

À DISTÂNCIA REVELANDO O “OUTRO”: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS

Zelinda Barros¹

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras através da EAD a partir de um relato de experiência de implantação do Curso a Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, promovido pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA), de janeiro a maio de 2007. Estabelecendo um diálogo preliminar entre os campos dos Estudos Étnicos e de Educação e Tecnologias, discutem-se as dificuldades e possibilidades da operacionalização de curso de EAD que abordam a temática étnico-racial. Conclui-se que a incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras poderá estimular a democratização do acesso à educação e promover práticas educativas na área de educação das relações étnico-raciais afinadas às mudanças teórico-metodológicas ocorridas no campo da Educação, desde que acompanhadas do desenvolvimento de metodologias adequadas à abordagem de temas relacionados à Pluralidade Cultural.

Palavras-chave: História e Cultura Afro-brasileiras. Tecnologias. Educação a distância.

Abstract: This article presents a reflection about teaching in Afro Brazilian History and Culture by Distance Education. Consists in a report of experience of the Course on Distance for Teaching of Afro Brazilian History and Culture, developed by the Afro-Oriental Center of Studies at Federal University of Bahia (CEAO-UFBA), between January-March 2007. In this article are examined some aspects involved in development of projects of Education on Distance. Through a dialogue between Ethnic Studies and Distance Education area, discuss the difficulties and possibilities of distance education courses. It follows that the incorporation of new technologies in teaching of Afro Brazilian History and Culture on Distance can be stimulate the access to education and promote educative practices in the Ethnic-racial Relations area consonant to theoretical and methodological changes in the Educational field.

KeyWords: Afro Brazilian History and Culture. Technologies. Education on distance.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, segundo dados do *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil* (2007-2008), tem uma população de 49,7% de brancos, 49,5% de pardos e pretos, 0,5% de amarelos (de origem oriental) e 0,3% de indígenas (PAIXÃO; CARVANI, 2008, p. 23). A diversidade étnico-racial da população brasileira, bem representada através dos números, não se traduz em igualdade de condições para os distintos segmentos que

¹ Graduada em Antropologia. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia. E-mail: zelindabarros@ufba.br

integram a população do país, fenômeno estudado por diversos estudiosos em suas distintas formas de manifestação (BARROS, 2007; GUIMARÃES, 2003; HENRIQUES, 2002; QUEIROZ, 2001; SILVA JR., 2003, entre outros). Esta situação é analisada pela Antropologia a partir da problematização da relação eu/outro (relação de alteridade), em que o jogo das diferenças muitas vezes resulta na construção de seres humanos como radicalmente diferentes, ou “outros”. Esta dinâmica alimenta as relações que produzem desigualdades étnico-raciais, de gênero ou de outra natureza. No caso da população negra, o exame da história da formação da sociedade brasileira nos mostra como a exclusão ou sub-representação da contribuição negra contribuiu para a construção de negros e negras como “outros”.

Neste contexto, o campo da educação se configura como um espaço privilegiado para a transformação da relação de descompasso existente entre a representação do Brasil como um país culturalmente híbrido e a situação de desigualdade étnico-racial nele observada. A democratização da educação é considerada por analistas sociais e ativistas como um dos caminhos privilegiados para o reconhecimento e a valorização histórica da população negra e, conseqüentemente, para o rompimento do etnocentrismo que fundamenta o racismo que se expressa em níveis individual e institucional.

Nas últimas décadas, a conjuntura socioeconômica brasileira, aliada à pressão internacional pela melhoria dos índices sociais do país, verificada principalmente após o processo de redemocratização, levou à criação de um ambiente político propício à adoção, pelo Governo Federal, de *ações afirmativas*, ou seja,

[...] medidas que visam criar igualdade de oportunidades para grupos sociais e populações socialmente excluídas. Essas ações preveem um tratamento diferenciado na sua execução, objetivando uma maior inserção na educação, no sistema de saúde, e no mercado de trabalho. (SANTOS, 2006)

As ações afirmativas na educação vão além do apoio ao ingresso de estudantes oriundos de segmentos socialmente vulneráveis na universidade, pois também apontam para a construção de um novo olhar sobre África e africanos na diáspora e para a efetivação da possibilidade de existência igualitária para negros, negras e outros segmentos sociais, além de promoverem o reconhecimento da importância da cultura dos distintos grupos de que se compõe a nossa população. Mesmo antes do debate

acerca da implantação das ações afirmativas, em 20 de dezembro de 1996, a Lei n. 9.394 (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*) previa:

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (LDB, 1996, art. 26, parágrafo 4º)

Com a regulamentação da LDB através da Lei nº 10.639/03, posteriormente modificada pela Lei 11.645/08, concretizou-se a possibilidade de revisão dos currículos escolares, incorporando conteúdos até então excluídos do processo educativo formal: História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Na nova Lei, houve a determinação de que os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena fossem incorporados ao currículo como um todo, não apenas à disciplina História, como anteriormente previsto na LDB.

A partir do aparato legal criado, as propostas de intervenção na área da educação passaram a apontar não somente para a inclusão de conteúdos ligados à História e Cultura Afro-brasileiras, como também para uma reformulação dos currículos que impacte, sobretudo, na forma como os conteúdos são trabalhados. Desta nova demanda, surgiu a necessidade de preparação dos professores que, na maioria das vezes, também não contaram com este tipo de (in)formação em suas trajetórias escolares.

