ou área de atuação, ampliando as visões e perspectivas a partir das reflexões empreendidas no curso. Elas assinalaram que a formação obteve um resultado positivo, atingindo importante número de professores de todas as áreas de conhecimento nas variadas regiões do Estado de Santa Catarina.

4.1.3 Algumas considerações acerca dos trabalhos apresentados

Os estudos revelaram que a Lei Nº 10.639/2003 trouxe alguns avanços para o campo educacional, reconhecidamente uma conquista advinda da luta do movimento negro, pois não somente incluiu no currículo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como também, mobilizou a formulação de políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores, para o trato dessa temática nas escolas.

Reconheceram que a sanção da Lei, por si só, não trará as mudanças necessárias no tocante à Educação para as Relações Étnico-Raciais, no sentido da valorização da história e cultura do povo negro, assim como consta no Parecer 03/2004, do Conselho Nacional de Educação, que a mudança no texto da LDBEN alterada pela Lei Nº 10.639/2003:

provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 8).

A preocupação sobre como efetuar toda essa transformação no ambiente escolar, por meio dos profissionais que atuam nas escolas, permeou boa parte dos estudos apresentados. Muitos destes profissionais se reconhecem despreparados para trabalhar com essa temática no ambiente escolar. Sob esse argumento, os estudos demonstraram que a formação continuada desses profissionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais é urgente e necessária.

Considerando o número expressivo de professores que atuam nas escolas do Brasil, ainda são poucas as iniciativas de formação continuada para esses profissionais, no tocante a esta temática, e descontinuadas. A demanda por esta formação é manifestamente uma unanimidade entre os pesquisadores. Além disso, eles mencionaram que, devido ao grande número de professores que precisam ser formados para trabalhar com essa e outras temáticas, as políticas públicas do governo federal para a formação continuada direcionam para a utilização da Educação a Distância, devido à sua capacidade de alcançar um grande número de pessoas, em diversos lugares e seu caráter flexível, tendo em vista a extensa jornada de trabalho da maioria dos professores que necessitam desta formação.

Surge, então, outra preocupação, seria essa modalidade de educação a mais adequada para a formação continuada de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Como foi revelada no estudo de Barros (2013). Outras inquietações foram manifestadas nos trabalhos: (i) quais os componentes curriculares deveriam ser incorporados nessa formação; (ii) se o planejamento e organização dos cursos dariam conta dessa demanda ou, ainda, (iii) se o curso ofertado a distância contribuiria para a mudança ou reorganização das práticas dos professores na escola.

Estes foram alguns dos questionamentos que nortearam os trabalhos apresentados. Para dar consecução aos objetivos manifestados nas pesquisas, todos os pesquisadores utilizaram como método qualitativo de investigação o estudo de caso, tendo como referência os cursos por eles analisados ou experienciados. Para a coleta de dados, os pesquisadores utilizaram: (i) entrevistas semiestruturadas (Ferreira, 2013) ou conversas aprofundadas (LUIZ, 2013); (ii) questionários (Barros, 2013; Ferreira, 2013); (iii) observação (Barros, 2013; Ferreira, 2013; Silva, Vieira e Ferreira, 2016; Lima e Rascke, 2016); consulta bibliográfica

(Barros, 2013; Ferreira, 2013; Luiz, 2013; Negreiros, 2013; Silva, 2016). Os cursos investigados foram todos sobre o conteúdo descrito na Lei Nº 10.639/2003.

Outro aspecto importante a ressaltar é que 5 (cinco) dos 7 (sete) trabalhos apresentados tiveram como objeto de estudo o Uniafro. 3 (três) dos estudos constaram que o Curso Uniafro foi realizado no ano de 2015, um em 2010 e o outro analisou as primeiras edições deste Programa (2005, 2006, 2008 e 2009). Cabe ainda salientar que apenas duas pesquisas informaram que os cursos de formação continuada foram oferecidos pelos NEABs ou grupos correlatos, como é o caso dos Cursos: Formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras (2009 e 2010), oferecido pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA) e o Curso São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade (2004), oferecido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar). Considerando que os Editais do MEC, sobre o Programa Uniafro, foram direcionados especialmente aos NEABs e que este Programa, inicialmente, buscava fortalecer esses núcleos criados nas Instituições Públicas de Ensino Superior, causou estranhamento o fato das pesquisas não mencionarem os NEABs, na oferta dos cursos. Talvez o que Negreiros (2013) constatou em sua pesquisa, ajuda a compreender essa ausência, quando ela expõe que o incipiente estágio de articulação entre os NEABs e a baixa institucionalização destes nas Instituições de Ensino Superior, são os principais problemas manifestados pelas IPES na gestão dos projetos Uniafro.

A discussão sobre a Educação a Distância na oferta de cursos para a Educação das Relações Étnico-Raciais permeia todos os trabalhos. De forma mais aprofundada a análise sobre a EAD aparece nos trabalhos de Barros (2013), Silva (2016), Ferreira (2013), Lima e Rascke (2016) e Negreiros (2013). A maioria dos cursos investigados foi ofertado a distância, assim, alguns autores descreveram as suas potencialidades e limites e reconheceram o seu potencial de alcance e flexibilidade. Três dos estudos destacaram as interações realizadas pelos professores-cursistas e tutores nos fóruns de discussão, principal fonte de consulta dos pesquisadores.

Nos trabalhos apresentados, observa-se que mesmo diante das limitações da EAD, percebidas durante a oferta dos cursos analisados, as pesquisas revelaram que essa modalidade de educação está conseguindo habilitar profissionais para trabalhar com o conteúdo descrito na Lei Nº 10.639/2003. Mas chamaram a atenção para o fato de que as novas tecnologias por si só não resolve as carências no processo de ensino e de aprendizagem. Alertaram que é preciso pensar no currículo, nos conteúdos que serão abordados, na qualificação da equipe para trabalhar nestes cursos e, principalmente, na oferta de cursos de

formação continuada para professores para as Relações Étnico-Raciais com regularidade, pensando na formação como um processo permanente.

Estes trabalhos contribuíram para refletir sobre o que tem sido realizado no sentido da formação de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais e, principalmente, como tem sido efetivado esses processos formativos e quais são os resultados, na prática, oriundos dessa formação. No que diz respeito à temática específica desta pesquisa, ainda existem poucos trabalhos, pelo menos divulgados. Considerando o número de edições, por exemplo, do Programa Uniafro, como mencionado na pesquisa de Negreiros (2013) e outros cursos ofertados pelas IES de todo o país, era de se esperar um número maior de trabalhos relatando e analisando as experiências. Por isso, considero importante a investigação das experiências de formação continuada de professores, principalmente aquelas que têm como foco o próprio sujeito envolvido nos processos formativos, tendo em vista a sua prática vivenciada nos cursos e os conhecimentos construídos e, principalmente, como eles foram reelaborados e postos em prática na escola, visando a promoção da igualdade racial.

5 O NEABI/UFOP E O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO UNIAFRO: POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA ESCOLA

Serão apresentadas neste capítulo, inicialmente, as contribuições do NEABI/UFOP para a formação inicial e continuada de professores. Em seguida, serão destacadas as fases do projeto EAD do NEABI⁷¹/UFOP, o Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, em parceria com a SECADI/MEC.

5.1 O NEABI/UFOP e as contribuições para a formação de professores

As contribuições de Braun e Monteiro (2013, p. 15) apresentam a educação como um significativo meio de disseminação de valores, que pode contribuir para a manutenção da estrutura social vigente ou para transformá-la, sendo assim, a escola tem papel importante na busca da conscientização e da mudança das estruturas sociais. Mas esse cenário remete à presença de um professor capaz de operar mudanças de mentalidade e perspectivas de cultura. Entretanto, essa capacidade está ligada a uma formação inicial adequada e em consonância com as mudanças sociais, e uma formação contínua que garanta um desenvolvimento profissional que dê conta das transformações sociais.

O tratamento de temas como a educação das relações étnico-raciais é uma tarefa complexa para o professor, pois, muitas vezes, em seu processo formativo não foi contemplada tal temática e, por isso mesmo, não possibilitou uma reflexão e um posicionamento crítico sobre o assunto. Considerando o aspecto da formação do professor como sendo fundamental para as mudanças de perspectivas, por meio do espaço escolar, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), vem implementando ações que contribuem com a formação inicial e continuada de professores, no tocante à educação das relações étnico-raciais e abrindo espaço para a discussão da questão racial com a comunidade universitária e da região. Esse Núcleo foi criado no ano de 2008 e oficializado no ano de 2012, inicialmente apenas como NEAB, por meio de uma Portaria da Reitoria da UFOP (SANTOS; MUNIZ, 2014, p.148).

No entendimento de Santos, Santos e Peixoto (2016, p. 145) o NEABI/UFOP, no tocante à alteração da LDBEN pela Lei Nº 10.639/2003, percebe esta legislação bem mais do

⁷¹ Cabe ressaltar que a sigla utilizada em todos os documentos do Curso Uniafro é NEAB, uma vez que a introdução da letra “i”, representando a questão indígena, foi incorporada ao nome após o início do Curso, tornando-se NEABI.

que apenas a inclusão de novos conteúdos nos currículos. O tratamento dessa temática requer profissionais da educação capazes de repensarem as relações étnico-raciais, de promoverem condições objetivas de aprendizagem, de mudarem concepções e práticas educativas conservadoras. Do ponto de vista destes autores, o NEABI, por meio dos profissionais que ali atuam, pode contribuir com a formação inicial e continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais.

O NEABI possui uma considerável atuação na UFOP, mantém ações nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão e, ainda, organiza publicações elaboradas por pesquisadores da própria UFOP e externos. Na área da extensão desenvolve o Programa Gerais – Gênero, relações raciais e linguagens, de onde originou dois projetos: (i) a “Assistência Social e Relações Raciais na Cidade de Mariana: História, Identidade e Empoderamento”, visa promover atividades que possibilitem a reflexão acerca da questão racial no Brasil e sua íntima relação com a questão social; (ii) o Rádio NEABI: História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena⁷², veiculado por meio da Rádio UFOP Educativa, 106,3 MHz, sendo este um programa de entrevistas sobre as temáticas tratadas pelo Núcleo (SANTOS; MUNIZ, 2014, p.153 e 154).

Estes projetos possuem uma articulação com a rede de Educação Básica, da mesma maneira são ofertados os cursos de extensão, como: (i) Diversidade Religiosa e Laicidade do Estado no Campo da Educação Básica e (ii) Relações Étnico-Raciais e de Gênero na Educação Básica, que contemplaram mais de 200 pessoas inscritas em ambos os cursos (SANTOS; MUNIZ, 2014, p.153).

No âmbito da pesquisa, NEABI/UFOP possui dois grupos cadastrados no CNPq: (i) o GELCI - Grupo de Pesquisas sobre Linguagens, Culturas e Identidades, vinculado ao Departamento de Letras da UFOP, e (ii) o Grupo de Formação de Professores(as) e Relações Étnico-Raciais, ligado ao Departamento de Educação. Esses grupos desenvolvem pesquisas e projetos em nível de graduação e pós-graduação (SANTOS; MUNIZ, 2014, p.148).

O NEABI também contribui com a apresentação de pesquisas relacionadas à temática negra e indígena, por meio do Ciclo de Conferências, que ocorre desde 2011. Conforme Santos e Muniz (2014, p. 149), essas conferências contribuem para a formação de alunos da graduação que participam desses momentos e para a comunidade externa, motivando-os a refletir sobre a temática e subsidiando futuras pesquisas.

⁷² O Programa Rádio NEABI teve uma 1ª edição e está temporariamente suspenso.

No tocante ao ensino, o NEABI vem contribuindo com a formação dos alunos de graduação da UFOP, na oferta das Disciplinas “História da África”, “Educação e relações étnico-raciais” e a “Escola e a cultura afro-brasileira”. O principal programa neste sentido é o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) História, Literatura e Cultura Africana e Afro-Brasileira, com ênfase no que dispõe a Lei Nº 10.639/2003. De acordo com Santos e Muniz (2014, p.151) este projeto vem alcançando um reconhecimento dentro da UFOP e poderá propiciar uma abertura ao NEABI para a discussão curricular das licenciaturas.

Como um produto do Projeto PIBID foi realizado em 2013 sua primeira Feira Cultural nas escolas e o I Festival de Cinema e Africanidades, em parceria com o GELCI e o Cine Vila Rica⁷³. Segundo Santos e Muniz (2014), o PIBID Afro vem produzindo bons frutos no tocante à inserção da temática na Universidade e nas escolas da região. Além do PIBID, diversos alunos(as) da graduação vêm se vinculando a projetos de monitoria, de pesquisa e de extensão, coordenados por professores(as) do NEABI.

No que se refere à formação continuada de professores, o NEABI/UFOP possui duas experiências importantes. Atendendo a dois diferentes editais do MEC, o NEABI apresentou duas propostas de cursos, que foram aprovadas. Os recursos foram recebidos pelo NEABI para a oferta, no ano de 2014, do Curso Uniafro: Promoção da Igualdade Racial na Escola, em nível de especialização, e do Curso Culturas e História dos Povos Indígenas⁷⁴, no ano de 2015, em nível de aperfeiçoamento, ambos na modalidade a distância. Cabe salientar, que os recursos recebidos para a oferta dos cursos contribuiu, também, para garantir uma infraestrutura mínima de funcionamento do NEABI, uma vez que este Núcleo não recebe recursos da UFOP (SANTOS; SANTOS; PEIXOTO, 2016, p. 148).

Os referidos cursos de pós-graduação visavam capacitar professores da Educação Básica, mas receberam, também, inscrições da demanda social. O curso Uniafro foi ofertado para 272 alunos vinculados a cinco Polos de Apoio Presenciais. O Curso Indígena foi ofertado para 200 alunos vinculados aos Polos das cidades de Araçuaí (MG), Ouro Preto (MG), Rio Branco (AC) e Timóteo (MG).

Esses cursos se inserem nas ações do MEC, conforme explicitado anteriormente, e alocados na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), vem apoiando a

⁷³ Cinema da cidade de Ouro Preto/MG, gerido pela UFOP.

⁷⁴ Foi com a experiência da oferta deste curso que o Núcleo introduziu no seu nome a palavra indígena, passando a denominar-se Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI).

formação continuada para professores da Educação Básica na oferta de cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores(as) na Educação Básica (RENAFOR).

Para a oferta dos cursos de formação continuada de professores o NEABI apoiou-se na experiência do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da UFOP com relação à oferta de cursos na modalidade a distância. O NEABI/UFOP utilizou-se, principalmente, do suporte técnico, dos recursos tecnológicos e do ambiente virtual de aprendizagem - a plataforma *Moodle*. Para fins deste trabalho serão apresentados aspectos relacionadas à implantação e oferta do Curso de Especialização Uniafro: Promoção da Igualdade Racial na Escola, objeto desta investigação.

5.2 O Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola

O projeto do Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, ou simplesmente Curso Uniafro, foi aprovado pela SECADI/MEC e coordenado e executado pelo NEABI/UFOP. Compreendem as fases desse projeto: a concepção, planejamento, execução e fechamento. Cabe ressaltar que a proposta do Curso foi concebida pelo Departamento de Letras da UFOP em parceria com o NEABI e, ainda, com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação desta Instituição. Mas, como o Curso foi implantado e executado pelo NEABI, ele pertence a este Núcleo.

Spanhol (2009) compreende a fase do planejamento como o fio condutor da EAD, isso porque ele reconhece que o estudante é o centro do processo de ensino e de aprendizagem nessa modalidade, obrigando um planejamento detalhado das etapas de pré-produção, produção e pós-produção do curso. Sob o ponto de vista deste autor:

Considerando EAD como uma modalidade de ensino-aprendizagem mediada por tecnologias, na qual os alunos e professores estão, muitas vezes, em espaços e tempos distintos, deve haver uma organização detalhada, incluindo testes de carga de equipamentos, ambiente virtual de aprendizagem e demais estruturas disponíveis no desenho educacional pretendido (SPANHOL, 2009, p. 412).

Esta perspectiva de organização detalhada permeou todo o trabalho da equipe do Curso Uniafro, visando a qualidade da oferta, considerando as especificidades de um curso na modalidade a distância.

5.2.1 Concepção do Curso Uniafro

A concepção é a fase inicial em que a proposta é gerada. Assim, o NEABI/UFOP, visando contribuir com a formação continuada de profissionais que atuam na Educação Básica para o trato da temática étnico-racial, conforme disposto na Lei Nº 10.639/2003, atendeu a um chamamento público da SECADI/MEC para a oferta do Curso Uniafro. Importante ressaltar que é a primeira oferta do Curso de Especialização Uniafro a distância pelo do NEABI, mas este Núcleo já desenvolveu um curso presencial de extensão tratando desta temática.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) o NEABI apresenta a justificativa para a oferta do Curso de Especialização Uniafro:

Não apenas o tema é de relevância como também o curso será uma forma de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, ambas as alterações da LDB/96 que instituem o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira bem como a História e Cultura Indígena nas instituições de educação básica e cursos de licenciatura do Ensino Superior. Neste curso, daremos ênfase às questões das africanidades e suas diásporas. Na região onde a UFOP se localiza temos, de acordo com o IBGE, quase 70% de população afro-descendente, mas esta não se vê representada nas escolas, no que tange às questões de currículo, de acordo com pesquisas realizadas por professores da UFOP. Diante deste quadro, é possível afirmar que há uma demanda advinda de professores, estudantes de licenciaturas e demais interessados (ativistas de movimentos negros e culturais) por cursos deste teor. O NEAB já desenvolve cursos presenciais de extensão dentro da temática e o curso do UNIAFRO é uma oportunidade também de sedimentar o trabalho que já vem sendo desenvolvido e ampliar a atuação dos cursos oferecidos pelo núcleo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2014, p. 10).

O NEABI, identificando a demanda e a necessidade de implementação e execução do Curso Uniafro, elaborou o PPP e encaminhou ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFOP, juntamente com a solicitação de criação do Curso Uniafro. O Conselho aprovou a criação do Curso no dia 20 de março de 2014, por meio da Resolução CEPE Nº 5.689.

O NEABI contratou a Fundação Educativa de Rádio e Televisão de Ouro Preto (FEOP) para dar apoio ao projeto, pois a UFOP não possui condições operacionais para a sua execução. A Fundação contratada possui experiência no apoio às atividades-fim da UFOP e possui credenciamento junto ao MEC para tal finalidade.

Os recursos financeiros orçados para a oferta do Curso, a ser repassado pela SECADI/MEC, somaram um total de R\$ 403.200,00 (quatrocentos e três mil e duzentos reais). O detalhamento da ação inclui: (i) pessoa jurídica - contratação de terceiros; despesas com locomoção; (ii) pessoa física – contratação de pessoal e/ou estagiários com encargos; (iii) passagens e (iv) material de consumo.

Foi prevista a utilização de instalações e equipamentos do NEABI/UFOP e do CEAD/UFOP (suporte técnico e plataforma *Moodle*) para o desenvolvimento das atividades do Curso Uniafro.

A proposta apresentada à SECADI/MEC e aprovada pelo CEPE/UFOP foi elaborada com base no catálogo de Cursos – UNIAFRO Política de Promoção da Igualdade Racial no Ambiente Escolar, da SECADI/MEC, que possui algumas orientações gerais. Conforme este documento, o Curso Uniafro – Política de promoção da Igualdade Racial na Escola faz parte da área temática: ERE/educação para as Relações Étnico-Raciais, pertencente à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor). Tem como objetivo geral proporcionar condições para que os/as professores/as cursistas sejam capazes de inserir a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais como estruturante do currículo escolar nas escolas em que atuam. Como ementa do Curso, o Catálogo de Cursos destaca:

O curso UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola tem como característica a abordagem das relações étnico-raciais por meio da perspectiva única de cada região e universidade. Assim, o curso é estruturado em três etapas, que podem ser, a critério das universidades, divididos em módulos, disciplinas ou outras unidades, com as finalidades de:

- Promover o debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil;
- Prover conhecimento sobre políticas de ação afirmativa;
- Estabelecer articulação entre identidade étnico-racial e educação;
- Compreender as relações étnico-raciais no Brasil, bem como seus condicionantes legais;
- Aprofundar o conhecimento sobre temas específicos de educação para as relações étnico-raciais ligados à formação acadêmica e área de atuação dos/as professores/as cursistas (BRASIL, 2014).

Como fundamentos teóricos metodológicos o documento da SECADI/MEC destaca os principais, tais como: o Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; a Lei nº 10.639/03; as produções de referencial teórico produzidas pelo MEC/SECADI sobre a temática étnico-racial, em especial a Coleção História Geral da África, disponibilizados em domínio público no Portal Étnico-Racial, no endereço: <http://eticoracial.mec.gov.br/index.php/2013-03-06-18-02-36> (BRASIL, 2014).

Sobre os aspectos metodológicos, a SECADI orienta:

Aulas discursivas presenciais; aulas expositivas presenciais; debates e fóruns no ambiente virtual de aprendizagem; leitura prévia de material instrucional e de textos acadêmicos; Aulas virtuais; Atividades de autoavaliação na plataforma virtual; atividades individuais de produção textual sobre os conteúdos de cada módulo; elaboração de monografia. Cinquenta por cento da carga horária presencial poderá ser cumprida inclusive com visitas monitoradas a sítios históricos de relevante contribuição negra; comunidades remanescentes de quilombos; casas de cultura afro-brasileira; museus de história africana. Programações, listas de presença e demais registros das atividades serão solicitadas como prova de execução. Seminários, simpósios, congressos e palestras poderão compor a carga horária presencial desde que o evento esteja vinculado ao curso ou promovido por órgão de defesa de ações afirmativas, movimento social negro ou órgãos de promoção da igualdade racial (BRASIL, 2014).

O Catálogo de Cursos aponta que o Curso Uniafro deve ser organizado com um número de 25 estudantes por turma. Os candidatos devem ter nível de escolaridade de superior completo, em qualquer área de formação. O curso é direcionado para os profissionais que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, permite a participação de demanda social, no limite de 20%, que compreende representantes dos movimentos sociais, movimento negro, movimento quilombola, fóruns de educação e diversidade étnico-racial, conselhos de igualdade racial, etc.

5.2.2 Planejamento do Curso Uniafro

Neste tópico será apresentado o desenho do curso, isto é, o que foi planejado pelo NEABI antes da oferta do Curso Uniafro, com base nas orientações gerais da SECADI/MEC e levando em consideração a capacidade de oferta da UFOP.

5.2.2.1 *Objetivos, público-alvo, organização curricular e carga horária*

O NEABI elaborou a proposta do Curso Uniafro, com organização, estrutura e desenho educacional descritos no Projeto Político Pedagógico (PPP). Definiu como objetivo geral a promoção da educação antirracista no âmbito da educação básica e superior, visando à preservação e o empoderamento da cultura material e imaterial afrodescendente no Brasil. Como objetivos específicos o PPP estabelece:

- Apresentar a experiência africana e negra no Brasil desde a época colonial, trazendo as leis e movimentos sociais que explicam a situação do negro brasileiro na contemporaneidade;
- Compreender a desigualdade social da população negra, a partir da prática do racismo em nossa sociedade;
- Analisar as práticas discriminatórias da educação escolarizada e as políticas educacionais que visam promover a igualdade racial nas escolas;
- Elaborar ações de cunho pedagógico que visem incluir a história e cultura dos africanos e suas diásporas nas Américas e, principalmente, no Brasil (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2014, p. 9).

O público-alvo previsto para o Curso Uniafro abrange profissionais, professores, funcionários e gestores da educação básica pública, além da demanda social que foi mencionada anteriormente. O perfil de especialista formado pelo Curso Uniafro, manifestado no PPP, é o de um profissional que atue na sociedade brasileira a partir da compreensão de que as heranças culturais africanas no Brasil devem ser ensinadas como forma de contribuir para o combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito racial, com base na história da África, na história e lutas dos africanos no Brasil, nas recentes reflexões teóricas sobre as relações étnico-raciais e também na legislação antirracista. No tocante às competências e habilidades o PPP destaca:

- compreensão ampla do problema do racismo no Brasil;
- capacidade para atuar no interior da escola e na sociedade em geral defendendo posições em favor da igualdade racial;
- habilidade em propor, planejar e coordenar projetos de valorização da história africana e cultura afro-brasileira dentro da escola;
- capacidade para contribuir e intervir nos projetos de gestão pública de promoção da igualdade racial;
- habilidade em ensinar a cultura e história afro-brasileira na escola;
- capacidade para desenvolver pesquisa sobre a relação entre currículo escolar e os temas e objetos da cultura e história afro-brasileira (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2014, p. 10).

A delimitação do perfil de especialista e as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no Curso serviram de base, além de outros aspectos, para a definição dos componentes curriculares, conforme especificado na Tabela 1:

Tabela 1 - Organização curricular e carga horária

Disciplina	Carga horária
As “Áfricas” e suas diásporas: a África e a “Africanidade” - conceitos teóricos (Módulo 01)	45h
História e cultura Afro-brasileira: território, religião e identidades (Módulo 02)	60h
Políticas públicas, gênero e raça (Módulo 03)	45h
O Currículo e as questões étnico-raciais negras e indígenas (Módulo 04)	60h
O Negro: artes, língua e literatura (Módulo 05)	60h
Metodologia Científica: a construção do TCC (Módulo 06)	90h
Total	360h

Fonte: PPP do Curso Uniafro (2014).

O PPP apresenta as ementas das Disciplinas, conforme segue:

1. As “Áfricas” e suas diásporas: a África e a “Africanidade” - conceitos teóricos: Reconhecimento das características socioeconômicas, políticas e culturais das sociedades africanas. Promover uma leitura da história africana a partir da antiguidade equacionando os processos internos e os encontros dos diferentes agrupamentos populacionais no continente e com outros povos observando seus desdobramentos até a atualidade;
2. História e cultura Afro-brasileira: território, religião e identidades: A história e a cultura afro-brasileira como processo e *locus* de afirmação de múltiplas identidades africanas no Brasil. Territorialização e reexistência negra nas comunidades quilombolas, nas irmandades dos homens pretos, nas comunidades religiosas de tradição africana, nos reinados de Nossa Senhora do Rosário e nas escolas de samba. Tensões e desafios sobre a diversidade étnico-racial no currículo escolar;
3. Políticas públicas, gênero e raça: Os processos históricos de surgimento e naturalização do tratamento desigual justificado pelas diferenças raciais e de gênero. Divisão sexual do trabalho, trabalho doméstico e reprodução social no capitalismo. Feminismo: teoria, história, debates e dilemas estratégicos na contemporaneidade. O movimento das mulheres negras no Brasil. A transversalidade e a intersectorialidade de gênero e raça nas políticas públicas. Condição social das mulheres na contemporaneidade e políticas públicas. Violência contra mulher e a Lei Maria da Penha: atualidade e desafios;
4. O Currículo e as questões étnico-raciais negras e indígenas: A construção da educação intercultural nas políticas de educação no Brasil. A LDB. O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI), A Lei 11.645. Cultura indígena e conhecimento escolar. Os

saberes tradicionais dos povos indígenas. Estudo das culturas em algumas de suas manifestações: música, artes plásticas, literatura. História Indígena brasileira e livros didáticos. Publicações de autoria indígena. História, cultura e escolarização de grupos indígenas;

5. O Negro: artes, língua e literatura: Língua e africanidades. A contribuição de línguas africanas na construção do português brasileiro. A influência banto na cultura brasileira. Introdução à literatura africana contemporânea. Intelectualidade africana e negra brasileira. Vozes da literatura feita nas periferias. Escrita negra feminina na diáspora africana;

6. Metodologia Científica: a construção do TCC: O conhecimento científico como um tipo de conhecimento historicamente construído. As formas de apropriação da ciência e o processo de emancipação humana na Modernidade. A padronização da produção científica como mecanismo de reprodução, validação e socialização do discurso científico. O resumo, fichamento e a resenha do texto acadêmico: a estrutura de argumentação e as normas técnicas. O projeto de pesquisa e o trabalho de conclusão de curso (TCC).

