



EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A DISTÂNCIA: UM DEBATE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL

Raquel de Almeida Moraes/UnB¹
Lívia Freitas Fonseca Borges/UnB²
Francisco Thiago Silva/UnB³

Resumo: O presente artigo analisa o curso Educação para a Igualdade Étnico-Racial, promovido pela rede pública de ensino do DF em 2011, na modalidade a distância. O objetivo central é identificar os percalços e avanços que essa formação continuada de professores resultou, no intuito de responder a problemática: a educação a distância consegue promover ações de formação continuada para professores na perspectiva antirracista? A epistemologia teórica é o marxismo e a metodologia adotada envolve a análise documental e revisão bibliográfica. Os eixos analíticos adotados são a Educação a Distância, EaD; Educação das Relações Étnico-Raciais e Currículo da Formação de Professores, ocorrida no DF. Uma contradição detectada foi a ausência de uma efetiva inserção das questões étnico-raciais como temática nas políticas de formação docente materializada por meio de cursos na modalidade EaD no Projeto Político Pedagógico no Distrito Federal, o que resulta em ações mínimas.

Palavras-Chave: Educação a Distância. Relações Raciais. Currículo. Formação de Professores.

DISTANCE EDUCATION FOR ETHNIC-RACE RELATIONS: A DISCUSSION TEACHER TRAINING COURSE IN THE DISTRITO FEDERAL

Abstract: The present article analyzes the course Education for Ethnic and Racial Equality, promoted by the public schools of the Federal District (DF) in 2011, in the distance mode. The main objective is to identify mishaps and advances of this continued formation of teachers, in order to answer the issue: the distance education is able to promote actions of continued formation for teachers in the anti-racist perspective? The theoretical epistemology is Marxism,

¹ Doutora em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Professora Associada do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB. Líder do grupo de Pesquisas da Plataforma Lattes do CNPq na UnB/DF: História, Sociedade e Educação, no DF: HISTEDBR-DF-HISTEDBR.

² Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, formação docente, pedagogia e educação superior.

³ Mestrando em Educação pela UnB – Currículo, Raça e Formação de professores. Graduado em História e Especialista em História afro-brasileira. Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Membro dos grupos de pesquisa: GEPPHERG e Currículo: teorias e práticas - FE/UnB.



and the methodology adopted involves documentary analysis and literature review. The adopted analytical axes are Distance Education (EaD); Education of Ethnic-Racial Relations and Curriculum of Teacher Education that occurred in the Federal District. A contradiction detected was the absence of an effective insertion of the ethnic-racial issues as a theme in the policies for teaching formation materialized through courses in distance education mode in the Political Pedagogical Project in the Federal District, which results in minimum actions.

Keywords: Distance Education. Racial Relations. Curriculum. Teacher Education.

ÉDUCATION DES RELATIONS ETHNIQUE-RACIALES À DISTANCE: UN DÉBAT DE PROGRAMME DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN DISTRICT FÉDÉRAL

Résumé: Cet article examine le cours Educação para a Igualdade Étnico-Racial, promu par le système scolaire public du District Fédéral (DF) en 2011, dans la distance. L'objectif principal est d'identifier les pièges et les progrès que ce formation continué des enseignants ont abouti, afin de répondre au problème: l'enseignement à distance peut promouvoir des actions de formation continue pour les enseignants dans une perspective anti-raciste? L'épistémologie théorique est marxisme et la méthodologie adoptée implique l'analyse documentaire et revue de la littérature. Les axes d'analyse adoptées sont l'enseignement à distance, l'Éducation des Relations Ethniques-Raciales et Programme de la Formation des Enseignants, qui s'est tenue à DF. Une contradiction a été détecté l'absence d'une efficace intégration des questions ethnique-raciales comme thématique dans les politiques de formation des enseignants matérialisée à travers des cours en mode à distance dans le Projet Politique Pédagogique à District fédéral, qui se traduit par des actions minimales.

Mots-clés: éducation à distance. les relations raciales. Curriculum. La formation des enseignants.

EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO- RACIALES: UNA DISCUSIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DEL DISTRITO FEDERAL

Resumen: El presente artículo analiza el curso Educación para la igualdad Étnico-Racial, promovida por la red pública de la enseñanza del Distrito Federal (DF) en 2011, en la modalidad a la distancia. El objetivo central es identificar obstáculos y avances que esta formación continuada de profesores resultó, en el intuito de contestar la problemática: ¿La educación a la distancia consigue promover acciones de formación continuada para profesores en la perspectiva antirracista? La epistemología teórica es el marxismo y la metodología adoptada envuelve la analice documental y la revisión bibliográfica. Los puntos analíticos adoptados son la Educación a la Distancia, EaD; Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y currículo de la formación de los profesores, que ocurre en el DF. Una contradicción detectada fue la ausencia de una efectiva inserción de las cuestiones étnicas- raciales como temática en las políticas de formación docente materializada por medio de cursos en la modalidad EaD en el Proyecto Político Pedagógico en el Distrito Federal, lo que resulta en las acciones mínimas.