Historicamente, o modelo educacional brasileiro supervalorizou as contribuições culturais europeias em detrimento de culturas socialmente representadas como sendo de menor valor, como a negra e a indígena (FERNANDES, 2005). Como decorrência desta situação, observamos que na maior parte das vezes em que é feita referência às culturas africanas nos livros didáticos, além de ser reservado pouco espaço, algumas representações de senso comum são reproduzidas, revelando o desconhecimento sobre a África (OLIVA, 2003). Assim, é comum a ideia de que a África é um país dotado de homogeneidade étnico-racial e não um *continente* culturalmente diverso e complexo. Por outro lado, a falta de formação dos docentes para o trabalho com estes conteúdos, torna passíveis de serem reproduzidas representações distorcidas sobre o tema, o que resulta em contextos escolares marcados pelo preconceito e pelo fracasso escolar dos não brancos (SILVA JR., 2002).

A reflexão sobre a formação de professores para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras a distância suscita 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. Neste artigo, a partir de um relato da experiência de implantação do Curso à Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, reflito sobre as dificuldades e potencialidades observadas na abordagem destes temas através da Educação a Distância, além de apontar para 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.

2 POR QUE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS?

O conceito de Educação a Distância ainda é controverso, apesar de partir da ideia comum de que “[...] alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam” (MOORE, 2008, p. 1). Chaves (doc. www...) discorda do uso das expressões “educação a distância” e “aprendizagem a distância” porque

A educação e a aprendizagem são processos que acontecem dentro da pessoa -- não há como possam ser realizados a distância. Tanto a educação como a aprendizagem (com a qual a educação está conceitualmente vinculada) acontecem onde quer que esteja o indivíduo que está se educando ou aprendendo -- não há como fazer, nem sequer entender, "tele-educação" e "teleaprendizagem". (MOORE, 2008, doc. www...)

Para Chaves (op. cit.), o uso do termo “educação a distância” só tem sentido quando estiverem referidos à mediação da aprendizagem pelo contato com outras pessoas. Segundo ele, o termo mais adequado seria “ensino a distância”.

A expressão "ensino a distância" faz perfeito sentido aqui porque quem está ensinando -- o "ensinante" -- está "espacialmente distante" (e também distante no tempo) de quem está aprendendo -- o "aprendente".

Apesar de também não concordar com o uso da expressão “educação a distância”, Moran (2002) prefere esta a “ensino a distância” por acreditar que a última dá demasiada ênfase ao papel do professor, focalizando a transmissão de conteúdos. Moran descarta a expressão “ensino à distância” por enfatizar demasiadamente o papel do professor como instrutor e enfatiza que a “educação a distância” tanto pode ocorrer totalmente a distância como com alguns momentos presenciais e é mais adequada a adultos, que possuem maior experiência em aprendizado individual e em pesquisa. Maia e Mattar (2007, p. 6) enfatizam o aspecto institucional na definição da educação a distância ao afirmarem que “A EAD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação.”

A Educação a Distância, apesar de há muito tempo existir como modalidade educativa, nas duas últimas décadas tornou-se um poderoso meio de produção e disseminação do conhecimento com a incorporação das tecnologias de informação e comunicação. Esta modalidade educativa passou, segundo Moore e Kearsley (2008), por cinco gerações: *ensino por correspondência*, *ensino por rádio e TV*, *universidades abertas*, *áudio e vídeo conferência* e, atualmente, *ensino e aprendizado online*, com aulas virtuais baseadas no computador e na Internet. Apesar de terem contextos históricos de formação facilmente identificáveis, Peters (2006) destaca que as distintas gerações de EAD não se sucederam anulando as anteriores e, em alguns contextos, ainda coexistem.

Temos uma grande diversidade de estilos em EAD: *educação online*², *ensino a distância*, *e-learning*, *educação flexível* etc. Com isto, a possibilidade de ruptura das distâncias espacial e temporal vem se concretizando, especialmente em projetos que adotam um *modelo colaborativo de aprendizagem*. Os modelos de EAD que priorizam a aprendizagem dos participantes destacam a comunicação com os pares e a cooperação/colaboração como elementos que propulsionam a aprendizagem. A qualidade da comunicação estabelecida entre os participantes pode, inclusive, assegurar a permanência ou motivar a evasão.

Num modelo de EAD que adote a colaboração como paradigma, estaria presente a ideia de coletividade como um reforço à autonomia individual, o que mais

² Apesar de não ser sinônimo de Educação a Distância, a Educação Online guarda em relação à EAD similaridades que nos autorizam a defini-la como um estilo de EAD.

uma vez exige uma postura aberta ao outro e requer interatividade, que só é possível entre seres que reagem uns aos outros (DIAS, 2003). Seria necessário o cultivo da cooperação/colaboração entre os participantes para que um ambiente propício à aprendizagem fosse criado, pois dele dependeria o sucesso da ação educativa que rompa com modelos educativos tradicionais. Este tipo de aprendizagem é definido por Campos et al. (2003, p. 26) como

[...] uma técnica ou proposta pedagógica na qual os estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto.