No que diz respeito à escolha das disciplinas e elaboração das ementas, Gonçalves e Muniz (2015) acentua que:

Esse conjunto de disciplinas está focado no currículo escolar como construção realizada não apenas com base na legislação educacional em vigor, mas também como decorrência de uma seleção cultural atravessada por clivagens de gênero, raça, classe, relações de poder e concepções de homem, mundo, sociedade, crença e ciência. Em torno dessas clivagens, são desenvolvidas reflexões que desnaturalizem e problematizem as práticas escolares sobre a formação humana (p. 306).

5.2.2.2 *Período de oferta, Polos, vagas, encontros presenciais, rendimento e frequência*

O Curso Uniafro foi planejado para ser ofertado no período de 2014 a 2015. Poderiam inscrever as pessoas vinculadas aos Polos de Apoio Presenciais (PAPs) das cidades de Barroso (MG), Campinas (SP), Mariana (MG), Ponte Nova (MG) e Timóteo (MG). Foi previsto um total de 250 vagas, sendo 50 para cada um dos polos. O PPP apontou a realização de 6 (seis) encontros presenciais nos polos, sendo um encontro ao final de cada módulo, perfazendo uma carga horária de 48 (quarenta e oito) horas, diluídas nas cargas horárias das disciplinas. Foram previstas 312 (trezentos e doze) horas para as atividades a distância, realizadas por meio da Plataforma *Moodle*, com a utilização de ferramentas e mídias, tais como: vídeo-aulas, videoconferências, chats, grupos de discussão e orientação de atividades

propostas pelos docentes. Além disso, foi reservada nesta carga horária, a orientação do trabalho de conclusão de curso (TCC).

Com relação às avaliações, o PPP aponta que serão realizadas pelos docentes com o apoio dos tutores a distância durante os módulos por meio de atividades como resenha, participação nos fóruns através de discussão de questões dos textos, entre outras. Houve a previsão de uma atividade avaliativa realizada nos polos nos encontros presenciais. Ficou definido que a presença seria contabilizada pela participação nas atividades da plataforma *Moodle* e, também, na presença às atividades nos polos. Foi prevista, ainda, a defesa presencial do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Sobre o TCC, o PPP manifestou que a proposta deste trabalho deve vincular-se aos conteúdos trabalhados nas disciplinas e objetivos do Curso, às práticas de trabalho dos discentes e às pesquisas dos docentes/orientadores. O TCC poderá ter o formato de um artigo científico ou um projeto de intervenção na realidade, ambos com defesa pública. O trabalho poderá ser realizado individualmente ou em grupo de até três (3) alunos, num limite máximo de 30 páginas. Será orientado por professor selecionado através de edital público para esta função. Necessariamente, o TCC deve contemplar a temática abrangida no curso e será submetido à aprovação do Colegiado de Curso. Além disso, o PPP previu a possibilidade de publicação dos melhores trabalhos apresentados pelos alunos.

O PPP concebe a avaliação de forma processual, levando em consideração que o aluno é o principal responsável pelo seu processo de aprendizagem. Dessa maneira, acredita que o seu envolvimento e empenho em interagir no ambiente virtual de aprendizagem será valorizado em pontuações distribuídas no decorrer da disciplina. Houve a previsão, ainda, da possibilidade do aluno enviar atividade fora do prazo estipulado, desde que justificado, mas sendo avaliada com 75% do valor das atividades enviadas no prazo. Além disso, manifestou sobre o não atingimento da nota mínima (60 pontos) para aprovação na disciplina, sendo possível a realização de outra atividade, a critério do professor, caso o aluno tenha frequência de 75%, observada pelo cumprimento das atividades no decorrer da disciplina.

Com relação ao rendimento escolar, este será expresso em notas, assim, cada disciplina distribuirá 100 (cem) pontos e o aluno para ser aprovado na disciplina deverá obter uma média de 60 (sessenta) pontos e frequência mínima de 75% da carga horária da disciplina, medida a partir da realização das atividades. Para obter o grau de especialista e fazer jus ao certificado, o aluno deverá ser aprovado e ter frequência em todas as Disciplinas, realizar e apresentar o TCC e ser aprovado.

5.2.2.3 Seleção da equipe, formação para o exercício das funções e composição do colegiado do Curso

Para viabilizar a proposta houve a previsão de uma equipe composta de dois coordenadores adjuntos, um supervisor, um professor formador (coordenador de tutores), professores (pesquisadores e formadores⁷⁵, além dos orientadores de TCC), tutores presenciais e a distância⁷⁶, conforme estrutura de equipe pré-definida pela SECADI/MEC. Todos os profissionais receberam bolsas do FNDE/MEC. O Curso contou, ainda, com um bolsista e uma secretária.

A Resolução CD/FNDE N° 45 de 29 de agosto de 2011, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidos pela SECADI/MEC e pagas pelo FNDE/MEC aos profissionais que atuam nos cursos ofertados pela Renafor, define as funções de cada um dos profissionais que atuam nos cursos de formação, além das bolsas de estudo e pesquisa, conforme observado no parágrafo único do art. 7º:

Parágrafo único. A título de bolsa de estudo e pesquisa, o FNDE/MEC pagará aos bolsistas dos programas de formação de professores implementados pela SECADI/MEC os seguintes valores: I - ao coordenador-adjunto, R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) mensais; II - ao professor pesquisador, R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) mensais; III - ao supervisor de curso, R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) mensais; IV - ao formador, R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) mensais; e V - ao tutor, R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais (BRASIL, 2011).

Cabe salientar que a maioria da equipe tinha experiência e conhecimento sobre a temática da educação das relações étnico-raciais, todavia, nem todos os profissionais tinham experiência na EAD (especificidades e operacionalização). Este foi um dos motivos para, antes do início do Curso, a oferta de uma capacitação dos profissionais, visando garantir e assegurar que o processo de ensino e de aprendizagem ocorresse respeitando as especificidades desta modalidade de educação. Além disso, foi necessária a contratação de um profissional, especializado em Educação a Distância, com a finalidade de acompanhar todo o processo educativo⁷⁷. Esse cuidado estava relacionado com a constante preocupação com a

⁷⁵ Professores pesquisadores e formadores foram os responsáveis pela concepção das disciplinas, a partir de uma ementa, e disposição dos conteúdos no ambiente virtual de aprendizagem, plataforma *Moodle*.

⁷⁶ Os tutores a distância tinham como tarefas principais, acompanhar e orientar os alunos, por meio da plataforma *Moodle*. Os tutores presenciais faziam o acompanhamento presencial dos alunos nos polos.

⁷⁷ Este profissional capacitou os tutores e os professores, contribuiu com a disponibilização do conteúdo no AVA, coordenou o processo de avaliação do Curso, entre outras funções.

oferta de um curso que fosse de qualidade e que surtisse os efeitos esperados pelo NEABI, isto é, contribuir de fato com a formação dos professores sobre a temática.

Para a seleção dos professores levou-se em consideração a comprovada competência para o trato das temáticas. Dessa maneira, foram selecionados professores da própria UFOP e convidados externos, somando um total de 14 docentes. Salienta-se que algumas disciplinas foram ministradas por mais de um professor, considerando-se a formação e a área de pesquisa de cada um deles.

O conjunto de tutores a distância e presenciais foi recrutado por meio de uma chamada pública, via edital. Além das exigências solicitadas pelo MEC para ser tutor, como a 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 programa de pós-graduação, os Editais⁷⁸ do NEABI constaram, ainda, a disponibilidade de tempo de 20h semanais para a tutoria e possuir conhecimentos na temática das relações étnico-raciais por meio de disciplinas ou cursos que possa ter realizado durante a graduação ou na pós-graduação.

Os critérios para a seleção dos tutores foram: (i) análise da justificativa da escolha do Curso/identificação com a temática do Curso; (ii) análise de currículo; (iii) tempo de exercício do magistério na Educação Básica pública; (iv) disponibilidade de carga horária semanal e (v) tempo de exercício do magistério no Ensino Superior. Houve um razoável número de candidatos inscritos à tutoria, o que possibilitou a realização de boa seleção. Assim, dos tutores selecionados (mantendo um cadastro de reserva) foram utilizados 10 tutores a distância (2 por polo, sendo 5 polos) e 5 tutores presenciais (1 tutor para cada polo).

Ciente de que o tutor cumpre um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem na EAD, o NEABI/UFOP, após a seleção dos tutores e antes do início do Curso Uniafro, ofereceu um curso de capacitação⁷⁹, a distância, por meio da plataforma *Moodle*, com carga horária de 30h. Além de ter proporcionado a esses profissionais a familiarização com o AVA e suas ferramentas de interação e comunicação, foram abordados temas considerados relevantes para o exercício da tutoria, como: os fundamentos da EAD; a importância da comunicação para a mediação do processo educacional; a plataforma *Moodle* e suas ferramentas; o processo de avaliação da aprendizagem na EAD, o papel dos tutores e estratégias de motivação e interação, no sentido de potencializar uma aprendizagem

⁷⁸ Edital 01.2014 – seleção de tutores a distância e Edital 02.2014 – seleção de tutores presenciais – Disponíveis em: <<http://Uniafroufop.wixsite.com/Uniafroufop/editais>>.

⁷⁹ O Curso de Capacitação iniciou no dia 14.07 e terminou no dia 15.08, do ano de 2014.

autônoma, crítica e interativa. Tudo isso, visando propiciar uma construção colaborativa do conhecimento e evitar a evasão.

Antes de iniciar o processo de elaboração das disciplinas e dos materiais didáticos a serem disponibilizados aos alunos, os professores se reuniram com a coordenação. Foi promovido um trabalho de orientação, que se iniciava com a seleção dos conteúdos, materiais e mídias que seriam utilizadas, passando pela escolha das ferramentas mais adequadas para propiciar a interação, a construção e avaliação do conhecimento. Houve, ainda, a oferta aos professores de um curso presencial sobre o AVA – plataforma *Moodle* e o uso das suas ferramentas⁸⁰.

Para o acompanhamento e tomada de decisões no transcorrer do Curso foi instituído o Colegiado do Curso, composto inicialmente por quatro pessoas: dois coordenadores-adjuntos, o supervisor e um professor/formador.

5.2.2.4 Recrutamento dos alunos

A seleção dos alunos ocorreu, também, por meio de Edital⁸¹, foram oferecidas 250 vagas, sendo 50 para cada um dos 5 polos. Poderiam candidatar às vagas dois grupos de licenciados, o primeiro de professores, gestores, monitores, coordenadores/orientadores pedagógicos que estivessem atuando nas redes básicas do ensino público e, o segundo, pessoas de movimentos e organizações negras, sendo que a prioridade na ocupação era para o primeiro grupo.

Os candidatos interessados em participar do Curso Uniafro, deveriam enviar carta de intenção contendo informações sobre: (i) o interesse e experiências quanto ao conteúdo do Curso (História, Cultura e Literatura Africana e Afro-brasileira); (ii) experiências anteriores em curso de pós-graduação no campo da diversidade; (iii) interesse e conhecimento da modalidade EAD; (iv) expectativas em relação ao Curso, mais especificamente no que diz respeito às possibilidades de aplicação dos conteúdos; (v) outras informações consideradas relevantes pelo candidato.

Os critérios para a seleção dos alunos foram: (i) análise de currículo; (ii) análise da carta de intenção e (iii) verificação da disponibilidade para dedicar-se ao curso (via

⁸⁰ Alguns professores, que não eram da UFOP, não puderam participar do curso e obtiveram a mesma orientação a distância. Além disso, foi mantida uma sala virtual, com todos os professores, para esclarecimentos de dúvidas e orientações.

⁸¹ Edital 03.2014 – Processo seletivo para o Curso Uniafro: Promoção da igualdade Racial na Escola. Disponível em: <<http://Uniafroufop.wixsite.com/Uniafroufop/editais>>

plataforma *Moodle* e encontros presenciais). A partir destes critérios os alunos foram selecionados, lançando-se mão, também, de candidatos da demanda social.

Foram inscritos um total de 442 interessados em participar do Curso Uniafro, distribuídos conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Número de inscritos em cada Polo

Polo	Nº de inscritos
Barroso/MG	33
Campinas/SP	185
Mariana/MG	114
Ponte Nova/MG	64
Timóteo/MG	46
Total	442

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos do Curso Uniafro (2014)

Com o número de interessados em cada Polo, a coordenação decidiu realocar os inscritos do Polo de Campinas/SP e do Polo de Mariana/MG para os demais polos que tiveram poucos inscritos. Estes alunos realocados acompanhariam as atividades pela Plataforma *Moodle* em um Polo diferente, mas participariam das atividades presenciais no Polo de origem.

Outra decisão tomada foi a respeito do número de alunos que deveriam ser matriculados. Mesmo sabendo que eram 250 vagas, ficou definido que seriam matriculados até um número de 60 alunos em cada Polo, totalizando um número aproximado de 300 alunos. Para essa decisão levou-se em consideração o grande número de evasão⁸² que normalmente é verificado em cursos na modalidade a distância.

5.2.2.5 Organização das disciplinas no AVA e ambiente de interação da equipe

As disciplinas foram organizadas em unidades temáticas e os professores/formadores disponibilizaram no AVA os conteúdos previamente selecionados, em formato de arquivos, mídias ou links da internet, tais como: textos, documentos, leis, filmes, documentários, vídeos, músicas e letras, entre outros. Foram elaboradas e disponibilizadas as atividades, conforme o conteúdo. Preocupou-se com a seleção da ferramenta mais adequada para a realização da atividade e a estipulação do prazo para o envio, levando em consideração o

⁸² De acordo com Santos et al. (2008, p. 2) a evasão refere-se à desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e ocorre com frequência em cursos a distância, em todas as suas modalidades (graduação, pós-graduação *lato sensu* e extensão), se apresenta de forma significativa e é uma realidade das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas.

tempo necessário para o estudo do conteúdo e posterior realização da atividade. Abriu-se espaço para a interação entre alunos, professores e tutores, como o fórum para dúvidas.

Optou-se por deixar todas as unidades das disciplinas abertas no ambiente para que os alunos pudessem verificar, no primeiro contato, o conteúdo disponibilizado, as ferramentas que seriam utilizadas, as mídias selecionadas, as atividades programadas, os prazos para participação e a notas que seriam atribuídas. Assim, o aluno poderia planejar bem seu tempo para o estudo e organizar a agenda com os prazos para o envio das atividades.

Salienta-se que cada professor recebeu a logomarca do Curso e orientações quanto ao padrão de disponibilização do conteúdo no ambiente, referente à organização por semana e unidades, além de serem alertados sobre a quantidade de textos e atividades e de que deveriam sempre oportunizar o envio de atividade fora do prazo, entre outros aspectos. Dessa maneira, entendia-se que com essas orientações básicas podia-se imprimir uma uniformização das disciplinas no tocante ao aspecto formal, esperava-se com isso adquirir a identidade do curso e, também, despertar no aluno e na equipe de profissionais o sentimento de pertencimento ao Curso.

A primeira Disciplina do curso As “Áfricas” e suas diásporas: a África e a “Africanidade” – conceitos teóricos (45h) disponibilizou, no primeiro momento, um conteúdo de ambientação à plataforma *Moodle*, uma vez que seria o primeiro contato do aluno com o AVA do Curso. Essa ambientação ficou definida ainda na fase de planejamento da Disciplina, mas após a definição do cronograma. O prazo estipulado para essa ambientação foi de uma semana. O conteúdo foi disponibilizado conforme Tabela 3:

Tabela 3 - Conteúdo e atividades da Disciplina A "África" e suas diásporas: A África e a "Africanidade" - conceitos teóricos

Unidades	Conteúdo	Atividades
Ambientação inicial da plataforma <i>Moodle</i>	Texto – Tutorial Moodle	Tarefa – complementar o perfil Fórum – apresentação dos participantes Fórum – dúvidas sobre a plataforma
Ambientação da Disciplina	Texto – palavra inicial da professora. Mapa – Divisão geopolítica do Continente Africano Fórum de notícias e Fórum de dúvidas.	Glossário ⁸³
Unidade 1 - A África: Geografia, história e populações	Site – Mapa da África Vídeo – Historiador fala sobre a África Texto – Introdução à história da África	
Unidade 2 – Antiguidade africana	Texto – Apresentação sobre a África antiga Texto – Imaginário sobre o Continente negro	Fórum – Antiguidade
Unidade 3 – Migrações e a penetração árabe	Texto – África no medievo Vídeo – Viajando pela África	
Unidade 4 – A África entre os séculos XV-XVIII	Texto – As estruturas políticas, econômicas e sociais da África Texto – A África na história do mundo Texto – Beim, Mali e Gana	Fórum – A África e o Islã
Unidade 5 – Século XIX e a penetração europeia	Texto – Fronteiras na África e a Conferência de Berlim Slide – Século XIX	
Unidade 6 – Resistências e movimentos de libertação	Texto – Resistências primárias Vídeo – União africana Slide - Independências	
Unidade 7 - Negritudinismo e Panafricanismo	Texto – Tendências da Filosofia e da Ciências na África Vídeo – Iemanjá – Duo Ouro Negro Vídeo – Pan-africanismo Vídeo – Kabengele Munanga	
Unidade 8 – África na atualidade	Texto – Neocolonialismo na África Vídeo – A verdade sobre os piratas da Somália	Fórum – História e Música

Fonte: Elaborado pela autora com base no AVA da Disciplina As “Áfricas” e suas diásporas.

A Figura 1 apresenta o AVA da primeira Disciplina, em seu primeiro momento:

⁸³ Glossário é uma ferramenta da Plataforma *Moodle* que possibilita aos alunos a inclusão de verbetes e seus significados, em ordem alfabética, encontrados no conteúdo disponibilizado na Disciplina. Assim, todos os alunos poderiam consultar os verbetes postados.

Participantes

Atividades

Pesquisar nos Fóruns

Administração

Meus cursos

Programação

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

Curso de Especialização
UNIAFRO
Promoção da Igualdade Racial na Escola

Antes de iniciar a Disciplina As "Áfricas" e suas diásporas: a África e a "Africanidade", você terá um momento de se ambientar à Plataforma Moodle, para isso você deverá complementar o seu perfil e participar do fórum de apresentação.
Período: 18 a 24 de agosto

Tarefa - Complemente o seu perfil
Fórum de apresentação - disponível até 24.08

Para conhecer melhor a plataforma Moodle, consulte o tutorial abaixo, se tiver dúvida envie mensagem para seu tutor.

Tutorial para alunos - Plataforma Moodle
Fórum - Dúvidas sobre a Plataforma Moodle

Disciplina
As "Áfricas" e suas diásporas: a África e a "Africanidade"

Últimas Notícias

Próximos Eventos

Atividade recente

Mensagens

Figura 1 - AVA da Disciplina As "Áfricas" e suas diásporas - plataforma Moodle – 1º momento

A Disciplina de Metodologia Científica: a construção do TCC (90h) foi oferecida em 4 módulos, perpassando por todo o curso, isto é, os módulos foram oferecidos em concomitância com as demais disciplinas. Essa estratégia foi considerada pela equipe como facilitadora do processo de construção e posterior orientação do TCC. Dois professores foram responsáveis por esta Disciplina, que elaboraram um “fascículo” específico para ela, que levou o mesmo nome da Disciplina, além de disponibilizar o programa da Disciplina, textos, vídeos e documentos.

O Módulo 1 tratou da temática “Ciência e Conhecimento”. Para a discussão do assunto, foi disponibilizado um fórum e um chat. O Módulo 2 centrou-se na elaboração do projeto de pesquisa, descrevendo suas etapas. O Módulo 3 ocupou-se de explicar a realização de resumo, resenha e fichamento e como estes instrumentos poderiam auxiliar na realização do TCC. Além disso, aprofundou-se na elaboração dos objetivos e justificativa da pesquisa. O Módulo 4 foi reservado para a escolha do tema do projeto de pesquisa pelos alunos, para explicar sobre a formatação deste projeto e tirar dúvidas sobre todos os requisitos de um projeto de pesquisa. A orientação do TCC, após a elaboração do projeto, ocorreu em outro ambiente. A figura 2 mostra o AVA da Disciplina de Metodologia.

Figura 2 - AVA da Disciplina de Metodologia: a construção do TCC – plataforma Moodle

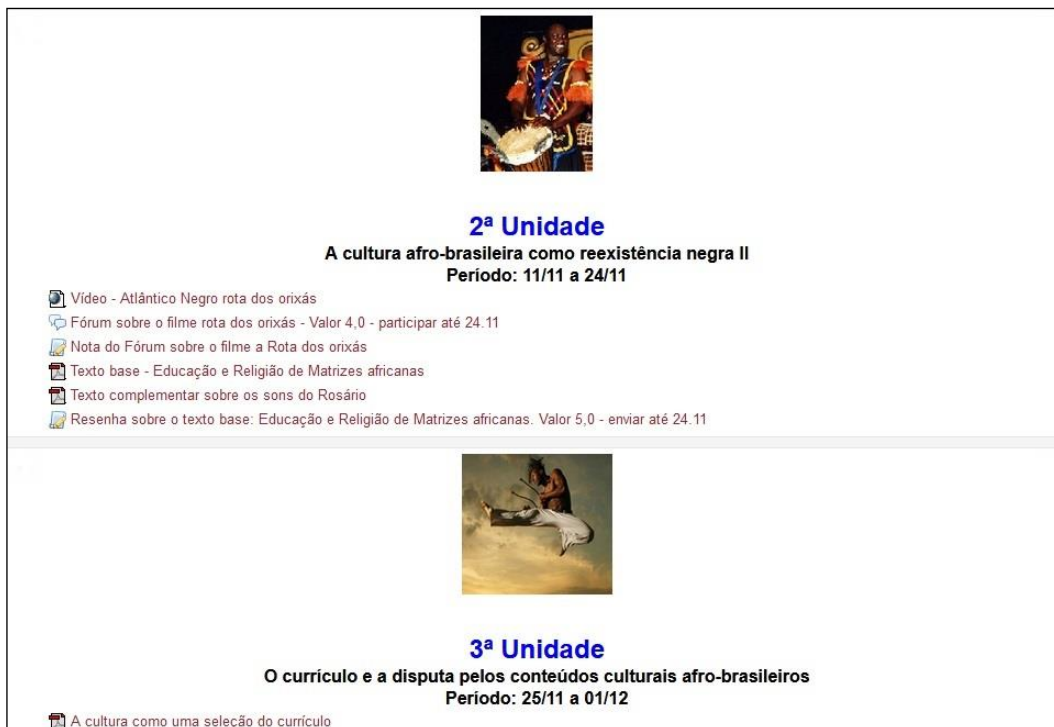
A segunda Disciplina História e Cultura Afro-brasileira: território, religião e identidades (60h) foi organizada em cinco unidades, conforme demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4 - Conteúdo e atividades da Disciplina História e Cultura Afro-brasileira

Unidades	Conteúdo	Atividades
Ambientação inicial	Vídeo do professor – apresentação da Disciplina. Plano do Curso – objetivos, conteúdo programático, recursos didáticos, avaliação e referências. Música – Nosso nome, resistência. Fórum de notícias e Fórum de dúvidas.	Fórum – Os sentidos da resistência negra.
Unidade 1 - A cultura afro-brasileira e reexistência negra	Texto – Reexistência negra na educação das relações étnico-raciais. Vídeo – Estatuto da Igualdade Racial.	Tarefa – resenha do texto base. Fórum – discussão sobre o vídeo.
Unidade 2 – A cultura afro-brasileira e reexistência negra II	Vídeo – Atlântico negro a rota dos orixás. Texto base – Educação e religiões de matrizes africanas. Texto complementar – Sobre os sons do Rosário.	Fórum – discussão sobre o vídeo. Tarefa – resenha do texto base.
Unidade 3 – O currículo e a disputa pelos conteúdos culturais afro-brasileiros	Texto base – A cultura como uma seleção do currículo. Texto complementar – A valorização da história e cultura afro-brasileira por Luiz Carlos da Vila	Fórum - discussão sobre o texto base Tarefa – apresentação de caso sobre a cultura negra na escola Tarefa – resenha do texto base.
Unidade 4 – Territorialização como reexistência: as comunidades quilombolas	Texto base – Educação quilombola. Vídeo: Educação escolar quilombola Texto complementar – Criança e educação quilombola	Fórum – discussão sobre a educação quilombola Tarefa – resenha do texto base.
Unidade 5 – Identidades e afirmação cultural	Texto base – A escola de samba como <i>locus</i> de afirmação de cultura e identidade negra. Texto complementar – Cultura afro-brasileira e territorialidade. Vídeo – Relações Étnico-Raciais Texto – A África brasileira: População e territorialidade	Fórum – discussão sobre o tema escola de samba. Tarefa – resenha do texto base. Tarefa – projeto de intervenção em sua realidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base no AVA da Disciplina História e Cultura Afro-brasileira.

O AVA dessa Disciplina acompanhou o mesmo formato que as demais disciplinas do Curso. A Figura 3 mostra a organização da 2ª Unidade e início da 3ª:



2ª Unidade
A cultura afro-brasileira como reexistência negra II
Período: 11/11 a 24/11

- 📺 Vídeo - Atlântico Negro rota dos orixás
- 🗨️ Fórum sobre o filme rota dos orixás - Valor 4,0 - participar até 24.11
- 📄 Nota do Fórum sobre o filme a Rota dos orixás
- 📖 Texto base - Educação e Religião de Matrizes africanas
- 📖 Texto complementar sobre os sons do Rosário
- 📝 Resenha sobre o texto base: Educação e Religião de Matrizes africanas. Valor 5,0 - enviar até 24.11

3ª Unidade
O currículo e a disputa pelos conteúdos culturais afro-brasileiros
Período: 25/11 a 01/12

📖 A cultura como uma seleção do currículo

Figura 3 - AVA da Disciplina História e Cultura Afro-brasileira - Plataforma Moodle

A Disciplina do Módulo 3, Políticas públicas, gênero e raça (45h), foi ministrada por dois professores/formadores e organizada em três unidades (distribuídas em módulos), conforme demonstrado na Tabela 5:

Tabela 5 - Conteúdo e atividades da Disciplina Políticas Públicas, gênero e raça

Unidades	Conteúdo	Atividades
Ambientação inicial	Palavras iniciais – boas-vindas. Programa da Disciplina – objetivos, conteúdo programático, recursos didáticos, avaliação e referências. Fórum de notícias e Fórum de dúvidas	
Unidade 1 - Análise Histórica da Construção da Identidade Negra no Brasil	Módulo 1 – Estigmas da relação escravocrata no Brasil Texto – Estigmas da cultura escravocrata no Brasil. Texto – A integração do negro na sociedade de classes. Módulo 2 - A construção da identidade negra na sociedade brasileira Texto – A construção da identidade negra no Brasil Vídeo - O Negro no Brasil - Caminhos da Reportagem – 2011 Módulo 3 - Ideologia e Lutas sociais: o problema da formação da consciência negra. Texto – Ideologia e lutas sociais Texto - Diversidade e Pluralidade: o negro na sociedade brasileira	Módulo 1 Tarefa – construir um texto crítico acerca da problemática da raça no Brasil. Fórum – A condição do negro na sociedade brasileira. Módulo 2 Tarefa - construir um texto referente ao problema da construção identitária no Brasil Módulo 3 Tarefa – construir um texto crítico com base na leitura dos textos do Módulo 3.
Unidade 2 – Relações desiguais de gênero	Módulo 1 - Divisão sexual do trabalho, trabalho doméstico e reprodução social no capitalismo. Texto 1 – Divisão sexual do trabalho, trabalho doméstico e reprodução social no capitalismo. Vídeo – Mulheres e o mundo do trabalho Música – Desconstruindo Amélia Módulo 2 - Feminismo: teoria, história, debates e dilemas estratégicos na contemporaneidade. Texto 1 - Feminismo: teoria, história, debates e dilemas estratégicos na contemporaneidade. Texto 2 – Feminismo para homens: um curso rápido Módulo 3 - O movimento das mulheres negras no Brasil. Texto 3 – O movimento das mulheres negras no Brasil Poema – Mulheres Negras	Módulo 1 Tarefa – Construir texto sobre a subalternização da mulher na sociedade. Tarefa – Análise da música. Módulo 2 Fórum – discussão: Feminismo para homens Tarefa – Elegger uma pauta feminina e apresentar principais aspectos. Módulo 3 Fórum – Discussão sobre o feminismo negro.
Unidade 3 – As políticas públicas e o debate acerca das relações étnico-raciais	Módulo 1 - Política pública: o debate sobre cidadania, direitos sociais. Texto 1 - Política pública: o debate sobre cidadania, direitos sociais. Texto – As pedras no caminho da Lei 10.639/03 Módulo 2 - Políticas Públicas para Mulheres no Brasil. Texto 2 - Políticas Públicas para Mulheres no Brasil. Texto – Desafios políticos em tempos da Lei Maria da Penha.	Módulo 1 Tarefa – Análise do texto apresentando quais entraves para as políticas de inclusão. Módulo 2 Tarefa – Fazer uma reflexão sobre a conquista da Lei Maria da Penha.