Palabras-clave: Educación a la Distancia. Relaciones Raciales, Currículo. Formación de Profesores.

INTRODUÇÃO

A escravidão durou 300 anos; não podemos demorar outros 300 para corrigir seus nefastos efeitos. (NETO; BEZERRA, 2010, p. 193)

A nação brasileira vive na contemporaneidade uma situação dual: a sexta economia do mundo e uma das mais desiguais socialmente do planeta. Um dos aspectos que sustentam este argumento é a organização étnico-racial dispare da população.

A história do Brasil foi construída lado a lado com a do negro. Vários abolicionistas defendiam que o país havia sido construído pelos afrodescendentes que aqui estiveram. O escritor e líder negro, Nascimento compartilha dessa ideia, para ele,

Nossos ancestrais nos legaram outra herança: a construção de um país chamado Brasil, erguido por africanos e somente por africanos. Um país com um território enorme, a metade da América do Sul; um país maior que o território dos Estados Unidos. A tarefa de construir a estrutura econômica e material desse país significou o holocausto de milhões de vidas africanas. (NASCIMENTO, 1982, p. 25)

Mesmo após mais de um século da abolição oficial da escravatura, os descendentes de escravos, ou seja, a população negra⁴ brasileira ainda representa a maior parcela de pobres, com menos escolarização e conseqüentemente rara possibilidade de ocupação em profissões ainda dominadas por pessoas brancas.

No campo educacional, torna-se ainda mais grave, pois minou a possibilidade de ascensão social desse grupo majoritário da população brasileira. O que ratifica as palavras de Siss (2010), para quem o resultado da maioria das pesquisas na área de relações raciais revela a educação como meio de estratificação social, pois:

⁴ Adota-se neste artigo o termo negro/a para caracterizar as pessoas pretas e pardas, segundo o critério do IBGE, que hoje corresponde à metade da população brasileira em números, incluindo-se pretos e pardos. Cf: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP106&sv=32&t=populacao-presente-e-residente-por-cor-ou-raca-dados-do-universo-e-dados-da-amostra>. Acesso em: 10/0/2013.



[...] quando os resultados das pesquisas sérias em relações raciais são aplicados ao binômio raça/etnia e educação, permitem identificar a educação como um dos principais e mais poderosos mecanismos de estratificação social, exercendo papel fundamental nos processos de mobilidade vertical ascendente. Tais pesquisas apontam na direção do lugar histórico e fundamental ocupado pela educação nos processos de construção e de implementação de cidadania plena dos diferentes grupos raciais ou étnicos brasileiros. (SISS, 2010, p. 37).

Acreditamos que as mudanças transformativas perpassam pelo direito de acesso aos bens básicos, a educação talvez seja o de maior importância. O olhar deste texto volta-se para as reflexões em torno da possibilidade da construção de uma sociedade menos injusta e excludente, com características antirracistas.

A partir do ano de 2004, com a mudança de comando no estado nacional brasileiro, algumas políticas externaram as preocupações da gestão pública com as questões étnico-raciais, como a criação da SEPPIR⁵, em 2003, com *status* de Ministério com o objetivo central de promover a superação das marcas da escravidão e do racismo que ainda se fazem presentes nas relações societárias da nação brasileira.

Outro marco regulatório que caracterizou este período, no campo educacional, ocorreu no mesmo ano, por meio da Lei 10.639/2003, ocasião em que o ensino de história e cultura afro-brasileira tornou-se obrigatório na Educação Básica, com o acréscimo do artigo 26-A da LDB, Lei 9394/96, modificado também pela Lei 11.645/2008, que ampliou o debate para a cultura indígena, o mesmo passou a vigorar com a seguinte redação:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

⁵ Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.



§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2010, p. 179).

A lei é fruto principalmente da articulação do movimento negro, como instituição social que exerceu papel fundamental nas políticas sequentes ao artigo 26-A. Isso demonstra que, “Nos momentos em que as classes populares exerceram mais pressão sobre o poder, percebe-se quase sempre a luta pela educação. Esta última torna-se, pois, expressão da luta de classes”. (CURY, 1989, p. 76)

Algumas unidades da federação têm apresentado projetos que visam o combate ao racismo e a promoção da educação das relações étnico-raciais, entre eles o Distrito Federal, que em 2011 organizou e executou o primeiro curso de aperfeiçoamento na modalidade a distância, com o seguinte título: “Educação para a Igualdade Étnico-Racial no DF”, o mesmo foi destinado aos professores da rede pública local de ensino.

Diante desse cenário, o artigo discute teoricamente os percalços, avanços e faz um breve balanço da iniciativa governamental. Adota-se como quadro de referência a teoria marxista (Marx, 1859; Cury, 1989; Saviani, 2010 e Netto, 2011) e a dialética como perspectiva metodológica, acompanhada dos procedimentos de análise documental (Ludke e André, 2011) e estudo bibliográfico.