Apesar da possibilidade de superação das barreiras geográficas e de atingir um grande número de participantes através da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), facilitando a troca de experiências e estimulando a construção de um conhecimento em que a participação de todas(os) é facultada, (RAMAL, 2001), existe a desconfiança de que a distância pode dificultar o trabalho com determinados temas, como os chamados “temas transversais”, pois prescinde da proximidade física, tão cara àqueles que acreditam ser esta indispensável para a mobilização de sentimentos e atitudes transformadoras.

Outro aspecto que dificulta a aceitação da Educação a Distância é o argumento de que no contexto socioeconômico brasileiro, onde a má distribuição de renda encontra-se associada a fatores como racismo e sexismo e contribui para o aumento do contingente de pessoas socialmente excluídas, seria ainda mais difícil a disseminação e o acesso às novas tecnologias (BATISTA, 2002). Não podemos negar, contudo, que o advento das tecnologias de informação e comunicação trouxe para a educação novas possibilidades na medida em que permitiu a transposição de barreiras geográficas e interconectou espaços antes nunca estimados. Atualmente, é possível aliar novas tecnologias às práticas educativas e ampliar o acesso de segmentos diversificados e excluídos do processo de construção formal conhecimento, como moradores de locais de difícil acesso ou localizados em áreas mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Silva (1993) desconfia dos possíveis usos transformadores da tecnologia pelo fato de serem estas, segundo o autor, elementos que dissimulam a divisão persistente entre trabalho mental e trabalho intelectual, fundamental à existência do capitalismo. Apoiado em reflexões de autores marxistas, como Poulantzas e Bernstein, ao discutir a relação entre educação e trabalho ele denuncia

[...] uma tendência em toda essa discussão a se prender a uma definição exclusivamente fisiológica, conteudística e técnica das modificações nas habilidades exigidas pelas NTs, em detrimento de uma compreensão dos elementos sociais e políticos aí envolvidos. (SILVA, 1993, p. 22)

As reflexões teóricas de Silva (1993) vão em sentido oposto ao de autores que percebem as tecnologias como elementos estruturantes da sociedade em que vivemos, pois são consideradas por ele apenas objetos com as quais os seres humanos manteriam uma relação instrumental. Um destes autores é Pierre Lévy (1998, documento eletrônico), que, ao tratar de educação e tecnologias, dirá:

Não são apenas os modos de conhecimento que dependem dos suportes de informação e das técnicas de comunicação. Também são, por intermédio das ecologias cognitivas, que elas condicionam os valores e os critérios de julgamentos das sociedades.

Lévy define o conhecimento como um “espaço antropológico”, ou seja, “[...] un sistema de proximidad (espacio) propio del mundo humano (antropológico) y por consiguiente, dependiente de las técnicas, de las significaciones, lenguaje, la cultura, las convenciones, las representaciones y las emociones humanas.” (LÉVY, 2004, documento eletrônico). O espaço do conhecimento, o “novo horizonte da nossa civilização”, teria um papel fundamental na construção de mitos, ritos, na vinculação a territórios e nas trocas econômicas. Nesta nova paisagem, produzida pela evolução acelerada dos conhecimentos e pelo grande número de pessoas aprendendo e produzindo conhecimentos, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) teriam como finalidade fornecer os instrumentos para reunir os grupos humanos em “coletivos inteligentes”. Esta “inteligência coletiva” seria caracterizada pelo trabalho em conjunto como ponto de convergência de ideias e pessoas construindo a sociedade e envolveria não apenas aspectos cognitivos como também éticos, estéticos, tecnológicos e organizacionais.

Para compreendermos o caráter estrutural das tecnologias, é necessário distingui-la das mídias, pois, como bem define Moore e Kearsley (2008, p. 7): “A tecnologia é que constitui o veículo para comunicar mensagens e estas são representadas em uma mídia”. No entanto, não podemos subestimar a influência exercida pelas mídias, especialmente as mídias eletrônicas, pois elas não somente veiculam mensagens como também criam formas específicas de fruição, contribuindo para o desenvolvimento de competência como organização e planejamento do tempo,

autonomia etc. (BELLONI, 2005). Isto implica em assimilar criticamente as possibilidades que são oferecidas pela cultura digital, ou *cibercultura*, como define Lévy (1999). A exploração destas possibilidades é dificultada justamente pela escassez de currículos político-pedagógicos que vão além da utilização das TIC como instrumentos e percebam como a cultura criada a partir da introdução destas tecnologias pode, também a partir delas, refletir sobre si própria, percebendo que as apropriações e reelaborações político-culturais podem ser concretizadas a partir de distintas formas (MORGADO, 2005).

Pensar no potencial das tecnologias implica em entender que a evolução tecnológica provoca não somente uma introdução de novos produtos e usos como também a alteração de comportamentos prévios e a emergência de novos comportamentos num dado grupo social (KENSKI, 2007). Lepeltak e Verlinden (2005) apontam algumas implicações das novas tecnologias para a formação docente: surgimento de novas tendências (individualização, automatização da informação, flexibilidade, internacionalização), melhoria da qualidade do sistema de ensino, facilitação da implementação de políticas públicas na educação, mudança no papel do professor (de transmissor de conhecimento a orientador), novo desafio para os professores e novo impulso ao ensino. Os autores também apontam desdobramentos da introdução das TIC que nem sempre podem provocar efeitos positivos, como a diminuição do papel do Estado na regulamentação da educação e na oferta da educação inicial, a visão da evolução do ensino como um mecanismo de mercado e o acirramento de desequilíbrios regionais (norte-sul, oriente-ocidente).