Fonte: Elaborado pela autora com base no AVA da Disciplina Políticas públicas, gênero e raça.

A Figura 4 apresenta a Unidade III do ambiente da Disciplina Políticas públicas, gênero e raça:

3



Unidade III
As políticas públicas e o debate acerca das relações étnico-raciais

Módulo I - Política pública: o debate sobre cidadania, direitos sociais.

-  Texto 1 - Política pública: o debate sobre cidadania, direitos sociais.
-  Texto - As Pedras no Caminho da Lei 10.639/03
-  Atividade 1 - As Pedras no Caminho da Lei 10.639 - Valor 10 pontos - Enviar até 16/12, as 23h55

Módulo II - Políticas Públicas para Mulheres no Brasil

-  Texto 2 - Políticas Públicas para Mulheres Negras no Brasil
-  Texto: Desafio políticos em Tempos da Lei Maria da Penha
-  Atividade 2: Desafios Políticos em tempos da Lei Maria da Penha - Valor 10 pontos - Enviar até 22/12, as 23h55

Figura 4 - AVA da Disciplina Políticas Públicas, gênero e raça – plataforma Moodle

A Disciplina O Currículo e as questões étnico-raciais negras e indígenas (60h) foi organizada em seis unidades, conforme demonstra a Tabela 6:

Tabela 6 - Conteúdos e atividades da Disciplina O Currículo e as questões étnico-raciais negras e indígenas

Unidades	Conteúdo	Atividades
Ambientação inicial	Palavras iniciais – boas-vindas. Programa da Disciplina Fórum de notícias e Fórum de dúvidas e chat	
Unidade 1 - Direitos Humanos, Educação e a Luta Antirracista no Brasil	Texto – Pensando sobre o racismo no Brasil	Tarefa – racismo, livro didático e propaganda.
Unidade 2 – Movimento Negro e Educação	Texto – Movimento Negro e Educação Material de apoio.	Tarefa – Montar uma atividade para os alunos com base no vídeo “Roteiros Negros”.
Unidade 3 – Políticas de Ação Afirmativa e as Leis 10.639/03 e 11.645/08	Texto 1 – Políticas de Ação Afirmativa Blog – Cota racial é política, cota social é esmola Texto 2 – Leis 10.639/03 e 11.645/08	
Unidade 4 – A Escola e a Educação Antirracista	Texto 1 – O Racismo e a Escola Texto 2 – Educação Escolar Quilombola Texto 3 – Estatuto da Igualdade Racial Vídeos sobre os quilombos de São Paulo	
Unidade 5 – Movimento Indígena e Educação	Texto 1 – Movimento Indígena e Educação Vídeo – Voo de Índio Documento – Referencial Curricular para as Escolas Indígenas.	Fórum – Assistir o vídeo <i>Eju Orendive</i> e discutir sobre o assunto.
Unidade 6 - O Valor da Palavra: a Cultura Cigana e a Escola	Texto – O valor da palavra Material de apoio.	Fórum – Discutir sobre os textos e atividades trabalhados na Disciplina

Fonte: Elaborado pela autora com base no AVA da Disciplina “O Currículo e as questões étnico-raciais”.

A Disciplina foi organizada no AVA acompanhando as orientações repassadas. A Figura 5 apresenta a ambientação inicial e abertura da Unidade 1:

Figura 5 - AVA da Disciplina O Currículo e as Questões Étnico-Raciais Negras e Indígenas - plataforma Moodle

A Disciplina O Negro: artes, língua e literatura (60h) foi planejada para ser ofertada por três professores/formadores e organizada em nove unidades, conforme demonstra a Tabela 7:


Tabela 7 - Conteúdos e atividades da Disciplina O Negro: artes, língua e literatura

Unidades	Conteúdo	Atividades
Ambientação inicial	Palavras iniciais – boas-vindas. Programa da Disciplina Fórum de notícias e Fórum de dúvidas e chat	
	Primeiro Professor – Tema: Línguas Africanas	
Unidade 1 – As Línguas Africanas	Vídeo 1 – Línguas Africanas – diásporas do sul Vídeo 2 – Línguas Africanas	
Unidade 2 – Língua: vidas em português	Filme – Língua – vidas em português	
Unidade 3 – Línguas Africanas e Português Falado no Brasil	Texto 1 – Línguas Africanas e Português Falado no Brasil	Tarefa – Resenha crítica sobre o texto e o vídeo.
	Segundo Professor – Tema: Arte Negra	
Unidade 4 – Breve História da Dança Afro-Brasileira	Vídeo – Espetáculo Marlene Silva Vídeo – Entrevista Marlene Silva Vídeo – A partir do legado da coreógrafa Marlene Silva em Minas Gerais Texto – Capítulo de dissertação – Breve história da dança afro e corporeidade negra.	Tarefa – Texto sobre dança afro/política e inclusão.
Unidade 5 – Teatro Experimental do Negro – palco e rua	Vídeo – Entrevista com Abdias do Nascimento Vídeo – Bando de Teatro Olodum Vídeo - Bando de Teatro Olodum: entrevista Texto – Teatro experimental do negro	
Unidade 6 – Arte Negra – Influência no Brasil	Site – Marcial Ávila	Tarefa – Elaboração de um projeto de arte e cultura afro na escola.
	Terceiro Professor – Tema: Literatura Negra	
Unidade 7 – Literatura Negro-Brasileira e o Cânone Literário	Texto – Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade Vídeo – Entrevista com Fernanda Felisberto e Ele	Fórum – discussão sobre o Cânone e Literatura negro-brasileira

	Semog Portal - LITERAFRO	
Unidade 8 – Por dentro da Literatura Negra Brasileira	Texto - Por dentro da Literatura Negra Brasileira Poesia – Vertentes e Feições	
Unidade 9 – A Escritora Insubmissa das Mulheres Negras	Texto - A Escritora Insubmissa das Mulheres Negras Site – Ogum’s Toques Negros Texto – Poéticas da Diferença Vídeo – Entrevista Conceição Evaristo	Fórum – Discussão: Autoria Feminina Negra

Fonte: Elaborado pela autora com base no AVA da Disciplina O Negro: artes, língua e literatura.

A Figura 6 apresenta como foi organizada a Unidade I no AVA da Disciplina:



UNIDADE I
As Línguas Africanas
Período: 13/01 a 16/01/15

Os dois vídeos postados, a seguir, se apresentam com o objetivo de introduzir o tema do nosso curso. É necessário que assistam aos dois vídeos para que tenham uma visão geral do que trataremos sobre as LÍNGUAS AFRICANAS. São dois vídeos que desempenham o papel de INTRODUÇÃO.



 Vídeo 1: Línguas Africanas - diásporas do sul
 Vídeo 2: Línguas Africanas

Figura 6 - AVA da Disciplina O Negro, artes, língua e literatura - plataforma Moodle

Observa-se a partir dos conteúdos e atividades disponibilizados nas Disciplinas que houve uma preocupação em selecionar os materiais conforme o PPP do Curso Uniafro e seus objetivos. Além disso, os professores utilizaram uma variedade de mídias: textos, vídeos, slides, músicas, poemas, sites, blog, portais, filmes, documentários, entre outros, todos eles elucidativos e concernentes às ementas das Disciplinas e ao conteúdo programático. Apenas um professor gravou um vídeo apresentando a Disciplina, os demais optaram por apresentar as disciplinas em formato de texto.

As atividades planejadas envolveram o trabalho individual, por meio de envio de arquivos, tais como: análises críticas, resenhas, textos dissertativos e projetos; o fórum foi a ferramenta mais utilizada para a discussão do conteúdo, iniciando sempre com uma pergunta problematizadora, com a finalidade de desencadear uma discussão coletiva, mediada pelo tutor. O chat foi utilizado apenas em duas Disciplinas, para tirar dúvidas. Não foi utilizada

nenhuma ferramenta de elaboração de trabalho em grupo, como por exemplo, o wiki. O Fórum de dúvidas foi postado em todas as Disciplinas, este é um importante meio de comunicação entre os alunos e tutores, assim a dúvida de um aluno poderia ser lida por todos os participantes daquele ambiente. Em todas as Disciplinas foi prevista a possibilidade de envio de atividades fora do prazo, exceto as discussões realizadas nos fóruns.

Além dos ambientes das disciplinas do Curso, foi organizado o ambiente da Coordenação de Tutores. Esperava-se com esse espaço que os tutores (presenciais e a distância) interagissem entre os pares, entre o professor/coordenador, tirando dúvidas, uniformizando ações, trocando experiências e recebendo informações, tais como: (i) cronograma das disciplinas; (ii) distribuição de tutores por Polo; (iii) Funções dos tutores; (iv) Funções dos demais componentes da equipe do Curso; além de receber orientações necessárias para a resolução de problemas.

Foi planejado, ainda, o cronograma da oferta das disciplinas e disponibilização na plataforma *Moodle*, a orientação e defesa do TCC, conforme demonstra a Tabela 8:

Tabela 8 - Período de oferta das Disciplinas, orientação e defesa do TCC

Disciplina	Período de oferta
As “Áfricas” e suas diásporas: a África e a “Africanidade” - conceitos teóricos	18/08/14 a 13/10/14
Metodologia Científica: a construção do TCC – Módulo I (10h)	18/08/14 a 13/10/14
História e cultura Afro-brasileira: território, religião e identidades	13/10/14 a 15/12/14
Políticas públicas, gênero e raça	13/10/14 a 15/12/14
Metodologia Científica: a construção do TCC – Módulo II (10h)	13/10/14 a 15/12/14
O Currículo e as questões étnico-raciais negras e indígenas	13/01/15 a 31/03/15
O Negro: artes, língua e literatura	13/01/15 a 31/03/15
Metodologia Científica: a construção do TCC – Módulo III (10h)	13/01/15 a 31/03/15
Metodologia Científica: a construção do TCC – Módulo IV (60h)	01/04/15 a 03/05/15
Orientação de TCC	04/05/15 a 07/08/15
Defesa de TCC	08/08/15 a 05/09/15

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos do Curso Uniafro (2015).

Houve o planejamento do cronograma dos encontros presenciais. Foram planejados 5 encontros, dois na UFOP, o primeiro a aula inaugural, no dia 16 de agosto de 2014, e o segundo (5º encontro) reservado às defesas de TCC, ao final do Curso. Outros três encontros seriam nos Polos. A Tabela 9 apresenta o cronograma:

Tabela 9 - Cronograma dos encontros presenciais

Polos	1	2	3	4	5
Barroso/MG	16/08/2014	08/11/2014	28/02/2015	18/04/2015	22/08/2015
Campinas/SP	16/08/2014	29/11/2014	14/03/2015	09/05/2015	05/09/2015
Mariana/MG	16/08/2014	25/10/2014	07/02/2015	28/03/2015	08/08/2015
Ponte Nova/MG	16/08/2014	25/10/2014	21/02/2015	11/04/2015	15/08/2015
Timóteo/MG	16/08/2014	22/11/2014	07/03/2015	09/05/2015	05/09/2015

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos do Curso Uniafro (2015).

5.2.3 Execução do Curso Uniafro

A execução é a fase em que o projeto é implementado. O Curso Uniafro foi executado com base no que foi planejado, mas, no decorrer do desenvolvimento do Curso o planejamento sofreu alguns ajustes para adequar à realidade do momento, conforme será observado.

O Curso Uniafro iniciou no dia 16 de agosto de 2015, com a aula inaugural, na UFOP. Os alunos de todos os Polos foram convidados a participar, uma vez que seria o primeiro encontro presencial. Houve grande participação. Nessa ocasião, os alunos tiveram a palestra da professora Zelinda dos Santos Barros, que falou de um Curso semelhante ao Uniafro, também a distância, coordenado por ela e executado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Comentou sobre a oferta desse curso a distância e as implicações do processo de ensino e de aprendizagem para todos os participantes. Esse momento foi significativo uma vez que as experiências foram compartilhadas e foi possível antecipar alguns desafios que ainda estavam por vir.

Os alunos tiveram a oportunidade, também, de receber informações dos Coordenadores sobre o funcionamento do Curso. A equipe foi apresentada, inclusive os tutores a distância e presenciais, que seriam os principais interlocutores dos alunos no processo educativo a distância.

A equipe e os alunos foram cadastrados no Sistema de Gestão de Bolsas (SGB)⁸⁴ do MEC, para acompanhamento das atividades desenvolvidas e pagamento das bolsas. Os coordenadores muniam mensalmente o SGB de informações.

Os tutores (presenciais e a distância) e os alunos foram inseridos na plataforma *Moodle*, pela equipe do Suporte *Moodle* do CEAD/UFOP. Os tutores receberam informações por meio do ambiente da Coordenação de Tutoria sobre o acolhimento inicial aos alunos e as primeiras abordagens, principalmente sobre a atenção que deveria ser dada àqueles que permaneciam sem acesso à plataforma. Importante ressaltar que nas primeiras disciplinas do Curso, As “Áfricas” e suas diásporas: a África e a “Africanidade” – conceitos teóricos e Metodologia Científica: a construção do TCC, todos os alunos de cada Polo foram incorporados nos dois ambientes das duas disciplinas, distribuídos conforme Tabela 10:

⁸⁴ O SGB – Sistema de Gestão de Bolsas é o sistema no qual o gestor FNDE realiza as operações necessárias para finalizar o processo de pagamento de bolsas. É por meio dele que o gestor MEC envia ao FNDE tanto os cadastros pessoais de cada um dos(as) bolsistas como as autorizações de pagamento mensal das bolsas (Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/bolsas-e-auxilios/gestao-bolsas-auxilios/bolsas-auxilios-rgb>>. Acesso em: 06 jun 2017).

Tabela 10 - Número de alunos inseridos na plataforma Moodle em cada Polo

Polo	Nº de alunos
Barroso/MG	48
Campinas/SP	58
Mariana/MG	55
Ponte Nova/MG	57
Timóteo/MG	54
Total	272

Fonte: Elaborado pela autora com base na plataforma Moodle do Curso Uniafro.

Observa-se, como informado anteriormente, que foram matriculados 22 (vinte e dois) alunos a mais do que o número de vagas (250). Dois tutores a distância foram inseridos em cada ambiente. Cada um ficaria responsável por um número de alunos, no ambiente virtual, distribuídos por ordem alfabética. No desenvolvimento das duas primeiras disciplinas constatou-se que esta estratégia não foi eficiente, uma vez que os alunos tiveram dificuldades em saber qual tutor deveria atendê-lo e os tutores foram procurados por alunos que não pertencia a sua parte na divisão. Assim, nas disciplinas seguintes, os alunos foram separados em duas turmas (turma 1 e turma 2) e foram criados dois ambientes para cada disciplina, ficando distribuídos conforme demonstra a Tabela 11:

Tabela 11 - Número de alunos por turma em cada Polo

Polos	Turma 1	Turma 2
Barroso/MG	24	24
Campinas/SP	25	33
Mariana/MG	24	31
Ponte Nova/MG	28	29
Timóteo/MG	27	27

Fonte: Elaborado pela autora com base na plataforma Moodle do Curso Uniafro.

Essa estratégia se revelou eficiente, pois o ambiente ficou mais organizado e os alunos e tutores demonstraram ter menor dificuldade na comunicação e interação. Palange (2009) destaca a importância de organização de turmas menores para cada tutor, segundo essa autora “turmas pequenas são essenciais para a manutenção do diálogo. Quando uma turma é formada com muitos alunos, em alguns cursos com até de 100 alunos por tutor, é muito difícil um atendimento personalizado e baseado na interação efetiva” (p. 384).

Para o acompanhamento e monitoramento do Curso, foi instituído o Colegiado do Curso Uniafro, visando a tomada de decisões coletivas, a identificação de problemas e a propositura de ações corretivas e preventivas quando necessário. Inicialmente o Colegiado foi composto por quatro pessoas (apontado anteriormente). Foram incorporadas mais duas

pessoas, o professor Coordenador de Tutoria e uma aluna do Curso, vinculada ao Polo de Mariana. Os demais professores/formadores foram convidados a participar das reuniões e muitos deles compareceram, além da secretária do Curso. O Colegiado realizou oito reuniões no decorrer do Curso, para discutir ações conjuntas, no sentido de garantir o planejamento inicial, propor mudanças quando necessário e articular soluções para os problemas que surgiam.

As duas primeiras disciplinas iniciaram conforme o cronograma (Tabela 8), mas encerraram um pouco depois do previsto, no dia 20/10/2014. Isso ocorreu porque foi necessário introduzir na primeira Disciplina uma ambientação à plataforma *Moodle*, conforme explicado anteriormente. Assim, houve um atraso de uma semana no início de cada disciplina, mas o último Módulo da Disciplina de Metodologia encerrou conforme o previsto, no dia 03/05/2015. A orientação do TCC iniciou no dia 04/05/2015.

Os tutores selecionados e capacitados foram inseridos na plataforma *Moodle* e iniciaram o trabalho de orientação, mediação e interação. Esse profissional fazia a “ponte” entre o aluno e o professor/formador, mas tinha autonomia para orientar sobre o conteúdo, mediar os fóruns e interagir, corrigir as atividades, entre outras funções. Uma tutora a distância, do Polo de Timóteo, iniciou a tutoria sem a capacitação, mas como era muito experiente não teve muitas dificuldades. Dois tutores a distância desistiram no meio do caminho, um do Polo de Campinas e outro do Polo de Mariana. Duas tutoras do cadastro de reserva foram acionadas e assumiram as funções, todavia, também não tinham sido capacitadas, assim, realizaram as funções sendo auxiliadas pelo Coordenador de Tutores.

Cabe ressaltar que a capacitação é considerada uma estratégia importante para o exercício da tutoria, assim, a participação dos tutores do cadastro de reserva na capacitação poderia ser um caminho para minimizar as dificuldades encontradas no processo educativo a distância.

A perspectiva de aprendizagem vislumbrada no Curso foi a interativa e colaborativa⁸⁵. Para alcançar esses objetivos, os alunos foram motivados a se posicionarem, por exemplo, em fóruns de discussão, de forma crítica, comentando as postagens dos colegas e apresentando novas análises ou elementos a serem ressaltados. A ferramenta mais utilizada no AVA do Curso foi o fórum de discussão, isso porque, segundo Palange (2009), ele é:

⁸⁵ A aprendizagem colaborativa na EAD permite que os alunos construam conhecimentos coletivamente via internet, por meio da interação entre os pares, professores e tutores.

um recurso didático que pode completar aspectos de conteúdo, pode incentivar a discussão e o aprofundamento de aspectos relacionados aos tópicos abordados, pode registrar experiências, entre outros. É um espaço de compartilhamento em que todos podem ter voz e manifestar-se livremente, compondo uma discussão que pode ampliar e modificar as informações do curso (p. 383).

Com essa dinâmica de interação, a aprendizagem se tornou colaborativa, estimulando a participação de todos e a autonomia. O entendimento que orienta a proposta é de que a ausência de interação inviabilizaria não apenas a realização de fóruns de discussão, mas a própria aprendizagem colaborativa.

Por meio das atividades propostas em cada Disciplina, o aluno era avaliado pela presença e participação no ambiente virtual, e também pela sua produção, assim, o aluno para ser aprovado nas disciplinas deveria ter 75% de frequência (medida por meio da realização das atividades) e média de 60 pontos. Visando assegurar essa frequência e permitir o êxito do aluno em cada uma das Disciplinas, foram disponibilizadas atividades extras e utilizadas estratégias de motivação, pelos tutores, com a finalidade de evitar a dispersão ou, até mesmo, a evasão, que em muitos casos foi inevitável.

Embora no planejamento do Curso estivesse previsto que o aluno reprovado (por nota, mas com frequência) em uma disciplina poderia realizá-la novamente, isso não foi possível, assim ficou definido pela equipe do Curso, juntamente com o Colegiado, que seria disponibilizado um exame especial para os alunos que não obtiveram a média para ser aprovado. Essa estratégia foi considerada importante, pois motivou os alunos a permanecerem e a concluírem o Curso.

Para propiciar um ambiente de aprendizagem autônoma e colaborativa, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, os alunos foram acompanhados e motivados pelos tutores (a distância e presencial). A tutoria a distância atendeu a uma média de 24 a 33 alunos, recebendo e avaliando as atividades e mediando as contribuições postadas pelos alunos. Os tutores presenciais atenderam os alunos nos Polos, em datas previamente agendadas e divulgadas. Muitos alunos não residiam na cidade onde estava localizado o Polo, por isso ficava difícil frequentá-lo. A maior participação ocorreu nos encontros presenciais obrigatórios. Outros alunos, porém, procuravam o tutor no Polo e organizavam grupos de estudos. Os tutores (a distância e presencial) colocaram em prática o que foi tratado na capacitação, na maioria dos casos. Esta capacitação foi muito bem avaliada pelos tutores, entenderam-na como sendo fundamental para o exercício da função de tutor⁸⁶.

⁸⁶ Ao final do Curso de Capacitação foi aplicado um instrumento de avaliação e, por meio dele, foi possível observar esta avaliação positiva dos tutores.

Em todo o processo de ensino e de aprendizagem os tutores permaneceram em constante interação entre eles (a distância e presencial), com a equipe do Curso e, principalmente, com os professores responsáveis pelas disciplinas. Essa interação contribuiu com a agilidade do feedback ao aluno, minimizando a sensação de isolamento.

Após a correção das atividades os tutores elaboraram uma planilha de notas que eram enviadas aos professores/formadores, estes lançaram as notas no sistema acadêmico da UFOP, junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, permitindo o acesso e acompanhamento dos alunos.

O trabalho dos tutores foi supervisionado pelo Coordenador de Tutoria, que oferecia apoio, por meio de uma sala virtual, no enfrentamento dos desafios e dificuldades de forma coletiva, com suporte das coordenações e supervisão do curso, e em constante articulação com os professores formadores.

A secretaria do Curso se ocupou da parte administrativa, tanto acadêmica quanto dos profissionais que trabalhavam no curso, assim como, de todos os trâmites junto à SECADI/MEC, o SGB, e as assinaturas dos termos de compromissos assinados pelos profissionais, para fins de recebimento de bolsas. Além de manter os dados (alunos, tutores e professores) atualizados, convocar reuniões, fazer contato com o Suporte técnico, com o Suporte *Moodle* do CEAD/UFOP e com a FEOP (Fundação contratada para fazer a gestão do projeto).

Os encontros presenciais no decorrer do Curso, nos PAPs, com a realização de seminários temáticos, com exposições dos docentes do Curso, bem como de convidados, funcionaram como espaço e tempo em que cursistas, tutores e professores tiveram a oportunidade de se conhecerem pessoalmente, compartilharem dúvidas, saberes e expectativas com relação aos objetivos e conteúdos do Curso. A apresentação e defesa do trabalho de conclusão de curso (TCC)⁸⁷ foi feita presencialmente.

Para o TCC os alunos poderiam escolher entre elaborar um projeto de intervenção na sua realidade (com aplicação e coleta de dados) ou um artigo, ambos contendo conteúdos relacionados aos componentes curriculares e aos objetivos do Curso Uniafro. Ficou definido que o TCC seria realizado individualmente, sem a possibilidade de realizá-lo em grupo de até três pessoas, conforme previsto no PPP.

A orientação do TCC ocorreu, também, no ambiente virtual, assim, cada professor/orientador, conforme sua área de atuação e pesquisa, atendeu a uma média de 5 a 10

⁸⁷ O trabalho de conclusão de curso deveria ser a elaboração de um projeto de intervenção (com aplicação e coleta de dados) ou um artigo, ambos contendo conteúdos relacionados à temática do Curso Uniafro.

alunos. Além dos professores/formadores que trabalharam nas disciplinas, outros foram selecionados. Esses professores foram auxiliados por tutores. Os alunos foram inseridos no ambiente virtual para a orientação, juntamente com o professor/orientador e o tutor. Em muitos casos, a orientação por meio do AVA não se mostrou eficiente, quer seja por falta de capacitação dos professores, incorporados ao Curso na fase de orientação, ou pela decisão consensual entre o aluno e o orientador de que preferiam a troca de mensagens, por meio do correio eletrônico. Essa estratégia deu bons resultados.

O cronograma de apresentação do TCC sofreu alteração, pois foi necessário prever novas datas para os alunos que solicitaram mais prazos para a conclusão do trabalho. Essa flexibilização nas datas foi importante, pois permitiu a conclusão do Curso a um maior número de alunos, considerando as dificuldades de uma orientação de TCC ocorrida a distância.

Ainda como atividade do Curso Uniafro, no ano de 2015, o NEABI realizou o I Seminário de Formação Uniafro⁸⁸, que ocorreu juntamente com os eventos: IV Pensando Áfricas e suas Diásporas, o I Seminário sobre Culturas Indígenas na UFOP e I Encontro dos PIBIDs de Temática Africana e Indígena. Foi um momento bastante produtivo, pois os alunos do curso Uniafro foram incentivados a participar e a apresentar trabalhos sobre a temática do Curso. Houve grande participação, inclusive dos alunos do Curso de Aperfeiçoamento sobre Culturas e História dos Povos Indígenas, outro curso do NEABI que estava ocorrendo no mesmo período.

5.2.4 Fechamento do Curso Uniafro

O Curso Uniafro ocorreu de agosto de 2014 a 2016, incluindo a finalização das defesas de TCC. Mas, as tratativas para a oferta do Curso Uniafro iniciaram no fim do ano de 2013 e finalizaram no início do ano de 2017, incluindo os relatórios finais e a prestação de contas.

No fechamento do Curso foi possível ter clareza do número de alunos concluintes e de evadidos, conforme demonstra a Tabela 12:

⁸⁸ O evento aconteceu no período de 29 a 31 de outubro de 2015, na cidade de Mariana (MG). Várias temáticas sobre a questão do negro e indígena foram discutidas. O evento contou com palestras, mesas redondas, exposições, minicursos, grupos de trabalhos e lançamentos de livros.

Tabela 12 - Número de concluintes e de evadidos, conforme o número de matriculados por Polo

Polo	Nº de matriculados	Concluintes		Evadido	
		Nº	%	Nº	%
Barroso/MG	48	26	54,2	22	45,8
Campinas/SP	58	27	46,6	31	53,4
Mariana/MG	55	20	36,4	35	63,6
Ponte Nova/MG	57	40	70,2	17	29,8
Timóteo/MG	54	34	63,0	20	37,0
Total	272	147	54,0	125	46,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pela Coordenação do Curso Uniafro (2017).

Observa-se que a taxa média de diplomação foi de 54%, três Polos apresentaram desempenho acima dela, dentre eles está o Polo de Ponte Nova/MG que obteve o melhor desempenho nesse quesito (70,2%), seguido do Polo de Timóteo/MG (63%). O Polo de Mariana/MG teve a menor taxa de concluinte (36,4%), seguido do Polo de Campinas/SP (46,6%). Inversamente, a menor taxa de evasão foi registrada no Polo de Ponte Nova/MG e a maior no Polo de Mariana/MG.

A taxa de concluintes do Polo de Mariana chama a atenção, pois a UFOP possui dois Institutos nesta cidade, entre eles está o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), onde fica instalado o NEABI/UFOP e se encontra a maioria dos profissionais que trabalharam no Curso Uniafro. Para verificar tal situação, caberia uma análise mais aprofundada, mas, devido aos limites deste estudo, essa questão não será tratada.