Na obra, *Introdução ao Estudo do Método de Marx*, Netto (2011) esclarece não trazer em seus escritos, um conjunto de regras, porque,

[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação, [...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. (NETTO, 2011, p. 52)

Os escritos estão organizados a partir dos seguintes eixos: revisão teórica a respeito da educação a distância como política de estado e possibilidade de melhoria do ensino brasileiro, reconhecendo-se seus limites, em seguida debate em torno dos principais eixos que cercam a educação das relações étnico-raciais numa perspectiva



curricular crítica voltada para a formação de professores e por último, descrição e análise da experiência do Distrito Federal, seguida de breves reflexões.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: AVANÇOS E RECUOS

Vive-se no século XXI uma verdadeira ampliação e transformação na área das tecnologias da informação no mundo do trabalho, isso, porém não significa melhoria nas condições de vida sócio-educacionais das camadas populacionais mais baixas, segundo Teruya e Moraes (2009, p. 339) essa realidade tecnológica vem “[...] melhorando a vida de alguns e, ao mesmo tempo, ampliando o contingente populacional de excluídos em miséria absoluta.”

Essas são as marcas da maioria dos Estados pautados pela perspectiva neoliberal, que evocam a ideia de qualidade na vida dos trabalhadores que sustentam a economia capitalista pelo globo, essa política “[...] busca a ampliação dos mercados, a desregulamentação das economias nacionais, a privatização e a apropriação de serviços públicos pelos grandes capitais e a precarização do trabalho”. (NETO; BEZERRA, 2010, p. 178)

Para sobreviver na sociedade contemporânea o trabalhador precisa desenvolver algumas capacidades novas: “[...] autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, assumir responsabilidades e aprender por si próprio e constantemente trabalhar em grupo de modo cooperativo.” (BELLONI, 2009, p. 5). Em geral esperamos que a educação formal e as relações de trabalho darão conta desta importante tarefa na formação humana.

Todavia, necessário se faz esclarecer que a educação formal (inclusive a modalidade a distância) aqui é compreendida como responsável pela emancipação humana, não pode promover a ascensão de alguns e ao mesmo tempo a exclusão de outros, pois,

Concebe-se a educação como formadora do ser humano, para além da perspectiva de capacitação de ‘recursos humanos’, de modo a que contemple não apenas soluções para atender as atuais necessidades materiais da população, mas que contribua para a emancipação humana como um dos requisitos para o

exercício da cidadania. A educação a distancia compartilha dessas mesmas finalidades. (PEREIRA; MORAES, 2010, p. 65).

Embora não tenhamos aqui a pretensão de desenvolver um histórico do surgimento e desenvolvimento da EAD⁶, consideramos importante apresentar uma breve contextualização do nosso objeto de estudo, além de seus avanços e recuos como política de formação continuada de docentes, sob a perspectiva marxista, com foco na educação das relações étnico-raciais.

Neste sentido o conceito de tecnologia deve ser entendido como,

[...] fruto do desenvolvimento histórico que tem início com a técnica. Até o advento da Revolução Industrial no século XVIII, a técnica manteve o caráter de saber-fazer para fins práticos e como tal era transmitida de geração a geração. Mas a partir do século XVIII, Marx mostra que a ciência foi incorporada à técnica e esta se transformou em tecnologia. (MORAES, 2012, p. 252).

De forma recorrente, a literatura especializada a respeito desta temática e, por conseguinte nossos autores de referência têm apresentado cinco gerações/modelos de educação a distância (*ibid.* p. 71-72): 1ª – Modelos por correspondência, 2ª – Modelo Multimídia, 3ª – Modelo de Aprendizagem por Conferência, 4ª – Modelo de Aprendizagem Flexível e atualmente a 5ª geração seria o Modelo de Aprendizagem Flexível Inteligente.

Sem olvidar o mérito das demais gerações, destacamos aqui a última geração que reflete a possibilidade de aprendizagem totalmente *online*, por meio da Internet, de portais e de plataformas de aprendizagens. Essa realidade remonta a necessidade de refletir a respeito da qualidade organizacional e pedagógica das iniciativas nesta modalidade, considerar o que estudiosas como Belloni (2009) alertam em relação aos perigos que essas práticas têm em se transformar nos “pacotes educacionais prontos” com características mercadológicas apoiadas apenas na quantificação e por vezes com os seguintes atributos: “[...] desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos das instituições (‘alienados’ em processos de trabalho fragmentados e estandardizados),

⁶ Educação a Distância, modalidade de ensino, conforme artigo 80 da LDB, lei nº 9394/96.

desumanização do ensino com a mediatização e burocratização das tarefas de ensino e aprendizagem” (p. 18).