No Brasil, notamos a proliferação de cursos que fazem uso desordenado das TIC na formação docente, além do despreparo dos docentes para a utilização destas tecnologias na educação, pois, muitas vezes percebemos uma utilização inadequada, sem a devida reorientação de pressupostos teórico-metodológicos subjacentes à prática educativa - o que limita demasiadamente o seu potencial criativo. Este quadro revela a tensão existente entre as possibilidades dadas pelas tecnologias e suas condições de aplicação (HANCONK, 2005).

A expectativa criada em torno da Educação a Distância como estratégia para superar os problemas educacionais existentes no nosso país é muito grande e, em alguns casos, hiperdimensionada. Se pensarmos que uma das principais características desta modalidade educacional na atual geração é o uso do computador e que apenas

21,8% da população brasileira tem algum tipo acesso à Web (IBOPE, 2008), veremos que o alcance da EAD ainda é muito restrito. Contudo, o potencial de multiplicação que esta modalidade de ensino possui é considerável, o que pode fazer com que, em médio prazo, possamos utilizá-la como estratégia de uma efetiva democratização da educação, inclusive com legislação que abranja todos os níveis de ensino. Ainda assim, a disseminação do acesso a novas tecnologias por si só não resolve as imensas carências que temos no processo de ensino/aprendizagem, vide as dificuldades que decorrem da falta de contato com os equipamentos e do mau uso por parte daqueles que, tendo acesso facilitado, adotam uma postura reprodutivista ("recortar e colar").

Com relação à adequação - ou não - do uso das TIC no processo de formação de professores para o ensino de temas transversais, concordo com Belloni (2005, p. 29) quando afirma que

[...] a questão da integração das TIC aos processos educacionais transcende as questões puramente técnicas para se situar no nível da definição das grandes finalidades sociais da educação. Os fins e os modos desta integração dependem das escolhas da sociedade: deve a escola educar também para a cidadania ou só para a reprodução?

Ao incorporarmos contribuições afinadas a uma proposta de transformação, advindas das áreas da Educação e dos Estudos Étnico-raciais, tivemos no Curso a Distância de formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras os norteadores teórico-metodológicos que nos permitiram investir com maior vigor na primeira alternativa.

Na Bahia, antes da promulgação da Lei n. 10.639/03 algumas iniciativas no sentido de incorporação da temática étnico-racial aos currículos escolares podem ser identificadas. Na década de 70, o Movimento Negro Unificado propôs a inclusão da *História da África* nos currículos de ensino das escolas brasileiras. Em 1982, o Centro de Estudos Afro-Orientais (UFBA)³, promoveu o curso “*Introdução aos Estudos Africanos*”, primeiro curso de formação de professores desta natureza. Respondendo à solicitação do CEAO, feita em 1983, e do Movimento Negro Unificado, em 1984, o Conselho Estadual de Educação aprovou parecer que recomendava a inclusão da disciplina “*Introdução aos Estudos Africanos*” nos currículos de escolas de 1º e 2º graus, em 1 de

³ O Centro de Estudos Afro-Orientais, criado em 1959, é um órgão suplementar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia, voltado ao estudo, pesquisa e ação comunitária na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afrodescendentes, bem como na área dos estudos das línguas e civilizações africanas e asiáticas.

abril de 1984, e o Secretário de Educação baixou portaria determinando a inclusão da disciplina (SANTANA, 1987).

Nas duas últimas décadas, vários programas de formação de professores têm sido implementados pelo Governo Federal⁴, culminando com a criação, em 2005, da *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), consórcio de instituições de ensino superior voltado à formação de professores a distância. Na área temática História e Cultura Afro-brasileiras, o Governo Federal brasileiro ampliou o alcance das ações de formação de professores a partir do *Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Educação Superior* (UNIAFRO), que foi criado pelo Ministério da Educação, através das Secretarias de Educação Superior (SESU) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2005⁵. No âmbito deste Programa, em 2006, o Centro de Estudos Afro-Orientais promoveu o *Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira*, na modalidade presencial, em 2007, o *Curso a Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, voltados a professoras/es e gestoras/es das redes públicas de ensino.

No desenvolvimento do *Curso à Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras*, optou-se pela Educação à Distância por ser esta modalidade uma alternativa educacional que, aliada às novas tecnologias de informação e comunicação, pode proporcionar maior autonomia do aluno no processo de aprendizagem, pois ele faz o seu horário e pode aproveitar o tempo vago para melhor desenvolver os seus estudos. Sendo um curso de formação de professoras/es, que normalmente ocupam grande parte da jornada de trabalho em sala de aula, pensamos numa alternativa que flexibilizasse a participação desta/e profissional num curso de fundamental importância para sua formação. Além disso, ampliamos o alcance das ações, pois atingimos pessoas que, por limitações físicas, econômicas e/ou geográficas, não teriam condições de se encontrar regularmente num curso presencial.