A UFOP ofereceu duas alternativas de certificação aos concluintes do Curso Uniafro. O título de especialista foi conferido aos alunos que obtiveram aprovação em todas as disciplinas, realizaram e apresentaram o TCC, com aprovação de uma banca examinadora⁸⁹. Aqueles que foram aprovados em todas as disciplinas, porém não desenvolveram o TCC, o título conferido foi o de aperfeiçoamento. Como resultado, do universo de 272 (duzentos e setenta e dois) alunos inscritos, 147 alunos (cento e quarenta e sete) concluíram o curso nas duas modalidades de certificação, conforme apresenta a Tabela 13:

Tabela 13 - Grau conferido aos concluintes do Curso Uniafro, conforme os polos de oferta

Grau conferido	Polo					Total
	Barroso (MG)	Campinas (SP)	Mariana (MG)	Ponte Nova (MG)	Timóteo (MG)	
Especialização	21	23	17	33	29	123
Aperfeiçoamento	5	4	3	7	5	24
Total	26	27	20	40	34	147

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pela Coordenação do Curso Uniafro (2016)

⁸⁹ Bancas especiais foram realizadas para alunos que não conseguiram concluir o TCC nos prazos estabelecidos.

Em números absolutos, pode-se observar que houve um maior número de concluintes no Polo de Ponte Nova/MG, tanto em nível de especialização quanto em nível de aperfeiçoamento.

Apesar de todos os desafios enfrentados pela equipe do Curso Uniafro durante o planejamento, organização e o processo formativo a distância, levando em consideração que esta é a 1ª edição e, ainda, considerando o alto índice de evasão comumente observado em cursos na modalidade a distância, o número de concluintes pode ser avaliado como significativo. O resultado do trabalho foi visto pela equipe como positivo e um dos fatores incentivadores para a oferta de novas edições⁹⁰.

Outro aspecto importante é a produção acadêmica do NEABI, fruto do apoio do Curso Uniafro. Os coordenadores do Curso, juntamente com uma professora formadora, organizaram uma coletânea de livros, sendo o primeiro intitulado “Pensando Áfricas e suas Diásporas: aportes teóricos para a discussão negro-brasileira”⁹¹, lançado no ano de 2015. É uma coletânea composta por artigos de intelectuais comprometidos com a temática, ela fornece um aparato teórico que contribui para a formação inicial e continuada de professores, visando à inclusão da temática nos currículos universitários e da Educação Básica. Outro livro “Educação como prática da igualdade racial na escola”⁹², lançado no ano de 2016, também organizado pelos coordenadores do Curso Uniafro, contém a produção dos professores deste Curso, são textos, em sua maioria, disponibilizados e discutidos no AVA. Esses dois livros representam uma contribuição do NEABI e do Curso Uniafro para as práticas de promoção da igualdade racial na sociedade brasileira, em especial, nos espaços escolares.

Conforme previsto pelo PPP, os melhores Trabalhos de Conclusão de Curso foram selecionados e publicados pelo NEABI/UFOP, em dois volumes. No primeiro livro, intitulado “Africanidades: Práticas Sociais e Pedagógicas”, foram publicados 12 trabalhos e no segundo livro, denominado “Práticas Pedagógicas na Promoção da Igualdade Racial”, foram divulgados 10 trabalhos.

⁹⁰ Até o momento (2017) o MEC não abriu novo edital chamando as IPES para a oferta de cursos, por meio do Programa Uniafro. Como o NEABI/UFOP não possui aporte financeiro para a oferta de cursos dessa natureza, aguarda nova oportunidade para dar continuidade à formação continuada de professores sobre a temática das relações étnico-raciais.

⁹¹ GONÇALVES, Clézio Roberto; GOMES, Janaína Damasceno; MUNIZ, Kassandra da Silva (Orgs).

Pensando Áfricas e suas Diásporas: aportes teóricos para a discussão negro-brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2015, 328 p.

⁹² GONÇALVES, Clézio Roberto; MUNIZ, Kassandra da Silva (Orgs). **Educação como prática da igualdade racial na escola.** Belo Horizonte: Mazza, 2016, 296 p.

Houve o lançamento com a palestra da Sra. Yone Gonzaga, Superintendente de Políticas Afirmativas e Articulação Institucional, da Secretaria de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania (SEDPAC) do Estado de Minas Gerais. Esse evento contou com a presença de alguns alunos do Curso Uniafro e de membros do NEABI, entre outros participantes da UFOP. Esse foi mais um momento para avaliar os resultados do Curso Uniafro e de ouvir a equipe sobre a experiência da oferta desse Curso.

Ao final do Curso foi feita uma avaliação de todas as etapas, por meio de um instrumento de coleta de dados, sendo elaborado um questionário e encaminhado aos alunos por meio de correio eletrônico. As respostas foram recebidas e organizadas, mas ainda sem descrição e análise.

O início do ano de 2017 foi reservado pelos Coordenadores-Adjuntos do Curso para a organização do relatório final e a prestação de contas do Curso Uniafro, para ser encaminhado à SECADI/MEC. Além disso, nesse ano os certificados de conclusão do Curso de Especialização Uniafro foram confeccionados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFOP e estão sendo repassados aos alunos.

Por fim, houve o gradual desligamento da equipe que trabalhou no Curso Uniafro e uma desmobilização. A desmobilização pode ser vista como um ponto negativo, uma vez que foi despendido um esforço muito grande para a mobilização, preparação e organização da equipe, além dos materiais, para a oferta do Curso, como observado neste Capítulo. Uma segunda edição do Curso de Especialização Uniafro, ainda sem previsão, poderia aproveitar melhor essa experiência, no sentido do seu aprimoramento, para continuar formando os profissionais da educação para trabalhar a temática na escola.

6 OS SUJEITOS DA PESQUISA E A SUA PERCEPÇÃO SOBRE O CURSO UNIAFRO

Visando responder aos objetivos desta investigação, neste capítulo serão apresentados: (i) o perfil dos sujeitos da investigação e (ii) o ponto de vista dos sujeitos investigados sobre a formação continuada a distância para a Educação das Relações Étnico-Raciais, proporcionada pelo Curso Uniafro, ofertado pelo NEABI/UFOP.

Cabe novamente salientar que esta pesquisa é composta por três eixos temáticos: (i) educação a distância; (ii) formação continuada de professores da Educação Básica e (iii) educação para as relações étnico-raciais. Esses três eixos norteiam e dão embasamento teórico à análise dos dados coletados junto aos alunos do Curso Uniafro.

6.1 O perfil dos sujeitos da investigação

Com relação ao perfil dos alunos respondentes, serão apresentados os dados coletados referentes à identificação dos 20 alunos. A caracterização do perfil dos alunos ajuda a identificar o público alvo do Curso Uniafro, além disso, permite perceber um perfil de aluno que normalmente ingressa e conclui um curso a distância, isto porque, conforme alertam Matias-Pereira (2008), Moore e Kearsley (2008) e Behar (2009) um aluno precisa ter um perfil diferenciado para realizar um curso a distância, isto é, precisa ter maturidade para estudar nesta modalidade de educação, é um perfil diferente daquele aluno que frequenta escolas tradicionais, conforme explicitado no Capítulo 1 deste trabalho.

Os dados demonstram que houve uma predominância de alunos do sexo feminino (90%). No tocante à idade, a maioria dos alunos se concentra na faixa etária entre 31 e 40 anos, totalizando 40%, todas do sexo feminino. Apenas uma aluna se enquadra na faixa etária até 25 anos, como ilustra a Tabela 14.

Tabela 14 - Distribuição da amostra pesquisada conforme a faixa etária e sexo

Faixa etária/sexo	Feminino		Masculino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até 25 anos	1	5,0		0,0	1	5,0
Entre 26 e 30 anos	3	15,0	1	5,0	4	20,0
Entre 31 e 40 anos	8	40,0		0,0	8	40,0
Entre 41 e 50 anos	3	15,0	1	5,0	4	20,0
Acima de 51 anos	3	15,0		0,0	3	15,0
Total	18	90,0	2	10,0	20	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

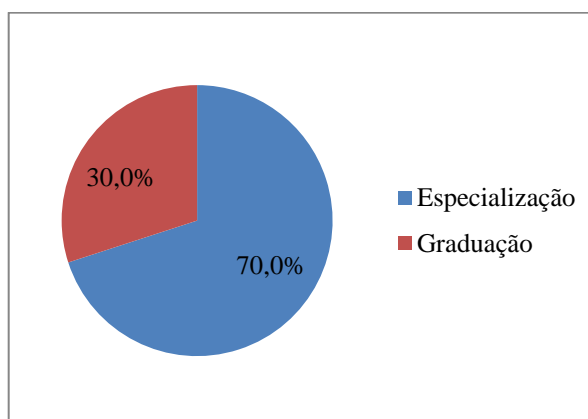
Com relação ao estado civil, a maioria dos alunos se classifica como solteiro(a), representando 50% da amostra, do sexo feminino, seguido do estado civil casado (35%), como demonstra a Tabela 15:

Tabela 15 - Distribuição da amostra pesquisada conforme a estado civil e sexo

Estado Civil	Feminino		Masculino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Casado(a)	5	25,0	2	10,0	7	35,0
Separado(a)/divorciado(a)	2	10,0		0,0	2	10,0
Solteiro(a)	10	50,0		0,0	10	50,0
União estável	1	5,0		0,0	1	5,0
Total	18	90,0	2	10,0	20	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Perguntados sobre a formação acadêmica (última titulação), antes da realização do Curso Uniafro, verifica-se um predomínio da formação em nível de especialização (70%), como apresentado na Figura 7:

**Figura 7 - Amostra pesquisada conforme a titulação acadêmica anterior ao início do curso**

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

É possível supor, a partir dos dados coletados sobre a formação acadêmica, que a maioria dos alunos participantes não realizou o Curso Uniafro com a finalidade específica de obter um título de Pós-Graduação em nível de Especialização.

Os alunos foram chamados a declarar a sua cor. Cabe salientar que as opções/categorias apresentadas na questão foram baseadas nos critérios utilizados em pesquisas de órgãos oficiais (amarelo, branco, pardo, preto e indígena), tais como a o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados apontaram que 75% dos alunos se autodeclararam negros (preto e pardo), 20% brancos e apenas 1 aluno se autodeclarou amarelo, não houve indígena, como observado na Tabela 16:

Tabela 16 - Distribuição da amostra pesquisada conforme a cor/raça

Cor/raça	Amarelo(a) ou oriental		Branco(a)		Pardo(a)		Preto(a)		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não Negro	1	5,0	4	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5	25,0
Negro		0,0		0,0	8	40,0	7	35,0	15	75,0
Total Geral	1	5,0	4	20,0	8	40,0	7	35,0	20	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Levando em consideração de que a maioria dos alunos se autodeclararam pardos e pretos, utilizando-se a nomenclatura adotada pelo IBGE, pode-se afirmar que a maioria dos alunos inscritos no Curso Uniafro é da raça negra.

Fenômeno semelhante foi apresentado por Oliveira (2011) que, ao analisar os cursos de extensão e de especialização, ofertados pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, desde 1995, para professores da Educação Básica, constatou que a cor/raça declarada dos cursistas é predominante negra, contrário ao que ocorre na universidade em geral que a presença branca é predominante⁹³.

⁹³ Tal fenômeno identificado por Oliveira (2011), com relação à presença majoritária do aluno da cor branca na universidade, vem se modificando, possivelmente em decorrência das políticas de democratização do acesso ao ensino superior, com inclusão social, conforme constatou a IV Pesquisa do Perfil Sócioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras, realizada em 2014 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Segundo essa pesquisa a caracterização conforme cor/raça nas universidades federais, no universo total dos graduandos, 45,7% declarou a cor Branca, 47,65% declarou Negro (sendo Parda 37,8%, Preta Não Quilombola 9,4% e Preta Quilombola 0,45%), Sem Declaração (3,8%), Amarela (2,3%), Indígena Não Aldeado (0,39%), Indígena Aldeado (0,25%) (FONAPRACE, 2016). Disponível em: <arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2016148075eca434327469c267f6e95dd/Perfil2016.pdf>. Acesso em: 12 jun 2017.

Oliveira (2011) apresenta, ainda, o resultado de uma pesquisa⁹⁴ realizada pelo Penesb, com publicação realizada no ano de 2006, intitulada “Cor e Magistério” onde foi constatado que:

O magistério de modo geral, sem estratificação por graus ou níveis de ensino, é feminino e branco, sendo as professoras negras mais representadas no primeiro segmento do ensino fundamental, correspondendo a 40% do total e, portanto, com uma diferença de 20% a menos que a presença branca. Nos segmentos e graus subseqüentes, percebe-se o desaparecimento gradativo da presença negra e das mulheres até o ensino superior, cuja predominância é de homens brancos. Constatase, portanto, a discriminação de raça e de gênero no interior do magistério (OLIVEIRA, 2011, p. 87).

Mesmo com a constatação de que a maioria dos professores da Educação Básica é da cor branca, esse índice não reflete nos cursos de formação continuada de professores da Educação Básica para a educação das relações étnico-raciais, onde a presença de alunos negros é predominante. Tendo em vista os limites desta pesquisa não foi possível aprofundar nesta discussão, todavia, caberia uma investigação mais aprofundada sobre o motivo que levaria os negros a quererem se qualificar nessa temática e, ainda, procurar compreender porque isso ocorre e se é comum nos demais cursos com essa característica.

Cabe salientar que a SECADI/MEC estabelece que o público alvo prioritário de cursos vinculados ao Programa Uniafro são os professores da Educação Básica, independente da sua cor/raça, e permite a participação de demanda social, no limite de 20%, mas orienta que esse público deve compreender representantes dos movimentos sociais, movimento negro, movimento quilombola, fóruns de educação e diversidade étnico-racial, conselhos de igualdade racial, entre outros. O Curso Uniafro investigado neste trabalho acompanhou esta orientação.

O critério estabelecido pela SECADI/MEC pode ser válido, mas considerando que a maioria das pessoas que participa desses espaços de participação popular é negra, a SECADI/MEC acaba induzindo a participação de um público que normalmente se interessa e tem mais familiaridade com esta temática. No caso em tela, dos 20 alunos participantes, 6 informaram que não atuam como professores, entre eles estão 5 alunos que se autodeclararam negros. Dessa maneira, a demanda social atendida pelo Curso Uniafro pode ser composta, pelo menos em sua maioria, de alunos negros.

⁹⁴ A pesquisa foi realizada a partir do censo de 2000, por meio da análise de 19 estatutos estaduais de magistério e pela aplicação de questionários e realização de entrevistas em seis escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2011).

Ponderando que tanto o público de professores da Educação Básica, que participa de cursos com a temática das relações étnico-raciais, quanto o público da demanda social são compostos de maioria negra, será difícil alcançar o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no princípio sobre a “Consciência política e consciência histórica da diversidade” que deve 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).

Essa condução deve refletir nas políticas públicas que visem agregar todo esse público, pois como menciona Munanga (2005, p. 16), conforme explicitado no Capítulo 3, o conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana interessa a todos os alunos de várias ascendências étnicas, da mesma maneira a memória da história e cultura negra pertence a todos, pois cada um a seu modo contribuiu na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. Oliveira (2011) chama a atenção para a necessidade de tomada de conhecimento por parte dos profissionais brancos e da sua responsabilidade na promoção da igualdade racial, quando destaca que:

para que as questões sobre a diversidade racial negra em educação tomem o seu legítimo espaço nos currículos escolares, torna-se necessário que os profissionais do magistério em sua formação inicial e continuada, tenham oportunidade de compreender, a sua responsabilidade de promover a tais grupos, não delegando tal responsabilidade apenas aos profissionais negros (OLIVEIRA, 2011, p. 99).

Entende-se, portanto, que a educação para as relações étnico-raciais é da responsabilidade de todos os docentes e da sociedade, independente do pertencimento racial. Dessa maneira, as condições devem ser criadas para que todos sejam estimulados a participar dos processos formativos.

Avançando um pouco mais nessa discussão, no tocante ao sexo e a raça dos professores da Educação Básica, é possível fazer uma comparação entre os dados dos docentes da amostra desta pesquisa e os dados dos docentes do Brasil, estes últimos foram

cotejados por Matijascic (2017)⁹⁵ em texto para discussão publicado em junho pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que trata dos Professores da Educação Básica no Brasil: Condições de Vida, Inserção no Mercado de Trabalho e Remuneração. A comparação pode ser observada na Figura 8:

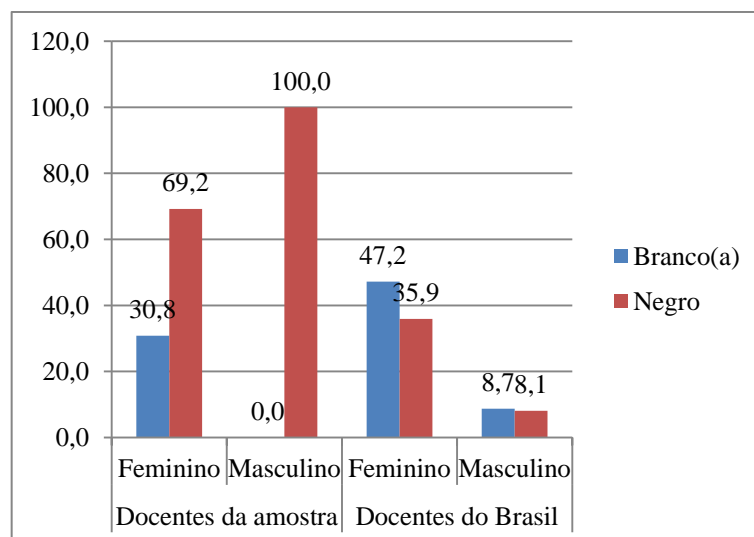


Figura 8 - Distribuição dos professores da amostra e dos professores da população brasileira segundo sexo e raça (Em %)

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada e em Matijascic (2017)

A amostra desta pesquisa possui 14 docentes, sendo 13 do sexo feminino, dos quais 4 se autodeclararam brancas e 9 negras e 1 do sexo masculino, autodeclarado negro. Observa-se que os docentes autodeclarados negros da amostra supera a dos docentes do Brasil, que tem predominância branca. Pode-se inferir que os participantes da pesquisa autodeclarados negros, em função da temática, tiveram maior disponibilidade em participar desta pesquisa. E, ainda, que boa parte das pessoas que participam de Cursos que tratam da temática das relações étnico-raciais é negra, pois têm mais sensibilidade para com esse tema.

Ao tratar dos dados relacionados aos docentes do Brasil, Matijascic (2017) aponta que:

Em relação à questão de raça, é possível perceber uma discreta sub-representação dos negros entre professores da educação básica quando comparados aos brancos. Como os negros possuem uma escolaridade inferior à dos brancos, segundo Ipea (2015), e os professores devem ter uma escolaridade mínima equivalente ao ensino médio, com forte tendência a requerer o ensino superior e a pós-graduação, isso limita o acesso à carreira por parte dos negros no presente (MATIJASCIC, 2017, p. 10).

⁹⁵ MATIJASCIC, Milko. **Texto para discussão:** Professores da Educação Básica no Brasil: Condições de Vida, Inserção no Mercado de Trabalho e Remuneração. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea, 2017. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2304.pdf>. Acesso em: 03 ag. 2017.

O estudo de Matijascic (2017) confirma o que foi constatado por Oliveira (2011) em pesquisa publicada no ano de 2006, de que a docência na Educação Básica é feminina e branca. No entanto, o público em cursos de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais, observado neste estudo e em pesquisa realizada por Oliveira, é feminino e oriundo da raça negra.

Prosseguindo na caracterização do perfil do aluno do Curso Uniafro, a informação sobre a ocupação exercida pelos alunos durante o Curso Uniafro foi coletada e a maioria dos participantes manifestou o exercício da função de professor da Educação Básica, conforme pode ser observado no Quadro 1:

Ocupação	Nº
Fiscal assistente de transportes e obras rodoviários	1
Funcionária Pública - Assistente Social	1
Professor da Educação básica pública	14
Professor da Educação básica pública e Professor da Educação básica privada	3
Psicóloga	1
Secretaria Executiva de Conselhos da Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação	1
Técnica em Biblioteca	2
Total	20

Quadro 1 - Amostra pesquisada conforme as ocupações exercidas durante a realização do Curso

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Observa-se que dos 14 alunos que apontaram ser professores da Educação Básica Pública, três atuam, também, na Educação Básica Privada. Os demais exercem outras funções e com grande potencial para colocar em prática os conhecimentos adquiridos no Curso. Tendo em vista que o Curso Uniafro se preocupou em contribuir com a formação do aluno para atuar na escola e na sociedade em geral, defendendo posições em favor da igualdade racial, conforme apontado no PPP.

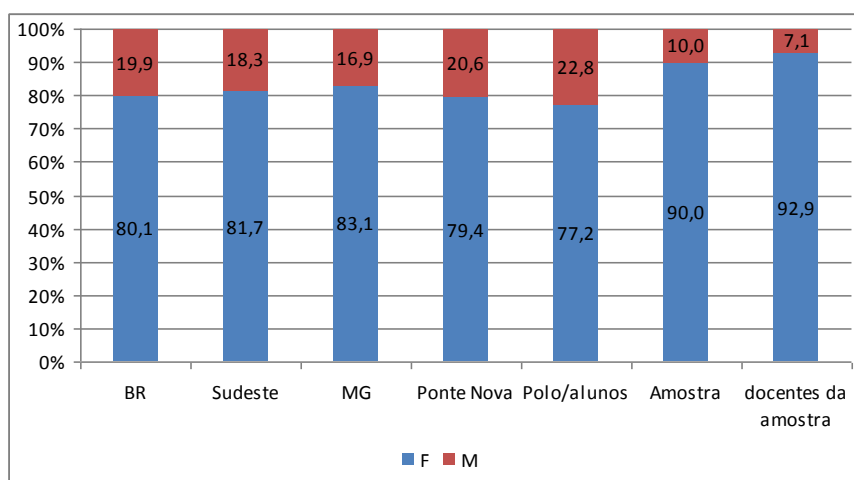
Ao fazer o cruzamento dos dados coletados entre a ocupação exercida e o sexo, resulta que a maioria dos professores é do sexo feminino (65%), apenas um homem (5%) ocupa a função de professor. Como exposto na Tabela 17:

Tabela 17 - Distribuição da amostra pesquisada conforme a ocupação e o sexo

Docentes	Feminino		Masculino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não	5	25,0	1	5,0	6	30,0
Sim	13	65,0	1	5,0	14	70,0
Total Geral	18	90,0	2	10,0	20	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Esse fenômeno também repete em nível do Brasil, do Estado de Minas Gerais, do Município de Ponte Nova/MG (onde situa o Polo de vínculo dos alunos que participam da pesquisa), do Polo (matrículas no Curso), da amostra e dos docentes da amostra. Essa constatação foi possível a partir da consulta ao Censo da Educação Básica 2015, por meio da Sinopse Estatística da Educação Básica⁹⁶. As informações apresentadas nesta fonte foram confrontadas com as informações dos alunos matriculados no Polo e os dados coletados, ficou demonstrado que a maioria dos professores que atua na Educação Básica é do sexo feminino, conforme a Figura 9:

**Figura 9 - Professores da Educação Básica conforme o sexo (Em %)**

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada e no Censo da Educação Básica (INEP, 2015)

Foram coletados dados referentes à jornada semanal de trabalho dos participantes durante o Curso Uniafro. Este requisito é a última questão que compõe a caracterização do perfil da amostra. Verifica-se que 40% possui uma jornada semanal de trabalho entre 21 a 30

⁹⁶ O Censo da Educação Básica, com relação aos professores, teve como base o número de Docentes na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo e Faixa Etária, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – 2015. Fonte: INEP (2015). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 02 ag. 2017.

horas, seguido da jornada entre 31 a 40 horas semanais (25%), conforme demonstra a Tabela 18:

Tabela 18- Distribuição da amostra pesquisada conforme a jornada semanal de trabalho

Jornada de trabalho	Nº	%
De 11 a 20 horas semanais	3	15,0
De 21 a 30 horas semanais	8	40,0
De 31 a 40 horas semanais	5	25,0
Mais de 40 horas semanais	4	20,0
Total geral	20	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Observa-se que 20% dos alunos apontam que faziam mais de 40 horas semanais de trabalho durante o Curso Uniafro. Cabe ressaltar que o aluno, ao matricular no Curso, assumiu o compromisso de dedicar pelo menos 10 horas semanais para participar das atividades. É possível inferir que, levando em consideração que um curso na modalidade a distância demanda uma dedicação e organização para o estudo, uma carga horária semanal muito extensa de trabalho pode comprometer a organização do tempo para a realização do Curso, mesmo com toda a flexibilidade de tempo e espaço que a EAD permite. Outra questão a observar é que boa parte dos professores da Educação Básica acumulam a função, ministrando aulas em vários turnos e escolas, na rede pública e privada, havendo uma sobrecarga de trabalho que pode provocar, muitas vezes, a difícil tarefa de conciliar trabalho e estudo.

A partir da descrição dos dados coletados é possível apontar uma síntese do perfil dos sujeitos desta investigação. Ele é composto, na sua maioria, de alunos do sexo feminino (90%), com idade entre 31 e 40 anos (40%), solteiros (50%), com formação acadêmica em nível de especialização (70%), autodeclarados negros (75%), com a ocupação exercida de professor da Educação Básica (70%) e jornada semanal de trabalho entre 21 a 30 horas (40%).

6.2 Experiências dos sujeitos da investigação anteriores à realização do Curso Uniafro

Os alunos foram perguntados sobre as suas experiências anteriores ao Curso Uniafro no tocante ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a realização de algum curso de formação a distância e o conhecimento sobre a temática das relações étnico-

raciais. Entende-se que conhecer as experiências anteriores dos alunos pode contribuir para compreender as dificuldades ou facilidades encontradas durante o processo de aprendizagem a distância. A experiência anterior na EAD pode permitir ao aluno uma maior autoconfiança na navegação e uso das ferramentas do AVA e ter menos dificuldade no uso das TICs; o conhecimento acumulado na área da educação das relações étnico-raciais pode contribuir com um maior compartilhamento de ideias e experiências entre os participantes do curso.

Ao coletar informações sobre o domínio do uso da informática ou das TICs antes de ingressar no Curso Uniafro, observa-se que 60% manifestou que tinha um bom domínio e apenas 5% revelou que tinha um domínio ruim, como apresentado na Figura 10:

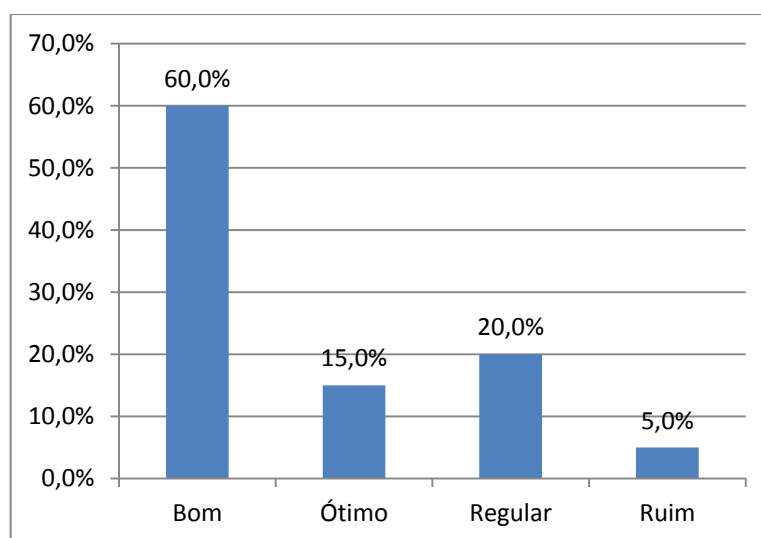


Figura 10 - Domínio do uso de informática ou da Tecnologia de Informação e Comunicação, por parte da amostra pesquisada antes de ingressar no Curso Uniafro (Em %)

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Considerando que o Curso Uniafro foi ofertado a distância e que fez um uso intenso das TICs como meio para a sua oferta, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem: a plataforma *Moodle*, o fato de o aluno ter um bom domínio das TICs pode ter contribuído para a realização do curso, principalmente no manejo das diversas mídias utilizadas, do encaminhamento dos arquivos e das participações nos fóruns, tornando-se mais autônomo com relação à navegação e utilização das ferramentas do ambiente do Curso.