Concordamos com Moran (2011) ao defender que a educação a distância é uma realidade mundial e que cada vez mais modifica as formas de ensino e aprendizagem, inclusive com importantes repercussões na educação presencial. A gradativa e rápida ampliação da EaD é o que justamente reclama qualidade, na mesma proporção das demandas por qualidade emanadas na educação presencial. Segundo citado autor, “EAD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender igual à presencial. Não se mede qualidade pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela competência dos gestores, educadores e mediadores, e ainda pelo envolvimento do aluno.” (*ibid.*, p. 48)

Apesar de existirem inúmeros conceitos de EAD, corroboramos a percepção deste mesmo autor em que a “EAD é toda atividade de ensino e aprendizagem que não acontece na presença física do professor com seus alunos. Assim, todas as atividades realizadas em casa por alunos de cursos presenciais são à distância, e todos estão desde pequenos fazendo atividades à distância.” (*ibid.*, p. 90)

Reconhecemos a importância e os benefícios que a EAD proporciona aos seus usuários, podendo contribuir para a universalização do acesso ao conhecimento, além de “[...] ampliar a capacidade de transformar e criar – uma modalidade que pode ajudar a resolver as questões de demanda, tempo, espaço, qualidade, eficiência e eficácia.” (PEREIRA; MORAES, 2010, p. 70)

Os benefícios, porém, só ocorrem se ao mesmo tempo houver investimento e políticas públicas efetivas que intencionem alcançar tal meta, pensando a realidade brasileira, esse avanço deve vir acompanhando com a superação de nossas desigualdades, na mesma direção defendida por Moraes (2012) em que,

[...] a informática na educação só terá um caráter democrático quando a superação da dominação humana for um processo em marcha, pois de outra forma, a inovação da educação com as novas tecnologias terá o seu limite circunscrito aos interesses do capital, sendo assim uma inovação reguladora e não emancipatória. (MORAES, 2012, p. 259.)



Apesar das vantagens que o ensino a distância proporciona, no campo da formação de professores, boa parte das políticas de implementação dos governos por influência dos organismos internacionais no território brasileiro, têm ampliado, sem o devido investimento, acompanhamento e regulação, iniciativas que visam vencer a carência de profissionais em determinadas áreas, responsabilizando a EAD por formar educadores em tempo aligeirado e como panaceia para todos os males. Esse fenômeno eclodiu nacionalmente na década de 90 e perpetua-se na contemporaneidade,

[...] no auge das discussões sobre a globalização econômica e a integração das comunicações e do comércio, em consonância com as orientações do Banco Mundial e buscando propiciar uma formação mais aligeirada e mais barata, sobretudo com a capacitação em serviço, a distância e em cursos mais rápidos, o Ministério da Educação (MEC) investiu pesado para acelerar o processo de qualificação dos professores, restringindo-o ao treinamento para a realização mais eficiente das metas apressadas de escolarização básica, com a utilização da EAD como principal ferramenta. (NETO; BEZERRA, 2010, p. 145)

Cabe destacar que a realidade dos países latinos, como o Brasil, pode contribuir para que os efeitos da globalização na educação aberta e a distância apresentem-se de maneira muito mais perversa que positiva, porque “[...] salvo, se houver políticas de desenvolvimento do setor, corre-se o risco de importação e/ou adaptação de tecnologias (equipamentos e programas) caras e pouco apropriadas às necessidades e demandas, que acabam obsoletas por falta de formação para seu uso.” (BELLONI, 2009, p. 51)

O trabalho empírico sobre o qual lançamos um crivo de análise com recorte sobre a busca pela qualidade no ensino a distância e seu uso na diminuição das desigualdades de raça e classe⁷ nos revelaram dados que demandam ainda uma longa discussão. No entanto, as questões que cerceiam as diferenças sociais que determinam o espaço de atuação humana, como o racismo, por exemplo, indubitavelmente necessitam e encontram espaço na EAD, pois a questão étnico-racial não pode ser reduzida a falaciosa igualdade formal que o próprio sistema neoliberal capitalista apregoa,

⁷ Adotamos o conceito de classe social, na perspectiva sociológica marxista, no âmbito capitalista, onde as divisões de classes baseiam-se, em especial na propriedade e no controle dos meios de produção, portanto a categoria apresenta-se como sendo: “[...] uma distinção e uma divisão social que resultam da distribuição desigual de vantagens e recursos, tais como riqueza, poder e prestígio”. (JOHNSON, 1997, p. 37).



[...] é importante que o proletário pressinta a possibilidade de ascensão de classes, o negro precisa sentir-se membro de uma sociedade que aboliu as determinações derivadas da cor e da etnia de seus partícipes, [...] torna-se fundamental, o trabalho das instituições escolares, o que nos remete para a importância e eficácia da abordagem do tema no âmbito da EAD. (NETO; BEZERRA, 2010, p. 194-195).