A partir de uma parceria com o *Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Educação Superior* (UNIAFRO), criado pela Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, o CEAO promoveu, de janeiro a maio de 2007, o *Curso à Distância de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-*

⁴ Vide site do Ministério da Educação: <http://www.mec.gov.br>

⁵ O UNIAFRO foi criado com os objetivos de: incentivar as ações de mobilização e sensibilização de instituições de ensino superior com vistas à implementação de políticas de ação afirmativa; contribuir para a formação de estudantes afro-brasileiros nas instituições de Educação Superior, em especial as que adotam sistema de reserva de vagas; estimular a integração das ações de implementação das diretrizes curriculares étnico-raciais.

brasileiras, voltado a 600 (seiscentos) professores da Educação Básica das redes públicas estadual e municipais do Estado da Bahia. Este curso integrou o *Programa Preparatório para a Promoção da Igualdade Étnico-racial na Educação*⁶, estruturado em três eixos: 1) incentivo à permanência de estudantes ingressos na UFBA via sistema de cotas; 2) formação de professores para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras; e 3) publicação de livros relacionados à temática étnico-racial.

Uma preocupação surgida no processo de formatação do curso foi o destaque dado ao “ensino” em seu título, que poderia dar a entender que o trabalho com temas transversais consiste apenas numa transferência de conteúdos para os professores participantes que, por sua vez, replicariam este mesmo modelo entre os alunos. Contrariando o título do curso, o modelo adotado pelo CEAO propôs uma atuação docente que superasse a visão de educação como transmissão de conhecimentos em favor de uma abordagem em que o processo de aprendizagem fosse destacado. Apesar da opção pelo modelo proposto de educação no curso não ter sido suficientemente expressa por seu título, buscamos, na prática, implantar um modelo de educação que privilegiasse o diálogo e a troca de experiências entre os seus participantes. Para fundamentar tal propósito, foram de fundamental importância as contribuições de Paulo Freire (2007, 2008) acerca da educação e do papel do educador.

O curso, realizado integralmente através da Internet, teve como fundamento metodológico a abordagem sistêmica proposta por Moore e Kearsley (2008). Segundo os autores:

Um sistema de educação a distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento. [...] tudo o que acontece em uma parte do sistema exerce um efeito nas suas outras partes. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 9)

Da abordagem adotada decorreu o modelo de equipe desenhado para atender às necessidades do curso, formada por:

Coordenador Geral – responsável pela parte administrativa do curso, também atuou na seleção dos profissionais envolvidos.

⁶ A iniciativa de realização deste Programa insere-se num conjunto de ações previstas no *Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal da Bahia*, aprovado em 17 de maio de 2004 e em processo de implantação desde 2005. As ações do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal da Bahia, na medida em que se orientam à preparação dos candidatos ao Concurso Vestibular, à realização do Concurso, ao incentivo à permanência dos aprovados e ao acompanhamento e avaliação das políticas adotadas, cumprem parte importante dos objetivos a serem alcançados para a garantia de efetiva inserção da população afro-descendente na universidade

Coordenadora Pedagógica – com formação em Educação a Distância, tinha a tarefa de selecionar os profissionais envolvidos no curso e proporcionar os encontros de formação de Tutores e da equipe em geral. Além disso, diante dos obstáculos encontrados no decorrer da execução da proposta, acumulou também a função de Tutoria.

Assistentes - prestavam atendimento ao público e buscavam solucionar problemas relacionados à pouca familiaridade com o ambiente virtual.

Professores Conteudistas - contavam com o auxílio de outro profissional da área para planejamento dos conteúdos e das atividades do Módulo sob sua responsabilidade, mas não se limitavam ao planejamento, pois também ocupavam a função de Tutoria. Cada um dos Professores Conteudistas tinha sob sua responsabilidade a orientação de uma turma no decorrer do Módulo planejado por eles. Estas turmas eram transferidas para a dupla de Professores Conteudistas do Módulo seguinte. Além de tentarmos superar as limitações ocasionadas pela escassez de recursos, pretendíamos fazer com que a experiência de planejamento fosse enriquecida pela atividade tutorial.

*Tutoras*⁷ - trabalhavam os conteúdos no ambiente virtual, dirimindo dúvidas relacionadas aos conteúdos e dando dicas sobre como os participantes deveriam orientar os seus estudos.

Programador – responsável pela estruturação do curso na plataforma Moodle. No início do curso, também atuou como Suporte Técnico.

Web Designer – responsável pela parte gráfica do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) construído para o curso.

O vínculo necessário entre ensino e formação profissional, num contexto em que cresce a compreensão acerca do papel do professor e da importância do processo educativo, ainda é algo distante da realidade. A escassez de profissionais qualificados se apresentava, no final da década de 90, como a maior carência em educação a distância (ALVES, 1999). Em se tratando de profissionais capacitados para o trabalho em educação à distância com formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, esta carência ainda persiste. Devido a esta insuficiência, encontramos

⁷ A equipe docente era formada por 10(dez) Professores-Tutores. Destes, apenas 1 (um) era homem. Por esta razão, no decorrer da narrativa mencionarei Professoras-Tutoras.

algumas dificuldades na implementação do projeto. Inicialmente, por inexperiência, cometemos o equívoco de considerar que a mesma estrutura de um curso presencial seria suficiente para dar conta da realização de um curso desta natureza, mas o contato posterior com alguns profissionais que atuam na área de EAD na UFBA fez com que percebêssemos a real dimensão de um curso nesta modalidade.

Diante do pequeno número de profissionais qualificados para o trabalho com a temática étnico-racial com experiência em Educação a Distância, optamos por iniciar um processo de formação de toda a equipe envolvida no projeto (tutores, assistentes, programador) que teve com foco a construção coletiva do projeto pedagógico do curso orientado à EAD.