Para os alunos com pouca intimidade com as TICs, o Curso pode ter oportunizado, também, um aprendizado, mesmo que mínimo, com relação ao uso dessas tecnologias, inclusive fazendo do aluno um usuário em potencial dessas tecnologias nas atividades realizadas na sala de aula ou em outros espaços educativos.

Na Figura 11 observa-se o que o aluno manifestou sobre o aprimoramento do domínio do uso das TICs quando da realização do Curso Uniafro, a maioria apontou que o Curso Uniafro contribuiu parcialmente, um percentual de 55% e 40% reconheceu que o curso contribuiu integralmente. Dessa maneira, entende-se que a participação no Curso propiciou a 95% dos alunos a ampliação do conhecimento a respeito do uso das TICs. Esse aspecto pode ser destacado como uma possibilidade da EAD.

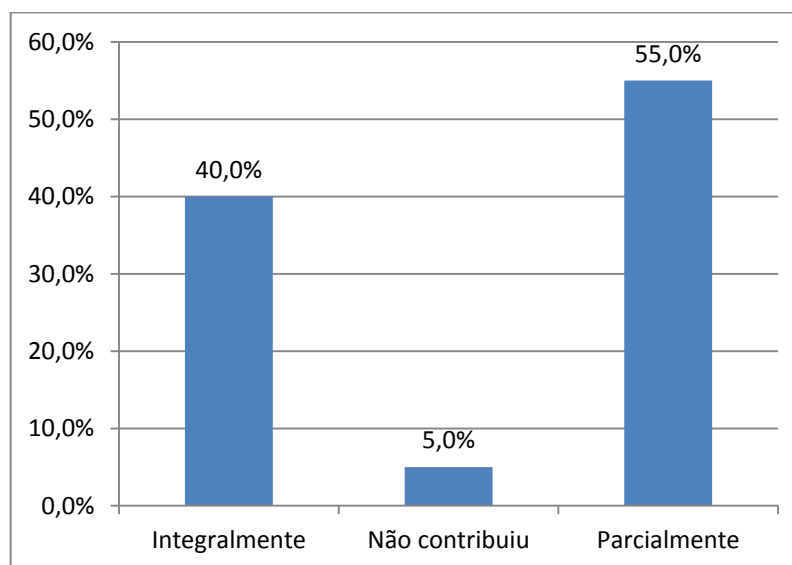


Figura 11 - A contribuição do Curso Uniafro no aprimoramento do domínio do uso das TICs por parte da amostra pesquisada (Em %)

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

O desconhecimento e a inadequada utilização das TICs, não somente por parte dos alunos como, também, de toda a equipe que trabalha na EAD, podem gerar alguns problemas para cursos a distância. Conforme demonstrado no Capítulo 4, que apresenta algumas pesquisas sobre a EAD na formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais, o despreparo dos alunos na utilização das TICs pode ser considerado como um dos limites da EAD, conforme explicitado por Barros (2013) e Ferreira (2013), esta última autora constatou que o curso investigado por ela não somente formou o aluno no conteúdo específico do curso como, ainda, o tornou alfabetizado em TICs.

Nesta pesquisa apenas 5% declarou que tinha um domínio ruim das TICs e que esta mesma porcentagem revelou que o curso não contribuiu no aprimoramento desse domínio, pode-se deduzir que os alunos, de forma geral, tinham uma boa familiaridade com as TICs e que talvez precisassem com menos frequência do auxílio de terceiros.

Para Araújo Jr. e Marquesi (2009) o conhecimento da tecnologia é essencial na sociedade contemporânea, assim, os alunos devem ser incluídos digitalmente e ser competentes no uso da tecnologia, além de ter habilidades para buscar dados e informações, avaliar e construir significados que possam ser úteis, segundo esses autores essa habilidade é conhecida como letramento digital (p. 362). O letramento digital é essencial em cursos na modalidade a distância, pois auxilia na comunicação, na linguagem utilizada na EAD e na interação entre os sujeitos, principalmente por estarem distantes entre si.

Outra experiência anterior ao Curso Uniafro manifestada pelos alunos foi sobre o estudo a distância. A maioria (65%) apontou ter passado por essa experiência, contra 35% que não havia estudado a distância. Ter passado pela experiência de estudar a distância diminui as dificuldades, uma vez que é possível antecipar alguns acontecimentos, melhor se organizar para o estudo e de como navegar no AVA. Essa experiência pode ter influenciado no resultado sobre o domínio das TICs, onde a maioria dos alunos (75%) manifestou ter entre ótimo e bom.

Com relação aos conhecimentos sobre a temática das relações étnico-raciais, antes da realização do Curso Uniafro, a metade dos alunos (50%) informou que tinha conhecimento sobre a temática, como demonstra a Figura 12:

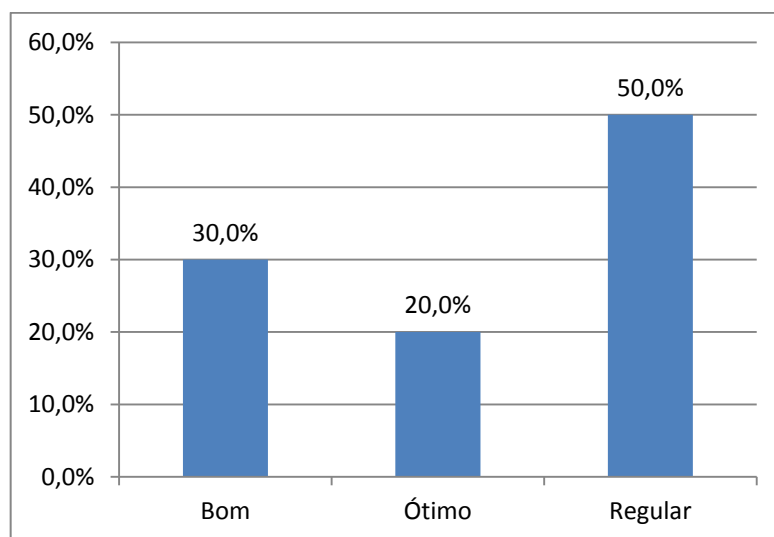


Figura 12 - Conhecimento do aluno sobre a temática das relações étnico-raciais, antes da realização do Curso Uniafro (Em %)

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Observa-se que todos os alunos demonstraram possuir algum conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais. Isso pode ter alguma relação com o fato da maioria da

amostra ser de professores negros. Pode-se inferir, ainda, que esse acúmulo de conhecimento contribui para intensificar a troca de experiências entre os participantes do curso e pode propiciar uma aprendizagem colaborativa, que permite maior interação entre os participantes e promove uma ação educativa compartilhada, onde o ensinar e o aprender são processos construídos coletivamente e centrados na cooperação, possibilitada pelas ferramentas disponibilizadas no AVA (ARAÚJO JR; MARQUESI, 2009, p.363).

A aprendizagem colaborativa foi apontada por Barros (2013) como uma possibilidade da EAD, ela permite a construção colaborativa do conhecimento, potencializada pelo professor a partir do conhecimento e experiências dos alunos.

Neste momento será apresentado qual foi o principal motivo que levou o aluno a decidir pela realização do Curso de Especialização Uniafro. Conhecer esse motivo foi considerado relevante para esta pesquisa, não somente porque esse foi um item solicitado ao aluno durante a seleção, como entende-se importante conhecer o motivo que levou o aluno a decidir pela realização de um curso sobre a temática das relações étnico-raciais a distância, pois antecipa algumas expectativas.

Considerando que esta questão foi aberta, as respostas sobre o principal motivo que levou o aluno a decidir pela realização do Curso Uniafro foram incorporadas em 8 grupos, conforme apresentado no Quadro 2:

Grupos:	Respostas:
	Nº
Adquirir conhecimento sobre a temática	1
Aprimorar o conhecimento sobre a temática	5
Aprimorar o conhecimento e ter uma especialização	1
Oportunidade e conhecimento	1
Interesse pelo tema	6
Curso oferecido pela UFOP	1
Conhecimento	4
Adquirir conhecimento a nível acadêmico para melhorar o desempenho pessoal e profissional	1
Total	20

Quadro 2 - Principal motivo do aluno para a decisão de realizar o Curso Uniafro

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Observa-se que os itens “interesse pelo tema” e “aprimorar o conhecimento sobre a temática” foram os mais citados. Ao fazer o cruzamento dessas informações com as respostas sobre o conhecimento do aluno sobre a temática, antes da realização do Curso, pode-se constatar que se todos os alunos tinham algum conhecimento sobre a temática, a decisão de realizar o curso com a intenção de aprimorá-lo se revelou coerente, talvez por serem de maioria negra.

Considerando que a maioria dos respondentes é professor da Educação Básica, apenas um aluno demonstrou preocupação específica com a melhora do desempenho profissional. Importante salientar que um dos alunos informou que o principal motivo foi o fato de ser um curso ofertado pela UFOP, isso demonstra a confiança nessa instituição para a oferta de um curso sobre a temática das relações étnico-raciais, mesmo sendo a 1ª edição.

Apenas um aluno apontou que o motivo seria para ter uma especialização (atrelado à temática), considerando que 70% dos alunos tinham especialização antes do Curso Uniafro, esse motivo não foi considerado por eles como o principal, esse item também se revelou coerente. O aspecto da titulação apresenta-se como um fato curioso, pode-se inferir que os alunos decidiram realizar o Curso pela temática, ao contrário do que normalmente ocorre, quando a escolha por uma pós-graduação é somente para promoção na carreira ou para ter um título de especialização.

6.3 O Curso Uniafro na ótica do aluno: aspectos tecnológicos e pedagógicos

Neste tópico serão apresentados os pontos de vista dos sujeitos desta investigação sobre os aspectos relacionados à organização do aluno para o estudo, ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Curso: a plataforma *Moodle*, ao processo de ensino e de aprendizagem e o conteúdo do Curso Uniafro e ao impacto do Curso na ótica do aluno.

6.3.1 A organização do aluno para o estudo

Passa-se nesse momento para a descrição e análise dos dados coletados sobre a realização do Curso Uniafro, inicialmente sobre os aspectos relacionados à organização do aluno para o estudo e para o Curso. Entende-se que para a realização de um curso a distância é fundamental que se tenha uma adequada organização do tempo e um planejamento das atividades conforme as regras previstas para a realização do Curso. Muitas vezes, por ser um curso a distância, os alunos acreditam não ser necessário reservar um tempo para o estudo, nesse caso a flexibilidade de tempo e espaço na EAD é confundida com a ausência de disponibilidade de tempo. Mas, a EAD é flexível com relação aos horários para o estudo,

exige disciplina, responsabilidade para gerir bem o tempo, comprometimento e atenção no cumprimento dos prazos previstos para a realização das atividades.

Importante ressaltar que nos cursos a distância sobre a temática étnico-racial investigados por Barros (2013), Silva (2016), Ferreira (2013), Lima e Rascke (2016) e Negreiros (2013) a flexibilidade foi destacada como uma possibilidade da EAD.

Com relação às horas semanais reservadas para o Curso Uniafro, 35% apontou a opção “sem jornada fixa, até 10 horas semanais”, seguida da opção de 11 a 20 horas semanais (30%), como demonstra a Tabela 19:

Tabela 19- Distribuição da amostra pesquisada conforme o número de horas semanais dedicadas ao curso

Jornada de estudos	Nº	%
De 11 a 20 horas semanais	6	30,0
De 21 a 30 horas semanais	5	25,0
De 31 a 40 horas semanais	2	10,0
Sem jornada fixa, até 10 horas semanais	7	35,0
Total geral	20	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Considerando que a alínea “c”, do item 9, do Edital Nº 03/2014, que dispõe sobre o processo seletivo de alunos para o Curso Uniafro, especifica como critério para a seleção a verificação a disponibilidade de horário, em média, de 10 horas semanais. Pode-se inferir que o aluno utilizou esse horário estipulado para a realização das atividades do Curso, por não ter disponibilidade de tempo. Outros alunos revelaram que dedicaram mais horas semanais para as atividades do Curso.

Ao fazer uma comparação entre essa informação e a jornada semanal de trabalho informada pelos alunos, onde 40% apontou de 21 a 30 horas semanais, 25% de 31 a 40 horas semanais e 20% apontou mais de 40 horas. Observa-se um acúmulo de trabalho que, algumas vezes, dificulta a dedicação ao Curso a distância. A indisponibilidade de tempo é considerada um limite da EAD, dificultando a organização para o estudo, o acompanhamento das discussões, a assimilação dos componentes curriculares e o cumprimento de prazos das atividades, além de impedir a interação e o acesso frequente ao AVA. Esse fator limitador foi constatado nas pesquisas de Barros (2013) e Ferreira (2013).

Dando prosseguimento à organização para o estudo, os alunos foram chamados a responder sobre a infraestrutura necessária para a realização do Curso, como computador e internet. A maioria dos alunos (95%) respondeu que possuía computador em casa e que tinha acesso a uma internet estável. Essa infraestrutura próxima ao aluno, necessária para a

realização do Curso, confere liberdade e comodidade, pois o aluno pode ter acesso ao AVA no horário que desejar, além de contribuir para um melhor planejamento dos estudos e evitar deslocamentos. Esses aspectos são considerados como vantagens em realizar um curso de formação na modalidade a distância.

Perguntados sobre o principal local de acesso ao ambiente do Curso, a maioria dos alunos respondeu que foi por meio do computador de casa, conforme observado na Figura 13:

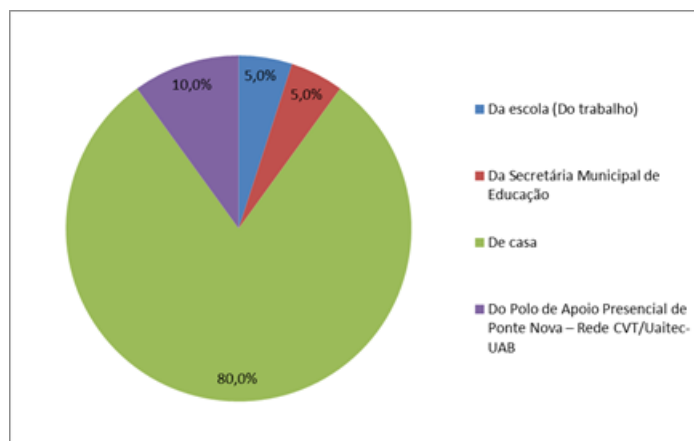


Figura 13 - O principal local de acesso ao Curso foi feito através do computador

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Embora outros locais tenham sido apontados, essa facilidade de acesso ao curso demonstra mais uma faceta da flexibilidade da EAD, basta ter acesso a um computador conectado à rede mundial de computadores e garantir um espaço tranquilo para o estudo para poder participar de um curso na modalidade a distância. Essa facilidade também foi observada por Lima e Rascke (2016) quando analisou um curso a distância sobre a temática das relações étnico-raciais, mas alertam que isso não basta para garantir a qualidade, é preciso que a metodologia do curso, a sua dinâmica e o comprometimento do aluno estejam em sintonia.

Outro aspecto manifestado pelos alunos foi sobre a sua motivação para frequentar o Polo de Apoio Presencial do Município de Ponte Nova, denominado Rede CVT/Uaitec-UAB. A questão fechada apresentada ao aluno permitiu marcar mais de uma opção, conforme demonstra a Figura 14:

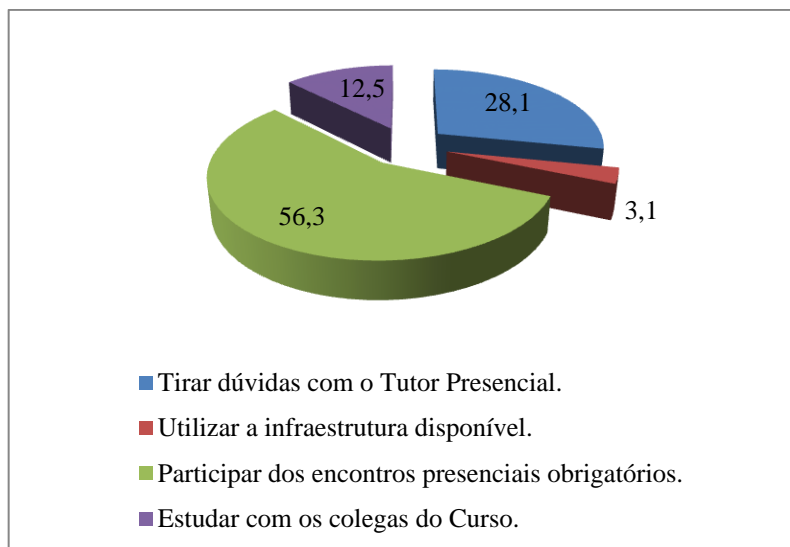


Figura 14 - A motivação do aluno para ir ao Polo

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Cabe ressaltar que foi exigência da SECADI/MEC o planejamento de encontros presenciais obrigatórios no Polo. Dessa maneira, a coordenação do Curso os incorporou no PPP, assim a presença nesses encontros era obrigatória, mas não haveria atividade avaliativa, apenas a frequência seria contabilizada. Contudo, os encontros constantes dos alunos no Polo eram incentivados pelos tutores presenciais.

Percebe-se que grande parte dos alunos (56,3%) participou dos encontros presenciais previstos no Curso. Isso demonstrou interesse em participar de mais um momento formativo. Apesar da exigência da participação dos alunos nos encontros presenciais obrigatórios, os alunos consideraram necessário frequentarem o Polo por outros interesses, como ter o auxílio do tutor presencial (28,1%), estudar com os colegas do Curso (12,5%) e utilizar a infraestrutura do Polo (3,1%). A procura do Polo pelos alunos do Curso Uniafro, para variadas atividades, se revelou um ponto positivo e incomum em se tratando de um curso de formação continuada em nível de Pós-Graduação (especialização), uma vez que são alunos maduros, mais autônomos e independentes.

6.3.2 O Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso Uniafro

Considerando que um curso a distância utiliza várias ferramentas tecnológicas que propiciam a interação, necessária para que ocorra a construção do conhecimento, e que o

processo de ensino e aprendizagem é intermediado pelas tecnologias, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e suas funcionalidades, a falta de habilidade e conhecimento sobre o seu uso pode comprometer o processo educativo a distância, esse aspecto pode ser considerado como um limite da EAD. Isto porque, conforme entende Lück (2008, p. 262) os ambientes virtuais constituem uma densa rede de inter-relações entre indivíduos, valores, crenças e práticas, em um contexto de colaboração que favorece a aprendizagem significativa do aluno.

Os alunos foram chamados a se posicionarem com relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a plataforma *Moodle*, onde ocorreram as relações de ensino e de aprendizagem do Curso Uniafro. A avaliação dos alunos sobre o AVA do Curso foi realizada a partir da atribuição de uma nota, sendo 1 a nota mais baixa e 5 a nota mais alta. Essa avaliação diz respeito ao aspecto da funcionalidade da tecnologia, como demonstra o Quadro 3:

O AVA permitiu:	1		2		3		4		5	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Clareza sobre os conteúdos das disciplinas.	0	0,0	0	0,0	2	10,0	4	20,0	14	70,0
Ferramentas de comunicação e interação de fácil utilização.	0	0,0	1	5,0	4	20,0	6	30,0	9	45,0
Auto-instrutiva no tocante à navegação	0	0,0	2	10,0	0	0,0	6	30,0	12	60,0
Interação com os colegas, tutores e professores.	0	0,0	1	5,0	5	25,0	9	45,0	5	25,0
Comunicação com os colegas, tutores e professores.	1	5,0	1	5,0	4	20,0	9	45,0	5	25,0
Acesso aos vídeos, textos, sites, etc.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	30,0	14	70,0
Acesso às atividades e ferramentas de interação e discussão.	0	0,0	0	0,0	1	5,0	6	30,0	13	65,0

Quadro 3 - Avaliação dos alunos quanto à qualidade do AVA do Curso Uniafro

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

O AVA de um Curso deve ser organizado de forma que permita ao aluno navegar com facilidade e que ele consiga utilizar sem dificuldade as suas ferramentas para interagir e se comunicar com os participantes do Curso, além de ter clareza sobre as informações postadas no ambiente. Dessa maneira, a plataforma não pode ser um empecilho para a aprendizagem do aluno. Isso porque, conforme Sihler e Ferreira (2011, p. 4) a construção de um AVA precisa privilegiar o sentimento de pertencimento necessário a um contexto cooperativo e colaborativo e deve favorecer um efetivo conhecimento das pessoas, que resulte em desenvolvimento de afinidades, o que pode minimizar dificuldades inerentes à aprendizagem na modalidade a distância.

Nota-se que no tocante ao AVA ter permitido clareza sobre os conteúdos das disciplinas do Curso Uniafro, a maioria dos alunos (70%) avaliou com nota máxima 5. A clareza na disponibilização do conteúdo evita que o aluno perca tempo buscando

esclarecimento sobre onde ou como encontrar os conteúdos da disciplina, isto é, garante que o aluno tenha acesso com facilidade aos conteúdos disponibilizados, geralmente em vários formatos e mídias.

As ferramentas de comunicação e interação disponibilizadas no ambiente obtiveram a nota 5 por 45% dos alunos, seguido da nota 4 por 30%, isso demonstra que os alunos não tiveram grandes dificuldades no uso das ferramentas. Esse fenômeno pode promover a facilitação do processo de aprendizagem. Além disso, as respostas encontram coerência quando a maioria dos alunos (60%) apontou que tem um bom domínio sobre o uso das TICs, entre elas o AVA.

Outro item avaliado foi sobre a navegação no AVA. Este item recebeu a nota 5 por boa parte dos alunos (60%). É possível inferir que o aluno não precisou de um tutorial ou ajuda constante para saber navegar no ambiente. Outra questão importante a salientar é que não somente a facilidade na navegação contribui para o processo educativo, como também, a apresentação de um ambiente adequadamente organizado, visualmente limpo e sem excesso de informações desnecessárias que acaba confundindo o aluno.

Com relação ao AVA permitir a interação e comunicação entre os participantes do Curso, alguns alunos avaliaram com a nota 5 e 4, para ambos os casos (interação e comunicação), alcançou um percentual de 20% e 45%, respectivamente. Observa-se que para as avaliações desses dois itens foram atribuídas notas 3 e 2. Isso pode demonstrar que os alunos tiveram certa dificuldade em interagir e comunicar por meio do AVA, não propriamente com o uso da ferramenta, esse aspecto será avaliado mais adiante.

No tocante ao acesso às mídias disponibilizadas no AVA (textos, vídeos, sites, entre outros), os alunos atribuíram nota 5 (70%) e 4 (30%). Isso pode significar que os alunos tiveram acesso a todo o material disponibilizado nas disciplinas do Curso, sem dificuldades. Esse dado é importante, pois os professores utilizam vários formatos de mídias e o AVA deve estar formatado para garantir o acesso, além disso os alunos precisam utilizar um computador com capacidade operacional e programas que permitem ter acesso a essas mídias.

Com relação ao acesso às atividades e ferramentas de interação e discussão (como o chat e o fórum) a maioria dos alunos atribuiu nota 5, totalizando 65%. Considerando que uma atividade em AVA é aquela realizada no ambiente virtual, motivadora e significativa, relacionada ao domínio do conteúdo da disciplina (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2009, p. 363), é importante que o professor utilize as ferramentas e os recursos digitais adequados para propor uma atividade, sem que o aluno tenha dificuldade de participar devido à escolha incorreta de uma ferramenta pelo professor.

Observa-se a partir das informações apresentadas que os alunos não tiveram muitas dificuldades relacionadas à navegação e acesso às ferramentas do AVA do Curso Uniafro. Isso se explica se for considerado o perfil dos alunos investigados, quando demonstraram um bom domínio das TICs. Esse é um aspecto importante, pois a falta de familiaridade com as tecnologias pode desmotivar o aluno e fazê-lo desistir do Curso, como apontado por Negreiros (2013) quando investigou o Curso de Educação Africanidades Brasil, ofertado pela UnB em parceria com a SECADI, a autora constatou que houve um grande número de desistentes e um dos motivos foi a dificuldade de operacionalizar a plataforma e sua ferramentas, os alunos precisavam de um suporte bem detalhado.

6.3.3 O processo de ensino e de aprendizagem e o conteúdo do Curso Uniafro

Na EAD o processo de ensino e de aprendizagem é mediado pelos professores, por meio das tecnologias. No Curso Uniafro, como demonstrado anteriormente, os professores tinham papéis bem definidos, ao professor/formador coube a organização e seleção do material, a elaboração das atividades, a construção e disponibilização de todo esse conteúdo no AVA, utilizando para isso várias mídias, tecnologias e ferramentas do ambiente, além de tirar as dúvidas do professor/tutor. O professor/tutor tinha a função, de forma geral, de mediar o processo educativo, de interagir com o aluno, de tirar dúvidas, de orientar o estudo e de avaliar as atividades. Essa informação é importante, pois, o aluno foi orientado no início do Curso e no início de cada Disciplina de que o seu principal interlocutor seria o professor/tutor. Mas isso não impedia que o aluno acionasse o professor/formador quando sentisse necessidade.

Cabe salientar que o PPP do Curso Uniafro aponta que a perspectiva de aprendizagem defendida é a interativa e colaborativa. Isso significa que o aluno é colocado no centro do processo educativo. Ao assumir tal postura, o Curso Uniafro adota um modelo mais colaborativo de EAD, mudando a lógica dos papéis que tradicionalmente são assumidos por professores e alunos (de transmissão e recepção de conhecimento de forma passiva). O Curso Uniafro se preocupou em construir um processo educativo, de forma ativa, onde o professor/formador e o professor/tutor estimularia a construção colaborativa do conhecimento, incentivando a contribuição do aluno com as suas experiências. Nessa perspectiva, o PPP destacou que a ausência de interação inviabiliza a realização das atividades e a própria aprendizagem colaborativa.

Dando seguimento à apresentação e análise dos dados coletados, o aluno foi perguntado sobre a mediação e interação do tutor e/ou professor e atribuiu uma nota de 1 a 5, sendo 1 a nota mais baixa e 5 a nota mais alta, conforme os aspectos apresentados no Quadro 4:

Mediação e Interação do tutor/professor:	1		2		3		4		5	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
O feedback sobre as atividades em tempo hábil.	1	5,0	2	10,0	4	20,0	4	20,0	9	45,0
Interação dos tutores a distância com os alunos.	1	5,0	0	0,0	3	15,0	8	40,0	8	40,0
Mediação dos fóruns de discussão pelos tutores.	1	5,0	2	10,0	3	15,0	6	30,0	8	40,0
Cordialidade no AVA para manifestações.	1	5,0	0	0,0	4	20,0	4	20,0	11	55,0
Assiduidade dos tutores para atender as demandas.	1	5,0	2	10,0	4	20,0	4	20,0	9	45,0
Atendimento das dúvidas em tempo hábil.	1	5,0	4	20,0	4	20,0	4	20,0	7	35,0

Quadro 4 - Avaliação do aluno quanto à mediação e interação do tutor/professor no AVA

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Com relação ao aspecto do *feedback* sobre as atividades em tempo hábil, alguns alunos atribuíram a nota 5 (45%), seguida das notas 4 (20%) e 3 (20%). Mas observa-se as atribuições das 2 (10%) e 1 (5%), ainda que em menor proporção, mas preocupante. O retorno do tutor permite o acompanhamento do aluno sobre a sua construção do conhecimento e as assimilações que conseguiu realizar a partir do conteúdo estudado e discutido no ambiente. Mas esse retorno precisa ser em tempo hábil, isto é, antes de avançar no conteúdo.

Conforme Vedove e Camargo (2008), é necessário que o tutor tenha a “capacidade de ajudar o outro a se desenvolver, por meio de sugestões e feedback sobre seus comportamentos e atitudes” (p. 7). Elogiar e valorizar o aluno, mesmo em pequenas atitudes e, sobretudo, o seu desempenho, também são iniciativas importantes no contexto da EAD.