Por este caminho será mais viável projetar uma educação emancipatória, desde que o professor assuma este papel emancipador e saia da “zona de conforto” que muitas vezes o ensino público proporciona. Conforme os escritos de Borges (2010, p. 36): “Assim sendo, um professor comprometido com uma educação verdadeiramente emancipatória prima por ser um detentor de saberes acadêmicos e profissionais que vão muito além do seu repertório cotidiano de sala de aula, isto é, ele é capaz de superar o que ensina.”

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O debate curricular, entendido como campo de disputas ideológicas e políticas, não pode prescindir do debate candente em torno da necessária promoção da igualdade étnico-racial. O currículo com coluna dorsal que orienta o processo pedagógico nas instituições educativas de diferentes matizes, deve ainda mostra-se capaz de promover mudanças sócio-históricas, baseadas na participação dos estudantes como agentes críticos e ativos desta transformação.

Se os sujeitos implicados na feitura e na materialização de propostas curriculares cuja pretensão é garantir representatividade aos diversos, sobretudo à população afro-brasileira, devem primar pela busca de um caráter emancipatório, de valorização sociocultural dos indivíduos e grupos, com vistas à verdadeira emancipação humana, sob a égide de um ensino orientado por um currículo antirracista para os/as estudantes negros/as que são, sobretudo, cidadãos/ãs brasileiros/as.



Reconhecer e propor uma reconstrução dessa sociedade que ainda é bastante desigual é responsabilidade de todos os brasileiros. A tarefa é árdua e passa necessariamente pela educação, como instituição que deve objetivar a arquitetura de um convívio humano com a diferença (e com os diferentes), por meio de um exercício cotidiano sadio e natural, construindo relações que se pautem no respeito e nas igualdades sociais e de oportunidades, características naturais da democracia. Sacristán (2000) nos alerta que para isso acontecer é necessário repensar a construção de recursos e experiências de ensino aprendizagem.

A chave de qualquer estratégia está em quatro pontos fundamentais, que são também pontos fundamentais em qualquer situação na qual se coloca a reforma do currículo: a) a formação de professores, b) o planejamento dos currículos, c) o desenvolvimento de materiais apropriados, d) a análise e a revisão crítica das práticas vigentes, a partir de avaliações de experiências ou da realidade mais ampla, da pesquisa-ação com professores, etc., tudo isso sem se descuidar da conexão entre a escola e o meio social, pois já dissemos que, nesse sentido, a cultura escolar pode ser uma frente de atuação a mais. (SACRISTÁN, 2000, p. 107)

Com base no pensamento do referido autor tornar-se indispensável a necessidade de avaliação constante das práticas curriculares como indicadoras fundamentais para a materialização de uma sociedade livre e que abarquem espaços de diálogos entre os diversos sujeitos que a compõem. Um primeiro passo fundamental para tanto é a oferta com qualidade da formação continuada dos professores, aliada a outras estratégias, conforme o próprio Sacristán (2000) explicita:

Uma das finalidades fundamentais que toda intervenção curricular pretende desenvolver e fomentar é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar, cidadã. (Ibid., p. 129)

Entendemos que é possível a construção de uma democracia racial verdadeira, observando-se um novo pensar sobre o currículo: como um conjunto de práticas culturais, políticas, significativas e vivas, para todos os atores sociais envolvidos com a prática educativa. Confirmando isto, Borges (2008, p. 10) centraliza o currículo e o apresenta como “[...] instrumento estruturante que dá sentido e materialidade ao processo



pedagógico. É uma espécie de amálgama sedimentador da cultura mais ampla e dos conhecimentos veiculados nas instituições educativas”.

Por meio de concepções críticas de educação e currículo em um contexto histórico, social, cultural, político e econômico em que ainda se vive a modernidade, marcada pela dominação neoliberal capitalista, localizamos o debate de uma proposta antirracista na perspectiva crítica, que vislumbra a ruptura com a hegemonia de grupos e pensamentos dominantes que determinam *o que, como e para quem* os conhecimentos curriculares são delineados.

A visão teórica de sociedade em Marx é evocada, cuja narrativa basilar sustenta a crítica ao pensamento capitalista existente e imperativo, necessitando ser superado como propunha teoricamente os escritos marxianos e seu próprio método dialético.

Encontramos argumentos consistentes para a atualidade e importância dos pensamentos marxistas nos estudos da educação em Saviani (2010, p.17) ao afirmar que, “[...] os problemas postos pelo marxismo são os problemas fundamentais da sociedade capitalista e enquanto estes problemas não forem resolvidos, superados não se pode falar que o marxismo terá sido superado”.

Uma visão crítica da sociedade desigual e excludente recorrentemente figura nos documentos norteadores das políticas curriculares. Um exemplo disto são as diversas tentativas de implementação curricular que estão ocorrendo nas unidades da federação na última década. Diretrizes Curriculares foram criadas, políticas de formação de professores aconteceram, porém ainda constatamos uma secundarização da temática das questões étnico-raciais nos documentos curriculares, ao passo que, segundo Filice (2011), Cavalleiro (2000) e Gomes; Martins (2009), as práticas desenvolvidas nas escolas reduzem-se a ações isoladas e de pouco impacto.