Nas reuniões de planejamento, discutíamos sobre Educação a Distância e suas especificidades ligando esta discussão a reflexões sobre: os objetivos do curso, o perfil do(a) Professor(a)/Tutor(a), expectativas quanto ao perfil desejado do(a) participante ao final do curso etc. Nas discussões, tivemos a oportunidade de, partindo do que entendíamos relativamente bem - *Educação e Relações Étnico-raciais*, trabalharmos deficiências em relação à EAD. Como afirma Maciel: “*A crítica e a autocrítica derivadas das sínteses teórico-práticas realizadas durante o processo precisam gerar intervenções e novos processos educativos*” (MACIEL, 2006, p. 10). Seguindo nesta direção, nos deparamos com o desafio de construirmos um conhecimento comum a partir da negociação de pontos de vista distintos sobre temas que nos mobilizam cognitivamente e emocionalmente: racismo, preconceito, discriminação, desigualdade etc.

Um dos resultados obtidos com as discussões que antecederam ao curso foi a preparação de um elenco de competências a serem desenvolvidas, além das atribuições dos profissionais envolvidos. Estas competências, tomadas conjuntamente, consistiram em balizadores da atuação da equipe no decorrer do curso. Foram elas: a) analisar criticamente as informações sobre África e africanos; b) conhecer e trabalhar com a história dos negros em sua relação com a história do Brasil, sem apelo a estereótipos; c) articular os conhecimentos adquiridos/construídos às suas áreas de atuação; d) perceber a diversidade étnico-racial das(os) discentes, suas características específicas e interagir com elas compartilhando saberes; e) compreender a necessidade do combate ao racismo em suas distintas formas e espaços de manifestação e comprometer-se com o seu combate em sala de aula; f) selecionar estratégias de ação adequadas ao trabalho

com a temática étnico-racial; g) utilizar material didático que facilite o trabalho com a temática em sala de aula; h) manter-se atualizada(o) em relação à temática étnico-racial.

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

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

O maior desafio na construção do ambiente virtual de aprendizagem é proporcionar não apenas o rompimento não das distâncias físicas, pois a própria dinâmica da EAD nos mostra que esta não é indispensável para o estabelecimento de uma comunicação eficaz, mas a ruptura das amarras comunicativas dos sujeitos que nele estivessem inseridos pois, sem a abertura necessária à construção de um conhecimento coletivo, sem a disponibilidade para a troca de experiências e negociação de pontos de vista, nem mesmo um dispositivo poderoso como um ambiente virtual de aprendizagem poderá dar conta do surgimento de uma inteligência genuinamente coletiva, como proposto por Lévy (2004).

Ao planejarmos os conteúdos, havia a preocupação de criarmos um entendimento comum acerca do conceito de identidade étnico-racial e contribuirmos para o processo de balizadores éticos para a atuação dos docentes, o que implicou no questionamento de práticas arraigadas e de suas próprias identidades étnico-raciais. A ideia era fazer com que as identidades não fossem entendidas como algo imposto, mas como fruto de um processo de construção em que o conflito e a negociação estão presentes e interatuantes.

Os materiais didáticos foram disponibilizados no próprio ambiente para que os conteúdos fossem acessados pelos(as) participantes segundo sua conveniência. O contato, por e-mail ou telefone, poderia ser feito tanto com a Coordenação do curso como com as Professoras-Tutoras. O Suporte Técnico foi realizado apenas por e-mail.

Com o início do curso, tivemos a oportunidade de constatar o quanto a comunicação entre os participantes de uma ação educativa é importante, principalmente quando se trata de curso a distância, porque ela também atua como um importante deflagrador do processo de aprendizagem. Entendíamos que a qualidade desta comunicação pode, inclusive, assegurar a permanência ou motivar a evasão⁸. 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.

Como se trata de um tema que mobiliza os sujeitos não só cognitivamente como emocionalmente, as discussões sobre identidade étnico-racial eram fundadas na ideia de que o(a) professor(a) mediará não apenas o processo de construção de conhecimento acerca de fatos e objetos mas, sobretudo, o conhecimento de si dos(as) estudantes, contribuindo para a formação de suas identidades. Com este propósito, estimulamos a criação de associações entre os conteúdos discutidos pelos (as) estudantes e professores(as) e suas trajetórias individuais. Em alguns momentos, os contatos dos participantes com os conteúdos trabalhados no curso produziram uma reação de rejeição, compreensível face ao privilégio histórico de modos excludentes de ser e conhecer.

3 AVALIAÇÃO E EVASÃO

O curso teve a duração de 4 (quatro) meses e foi avaliado durante todo o seu desenvolvimento a partir da observação da participação da(o) aluna(o) nos fóruns e da realização das atividades e avaliações *on line*, culminando com o projeto pedagógico. Ao final de cada Módulo, e também ao final do curso, foi feita uma avaliação através do site, num questionário a partir do qual foram identificadas fragilidades do sistema e adotadas medidas para aperfeiçoamento dos Módulos subsequentes ou turmas posteriores.