Além disso, a falta de retorno do tutor em tempo hábil gera insegurança no aluno, e pode ser considerado um limite da formação na EAD, pois ele não consegue avaliar como está conseguindo aprender, analisar e, até mesmo, reelaborar o conteúdo. Ao mesmo tempo, impede que o tutor realize uma adequada avaliação da aprendizagem, no sentido de perceber o amadurecimento do aluno e suas possibilidades de análise crítica e reflexiva sobre determinado tema/conteúdo. Percebe-se que, do ponto de vista do aluno, o aspecto do *feedback* foi bem avaliado por boa parte, mais deixou a desejar para uma minoria, mas essa opinião deve ser considerada, pois os alunos são diferentes e possuem necessidades distintas.

Sobre a interação dos tutores a distância com os alunos, as notas 5 e 4 foram as mais apontadas pelos alunos, 40% para cada uma. Observa-se uma boa avaliação. Esse aspecto é importante ser avaliado, uma vez que a interação é um aspecto essencial na EAD. Conforme

Belloni (2001) a interação é uma ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre o encontro de dois sujeitos, que no caso da EAD ocorre de forma indireta, isto é, mediatizada pela tecnologia.

Dessa maneira, essa modalidade de educação é dependente da interação para que o processo de ensino e de aprendizado ocorra, portanto ela deve ser estimulada constantemente pelo tutor a distância, pois quanto maior for a interação mais autonomia terá o aluno para estudar. A interação deve ser estimulada não somente entre tutores e alunos, mas entre todos os participantes do Curso, principalmente entre os alunos. Pois, a falta de interação pode impedir que ocorra a construção do conhecimento, tornando-se um limite para os processos formativos a distância. Conforme Belloni (2001, p. 46) as estratégias de contato e de interação se constituem grandes desafios a serem enfrentados pelas instituições.

A mediação dos fóruns de discussão também foi bem avaliado pelos alunos, 40% atribuiu a nota 5 e 30% indicou a nota 4. Considerando que o fórum de discussão foi a atividade mais utilizada pelos professores no Curso Uniafro, a avaliação dessa ferramenta foi considerado relevante. Um fórum de discussão permite discutir uma variedade de temas, apresentar ideias, experiências, pontos de vista e interagir com os colegas de uma determinada disciplina, a partir de uma questão problematizadora apresentada pelo professor/formador, com a finalidade de desencadear uma discussão coletiva que comporte múltiplas abordagens. Dessa maneira, cabe ao tutor mediar a discussão, organizando o fórum, apontando novas questões e fazendo os alunos discutirem com os colegas o tema apresentado. Essa ferramenta contribuiu para a construção coletiva e colaborativa do conhecimento, se adequadamente mediada pelo tutor.

Nas pesquisas realizadas sobre a formação continuada a distância de professores para a educação das relações étnico-raciais, o fórum de discussão foi uma fonte de consulta para a pesquisa, esse foi considerado um ambiente rico de informações, com boas contribuições para as reelaborações e ressignificações sobre a temática do curso, como explicitado por Barros (2013).

Sobre a cordialidade no AVA, a maioria dos alunos atribuiu a nota 5 (55%). A cordialidade geralmente é garantida pelo tutor a distância, no acolhimento do aluno no AVA e na criação de um espaço respeitoso, onde o aluno possa se sentir a vontade em expor suas ideias, isso pode desencadear uma aprendizagem prazerosa. A cordialidade está atrelada ao aspecto afetivo entre professores e alunos. Isso porque, conforme Vedove e Camargo (2008, p. 5), “o aluno enxerga no tutor a confiança, a possibilidade do encontro, do contato, como

uma pessoa que pode estimulá-lo para o estudo, que pode animá-lo ao enfrentar alguma dificuldade”.

A assiduidade dos tutores para atender as demandas dos alunos e o atendimento das dúvidas em tempo hábil são características essenciais para o exercício da tutoria, essas estratégias ajudam a manter o aluno motivado, mostra que o tutor é atencioso e se importa com as questões apresentadas pelos alunos. Além disso, esse clima amistoso ajuda a estabelecer uma relação afetiva e próxima do aluno, estimulando a aprendizagem (PEIXOTO, 2013, p. 31)

Para a assiduidade dos tutores, 45% dos alunos atribuiu a nota 5, seguido da nota 4 e 3 (20% para cada nota). Pode-se apreender que a presença do tutor no ambiente foi percebida pelos alunos. Com relação ao atendimento das dúvidas em tempo hábil, a nota concedida pelos alunos variou um pouco, a nota 5 alcançou 35%, as notas 4, 3 e 2 foram atribuídas por 20% dos alunos, cada nota. Isso pode significar que houve alguma demora dos tutores no atendimento das dúvidas, mas que talvez não tenha comprometido a relação entre esses sujeitos.

Avaliar esses aspectos é importante, pois, no processo de ensino e aprendizagem a distância, muitos podem ser os fatores que afetam o sucesso dos alunos, como aqueles apontados por Moore e Kearsley (2008, p. 187), tais como: o pouco ou nenhum *feedback* sobre os trabalhos do curso ou o progresso alcançado e pouca ou nenhuma interação com o instrutor, orientador ou outros alunos e, portanto, ficarem muito isolados.

Neste momento serão apresentados os pontos de vista dos alunos investigados sobre a relevância das disciplinas do Curso Uniafro, no sentido de ter possibilitado a construção significativa do conhecimento sobre a temática do Curso no tocante aos aspectos relacionados no Quadro 5 (os alunos deveriam atribuir uma nota de 1 a 5, sendo 1 a nota mais baixa e 5 a nota mais alta):

Possibilidades das Disciplinas do Curso	1		2		3		4		5	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Reflexão crítica sobre a temática	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	19	95,0
A indicação de materiais para trabalhar nas escolas	0	0,0	1	5,0	0	0,0	1	5,0	18	90,0
Revisão de conceitos e pontos de vista	0	0,0	0	0,0	2	10,0	1	5,0	17	85,0
A reorganização das práticas e concepções	0	0,0	0	0,0	2	10,0	2	10,0	16	80,0
Conhecimento sobre história e cultura africana	0	0,0	0	0,0	1	5,0	2	10,0	17	85,0
Conhecimento sobre relações étnico-raciais	0	0,0	1	5,0	1	5,0	1	5,0	17	85,0
Conhecimento sobre a história e cultura indígena	1	5,0	1	5,0	1	5,0	2	10,0	15	75,0
Realização de atividades produtivas e reflexivas	0	0,0	0	0,0	2	10,0	1	5,0	17	85,0

Quadro 5 – Avaliação do aluno sobre relevância do conteúdo das Disciplinas do Curso Uniafro

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Observa-se que a maioria dos alunos atribuiu a nota 5 para todos os aspectos que foram apresentados na questão. O fato das disciplinas terem possibilitado a reflexão crítica sobre a temática foi o aspecto mais bem avaliado (95%), seguido da indicação de materiais para trabalhar nas escolas (90%). Observa-se, a partir das notas atribuídas pelos alunos, que o Curso, por meio das suas disciplinas e demais componentes curriculares, propiciou ampliar o conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais e a reorganizar as práticas e concepções.

Ao fazer a comparação entre esses dados e o motivo que levou o aluno a realizar o Curso Uniafro, onde boa parte manifestou que gostaria de adquirir ou aprimorar o conhecimento, acredita-se que no tocante a esse aspecto o Curso alcançou as expectativas dos alunos.

A avaliação positiva dos alunos reflete o que foi planejado no Projeto Político Pedagógico do Curso Uniafro. Esse instrumento se preocupou em formar um sujeito capaz de atuar nos espaços educativos sobre a temática das relações étnico-raciais e contribuir com a promoção da igualdade racial na escola. Essa questão foi tratada no capítulo que apresentou o Curso Uniafro, todavia algumas questões serão mencionadas novamente neste espaço para fins de auxiliar na análise dos dados coletados.

Para a formação pretendida, o PPP se ocupou em estabelecer quais seriam as competências e habilidades que os alunos deveriam desenvolver, tais como: (i) compreensão ampla do problema do racismo no Brasil; (ii) capacidade para atuar no interior da escola e na sociedade em geral defendendo posições em favor da igualdade racial; (iii) habilidade em propor, planejar e coordenar projetos de valorização da história africana e cultura afro-brasileira dentro da escola; (iv) capacidade para contribuir e intervir nos projetos de gestão pública de promoção da igualdade racial; (v) habilidade em ensinar a cultura e história afro-brasileira na escola e (vi) capacidade para desenvolver pesquisa sobre a relação entre currículo escolar e os temas e objetos da cultura e história afro-brasileira.

Foi observado na descrição do Curso Uniafro que os componentes curriculares do Curso foram organizados com a finalidade de cumprir os objetivos descritos no PPP e de permitir a formação na perspectiva da promoção da educação antirracista. Os conteúdos e atividades selecionados e elaborados pelos professores e a mediação do processo de ensino e de aprendizagem realizada pelos tutores corroboraram para que o Curso atingisse a formação planejada, conforme foi possível inferir das informações coletadas junto aos alunos.

Além desses aspectos, foi possível observar que o planejamento e o desenvolvimento do Curso Uniafro estão concernentes com os documentos legais que norteia a formação

continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando estabelece em seu § 1º do art. 2º que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a 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 (BRASIL, 2004, p. 31).

Trazendo essa determinação, que está atrelada ao princípio das “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” das referidas DCNs, infere-se que, do ponto de vista dos alunos, o Curso contribuiu para o atingimento dessa determinação e de várias outras descritas nestas Diretrizes, além de ter conseguido criar condições para o desenvolvimento das habilidades e competências descritas no PPP do Curso Uniafro.

6.3.4 O impacto do Curso Uniafro na ótica do aluno

Neste subtópico serão apresentados aspectos relacionados à formação realizada, tais como: (i) a contribuição do Polo na formação sobre a temática das relações étnico-raciais; (ii) a capacidade do Curso Uniafro em formar o aluno para atuar profissionalmente com os conteúdos da Lei nº 10.639/2003; (iii) se os conhecimentos adquiridos estão sendo colocados em prática; (iv) se a modalidade a distância possibilitou uma formação adequada acerca da temática; (v) dificuldades no processo de ensino e aprendizagem; (vi) as vantagens na realização do Curso Uniafro a distância e (vii) os desafios na realização do Curso Uniafro a distância.

Com relação à contribuição do Polo na formação sobre a temática das relações étnico-raciais, 70% dos alunos afirmou que contribuiu integralmente e 30% apontou que contribuiu parcialmente. Para o Curso foram planejados 5 encontros presenciais, 3 dos quais foram realizados nos Polos. O Polo recebeu a visita de um professor do Curso em cada um desses encontros obrigatórios, momento em que os professores, os alunos e os tutores se reuniram para discutir e trocar experiências sobre as temáticas do Curso.

Ao fazer uma comparação entre esses dados apresentados e o motivo que levou o aluno a procurar o Polo, observa-se que todos eles procuraram o Polo não apenas para os encontros presenciais obrigatórios (56,3%), mas para tirar dúvida com o tutor presencial (28,1%), para estudar com os colegas (12,5%) e utilizar a infraestrutura disponível (3,1%), principalmente por aquele aluno que não tinha acesso a computador e internet estável em casa. Essa vivência no Polo desperta o sentimento de pertencimento ao Curso. É possível supor, a partir das respostas dos alunos, que os encontros contribuíram para a formação sobre a temática do Curso e para minimizar a distância física entre os participantes.

Os alunos manifestaram sobre o fato de o Curso Uniafro ter possibilitado a formação para atuar profissionalmente com os conteúdos dispostos na Lei nº 10.639/2003. A maioria dos alunos (70%) apontou que o Curso contribuiu integralmente e 30% indicou que o Curso contribuiu parcialmente. Essa questão permitiu que o aluno justificasse a escolha da opção. Dessa maneira, dois alunos justificaram a opção “parcialmente” e um aluno justificou a escolha da opção “integralmente”, como pode ser observado a seguir:

Justificativa de um dos alunos para a escolha da opção “parcialmente”:

Avalio que o curso foi ótimo, acrescentou muito para que eu pudesse fazer o debate das relações étnico-raciais. No entanto, por se tratar de uma temática complexa e abrangente, o curso sendo semi-presencial e com menos de 2 anos, não é suficiente para se fazer a ressignificação da temática (aluna do Curso Uniafro participante da pesquisa).

Justificativa de outro aluno para a escolha da opção “parcialmente”: “Desde que estejamos sempre procurando ler mais sobre o assunto, ou seja, retomar sempre”.

Nas duas justificativas observa-se que os alunos chamam a atenção para o fato de ser necessária a formação permanente. Essas afirmações são pertinentes, uma vez que o professor é considerado a peça chave da educação e da mudança educacional, na perspectiva do que preconiza as DCNs, da necessidade da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. Essa é realmente uma tarefa complexa que exige tempo e dedicação, mas as oportunidades precisam ser criadas para que estes profissionais se qualifiquem permanentemente.

Com relação à justificativa do aluno para a escolha da opção “integralmente”, ele menciona: “Porque me permitiu ter um olhar diferente sobre o tema”. Esse olhar diferente pode ter sido possibilitado pela formação recebida, pois uma das funções da formação continuada para a educação das relações étnico-raciais é contribuir para a compreensão da

importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, a lidar positivamente com elas e a criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las, conforme explicitado nas DCNs. Além disso, conforme salienta Munanga (2005, p. 17), a educação é capaz de oferecer a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

Os alunos foram perguntados, ainda, se os conhecimentos adquiridos estavam sendo colocados em prática, 60% indicou a opção integralmente, 35% apontou a opção parcialmente e 5% respondeu que os conhecimentos não estavam sendo colocados em prática. Esse posicionamento da maioria dos alunos pode indicar que os conhecimentos estão sendo colocados em prática e que o Curso os possibilitou a atuar profissionalmente sobre a temática das relações étnico-raciais.

Aos alunos que escolheram as opções integralmente ou parcialmente foi permitido responder de que maneira os conhecimentos adquiridos estavam sendo colocados em prática. Dos 19 alunos que marcaram as referidas opções, 13 responderam a questão aberta. Observa-se, a partir das respostas, que o Curso Uniafro contribuiu para os alunos atuarem em várias frentes:

- ✓ Ao gestor (1 aluno) - (Vice-Diretor de Escola) permitiu ser multiplicador junto aos professores; (ii) às bibliotecárias (2 alunos) - colaborou para a seleção e indicação de livros e mobilização do leitor para conhecer e discutir a temática;
- ✓ Aos docentes (8 alunos) - contribuiu para o aperfeiçoamento das aulas do ponto de vista da didática e da organização do trabalho pedagógico; conforme esses alunos houve tais contribuições: preparação das aulas, elaboração de atividades, propostas de brincadeiras, trabalhos, projetos, debates, e incentivo à leitura sobre a temática, no sentido de valorizar a história e cultura africana, desconstruir preconceitos e permitir o empoderamento dos alunos;
- ✓ Demais profissionais (2 alunos) – permitiu rever conceitos, práticas e ter um olhar mais crítico sobre a questão das relações étnico-raciais.

Constata-se, a partir das respostas abertas, que o Curso contribuiu para a formação dos alunos, no sentido de possibilitar a reorganização e reorientação de práticas educativas nos espaços educativos, na perspectiva da promoção da igualdade racial, coerentes com as habilidades e competências previstas no PPP do Curso. Nesse sentido, conforme as percepções de Barros (2010) em curso semelhante:

A articulação da Educação à Distância aos temas relacionados à Pluralidade Cultural contribui para a modificação dos currículos escolares tanto no que se refere aos conteúdos propriamente ditos, pois estes ainda não estão efetivamente sendo discutidos em sala de aula, 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 (BARROS, 2010, p. 101).

A aluna que respondeu a opção “não estão sendo colocados em prática”, foi permitido justificar o motivo. Esta justificou que “não atuava como professora”. A partir dessa justificativa, pode-se deduzir que não ficou claro para ela que o Curso Uniafro tinha como uma de suas perspectivas o desenvolvimento da capacidade para atuar no interior da escola ou fora dela, em defesa da promoção da igualdade racial, conforme apontado no PPP. Infere-se, ainda, que a aluna pode não ter tido a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos no Curso.

Ao ser questionado se o emprego da modalidade a distância possibilita uma formação adequada acerca da temática, a maioria dos alunos (80%) apontou que a modalidade a distância possibilitou integralmente a formação e 20% considerou parcialmente.

Essa questão permitia justificar a resposta, dessa maneira dois alunos que escolheram a opção “integralmente” responderam: “Curso à distância é uma facilidade nos termos do conforto de fazer tudo de casa. Mas com o contato direto a troca de experiência diária o aprendizado aprofunda-se mais”. Outro aluno justificou:

Quem achou que seria um curso facilitador de diploma parou no meio do caminho. Foi puxado o tempo todo. Tive que ler muito pesquisar muito errar e fazer de novo o que possibilitou a minha conclusão satisfatória. Até hoje sinto vontade de saber o que ha de novo sobre o assunto e corro pro *Google* kkk. Valeu!!! (aluno do Curso Uniafro).

Na primeira justificativa, o aluno, mesmo considerando que a formação a distância contribuiu integralmente para a formação sobre a temática, demonstrou o apego a uma formação presencial. Na segunda justificativa, o aluno apontou um dos preconceitos atribuídos à EAD, quer seja, a facilidade em adquirir um diploma, e constatou que estudar a distância é uma tarefa difícil e requer organização e dedicação.

Outra informação coletada foi sobre a dificuldade do aluno no processo de ensino e de aprendizagem a distância, 90% apontou que não teve dificuldade e 10% afirmou que

encontrou dificuldade. Um aluno que marcou a opção “sim” respondeu que teve dificuldade em compreender alguns assuntos. Essa questão demonstra que, do ponto de vista da maioria dos alunos, não houve dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem a distância. Este ponto de vista está coerente com as outras informações positivas dos alunos com relação: à familiaridade com as TICs, as facilidades da navegação no AVA do Curso e utilização de suas ferramentas, a compreensão do conteúdo, a participação nas atividades e gestão do tempo para o estudo.

Os alunos foram convidados a apresentar até três principais vantagens que encontrou em realizar o Curso Uniafro a distância. Os alunos apontaram 45 principais vantagens. Para melhor apresentação, as respostas foram agrupadas conforme exposto no Quadro 6:

Grupos	Respostas:
Principais vantagens apontadas pelos alunos:	Nº
Horário flexível	10
Proximidade do Polo e encontros	5
Por ser a distância	5
Não ser necessário deslocamentos frequentes	4
Conciliação de trabalho e estudo	4
Conteúdo sempre disponível	4
Adquirir conhecimento	4
Estudar em casa	3
Facilidade de acesso	2
Autonomia para estudar	2
Menor Custo	1
Maior dedicação	1
Total	45

Quadro 6 - Principais vantagens apontadas pelos alunos em realizar o Curso Uniafro a distância

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Em números absolutos, 10 alunos destacaram como vantagem de ter realizado o Curso Uniafro a distância o aspecto do horário flexível. A maioria dos aspectos apontados pelos alunos também se enquadram na flexibilidade, que é vista como um potencial da EAD. Essa flexibilidade é considerada como vantagem, pois ela permite ter acesso à educação sem que o aluno tenha que se deslocar ou frequentar aulas presencialmente em locais e horários pré-definidos. A flexibilidade também foi destacada como um ponto positivo da EAD nas pesquisas realizadas por Barros (2013), Silva (2016), Ferreira (2013), Lima e Rascke (2016) e Negreiros (2013).

Os demais aspectos apontados pelos alunos, tais como: conteúdo sempre disponível, adquirir conhecimento, autonomia para estudar e maior dedicação, são aspectos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem a distância, que podem ser potencializados na EAD. Com relação ao conteúdo sempre disponível, este é um aspecto importante propiciado por cursos na modalidade a distância. No caso específico do Curso Uniafro, os conteúdos referentes às disciplinas ficaram disponíveis durante todo o tempo da realização do Curso, assim, os alunos poderiam consultá-los sempre que desejarem e voltar a ler as discussões realizadas nos fóruns de discussão.

Na EAD a autonomia pode ser estimulada todo o tempo. No Curso Uniafro a autonomia era estimulada, a mediação do conhecimento e as interações foram direcionadas para que o aluno buscasse pesquisar e interagir constantemente e, ainda, a contribuir com novas informações, fomentando os fóruns de discussão, além de colaborar com as suas experiência e práticas pedagógicas.

Os alunos foram convidados a apresentar até três principais desafios que encontraram em realizar o Curso Uniafro a distância. Os alunos apontaram 37 principais desafios. Para melhor apresentação das respostas, elas foram agrupadas conforme exposto no Quadro 7:

Grupos	Respostas:
Principais desafios dos alunos	Nº
Conciliar trabalho, casa e estudo	8
Organizar os horários e planejar o estudo	6
Elaboração do TCC e orientação	5
Problema na interação com o tutor	3
Participar das atividades no prazo	3
Dificuldades na comunicação	2
Conhecer a plataforma e usar as tecnologias	2
Falta de clareza do assunto	2
Empenho, dedicação	2
Ler muito	1
Compreender o conteúdo sem o professor presente	1
Não teve dificuldades	2
Total	37

Quadro 7 - Principais desafios apontados pelos alunos em realizar o Curso Uniafro a distância

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada

Observa-se que alguns aspectos apontados pelos alunos como desafios, podem se enquadrar na organização para o estudo e o uso das TICs, tais como: a conciliação dos trabalhos, organização do horário e do estudo, o cumprimento de prazos, a leitura, o empenho, a dedicação, o conhecimento da plataforma e o uso das tecnologias. Estudar a distância não é

uma tarefa fácil, requer uma combinação de competências, que inclui o adequado uso das TICs, a disciplina, o comprometimento, a leitura crítica e reflexiva, o cumprimento de prazos, a interação, enfim, requer autonomia para estudar.

Os demais aspectos apontados estão relacionados ao suporte que deve ser proporcionado ao aluno, tais como: elaboração do TCC e orientação; interação com o tutor; dificuldades na comunicação; falta de clareza do assunto e compreender o conteúdo sem o professor presente.

Para a oferta desse suporte, conforme destacado por Loyolla (2009) deve-se ter um planejamento detalhado das atividades e dos mecanismos de comunicação que serão usados, ter regras claras sobre os prazos e as formas de comunicação.

O suporte ao aluno é considerado fundamental para o desenvolvimento do curso e o consequente sucesso acadêmico. Por esse motivo, o aluno precisa de vários tipos de suportes e de auxílio para diferentes problemas. O suporte comunicacional, com um canal de comunicação entre os participantes do Curso que garanta eficiência e consiga oferecer soluções para as demandas dos alunos. O suporte da interação e mediação, normalmente realizada pelo tutor, contribuindo para a compreensão do conteúdo e para a realização das atividades. O suporte para a elaboração do TCC, geralmente mediado pelo professor/orientador de TCC, este deve ter conhecimento do conteúdo da área que orienta e que seja capaz de conduzir o processo a distância, isto é, ter conhecimento e domínio sobre as TICs, utilizando o AVA e suas ferramentas.

Cabe salientar, ainda, que a qualidade da comunicação realizada na EAD é fundamental para o processo educativo. Os ruídos na comunicação podem comprometer esse processo e desestimular o aluno. Barros (2010), ao tratar da comunicação que seria empregada no Curso a Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, oferecido pela UFBA, entende que a comunicação:

atua como um importante deflagrador do processo de aprendizagem. Entendíamos que a qualidade desta comunicação pode, inclusive, assegurar a permanência ou motivar a evasão. Como forma de lidarmos com a delicadeza do tema, estimulamos o processo de aprendizagem baseado na cooperação/colaboração entre os (as) participantes. O objetivo era criarmos um ambiente propício à aprendizagem de assuntos normalmente pouco ou nunca abordados em contextos educativos tradicionais (BARROS, 2010, p 99).

A pesquisa revelou que o perfil do aluno investigado, de forma geral, contribuiu para o seu sucesso acadêmico, uma vez que possuía domínio das TICs, experiência em cursos na

modalidade a distância, maturidade e conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais. É possível inferir que essas características fizeram minimizar possíveis dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem a distância, colocando-os como sujeitos do seu próprio conhecimento. Além disso, elas podem ter contribuído para estimular os processos de aprendizagem e a troca de experiências entre os demais alunos do curso, por meio das interações.

Por meio das informações coletadas, foi possível perceber algumas limitações ou desafios encontrados pelos alunos durante o processo formativo a distância, como as dificuldades de comunicação e de interação com o tutor, a complexidade na organização do tempo para o estudo e para participar das atividades nos prazos pré-definidos, conciliar trabalho e estudo e, ainda, a elaboração e orientação do TCC.

Com relação às vantagens e possibilidades do Curso Uniafro a distância, os alunos revelaram que foi possível aprimorar o domínio sobre o uso das TICs, a definição do horário mais adequado para o estudo, a oportunidade de interação e trocas de experiências, a ampliação do conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais e a oportunidade de reorganizar as práticas e concepções.

A despeito dos desafios enfrentados pelos alunos, a maioria revelou não ter tido problemas no processo de ensino e aprendizagem e que está sendo possível colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Dessa maneira, acredita-se que o Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial, a distância, possibilitou formar os alunos no tocante à temática das relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço destacarei algumas considerações da pesquisa que considero relevantes, mas não estou encerrando este diálogo, apenas suscitando algumas reflexões. Aqui, também, serão compartilhadas as experiências, as incertezas e as dúvidas que nasceram no decorrer desta caminhada, na expectativa de que elas possam contribuir para novas reflexões, alimentar novos estudos e estimular a prosseguir.

Na sociedade da informação (ASSMANN, 2000) ou na Sociedade do conhecimento (VALENTE, 2003) ou, ainda, na Sociedade em rede (CASTELLS, 2005), seja qual for a tentativa de caracterizar a sociedade atual, a educação implica comunicação. Ela ocorre independente da distância no processo educacional (DEWEY, 2010), isto é, no processo educativo a distância ou presencial.

Na Educação a Distância, em alguns casos, se utiliza uma forma muito peculiar de comunicar, considerada mais aconchegante, no sentido da aproximação, trazer para perto quem está a distância, mas que não precisa ficar distante. Com esse objetivo utiliza-se o mecanismo da linguagem dialógica. Segundo o dicionário Priberam *online*, dialógico⁹⁷ significa “relativo a diálogo ou em que há diálogo”. Exatamente essa é a proposta, gostaria de estabelecer um diálogo mais próximo.

Inicialmente, trarei algumas informações percebidas sobre a EAD e que vão ajudar no encadeamento de ideias e reflexões. A educação, de forma geral, sempre utilizou algum tipo de tecnologia, é por isso que Belloni (2001) afirma que a educação e a tecnologia sempre andaram juntas. No Brasil, a EAD vem sendo usada há algum tempo, amparada pelas tecnologias, com o principal objetivo de tornar o conhecimento acessível. As novas tecnologias digitais vêm trazendo mudanças para a sociedade (ou será a sociedade que está trazendo as mudanças tecnológicas?). De qualquer forma, a sociedade está utilizando as tecnologias conforme as suas necessidades. O fato é que essas novas tecnologias devem ser incorporadas nas tarefas de educar. Mas e as resistências, o que fazer com elas?

A EAD utiliza as TICs nos processos de ensino e de aprendizagem. Ela rompe com as distâncias espaço/temporais, novos espaços e tempos de interação são criados, tem largo alcance e permite novas formas de comunicação, é flexível e se adapta a ritmos diferentes, possibilita novas formas de ensinar e de aprender, incentiva o trabalho cooperativo e colaborativo e estimula a autonomia do aluno. Enfim, oferece uma dinamicidade ao processo

⁹⁷ Dialógico. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/dial%C3%B3gico>>. Acesso em: 09 ag. 2017.

educativo. A depender da proposta pedagógica, todas essas possibilidades da EAD podem estar presentes e garantir a qualidade. Digo podem, pois até a proposta se tornar concreta, tudo figura no campo do ideal e, também, do possível.