Essa situação inquieta a muitos que almejam uma educação brasileira democrática, plural, crítica e livre dos preconceitos nas mais diversas formas de manifestação: racial, sexual, religioso, regional, econômico e tantas outras que se fazem presentes na sociedade.



Quando se busca o combate às práticas racistas, é preciso que se reconheça sua existência, como mecanismo estruturante das relações sociais, na escola e fora dela. Nossa sociedade foi alicerçada por ideias estereotipadas e construídas por vezes com respaldo da ciência, para justificar uma suposta “inferioridade” do negro, que em nosso território colonial foi visto e apresentado como mera mercadoria, pertencente a um grupo marginalizado. Esses argumentos foram usados, com base na quantidade e intensidade de melanina que cada escravo carregava em sua pele.

Esse modelo monocultural foi decisivo para conceber a raça⁸ como mecanismo de seleção e hierarquização “natural”, fazendo com que os afrodescendentes, mesmo após a liberdade, continuassem às margens de uma sociedade, que não lhes ofereceu políticas públicas sociais, muito menos educacionais para incluí-los e ainda tentou a todo custo minar sua identidade, branqueando-os.

Apesar dos marcos legais já elencados, promover uma educação antirracista ainda apresenta-se como um desafio, isso é percebido na pesquisa que gerou o livro “Raça e Classe na gestão da Educação Básica Brasileira”, Filice (2011) faz uma análise em vários municípios do Brasil sobre os impactos que o artigo 26-A da LDB nº 9394/96 trouxe para as rotinas pedagógicas da escola, na maioria dos relatos, os entrevistados afirmam que a falta de tempo, a rotina administrativa burocrática e a escassez de multimeios (livros, textos, CDs, etc.), além da ausência de uma boa formação continuada na temática, são os fatores determinantes para que a implantação não ocorra, o que nas reflexões da autora,

[...] indica que a temática racial no conjunto não é central para os gestores⁹. A impressão de que a motivação para a implantação foi forjada pela obrigatoriedade da lei, agregada à aparente despreocupação com a inserção da temática atestada pela resolução dada à indagação sobre o impacto mais importante no cenário local: mostrar aos alunos que todos são iguais perante a lei. (FILICE, 2011, p. 192)

⁸ Não cabe aqui, a discussão entre o uso de etnia ou raça, mas adota-se o uso do termo “raça” na perspectiva de Gomes (2000) ao esclarecer que “Raça é aqui entendida com um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente”. (GOMES, 2000, p. 85).

⁹ No livro a autora explica que utilizou o termo *gestor* para designar os professores regentes, coordenadores e dirigentes das unidades de ensino pesquisadas.



Alguns pesquisadores, em particular da educação, como Cavalleiro (2000) evidenciaram que a escola e os atores do cenário educativo institucional, principalmente o corpo de professores, ainda não estão preparados para a efetiva inclusão em suas práticas pedagógicas de uma educação que contemple as relações étnico-raciais. Ao contrário, ainda existe uma negação da presença do alunado afrodescendentes no ambiente escolar, o que torna ainda mais complexa a construção de uma identidade negra positiva.

Existe uma contradição entre a matéria do artigo 26-A e a aplicabilidade do mesmo na educação básica, como elencamos anteriormente. Ao passo que reconhecemos a existência da categoria contradição, pois a mesma, “[...] existe para ser revelada, a fim de transformar a realidade, e não para ser conciliada.” (SILVA, 2008, p. 94).

Torna-se difícil pensar um ensino plural e democrático se a própria instituição escolar ainda continua negligenciando, folclorizando e deturpando, segundo Filice (2011), os signos étnico-raciais ao longo do tempo: assim como da sua assunção equivocada para silenciar práticas culturais. Tal fato obliterou a participação negra no processo histórico da nação brasileira e também se fixou na historiografia e no imaginário coletivo.

A educação tem importância crucial em tentar promover o convívio humano com a diferença (e com os diferentes) como um exercício sadio e natural, objetivando a construção de relações que se pautem no respeito e nas igualdades sociais e de oportunidades, características naturais da democracia. A partir de uma formação docente sólida, que contemple a intelectualidade, com vistas a uma vivência prático-pedagógica emancipatória, certamente tornará este intento materializável, possível.

É necessário que os educadores tenham uma postura crítica e investigativa em relação aos conteúdos referentes à história do povo negro. Tal atitude é basilar na construção e efetivação de uma educação antirracista, para tanto os “[...] os professores devem ser reflexivos e críticos diante do uso do conhecimento elaborado por outros pesquisadores.” (CARR e KEMMIS, 1988, p. 199) (*tradução nossa*)



Tal postura acadêmica e profissional por parte do professor faz-se necessária, principalmente quando o cenário é a modalidade da EAD, pois sua operacionalização requer uma postura investigativa, mais dinâmica e atualizada do professor, assim “[...] esse novo professor atuará diante de um novo tipo de estudante, mais autônomo, mais próximo do usuário/cliente, que do aluno protegido e orientado (ou controlado) do ensino convencional”. (BELLONI, 2009, p. 82).