Do total de 600 (seiscentos) inscritos, 261 (duzentos e sessenta e um) professores foram certificados. Problemas técnicos ocorridos no início do curso contribuíram para este índice de evasão, que também evidenciou o grau de dificuldade

que os profissionais da educação ainda possuem em relação ao domínio da informática. Apesar de declararem que possuíam computador e Internet ao preencherem a ficha de inscrição, a maioria das(os) professoras(es) que desistiram alegaram problemas de acesso a computador conectado e dificuldades em relação ao ambiente e à Internet, o que foi constatado pelo tipo de demanda que apresentavam à equipe técnica do curso (instruções para criação de senha, envio de e-mails etc.). Em que pese as dificuldades encontradas na implementação do curso, podemos observar, através dos projetos pedagógicos elaborados pelas/os participantes, um indicativo de mudança na atuação das(os) professoras(es).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO, 2004), o paradigma educativo tradicional concebe a aprendizagem como um processo difícil, de transferência e recepção de informações, individual, linear, baseado num modelo centrado nas deficiências do aluno e facilitado por conteúdos educativos fracionados. Em contraste com o paradigma tradicional, o novo paradigma educacional concebe a aprendizagem como um processo natural, colaborativo, ativo e multidirecional, que é fortalecido pelas habilidades, interesses e cultura do aluno.

Neste contexto, a educação a distância permite uma mudança nos papéis tradicionalmente assumidos por professores e alunos, pois o professor deixa de ser o transmissor de conteúdos e passa a estimular a construção colaborativa de conhecimento, na qual os alunos também contribuem com suas próprias experiências. Como a identificação étnico-racial é um processo transversal, que ocorre a professores e alunos, temos a possibilidade de acionar este aspecto na formação de ambos aproveitando os benefícios dados por este novo paradigma educacional, que exerce significativa influência na Educação a Distância.

Surgidos a partir da necessidade de efetiva implementação da Lei 10.639/03, que obriga a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares, os cursos de formação de professores trouxeram uma nova forma de registro da História do Negro no Brasil, recuperando e valorizando a contribuição negra no processo de formação do país. Esta nova forma de apresentar a história do negro no Brasil se traduz, sobretudo, na forma como a África e os afrodescendentes são representados. No processo de construção deste novo olhar sobre África e

afrodescendentes, alguns obstáculos podem ser identificados: negação das desigualdades raciais, escassez de estudos desprovidos de representações preconceituosas sobre a África e grande número de profissionais sem qualificação para o trabalho com estes conteúdos (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

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.

Com a proposta de desenvolvimento de um curso desta natureza, além de despertarmos nos participantes o interesse pelo trabalho com o tema e fomentarmos práticas educativas condizentes com a diversidade étnico-racial da população brasileira, contribuímos para a redução da distância ainda existente entre o(a) professor(a) e as tecnologias da informação e comunicação.

O potencial criativo implícito nas novas tecnologias de informação e comunicação ainda não foi devidamente explorado por um segmento populacional expressivo devido às dificuldades socioeconômicas e de formação educacional, o que faz com que o que é vivido como realidade por uns torne-se apenas virtualidade para outros. Por outro lado, a pesquisa sobre os impactos do uso das tecnologias da informação e comunicação na educação ainda está em fase inicial, o que nos abre um imenso leque de possibilidades de reflexão e intervenção na área, inclusive no sentido de entendermos como signos étnicos circulam e são apropriados por participantes de cursos voltados ao trabalho com temas transversais⁹.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam, CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ALVES, João Roberto Moreira. "Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem". **Biblioteca Virtual do Futuro**. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/index.php/textos/didaticos_e_tem

⁹ Este é o tema da minha tese de Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos, intitulada *Etnicidade virtual? Produção de identidades étnicas no ensino de História e Cultura Afro-brasileiras a distância*, em fase de desenvolvimento.

aticos/educacao_a_distancia_e_as_novas_tecnologias_de_informacao_e_aprendizagem>. Acesso em: 16 abr. 2008.

ARNAUT, Luiz, **LOPES**, Ana Mônica. **História da África: uma introdução**. Belo Horizonte: Crisálida, 2005. 120 p.

BARROS, Zelinda. **Casais inter-raciais e suas representações acerca de raça**. Salvador: EGBA, 2007. 204 p.

BARTH, Friedrik. "Grupos étnicos e suas fronteiras". In: **POUTIGNAT**, Philippe, **STREIFF-FENART**, Jocelyne (org.). **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP. 1998, p. 195.

BATISTA, Wagner Braga. "Educação à distância e o refinamento da exclusão social". **Conect@**, n. 4, fev. 2002. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/wagner_refinamento.htm> Acesso em: 16 abr. 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 100 p.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BELLONI, Isaura, **MAGALHÃES**, Heitor de, **SOUSA**, Luiza Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 75)

BLIKSTEIN, Paul, **ZUFFO**, Marcelo Knorich. "As sereias do ensino eletrônico". In: **SILVA**, Marco (org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília : MEC/SEF, 1997. 164 p.

_____. Ministério da Educação. 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/19394.htm> Acesso em: 30 nov. 2007.

CAMPOS, Fernanda C. A . et ali. **Cooperação e aprendizagem online**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

CHAVES, Eduardo. "Conceitos básicos". **Eduotecnet**: Rede de Educação e Tecnologia. Disponível em:

<<http://www.edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm#Ensino%20a%20Distancia>> Acesso em: 30 nov. 2007.

CRUZ, Manoel de Almeida. "Pedagogia interétnica". **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 74-76. nov. 1987.