Na realidade, a qualidade dos processos educativos a distância depende muito mais da proposta pedagógica do que propriamente da modalidade. Depende muito mais dos sujeitos envolvidos e de como a construção do conhecimento ocorre, do que a tecnologia que está envolvida e se o aprendiz está longe ou perto. Concordo com Lück (2008, p. 261) quando assinala que muitas críticas e preocupações que são direcionadas à EAD são pertinentes, mas o problema não está na modalidade, mas no projeto de educação que está a serviço.

Essa posição não é diferente no tocante à formação de professores na modalidade a distância. Compactuo com Mill (2010) quando destaca que 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. São muitos os fatores que podem interferir na qualidade desta formação, que vão desde o planejamento e o desenvolvimento de uma proposta até as implicações ou interferências micros e macros, em nível local, regional ou nacional. Dizem respeito às políticas públicas que são traçadas, as prioridades destacadas e as finalidades que se deseja atingir.

Como salientado, alguns autores destacam que a EAD contribui para o processo de democratização do acesso ao ensino superior, devido a seu caráter inclusivo. Esse é um dos motivos pelo qual está sendo chamada a contribuir com o cumprimento das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, no tocante à expansão da formação continuada de professores da Educação Básica. Mas, as políticas públicas para a formação continuada de professores, de forma geral, sofrem muitas críticas, e são pertinentes.

Uma delas é o fato das políticas públicas visarem muito mais cobrir lacunas da formação inicial do que propriamente garantir uma formação permanente como um direito, visando a profissionalização do professor. Outra crítica é no sentido de alertar que as ações empreendidas para a formação estão direcionadas para o atendimento dos interesses dos organismos internacionais, à lógica do mercado e do capital, conforme discorrido no Capítulo 2.

Tratando especificamente dos cursos ofertados a distância, observa-se a descontinuidade dos programas e projetos, que são desenvolvidos em parceria com as IES, por falta de apoio e recursos financeiros. As equipes formadas para implementá-los se mobilizam e desmobilizam ao sabor das vontades e prioridades políticas. Apesar da autonomia das IES para elaborar as propostas pedagógicas, para a oferta de cursos de

formação continuada, as políticas públicas acabam induzindo modelos. Isso porque, os projetos pedagógicos precisam se adequar aos parâmetros do financiamento (bolsas, equipe, número de alunos, entre outros), provocando uma inadequação da execução dos projetos pedagógicos, como apontado por Pimentel (2010, p. 279) quando verificou a falta de adequação tanto em relação ao modelo imposto pelas planilhas orçamentárias quanto às especificidades da EAD.

Mais especificamente sobre a UAB, Pimentel (2010) aponta alguns fatores que contribuem para essa situação, como: a insuficiente experiência na EAD, a falta de tempo para planejar e avaliar os cursos, a pressão para fazer parte do sistema UAB e poder ter o financiamento, conforme critérios pré-definidos. Concordo com a autora ao informar que essa rigidez para a implementação da EAD, apoiada pela UAB, pode propiciar a repetição de antigos erros e a consolidação de velhos preconceitos.

Situação semelhante pode ser observada em muitos outros projetos apoiados pelo MEC, que possuem os mesmos padrões de parceria com as IES e a estipulação de planilhas orçamentárias, equipes, bolsas e números de alunos, como os cursos a distância fomentados pela SECADI/MEC. Essa é uma crítica direcionada à precarização da EAD, pois os mecanismos de financiamento são frágeis e existe a contratação de profissionais da educação por meio de bolsa de estudo, levando à desvalorização do professor e da docência.

As críticas direcionadas à formação continuada a distância de professores são pertinentes e as políticas públicas precisariam ser revistas. Mas, a conjuntura política nacional é sombria e preocupante, tendente a aumentar os problemas progressivamente. Isso porque, no despertar do século XXI o primeiro PNE, com vigência de 2001 a 2010, enfatizava o compromisso do Estado com o avanço da educação de qualidade para o Brasil e com a formação continuada do professor. Todavia, a primeira década do PNE não foi exitosa, de modo geral, por ser muito amplo e de difícil execução. O segundo PNE, em vigor, foi aprovado mais enxuto e, a depender do cenário atual, não alcançará as metas de formação continuada de professores. O que faltou e está faltando? Talvez uma visão sistêmica de educação, consagrada desde o primeiro plano, aliado à vontade política.

A EAD foi aventada a contribuir nesse processo e alçou alguns voos no sentido de possibilitar a formação inicial e continuada de professores. Mas até quando? Atualmente, as reformas educacionais estão sendo feitas na lógica economicista, onde o que impera é a economia e as demais atividades se tornam secundárias ou até consideradas supérfluas.

O professor ao invés de ser visto como aliado na melhoria da Educação Básica está sendo visto como um problema. As IES estão assistindo a redução dos repasses de recursos

financeiros. Recentemente, a Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, declarou⁹⁸ no Fórum de Dirigentes Municipais, que as IFES e IFETs recebiam a maior parte dos recursos do MEC e que deveriam fazer mais com o que ganhavam. Afirmou que é um investimento que cresce em progressão geométrica, a continuar assim o MEC poderia acabar virando o ministério das universidades e institutos, ela atribuiu o fato à política de expansão das universidades adotada nos governos anteriores, sem nenhum planejamento. Essa declaração indica o que vem por aí, exatamente na contramão do que preconiza o PNE.

Na direção do exposto, situação semelhante poderá ocorrer com as políticas de promoção da igualdade racial, no tocante ao lugar que o governo reserva a elas. As mudanças ocorridas nos últimos tempos dão mostras do que deve ser prioritário. A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) nasceu no dia 21 de março de 2003, no Governo Lula, com status de ministério. Ela tinha o objetivo geral de formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial. Mas, no mês de outubro de 2015, no Governo Dilma, através da medida provisória 696, a SEPPPIR perdeu o status de ministério e foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, mudança proposta na reforma com redução dos ministérios.

No dia 12 de maio de 2016, no Governo do Presidente Michel Temer, através da Medida Provisória Nº 726⁹⁹, que estabeleceu a nova organização da Presidência da República e dos Ministérios, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos foi extinto e suas competências foram transferidas para o recém criado Ministério da Justiça e Cidadania. A SEPPPIR passou a incorporar este Ministério, juntamente com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial de Direitos Humanos e Secretaria Nacional de Juventude, além daquelas que contemplarão as atribuições do extinto Ministério da Justiça.

Na esteira dessas reformas, ao criar um Ministério bastante robusto, com tantas atribuições, as políticas de promoção da igualdade racial poderão ficar subsumidas nas demais políticas e resultarão em pequenas ações, sem grandes possibilidades de transformação social aguardada, principalmente, pelo movimento social negro.

Nessa linha de raciocínio, no campo educacional, está a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das

⁹⁸ Notícia publicada na Folha de São Paulo – UOL. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/08/1908315-universidades-federais-subutilizam-recursos-do-mec-diz-secretaria.shtml>>. Acesso em: 9 ag. 2017.

⁹⁹ Posteriormente convertida na Lei Nº 13.341, de 29 de setembro de 2016.

diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Esta Secretaria em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Observa-se um campo muito amplo de atuação. Para o nosso diálogo, vale trazer a análise de Bezerra e Araújo (2014) quando questiona a estrutura dessa Secretaria:

... é, ao mesmo tempo, uma grande “totalidade” e um grande vazio, porque lida com uma pretensa complexidade. Nessa linha de raciocínio, pelos delineamentos do decreto n. 7.690/2012, só poderá alcançar seus múltiplos objetivos de maneira precária. O todo aqui é mais a soma do que a interação recíproca entre as partes. Ademais, essa complexidade, assim dividida em diretorias e subpastas, já não é mais complexidade, senão simplificação do problema em fatores isolados ou pouco inter-relacionados, abstraídos. Fica a interrogação: como será possível à SECADI dirimir, sem uma alteração radical no direcionamento do MEC, as questões indígenas, a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação especial, a educação ambiental, a educação quilombola, a educação em direitos humanos, e toda a sorte de mais diversidades que se lhe acrescentem, senão pela via da fragmentação disciplinar, eufemisticamente denominada de intersetorialidade? (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p. 115).

Nessas condições, será que a SECADI/MEC consegue desencadear ações, promover iniciativas e implementar todas as políticas educacionais a ela direcionadas? Como a educação para as relações étnico-raciais está sendo tratada por esta Secretaria nesse contexto tão complexo e diversificado? É possível atender satisfatoriamente toda essa demanda nesse Brasil de dimensões continentais e com carências múltiplas?

Levando em consideração essa complexa organização e a conjuntura nacional, é possível compreender as dificuldades de se implementar as políticas e as determinações legais, a exemplo estão a Lei Nº 10.639/2003 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Passo a tratar desses dois documentos. Eles convidam os sistemas de ensino a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional como, ainda, a repensarem os seus currículos. Mas as resistências são muitas. Algumas vezes, sob o argumento da falta de formação adequada para tratar desse tema. Mas será só isso?

Nesse contexto, a SECADI/MEC vem estimulando as IES, em parceria com os NEABs, por meio do Programa UNIAFRO, a ofertarem cursos de formação continuada na área da educação das relações étnico-raciais, muitos deles utilizando a EAD, devido à sua flexibilidade e largo alcance, considerando a extensa jornada de trabalho da maioria dos professores que necessitam desta formação. Essa iniciativa visa oferecer oportunidades para que os profissionais da educação tenham condições para tratar a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar, no sentido de colocar em prática o estabelecido na Lei Nº 10.639/2003.

Esses cursos vêm propiciando a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica, como apresentado no Capítulo 4. Nele procurei destacar algumas experiências de formação continuada de professores na modalidade a distância. Embora a EAD esteja consolidada no sistema educacional brasileiro, torna-se relevante a divulgação dessas experiências para que se possa conhecer novas maneiras e alternativas pedagógicas ou metodológicas para desenvolver o aprendizado nessa modalidade. Como demonstrado neste estudo, é possível utilizar a modalidade a distância e todo o aparato das TICs para promover uma educação de qualidade, fundamentada em debates, análises críticas e interações.

Nas pesquisas observou-se que mesmo diante das limitações da EAD, percebidas durante a oferta dos cursos analisados, tais como: a falta de domínio das TICs, as dificuldades de se relacionar e interagir a distância, problemas na organização do tempo para o estudo, falta de preparo da equipe para trabalhar; as pesquisas revelaram que essa modalidade de educação está conseguindo habilitar profissionais para trabalhar com o conteúdo descrito na Lei Nº 10.639/2003.

Além disso, os pesquisadores alertaram ser necessário pensar no currículo, nos conteúdos que serão abordados, na qualificação da equipe para trabalhar nestes cursos e, principalmente, na oferta de cursos de formação continuada de professores para as Relações Étnico-Raciais com regularidade, pensando na formação como um processo permanente.

Por conseguinte, as pesquisas também revelaram que, considerando o número expressivo de professores que atuam nas escolas do Brasil, ainda são poucas as iniciativas de formação continuada no tocante à temática das relações étnico-raciais, muitas vezes, sem continuidade.

Sobre esse aspecto, considerando que o Brasil tinha em 2015 um total de 2.187.154 (dois milhões, cento e oitenta e sete mil e cento e cinquenta e quatro) professores atuando na

Educação Básica, conforme o Censo da Educação Básica (2015)¹⁰⁰, vale destacar que os pesquisadores fazem uma crítica pertinente, a demanda é grande e as iniciativas são tímidas. Mas, será que a SECADI tem condições de fomentar mais ações? Outra questão que caberia salientar é o fato de que para o atendimento dessa demanda a EAD poderia contribuir, mas será que esse público tem acesso aos equipamentos necessários para a realização de um curso a distância? Eles já foram alcançados pela inclusão digital? E, ainda, teria o número suficiente de profissionais qualificados para trabalhar na EAD, considerando as suas especificidades? Existe a quantidade satisfatória de professores para trabalhar a educação das relações étnico-raciais de forma adequada?

Todas essas indagações caminham na direção de que não basta atender ao público, é preciso garantir uma formação que seja de qualidade. De outra forma, corre-se o risco de se manter as representações distorcidas sobre a temática das relações étnico-raciais, que podem reforçar ainda mais o preconceito e a desigualdade racial na escola. Além desse aspecto, é importante que o conteúdo esteja afinado com as possibilidades educativas proporcionadas pelas TICs.

Com toda essa limitação, ainda é possível identificar algumas iniciativas no sentido da formação continuada para professores na temática das relações étnico-raciais, tanto presenciais quanto a distância, desenvolvidos por programas das IES ou pelos NEABs, instituídos nesses espaços.

Como apresentado neste estudo, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), desde 2008, vem implementando ações no sentido de contribuir com a formação inicial e continuada de professores, no tocante à educação das relações étnico-raciais. Com base nessa experiência e com o acúmulo de conhecimento sobre a temática, avocou para si a tarefa de colaborar, junto ao Programa Uniafro, com a formação continuada de professores da Educação Básica.

Com esse objetivo, preparou o Projeto Político Pedagógico para a oferta do Curso Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, visando atender aos alunos vinculados a cinco Polos de Apoio Presenciais (PAPs), nos Municípios de Barroso (MG), Campinas (SP), Mariana (MG), Ponte Nova (MG) e Timóteo (MG). Planejado para atender 250 alunos, ampliou o número de vagas e matriculou 272, resultando em 147 diplomações. O Curso foi realizado no período de 2014 a 2016 e houve grande preocupação com o currículo, com os conteúdos que seriam abordados, com a qualificação da equipe para trabalhar, na

¹⁰⁰ Número de Docentes na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) (INEP, 2015).

adequada utilização das TICs, por meio das quais o curso seria veiculado, e no processo de ensino e de aprendizagem a distância. Além disso, preocupou-se em produzir materiais, publicou ao todo 4 livros que podem subsidiar novos estudos sobre a temática e a contribuir com o aprimoramento da prática docente.

À luz dessas principais preocupações, a equipe trabalhou. Todos estavam motivados e com um objetivo em comum: que desse certo! De forma geral, essa motivação produziu um efeito muito bom nos alunos, que ao perceberem toda a dedicação também ficaram motivados. Desse panorama favorável e otimista, nasceu a vontade de investigar. Não apenas por ser um curso a distância, mas, também, pela forma instigadora e comprometida que o Curso Uniafro pretendeu tratar a temática com os professores da Educação Básica.

Assim, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, na linha de pesquisa “Diversidade, Inclusão e Práticas Educativas” acolheu o meu projeto e fui pesquisar, com o objetivo de identificar e analisar os limites e possibilidades da EAD para a formação continuada de alunos/professores do Curso Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, oferecido pelo NEABI/UFOP, na ótica dos 20 alunos participantes da pesquisa, vinculados ao Polo de Ponte Nova/MG.

Resultou da investigação que o Curso de Especialização Uniafro, de modo geral, enfrentou alguns desafios, como a falta de experiência na EAD de alguns profissionais, as dificuldades nos processos interativos a distância, a organização e a oferta dos suportes educativos e administrativos adequados e necessários aos alunos, as mudanças do planejamento durante o processo, entre outros.

Com todos esses desafios, que normalmente são observados em cursos na modalidade a distância, ainda assim, O Curso Uniafro possibilitou o acesso de alunos de várias regiões; contribuiu com a formação sobre a temática das relações étnico-raciais; elaborou e colocou em prática um currículo concernente à Lei Nº 10.639/2003 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, isto é, contribuiu para a implementação da Lei; apresentou uma prática pedagógica crítica e criativa, aliada às TICs, propiciando o tratamento de variadas temáticas, a participação e a troca de experiências; privilegiou um modelo colaborativo de educação, trazendo o aluno para o centro do processo educativo, sendo este orientado pelo professor.

À partir dos dados coletados junto aos sujeitos desta investigação, inicialmente, foi possível traçar um perfil. De maneira geral, ele é composto de alunos do sexo feminino (90%), com idade entre 31 e 40 anos (40%), solteiros (50%), com formação acadêmica em

nível de especialização (70%), autodeclarados negros (75%), com a ocupação exercida de professor da Educação Básica (70%) e jornada semanal de trabalho entre 21 a 30 horas (40%).

Neste perfil chamou a atenção o fato da maioria dos alunos se autodeclararem negros, supõe-se que, devido à temática, estes alunos têm mais sensibilidade e compromisso para com a questão das relações étnico-raciais. Todavia, o estudo apontou a necessidade de se pensar estratégias de ampliar a participação dos professores brancos. Como é o fato da SEPPIR/MEC rever as suas orientações sobre o Programa Uniafro, no sentido de não limitar o público que poderá ser incluído na demanda social, nos cursos de formação continuada de professores.

Além desse aspecto, é importante alinhar as políticas públicas desenvolvidas com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando menciona que o princípio sobre a “Consciência política e consciência histórica da diversidade” deve conduzir à busca, da parte de pessoas, principalmente de professores não familiarizados com a temática, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas. Isso significa dizer, que este assunto diz respeito a todos, independente do pertencimento racial.

Com relação às experiências dos alunos, anteriores ao Curso Uniafro, ficou demonstrado que a maioria (60%) tinha domínio das TICs e apenas 5% manifestou ter um domínio ruim. Além desse aspecto, 65% revelaram ter passado pela experiência de estudar a distância e que 50% tinha conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais.

O perfil do aluno aliado às suas experiências anteriores ao Curso Uniafro demonstraram que os alunos desta investigação possuem um perfil diferenciado, pois evidenciaram ter maturidade para estudar na modalidade a distância, são autônomos, independentes e com um bom domínio sobre as TICs, resultando em poucas resistências e com boas expectativas no sentido do aprimoramento do conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais. Esses aspectos contribuíram para que o aluno se mantivesse motivado no decorrer do Curso.

Especificamente com relação ao processo de ensino e aprendizagem, do ponto de vista do aluno, apesar das dificuldades encontradas, principalmente no tocante à interação, à comunicação, à organização para o estudo e o processo de elaboração do TCC, entre outros, a formação oferecida pelo Curso Uniafro criou condições para a reflexão crítica sobre a temática, a ter acesso a materiais, a aquisição do conhecimento sobre a história e cultura africana e indígena e, ainda, sobre as relações étnico-raciais. Enfim, criou condições para que o aluno pudesse rever conceitos e a reorganizar as práticas e concepções.

Ficou evidenciado que a EAD pode contribuir para a formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais, pois tem grande potencial de alcance, flexibilidade e pode possibilitar a construção crítica e criativa do conhecimento, todavia, a preocupação deverá incidir na qualidade da proposta pedagógica, com a capacidade da instituição para a oferta, com a qualificação da equipe e com o uso adequado das TICs.

Levando em consideração as limitações desta pesquisa, compreendo a necessidade de aprofundar os estudos no sentido de investigar como a formação está se traduzindo em iniciativas na prática, no contexto da escola, para verificar de que maneira o profissional está conseguindo transformar ou não o ambiente escolar no sentido da real, efetiva e necessária promoção da igualdade racial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação à distância no Brasil**: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. 2006. Disponível em: <http://www.igm.mat.br/profweb/sala_de_aula/mat_computacional/2006_2/artigos/artigo2.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- _____. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- _____. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1053-1072, out. – dez. 2012. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 jan. 2016.
- _____. Formação de Professores a Distância: avaliação e perspectivas. 37ª Reunião Nacional da **ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Maria-Elizabeth-Bianconcini-de-Almeida-para-o-GT08.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- ALONSO, Kátia Morosov. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não-presenciais de ensino. In: PRETI, Oreste. **Educação a distância**: ressignificando práticas. Brasília: Liber Livro, 2005, p. 17-38.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000. Trad.: Maria José do Amaral Ferreira.
- ARAÚJO JR., Carlos Fernando de Araújo; MARQUESI, Sueli Cristina. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Michael Frederic; FORMIGA, Marcos Maciel (Orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 358-368.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à Distância no Brasil: Políticas Públicas e Democratização do Acesso ao Ensino Superior. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 321-338, Julho-Setembro, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ci. Inf.** vol.29 n.2 Brasília May/Aug. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200002>. Acesso em: 21 set 2016.

BARROS, Zelinda dos Santos. À Distância Revelando o “Outro”: Educação a Distância (Ead) e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras. **Interdisciplinar**, Ano 5, v. 10, n. especial 2010 – ISSN 1980-8879, p. 85-105. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1231>>. Acesso em: 12 jun 2016.

_____. Agenciamento de Discursos Étnicos no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras a Distância. In: **Revista Fórum Identidades**, ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 5, Volume 10, jul-dez de 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1920/1676>>. Acesso em: 24 out 2016.

_____. Educação das Relações Étnicorraciais à Distância: Limites e Possibilidades. In: **IX Reunião de Antropologia do Mercosul**, 10 a 13 de julho de 2011, Curitiba. Disponível em: <http://www.academia.edu/1497101/Educa%C3%A7%C3%A3o_das_rela%C3%A7%C3%B5es_%C3%A9tnico-raciais_%C3%A0_dist%C3%A2ncia_limites_e_possibilidades>. Acesso em: 12 jun 2014.

_____. **Implicações da formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras a distância**. 2013. 238 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) - Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=131647>. Acesso em: 5 out. 2014.

BEHAR, Patrícia Alejandra. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. São Paulo: ARTMED, 2009, p. 15-32.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 2. ed., São Paulo: Autores Associados, 2001, (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **O que é Mídia-Educação**. 2d., São Paulo: Autores Associados, 2005, (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).

BENAKOUCHE, Tamara. Educação a Distância (EAD): Uma solução ou um problema? In: **XXIV Encontro Anual da ANPOCS**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/anpocs00/gt02/00gt0232.doc>. Acesso em: 15 jan 2017.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 56 jan.-mar.2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>>. Acesso em: 8 ag. 2017.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. A EaD no Brasil e o Processo de Democratização do Acesso ao Ensino Superior: Diálogos Possíveis. **Revista Científica em Educação a Distância**, v.5, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/283>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, 2015. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. Decreto Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. **Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: 13 out 2016.

_____. Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 14 out 2016.

_____. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 2 jun. 2017.

_____. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 2 jun. 2017.

_____. 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 31 maio 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/PME/DCN_Educacao_das_Relacoes_Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. 2009d. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=879-diretrizes-n-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jun. 2017.

_____. **FUNDEB - Manual de Orientação**. 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema.../manuais?...manual-de-orientacao...fundeb>>. Acesso em: 12 out 2016.

_____. 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, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 13 out. 2016.

_____. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 14 out. 2016.

_____. **Manual de Orientação do FUNDEF**. 4ed. 2003. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual.pdf>>. Acesso em: 12 out 2016.

_____. **Parecer CNE/CP nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2013.

_____. **Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 14 out 2016.

_____. **Portaria Ministerial Nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004**. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf>. Acesso em: 14 out 2016.

_____. Portaria Normativa 2, de 10 de janeiro de 2007. 2007b. **Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 14 out 2016.

_____. Portaria Normativa Nº 11, de 20 de junho de 2017. **Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-

portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. Portaria Normativa N° 9, de 30 de junho de 2009. **Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.** 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_nornt_09_300609.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).** Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância.** 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 14 out 2016.

_____. Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

_____. Resolução CD/FNDE N° 45 de 29 de agosto de 2011. **Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidos pela SECADI/MEC e pagas pelo FNDE/MEC aos profissionais que atuam nos cursos ofertados pela Renafor.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/decretos/item/3469-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-29-de-agosto-de-2011>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

_____. Resolução CNE/CES N° 1, de 3 de abril de 2001. **Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 14 out 2016.

_____. **Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. Resolução N° 14, de 28 de Abril de 2008. **Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000014&seq_ato=000&vlr_ano=2008&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 24 out 2016.

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).** Disponível em: <http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=357>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. MEC. **ERER - Catálogo de cursos – UNIAFRO: política de igualdade racial no ambiente**

escolar. 2014. Disponível em: <<https://cursosdh.files.wordpress.com/2014/01/17-uniafro-e28093-polc3adtica-de-igualdade-racial-no-ambiente-escolar-esp.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2016.

_____. **Secretaria de Educação a Distância (SEED)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-a-distancia-sp-2090341739/programas-e-acoas>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. Secretaria de Educação a Distância (SEED). **Relatório de Gestão 2009**. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-seed-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jan 2016.

_____. **Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRAUN, Jarice Carina Schwinger; MONTEIRO, Rosana Batista. Formação de professores(as) e a educação para as relações étnico-raciais: estudo-caso em curso normal de nível médio, em Nova Iguaçu/RJ. In: BERINO, Aristóteles (Org.). **Diversidade Étnico-Racial e Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Evangraf, 2013. p. 15-35.

CALADO, Maria da Glória; BARBARIC, Silvana. Desafios no combate ao racismo na educação. In: OLIVEIRA, Dennis de (org.). **A luta contra o racismo no Brasil**. São Paulo: Publisher Brasil, 1. ed, 2017, p. 161-178.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Revista Novamérica**, v 122. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp>. Acesso em: 12 jan. 2016.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco et al. Formação continuada em educação das relações étnico-raciais: o(a) professor(a) tutor(a) na construção do conhecimento. In: **RIEEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p.1389-1409, 2016. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8018/5916>>. Acesso em: 24 out 2016.

CARMO, Maurilene do; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O Ideário (Anti) Pedagógico da Educação para Todos: desdobramentos sobre a formação do professor e sua prática. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs). **O Movimento de Educação para Todos e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Imprensa universitária, 2015, (Estudos da Pós-Graduação), p. 105-124.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Ação Política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs). **A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Ação Política**. 2005. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf>. Acesso em: 9 set 2016, p. 17-30.

COSTA, Celso José da. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Vol. 15, Nº 2, maio a agosto, 2007, p. 9-16. Disponível em:

<<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/63>>. Acesso em: 4 out 2015.

COUTO, Maria Elizabete Souza. A Educação a Distância (EAD): características e estruturação de um curso de formação continuada de professores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3156>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

DEWEY, John. Experiência e educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância**: da legislação ao pedagógico. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, 127 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

DURBAN. **Declaração de Durban e Programa de Ação**. 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

EMERICH, Daisy Ribas. As Contribuições da Educação a Distância na formação dos professores em Mato Grosso do Sul. 2010. In: **X Colóquio Internacional sobre Gestão Universitaria em América del Sur**. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/145.pdf>. Acesso em: 06 out. 2015.

ESTEVE, José Manuel. **A Terceira Revolução Educacional**: A educação na sociedade do conhecimento. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004 (Coleção educação em pauta).

FERREIRA, Maria Claudia Cardoso. **A formação para as relações etnicorraciais e a profissionalização em história**: saberes e práticas docentes no contexto da educação a distância. 2013. 288 f. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=151210>. Acesso em: 16 out. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade, CEDES**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira**: Desafios, Políticas e Práticas. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>> Acesso em: 07 out. 2014

GONÇALVES, Clézio Roberto; MUNIZ, Kassandra da Silva. Programa UNIAFRO/UFOP: Formação e Políticas Afirmativas dentro da Universidade. In: XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia. **Cadernos do CNLF**, Vol. XIX, Nº 01 – Fonética, Fonologia, Ortografia e Política Linguística. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/07/024.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

GIOLO, Jaime. A Educação a Distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>>. Acesso em: 15 jan 2017.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A Educação a Distância: História, Concepções e Perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 166-181, ago 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf>. Acesso em: 3 out 2016.

KENSKI, Vani Moreira. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. **Cadernos Pedagogia Universitária 7**. São Paulo, USP: Faculdade de Educação-FEUSP, 2008, p. 9-22.

_____. Novas tecnologias na educação presencial e a distância I. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000019.pdf>>. Acesso em: 19 set 2016.

LIMA, Graziela dos Santos; RASCHE, Karla Leandro. O NEAB-UDESC e a formação continuada de professores(as) em Educação das Relações Étnico-Raciais por meio de tecnologias educacionais virtuais. In: OTERO, Walter Ruben Iriondo et al (editores). **Utilizando tecnologías en la educación para fortalecer la práctica docente en América Latina** - Revisiones teóricas - Experiencias prácticas. E-book . Bogotá/Colômbia, outubro, 2016. Disponível em: <<http://rilet.org/wp-content/uploads/2016/09/1447-2690-1-SM.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

LIMA, Kátia. Ensino a Distância, Organismos Internacionais e Mercantilização da Educação Superior. In: **Revista PUCVIVA 35**, São Paulo, maio/agosto, 2009, p. 6-12.