Entende-se também que essa base docente deve ser pautada pela construção de uma postura de professor reflexivo, sustentada por uma visão crítica, que apresente as contradições da totalidade com vistas à emancipação humana, o que nas palavras de Silva pode ser compreendido:

Numa visão crítica de educação, também se deseja constituir profissionais reflexivos, mas que o possam ser na revelação das contradições da totalidade, não apenas para harmonizar e adaptar situações ‘problemáticas’ do cotidiano escolar, mas, sim, para transformar a escola e a educação como um todo, com vistas à emancipação humana e ao fim da exploração do homem pelo homem. (SILVA, 2008, p. 112)

Na ausência de políticas educacionais efetivas, traduzidas por meio dos projetos pedagógicos das instituições educativas na educação básica e superior, em se tratando da implementação do artigo 26-A, há registro de pesquisas sobre a existência de ações individuais, desvinculadas da coletividade docente e centradas na figura de poucos profissionais, que ao se desligarem da instituição em que atuavam, levam consigo o conhecimento e a experiência especializada sobre a temática, interrompendo o avanço da discussão que infelizmente acaba por não perpetuar-se. Ou seja:

[...] o trabalho com a Lei nº 10.639/2003 ainda está restrito à boa vontade, ao desejo ou ao compromisso individual de docentes e pesquisadores. Para além dos problemas que tal situação acarreta, ela também traz um não enraizamento da temática étnico-racial e africana nos currículos e práticas pedagógicas desde a educação básica até a superior. Dessa forma, se o (a) docente, pesquisador (a) ou o coletivo de profissionais que articula tal discussão na escola e no curso de graduação e pós-graduação se ausenta, muda de instituição ou se aposenta, a discussão não tem continuidade. (GOMES; MARTINS, 2009, p. 90)

É necessário que o ensino de história e cultura afro-brasileira se cristalice. Preliminarmente é preciso diferenciar o que é a África, em seguida o que representa suas



múltiplas representações nas terras brasileiras, o primeiro passo é que haja o “[...] exercício da desconstrução desse imaginário e elaboração de um conhecimento mais apropriado e abrangente acerca da história do continente.” (OLIVA, 2010, p. 154).

Para que a historiografia do negro africano no Brasil seja central nos Programas de Formação Docente é necessário que haja um conjunto de conhecimentos amplos e críticos sobre a temática, que resgatem positivamente a presença negra em nossa sociedade, mas longe do olhar limitador do colonizador, que por vezes creditou ao povo afro-brasileiro um *status* de cultura menor, “popular”, selvagem, bárbara, fetichista, folclorizada e inferior ao mundo europeu.

Um novo olhar sobre as políticas públicas para raça/etnia deve ampliar e possibilitar a formação sob a perspectiva descrita acima, inicialmente para os formadores de formadores, possibilitando que professores e futuros-professores possam desenvolver condições teóricas e práticas sob um novo prisma a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais.

É necessário que os Programas e Cursos de formação docente disponham de materiais didáticos adequados, que representem as multifacetadas da África e do povo afro-brasileiro, assim como tempo hábil para que os educadores que estudam em serviço possam refletir criticamente sobre o que estão aprendendo, com possibilidade de utilizar a pesquisa científica como ferramenta fundamental para promover um amplo debate e a reconstrução dos conhecimentos, primando por uma pedagogia efetivamente emancipatória para todos os aprendizes: negros e não negros. Foi com o anúncio de tal intento que a gestão central da rede pública de ensino do Distrito Federal tentou concretizar em 2011 o processo formativo objeto de reflexão neste texto, temática central da próxima sessão.

UM RECORTE A RESPEITO DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE À DISTÂNCIA NO DISTRITO FEDERAL

Ainda que a política analisada a seguir tenha ocorrido durante um período cronológico reduzido, tenta-se a partir de documentos e pesquisa em lócus, delinear



contradições e conexões entre os dados com intuito de colaborar para construção de uma síntese lógica acerca do objeto, o curso oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do DF.

Salientamos, porém, que para Marx (1859), seu método considera a realidade em suas múltiplas dimensões, de sua análise se extraem as categorias, que irão ser conectadas à luz da história para explicação do fenômeno/objeto investigado, com vistas à transformação do que foi pesquisado.