D'ÁVILA. C. M. "Pedagogia cooperativa e educação a distância: uma aliança possível". **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** . Salvador, v.12, n 20,p.273-286, jul.-dez. 2003.

DIAS, Rosana de Fátima. "Ser ou não ser interativo". Disponível em: <<http://www.ejrworldlearning.com.br/clientes/sgcEAD/referenciasemEAD/textos/1ivro3/index.htm>>. Acesso em: 10 maio 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista, **LOPES**, Alice Casimiro. “Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo”. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, Campinas, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 30 ago. 2008.

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

FERNANDES, José Ricardo Oriá. “Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades”. **Cadernos CEDES**. [online]. set./dez. 2005, vol.25, no.67, p.378-388. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 abr. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. “A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago 2008.

GOMES, Nilma Lino. “Educação e diversidade étnico-cultural”. In: **RAMOS**, Marise Nogueira, **ADÃO**, Jorge Manoel, **BARROS**, Graciete Maria Nascimento (coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, **SILVA**, Petronilha Beatriz Gonçalves. “Movimento Negro e Educação”. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, São Paulo, 2000.

GOUVEIA, Guacira, **OLIVEIRA**, Carmen Irene. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. “Acesso de negros às universidades públicas”. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2008.

HANCOCK, Alan. “A educação e as novas tecnologias da informação e da comunicação”. In: **Educação para o século XXI**. DELORS, Jacques (org.). Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 222-235.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002. 100 p.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: uma visita à História Contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005. 679 p.

IBOPE. “Brasil superou o número de 40 milhões de pessoas com acesso à internet”. 27 jun., 2008. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=pesquisa_leitura&nivel=null&docid=F0BA65FF8A513A48832574750050527E> Acesso em: 08 ago. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo de 2000.**

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007. 141 p.

LEITE, Márcia. "Sociedade da comunicação e a educação". **Caderno de Textos do Curso de Especialização à Distância.** SENAC, 2005, Unidade II, p. 14-29.

LEPELTAK, Jan, VERLIDEN, Claire. "Ensinar na era da informação: problemas e novas perspectivas". In: DELORS, Jacques (org.) **Educação para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 206-221.

LÉVY, Pierre. **Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio.** Washignton: Biblioteca Virtual em Saúde, 2004. Disponível em: <<http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>> Acesso em: 04 jun. 2008.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. "Educação e Cibercultura". **Caosmose**, 1998. Disponível em <<http://caosmose.net/pierrelevy/educaecyber.html>>. Acesso em 04 jun. 2008.

LIMA FILHO, Domingos Leite. "Educar para a diversidade: *conceitos e desafios*". **Revista Africaxé**, jan. 2005, ano II, No. 2.

LITIWIN, Edith(org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACIEL, Ira. "Ambiente Virtual: Construindo Significados". In: SENAC. **Caderno de Textos do Curso de Especialização à Distância.** Tutoria Online. Unidade III. SENAC: 2006, 13 p.

MAIA, Carmen, MATTAR, João. **ABC da EAD.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MOORE, Michael G., KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2008. 398 p.

MORAN, José Manuel. "O que é Educação a distância". **Site do Prof. José Manuel Moran.** Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> Acesso em: 30 nov. 2007.

MORGADO, Lina. "O papel do professor em contextos de ensino on-line: problemas e virtualidades". **Caderno de Textos do Curso de Especialização à Distância.** SENAC, 2005, Unidade III, p. 1-18.

OLIVA, Anderson Ribeiro. "A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática". **Estudos Afro-asiáticos** [online]. 2003, vol.25, no.3, p.421-461. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2003000300003&lng=pt&nrm=isso> Acesso em: 01 jun. 2004.

PAIXÃO, Marcelo, CARVANI, Luiz M. (orgs.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008.** Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PETERS, Otto. **Didática do ensino à distância: experiências e estágio.** São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, gênero e educação superior**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

RAMAL, Andréa Cecília. “Entre mitos e desafios”. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul, ano V, nº 18, ago.-out. 2001.

SANTOS, Arany Santana Neves. “Inclusão da disciplina ‘Introdução aos Estudos Africanos’ no currículo oficial da rede estadual de 1º e 2º graus da Bahia”. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 63. p. 69-71, nov. 1987.

SANTOS, Jocélio Teles dos. “Ações afirmativas”. **Informativo UNIAFRO**. Jul. 2006, p. 1.

SANTOS, Sales Augusto dos. "A Lei no 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro" In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília : Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38 (Coleção Educação para todos)

SARTORI, Ademilde Silveira. "A Interlocução entre o desenho pedagógico e as TIC na modalidade educacional a distância". **V Encontro de Núcleos de Pesquisa**. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, NP11. Comunicação Educativa. Rio de Janeiro, 2005. 13 p.

SILVA, Marco. **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 87, p. 20-30, nov. 1993.

SILVA JR, Hédio. "Direito e legislação educacional para a diversidade étnica: Breve histórico". In: RAMOS, Marise Nogueira, ADÃO, Jorge Manoel, BARROS, Graciete Maria Nascimento (coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 13-26.

_____. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002. 96 p.

SOUZA, Celina. "Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, fev. 2003, vol.18, no.51, p.15-20.

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

WEDDERBURN, Carlos Moore. "Novas bases para o ensino da História da África no Brasil". In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 133-166 (Coleção Educação para todos).