LIMA, Márcia. Desigualdades Raciais e Políticas Públicas: Ações afirmativas no Governo Lula. **Novos estudos – CEBRAP**, n. 87, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005>. Acesso em: 05 jun. 2017.

LITWIN, Edith (org). **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOYOLLA, Waldomiro. O Suporte ao aprendiz. In: LITTO, Michael Frederic; FORMIGA, Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 148-152.

LÜCK, Esther Hermes. Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 258-267, 2008. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/4480>> . Acesso em: 15 jan 2017.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais**: Contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=649566>. Acesso em: 16 out. 2016.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. **O papel da tutoria em ambientes de EAD**. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>>. Acesso em: 24 maio 2015.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>>. Acesso em: 14. Jan. 2016.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. In: **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.6, n.2, maio a agosto de 2013, p. 340-354. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/3732/9757>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

MATIAS-PEREIRA, José. Políticas Públicas de Educação no Brasil: A utilização da EAD como instrumento de inclusão social. In: **Journal Technol. Manag**, v. 3, Special Issue, July, 2008. Disponível em: <<http://www.jotmi.org/index.php/GT/article/view/art79>>. Acesso em: 12 nov 2015.

MATIJASCIC, Milko. **Texto para discussão** - Professores da Educação Básica no Brasil: Condições de Vida, Inserção no Mercado de Trabalho e Remuneração. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2304.pdf>. Acesso em: 03 ag. 2017.

MATURANO, Ediane Carolina Peixoto Lopes; LEMES, Sebastião de Souza. Breves discussões sobre a Educação a Distância e as políticas públicas dos anos noventa até o momento atual. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**. Edição Especial. Dezembro/2012. Disponível em: <<http://www.gestaoesaude.unb.br>>. Acesso em: 15 jan 2017.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Michael Frederic; FORMIGA, Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 113-120.

MAYORGA, Cláudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação Afirmativa na Universidade: Quando ruídos se tornam vozes. In: MAYORGA, Cláudia (org). **Universidade Cindida, Universidade em Conexão**: Ensaio sobre democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, 250 p.

MILL, Daniel. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: Considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a Distância: Desafios Contemporâneos**. São Carlos: EduFSCar, 2010a, p. 43-57.

_____. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte: UFMG, 2006. 322p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-55Y9MT>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo (Orgs). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUSCar, 2010b, p. 23-40.

MILL, Daniel; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: _____(Orgs). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUSCar, 2010, p. 13-22.

MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. In: **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, agosto, 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em: 20 set 2016.

MOORE, Michael G; KEARSLEY Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 398 p. Disponível em: <<http://www.cengage.com.br/ls/ebook-educacao-a-distancia-uma-visao-integrada/>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

MORAN, José Manuel. A gestão da Educação a Distância no Brasil. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a Distância: Desafios Contemporâneos**. São Carlos: EduFSCar, 2010, p. 129-138.

_____. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, jun. 2009, p.54-70. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/977>>. Acesso em: 07 jun 2017.

_____. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. In: **Interações**, Universidade São Marcos. São Paulo, vol. V, núm. 9, jan-jun, 2000, p. 57-72. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. O que é educação a distância. 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, Utopia e Pós Modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papyrus, 1997, p. 9-28.

MOREIRA, Maria da Graça. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, Michael Frederic; FORMIGA, Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 370-378.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e Educação do Século XXI: com comentários à nova lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Brasília: 1997, 784 p.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais: análise da formação de docentes por meio dos programas Uniafro e Africanidades**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=112531>. Acesso em: 14 out. 2016.

NEVES, Inajara de Salles V.; FIDALGO, Fernando Selmar. Tutor em Educação a Distância. In: SOUZA, João Valdir Alves de; GUERRA, Rosangela (Orgs). **Dicionário Crítico da Educação. Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, 2014, p. 265-268.

NOBRE, Cláudia Valéria; MELO, Keite Silva. **Convergência das Competências essenciais do mediador pedagógico da EAD**. 2011. Disponível em: <<http://pigead.lanteuff.org/course/view.php?id=126>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Educação à Distância: Limites e Possibilidades. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Orgs). **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003, p. 5-27.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Aula virtual e presencial: são rivais? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga (Org). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 187-223.

_____. **Educação a distância na transição paradigmática**. São Paulo: Papyrus, 2003 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Iolanda de. Apresentação. In: OLIVEIRA, Iolanda de; PESSANHA, Márcia Maria de Jesus (Orgs). **Educação e Relações Raciais**. vol. 2, Rio de Janeiro: CEAD/UFF, 2016, p. 7-20.

_____. Prefácio – Educação e Relações Raciais: O Papel da Universidade. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Negritude e Universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares**. Niterói: Alternativa, 2015, p. 9-12.

_____. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (Orgs). **População Negra e Educação Escolar. Cadernos Penesb**, n. 7, novembro, Niterói: EdUFF, 2006, p. 41-67.

_____. Relações raciais e educação: a formação continuada de docentes da escola básica – evidenciando alguns fatores relacionados às políticas estabelecidas. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDE**, Campo Grande, n. 31, 2011, p. 85-101. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/120/245>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de; MILL, Daniel; RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo. A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de educação a distância. In: **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, Brasil, 25 a 27 de novembro, 2009.

PADILHA, Heloísa; COUTINHO, Laura. Educação a Distância. In: Dicionário Crítico da Educação. SOUZA, João Valdir Alves de; GUERRA, Rosângela (Orgs). **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, 2014. p. 82 a 86.

PALANGE, Ivete. Os métodos de preparação de material para cursos on-line. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 379-385.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. A educação a distância na formação continuada do professor. **Educar**, n. 21, Curitiba: Editora UFPR, 2003, p. 67-81. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2123>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

PEIXOTO, Silvana Vanessa. **A Afetividade na Relação Tutor-Aluno, em Cursos na Modalidade a Distância**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2013. 44p.

PIMENTEL, Nara Maria. A Educação Superior a Distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a Distância: Desafios Contemporâneos**. São Carlos: EduFSCar, 2010, p. 267-286.

PRETI, Oreste (org). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: UFMT, 1996.

_____. **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília: Liber livro, 2005, 240 p.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Ferramentas de interação na web: travestindo o ensino tradicional ou potencializando a educação através da cooperação? **RIBIE**, 2000. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/niece/eventos/RIBIE/2000/papers/040.htm>>. Acesso em: 15 mar 2016.

RABELO, Jackline. *et al.* O Papel do Professor no Alcance da Educação para Todos: um estudo preliminar. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs). **O Movimento de Educação para Todos e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Imprensa universitária, 2015, (Estudos da Pós-Graduação), p. 143-150.

RÉGIS, Kátia Evangelista; CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **Projeto de Extensão “Relações Étnico-raciais nos Currículos Escolares”**: repensando os currículos das Instituições Educacionais. In: XI Encontro de Pesquisadores – Currículo: Tempos, espaços e contextos. 2013. Disponível em:

<http://www.ced.pucsp.br/encontro_pesquisadores_2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/katia_eangelista_regis_marcelo_pagliosa.pdf>. Acesso em: 09 out. 2014.

RIBEIRO, Elvia Nunes; MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo Mendonça; MENDONÇA, Alzino Furtado. **A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD**. 2007. Disponível em:
<<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>>. Acesso: 4 jan 2016.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal**. Dissertação de mestrado (Pós-Graduação em Educação). Dourados, 2010. Disponível em:
<<http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/LUCIENE%20MARTINS%20FERREIRA%20ROCHA.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. Processos de implantação da Educação a Distância. In: ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Educação a distância no Brasil: a pedagogia em foco**. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 27-49.

ROVER, Aires José. A Educação a Distância no ensino de graduação: contexto tecnológico e normativo. In: FILHO, Roberto Fragale (org). **Educação a Distância: Análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 43-69.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Adilson Pereira dos; MUNIZ, Kassandra. NEAB/UFOP: Memória, inserção institucional e perspectivas. In: SANTANA, Moisés *et al.* (Org). **O enfrentamento do racismo e preconceito no Brasil: a experiência dos NEABs**. Santa Catarina: Casa Aberta, 2014. p. 143-158.

SANTOS, Adilson Pereira dos; SANTOS, Erisvaldo Pereira dos; PEIXOTO, Silvana Vanessa. O NEABI/UFOP e a formação inicial e continuada de professores. In: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; SILVA, Wilker Solidade da (Orgs). **Educação, Relações Étnico-Raciais e Resistência: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e indígenas no Brasil**. Assis: Triunfal, 2016, p. 141-158.

SANTOS, Elaine Maria dos et al. **Evasão na Educação a Distância: Identificando Causas e Propondo Estratégias de Prevenção**. 2008. Disponível em:
<<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607pm.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Alteridade e Diversidade no Currículo Escolar: A propósito das relações étnico-raciais no currículo de pedagogia e de formação de professores. In: BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais, Gênero e Desigualdade Social na Educação Básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 179-204 (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

SANTOS, Lucíola Licínio. Gestão, Currículo e Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Breyner Ricardo; TONINI, Adriana Maria (Orgs.). **Educação a Distância e a Formação Continuada de Professores: Múltiplas dimensões e desafios da implementação do Programa Nacional**

Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. Juiz de Fora: Editar Editora Associada Ltda, 2016, p. 9-24.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei Nº 10.639/03 como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro. In: Brasil. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. Brasília, 2005, 21-37 p. (Coleção Educação para todos).

SCHLEMMER, Eliane. Inovações? Tecnológicas? Na Educação. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a Distância: Desafios Contemporâneos**. São Carlos: EduFSCar, 2010, p. 69-88.

SIHLER, Anelise Pereira; FERREIRA, Sandra Mara Bessa. **A afetividade mediada por meio da interação na modalidade a distância como fator preponderante para a diminuição da evasão**. 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/116.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

SILVA, Claudionor Renato. UNIAFRO e a EAD: A formação continuada de professores num Estado do Norte do Brasil. In: **SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância e EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. 8 a 27 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1449>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SILVA, Clemildo Anacleto; VIEIRA, Priscila Bastos; FERREIRA, Caroline Rodrigues. Educação para as relações étnico-raciais: relato de uma experiência. In: **Revista de Educação do COGEIME**, ano 25, n. 49, julho/dezembro, 2016. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/593>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set/dez, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/teo/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SISS, Ahyas. Ações Afirmativas, Educação Superior e Neabs: Interseções Históricas. In: **[SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, vol.7, nº 2, 2014, p. 181-190, Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/19667>>. Acesso em: 20 out 2016.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de. **Trinta Anos de ANPEd, as Pesquisas sobre a Educação dos Afro-Brasileiros e o GT 21: Marcas de uma Trajetória**. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt21-_ahyas_-_int_.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, Ademilson de Sousa. A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas

Gerais. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas, Rio de Janeiro, v. 22, n 83, p. 443-464, abr./jun. 2014.

SOUZA, Carlos Alberto de et al. **Tutoria na Educação a Distância**. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/hm/088-TC-C2.htm>> Acesso em: 8 nov. 2014.

SOUZA, João Valdir Alves de. Educação. In: SOUZA, João Valdir Alves de; GUERRA, Rosângela (Orgs). **Dicionário Crítico da Educação. Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, 2014. p. 77-81.

SOUZA, Mauro Schettino de. A EAD na UFOP: construção e trajetória. In: SOUZA, Mauro Schettino de (Org). **Educação Superior a Distância: experiências e contribuições**. Belo Horizonte, 2005, p. 24-42. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000234.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

SOUZA, Wanderson Gomes de; GOMES, Celso Augusto dos S.; MOREIRA, Simone de Paula Teodoro. **Educação a Distância como possibilidade de democratização do ensino superior**: uma discussão à luz do pensamento de Democracia e Educação de John Dewey. 2014. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/348.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; SILVA, Geovani de Jesus. Condição Docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de; GUERRA, Rosângela (Orgs). **Dicionário Crítico da Educação. Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, 2014, p. 45-48.

SPANHOL, Fernando José. Aspectos do gerenciamento de projetos em EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 412-418.

TOMMASI, Livia de. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3ed. São Paulo: Cortes, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Resolução CEPE Nº 5.689 de 20 de março de 2014. **Aprova a proposta de criação do Curso de Pós-Graduação UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola**. Mariana, 2014, 27 p. Disponível em: <http://www.soc.ufop.br/files/RESOLUCAO_CEPE_5689.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2015.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v 7, n 12, p. 139-148, fev 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a09.pdf>>. Acesso em: 5 jul 2016.

VALENTIM, Silvani dos Santos; SANTOS, Renato Lopes dos. Relações Étnico-Raciais na Educação profissional Integrada à EJA: Reflexões acerca da Formação Continuada de Professores. In: VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Relações Étnico-Raciais, Educação e Produção do Conhecimento: 10 Anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012, p. 27-44.

VEDOVE, Juliana Cereda Dale; CAMARGO, Rosi Teresinha Munaretti. A influência da empatia na relação tutor-aluno. **Revista intersaberes**. ano 3 n. 6, p. 155-165/jul-dez 2008. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/135/108>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

VIANNEY, João. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu**, ISSN 1519-8529, Volume 5, Número 17, Julho de 2008. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/2>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

VIEIRA; Eleonora Milano Falcão. et al. Institucionalização da EAD nas Universidades Públicas: unicidade e gestão. In: **RBAAD**, v. 11, 2012, p. 63-72. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/edicoes/2012/2012_Edicao.htm>. Acesso em: 4 jun. 2017.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Tópico 1 - Dados de Identificação (perfil do aluno)

1. Faixa etária na qual enquadra a sua idade atual:

- Até 25 anos.
- Entre 26 e 30 anos.
- Entre 31 e 40 anos.
- Entre 41 e 50 anos.
- Acima de 51 anos.

2. Sexo: Feminino Masculino

3. Estado Civil:

- Casado(a) Viúvo(a) União estável
- Solteiro(a) Separado(a)/divorciado(a)

4. Formação acadêmica (última titulação), antes da realização do Curso Uniafro:

- Graduação
- Aperfeiçoamento
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

5. Como se autodeclara?

- Branco(a)
- Preto(a)
- Pardo(a)
- Indígena ou de origem indígena
- Amarelo(a) ou oriental

6. Ocupação exercida durante o Curso Uniafro:

- Professor da Educação básica pública
- Professor da Educação básica privada
- Professor do Ensino Superior
- Outra ocupação. Qual? _____
- Não trabalhava.

7. Jornada de trabalho durante a realização do Curso Uniafro:

- Sem jornada ou sem jornada fixa, até 10 horas semanais
- De 11 a 20 horas semanais
- De 21 a 30 horas semanais
- De 31 a 40 horas semanais
- Mais de 40 horas semanais

8. Número de horas semanais dedicadas aos estudos relativos ao Curso Uniafro:

- Sem jornada fixa, até 10 horas semanais
- De 11 a 20 horas semanais
- De 21 a 30 horas semanais
- De 31 a 40 horas semanais
- Mais de 40 horas semanais

9. Antes de ingressar no Curso Uniafro o seu domínio do uso da informática ou da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) era:

- Ótimo Bom Regular Ruim Péssimo

10. A realização do Curso Uniafro contribuiu para o aprimoramento do seu domínio do uso de informática ou da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC)?

- Integralmente
- Parcialmente
- Não contribuiu

11. Você possuía computador em casa?

- Sim
- Não

12. Você teve acesso, com facilidade, a uma internet estável durante o Curso?

- Sim
- Parcialmente
- Não

13. Você passou pela experiência de estudar a distância antes de ingressar no Curso Uniafro?

- Sim
- Não

14. Qual foi o principal motivo que o levou a decidir pela realização do Curso Uniafro?

15. O principal local de acesso ao Curso foi feito através do computador:

- De casa
- Do Polo de Apoio Presencial de Ponte Nova – Rede CVT/Uaitec-UAB
- Da escola
- Outro. Especificar: _____

16. Avalie seu conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais, antes da realização do Curso Uniafro.

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Ruim
 Péssimo

Tópico 2 - Metodologia, conteúdo, AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e Mediação/orientação.

17. Aponte até 3 principais vantagens que você encontrou em realizar o Curso Uniafro a distância.

18. Aponte até 3 principais desafios que você encontrou em realizar o Curso Uniafro a distância.

19. Você teve alguma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem a distância?

- Sim
 Não

20. Em caso afirmativo, qual(is) foi(ram) a(s) dificuldade(s) encontradas.

21. Avalie a qualidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem (plataforma *Moodle*) do Curso Uniafro, no sentido de ter permitido: Sendo 1 a nota mais baixa e 5 a nota mais alta.

	1	2	3	4	5
Clareza sobre os conteúdos das disciplinas.					
Ferramentas de comunicação e interação de fácil utilização.					
Auto-instrutiva no tocante à navegação					
Interação com os colegas, tutores e professores.					
Comunicação com os colegas, tutores e professores.					
Acesso aos vídeos, textos, sites, etc.					
Acesso às atividades e ferramentas de interação e discussão.					

22. Marque a opção abaixo que corresponde a frequência de uso das ferramentas de interação e/ou comunicação, apresentação do conteúdo e realização de atividades durante o Curso:

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
Fóruns para discussão dos conteúdos das disciplinas.					
Fórum para dúvidas.					
Wikis ou outra ferramenta para a realização de trabalhos em grupo.					
Envio de trabalhos por meio do link de envio.					
Questionários de perguntas e respostas.					
Mensagens da plataforma.					
Vídeo aulas dos professores.					
Vídeos (musicais, documentários, filmes...) da internet ou de outras fontes.					
Sites e páginas da internet					
Fórum de notícias e esclarecimentos.					

23. Atribua uma nota de 1 a 5 sobre a mediação/interação/ do tutor(a) e/ou Professor(a): Sendo 1 a nota mais baixa e 5 a nota mais alta.

	1	2	3	4	5
O feedback/retorno das atividades em tempo hábil.					
Interação dos tutores a distância com os alunos.					
Mediação dos fóruns de discussão pelos tutores.					
Cordialidade do ambiente virtual para manifestações.					

Assiduidade dos tutores para atendimento das demandas dos alunos.					
Atendimento das dúvidas em tempo hábil.					

24. Avalie o grau de relevância das Disciplinas do Curso, no sentido de ter possibilitado: Marque 1 para o grau mínimo de relevância e 5 para o grau máximo.

	1	2	3	4	5
A reflexão crítica e construtiva sobre a temática das relações étnico-raciais.					
A indicação de materiais que possam ser trabalhados/utilizados em sala de aula ou no seu espaço de atuação.					
A revisão de conceitos e pontos de vista sobre a temática.					
A reorganização das suas práticas e concepções sobre a promoção da igualdade racial na escola ou no espaço de atuação.					
O conhecimento sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.					
O conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais					
O conhecimento sobre o ensino da história e cultura indígena.					
A realização de atividades produtivas e reflexivas.					

25. Com qual finalidade você foi ao Polo?

- Tirar dúvidas com o Tutor Presencial.
- Utilizar a infraestrutura disponível.
- Participar dos encontros presenciais obrigatórios.
- Estudar com os colegas do Curso.
- Não fui ao Pólo.

26. A sua ida ao Polo contribuiu para a sua formação sobre a temática do Curso?

- Integralmente
- Parcialmente
- Não contribuiu

27. Você considera que o Curso Uniafro foi capaz de capacitá-lo para atuar profissionalmente com os conteúdos dispostos na Lei 10.639/2003?

- Integralmente
- Parcialmente
- Não capacitou

28. Caso queira, justifique a sua resposta.

29. Os conhecimentos adquiridos no Curso estão sendo colocados em prática?

- Integralmente
- Parcialmente
- Não estão sendo colocados em prática.

30. De que maneira os conhecimentos adquiridos estão sendo colocados em prática?

31. Justifique o motivo pelo qual os conhecimentos adquiridos no Curso não estão sendo colocados em prática.

32. Você considera que o emprego da modalidade a distância possibilita uma formação adequada acerca da temática?

- Integralmente
- Parcialmente
- Não possibilita

33. Caso queira, justifique a sua resposta.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: “*A EAD para a formação continuada de professores em educação das relações étnico-raciais*”, de responsabilidade da pesquisadora Silvana Vanessa Peixoto.

A pesquisa pretende investigar a utilização da **Educação a Distância (EAD)** na formação continuada dos(as) alunos(as) do Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), considerando as suas potencialidades e limites, tendo como base a experiência dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação.

A investigação proposta possui relevância, uma vez que existem poucas avaliações de cursos ofertados a distância, com essa temática. Sendo assim, a pesquisa buscará avaliar se o Curso Uniafro, que **utilizou a Plataforma Moodle como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para a disseminação do conteúdo, planejado e organizado pelos professores e orientação aos alunos pelos tutores presenciais e a distância**, contribuiu de fato para a formação dos participantes do Curso. E ainda, se os alunos conseguiram reorganizar as suas práticas e concepções, no sentido de contribuir com a implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Nesse sentido, os objetivos da pesquisa são:

Geral: investigar a utilização da EAD na formação continuada de alunos do Curso de Especialização Uniafro.

Específicos:

- Analisar as principais potencialidades da modalidade a distância para a formação continuada dos professores;
- Verificar as principais metodologias e estratégias utilizadas para a disponibilização dos conteúdos, mediação e orientação;
- Identificar e avaliar as ferramentas de interação mais utilizadas no curso;
- Analisar os principais desafios e vantagens encontrados pelos cursistas no estudo a distância;
- Verificar se a formação contribuiu para a reorganização das práticas e concepções dos alunos, relativo ao tema.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa será realizada por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica de coleta de dados, através do instrumento de questionário semi-estruturado, enviado por meio de plataforma eletrônica (formulário Google). Ressaltamos que o questionário não gera nenhum custo para o respondente e exige em média vinte minutos para respondê-lo.

Para tanto, convidamos-lhe a preencher o questionário da pesquisa, que destina-se aos estudantes do Curso Uniafro, vinculados ao Polo de Apoio Presencial (PAP), do Município de Ponte Nova/MG.

Reconhecemos eventual desconforto e risco mínimo para que se submeta a este procedimento, uma vez que serão discutidos temas pessoais e demandará tempo, mas que você só responderá quando se sentir seguro (a) e confortável e se tiver disponibilidade. As informações repassadas serão confidenciais e a sua privacidade será respeitada.

As respostas serão registradas em um banco de dados digital. Por isso, ao aceitar participar desta pesquisa, você estará autorizando a utilização das informações obtidas para fins científicos. Mesmo assim, será garantido o sigilo das informações, a preservação da imagem com anonimato, procedimentos utilizados como garantia de redução de danos.

Sua participação é voluntária, não havendo remuneração para esta tarefa. Você é livre para retirar esse consentimento, bem como desistir a qualquer momento da pesquisa ou se recusar a responder qualquer questão específica do questionário, sem que isso lhe traga quaisquer constrangimentos, penalidades ou prejuízos. Sempre que você desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas da pesquisa.

Os critérios para participar desta pesquisa são os seguintes: 1- Ter disponibilidade para preencher o questionário eletrônico; 2- Ter sido aluno do Curso Uniafro/UFOP, Polo Ponte Nova; 3- Aceitar participar da pesquisa de forma voluntária, sem receber remuneração alguma; 4- Ter interesse em contribuir para a sistematização de uma reflexão científica sobre sua participação no Curso Uniafro.

Os dados coletados por meio do questionário digital estarão sob a guarda da pesquisadora responsável por esta investigação, em arquivo eletrônico, por um período de cinco anos, após esse prazo, os arquivos serão destruídos. Endereço da pesquisadora ao final do documento.

Informo-lhe que os critérios para suspensão desta pesquisa são: a) recusa dos(as) alunos(as) em participar e disponibilizar dados; b) impossibilidade física e mental da pesquisadora em continuar realizando o trabalho; c) interrupção de funcionamento das atividades de pesquisa na Universidade Federal de Ouro Preto.

Os resultados desta investigação serão disponibilizados por meio de dissertação de mestrado, relatório técnico, artigos científicos, capítulo de livros, seminários e eventos relacionados ao tema. O principal benefício da pesquisa é a produção de subsídios teóricos e críticos sobre o Curso Uniafro/UFOP, obtidos através de informações e concepções relatadas por alunos(as).

A pesquisa terá início assim que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP - aprová-la. As atividades devem ser finalizadas, conforme o Programa de Mestrado em Educação da UFOP, em março de 2016, com o apoio do Instituto de Ciências Humanas – ICHS.

Para maiores esclarecimentos que se fizerem necessários apresento o meu endereço e telefones para contato:

Pesquisadora Responsável: Silvana Vanêssa Peixoto

Endereço: Rua Desidério de Matos, nº 204 – casa 05. Bairro: Alto da Cruz – Ouro Preto – MG – CEP.: 35.400.000 – Telefone 31- 3551.4642 ou (31) 8772.3775.

Atenção:

Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação na pesquisa, dirija-se ao:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - Campus Universitário Morro do Cruzeiro - Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, sala 29 – Ouro Preto/MG – CEP: 35400.000, que atende pelo telefone (31) 3559-1368, e-mail cep@propp.ufop.br.

Caso você concorde com os termos deste TCLE, assine-o e envie digitalizado ao endereço eletrônico que enviou este documento ou manifeste a sua concordância no corpo do email.

Eu, _____ portador do RG, nº _____, declaro ter lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que concordo em participar como voluntário da pesquisa: “*A EAD para a formação continuada de professores em educação das relações étnico-raciais*” sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

ANEXO – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFOP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A EAD para a formação continuada de professores em educação das relações étnico- raciais

Pesquisador: Silvana Vanessa Peixoto

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 58448316.9.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.073.684

Apresentação do Projeto:

"Trata-se de pesquisa que pretende a aplicação de 50 (cinquenta) questionários junto aos alunos do Polo de Ponte Nova /MG e análise de dados, objetivando investigar a utilização da EAD na formação continuada de alunos do Curso de Especialização UNIAFRO, oferecido pelo Departamento de Letras, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais ICHS/UFOP, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI)."

Objetivo da Pesquisa:

"Segundo o protocolo: "Objetivo Primário: Investigar a utilização da EAD na formação continuada dos alunos do Curso de Especialização UNIAFRO.

Objetivo Secundário:

Analisar as principais potencialidades da modalidade a distância para a formação continuada dos professores;

Verificar as principais metodologias e estratégias utilizadas para a disponibilização dos conteúdos, mediação e orientação;

Identificar e avaliar as ferramentas de interação mais utilizadas no curso;

Analisar os principais desafios e vantagens encontrados pelos cursistas no estudo a distância;

Verificar se a formação contribuiu para a reorganização das práticas e concepções dos alunos relativo ao tema."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Relação riscos-benefícios adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"O protocolo preenche os requisitos éticos das Resoluções 466/12 e 510/16 CNS."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

"O pesquisador apresentou folha de rosto, anuência da instituição, TCLE, cronograma, orçamento da pesquisa e o questionário que será aplicado."

Termos adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_751373.pdf	16/05/2017 20:06:49		Aceito
Outros	Questionario1.pdf	16/05/2017 20:06:12	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito
Outros	Carta.pdf	16/05/2017 20:04:02	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito
Brochura Pesquisa	Questionario.pdf	20/10/2016 11:36:12	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_ao_CEP_pendencias.pdf	20/10/2016 11:32:22	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_responsabilidade.pdf	20/10/2016 11:30:44	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	20/10/2016 11:29:42	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pesquisa.pdf	20/10/2016 11:29:05	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito
Cronograma	Cronograma_pesquisa.pdf	20/10/2016 11:22:25	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/10/2016 11:21:45	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_plataforma_Brasil.pdf	13/07/2016 20:52:43	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento.pdf	01/07/2016 15:41:27	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	01/07/2016 15:41:10	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_anuencia.pdf	01/07/2016 15:37:44	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	01/07/2016 15:34:34	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_pesquisa_Silvana.pdf	01/07/2016 15:34:15	Silvana Vanessa Peixoto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

OURO PRETO, 19 de Maio de 2017

Assinado por:
Núncio Antônio Araújo Sól (Coordenador)