No prefácio de 1859 da obra “Para a análise da economia política” Marx legitima a importância do esforço de anos de seus trabalhos para que se chegue a determinadas conclusões,

Este esboço sobre o curso dos meus estudos na área da economia política serve apenas para demonstrar que as minhas opiniões, sejam elas julgadas como forem e por menos que coincidam com os preconceitos interesseiros das classes dominantes, são o resultado duma investigação conscienciosa e de muitos anos. (Marx, 1859, p. 2)

Nosso objeto de análise parte do Projeto Político Pedagógico atual (DISTRITO FEDERAL, 2012). Pela análise do seu documento, a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal possui oito unidades orgânicas e 655 escolas vinculadas ao gabinete do Secretário de Educação, o qual possui uma Secretaria-Adjunta. Essas instâncias administrativas são responsáveis por gerenciar detalhadamente toda a Rede Pública de ensino.

Um avanço no PPP da SEDF é a apresentação da criação da CEDIV – Coordenação de Educação em Diversidade, subordinada a Subsecretaria de Educação Básica, que tem por objetivo geral, “[...] a inclusão e a permanência educacional de grupos sociais historicamente excluídos, por meio da execução das políticas educacionais voltadas ao respeito e aceitação das diferenças.” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 55).

Um dessas políticas é o investimento na formação continuada dos seus servidores, a maior parte é materializada na forma de cursos de aperfeiçoamento, realizados na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE.

Foi nesse espaço em que ocorreu a oferta em 2011 do curso Educação para a Igualdade Étnico-Racial no Distrito Federal, na modalidade a distância, para realizar o

debate da prática optou-se pela pesquisa *in loco*, e análise dos documentos que sustentavam e orientavam o curso.

Documentos aqui são compreendidos como “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.” (LUDKE e ANDRÉ, 2011, p. 38). Analisar fontes documentárias requer um pensamento que evoque a totalidade que cerca aquele objeto escrito. Portanto, análise documental, para Ludke e André (2011), constitui uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representa ainda uma fonte natural de informação, que surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto.

A análise deste artigo baseou-se nos dados e documentos analisados em lócus. Segundo informações levantadas no NUDOC¹⁰/EAPE, o curso teve duração de maio a setembro de 2011, caracterizado como semipresencial com 04 encontros presenciais e outros na plataforma moodle. Carga horária direta de 12 horas e indireta de 48 horas, chegando ao total de 60 horas de aperfeiçoamento.

A estrutura curricular do curso foi desenvolvida em quatro módulos: marcos legais; contexto histórico: indígena, africano e afro-brasileiro; memória, patrimônio e identidade e Educação para a Igualdade Étnico-Racial no Distrito Federal.

De acordo com a ementa (2011), o curso teve como objetivo principal oferecer aos profissionais da rede pública, “[...] conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial e cultural, colaborando com a implementação das mudanças estabelecidas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 em nossa LDB.” (DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 1)

A avaliação do desempenho dos cursistas foi feita pela própria professora responsável pelas turmas, em conexão *on-line*, com base nos seguintes critérios: participação nos fóruns, atividade escrita para cada um dos módulos, memorial do curso e

¹⁰ Refere-se ao Núcleo de documentação e processos de todos os cursos, palestras e oficinas organizadas na EAPE.



a produção de um vídeo institucional com práticas antirracistas desenvolvidas pelo próprio cursista.

A análise de alguns trechos dos fóruns de participação revelou depoimentos de alguns cursistas questionando o excesso de textos e materiais disponíveis para leitura. Essa informação ressalta o modelo de tutoria próprio nas dependências da EAPE, onde os professores formadores são responsáveis por elaborar a proposta de cursos; no caso da EAD, são conteudistas, professores, orientadores e tutores. Depreende-se desta experiência formativa indícios de *intensificação do trabalho docente*, que na acepção de Apple (1995):

[...] representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995, p. 39).

Tal consideração deve-se ao fato de que os profissionais que trabalham nesta unidade administrativa não recebem nenhum tipo de incentivo financeiro ou de progressão funcional pelas atividades agregadas ao processo formativo.

Esse fato pode explicar a deficiência de acompanhamento *online*, na mediação¹¹ dos conteúdos entre professor/tutor e os cursistas, sustentada por essa quantidade excessiva de informação, sem o devido trato pedagógico, questão que nos remete à problemática recorrente na educação à distância a respeito da qualidade das tutorias e da definição do real papel do professor como protagonista do ensino na relação pedagógica.

Neste contexto o ambiente profissional vivido pelos respectivos professores deve ser considerado, pois a “[...] área de formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito

¹¹ Segundo Cury (1983, p. 44) esta categoria do materialismo histórico dialético, “[...] tem a ver com a categoria de ação recíproca. A realidade é um todo aberto, no interior na qual há uma determinação recíproca das partes entre si e com o todo.



devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho.” (SAVIANI, 2009, p. 153)

Dados captados pela pesquisa dão conta de que à época da divulgação do curso muitos professores desistiram da inscrição porque o mesmo tinha caráter de EaD, o que suscita debates em torno das limitações e de certa rejeição que a modalidade ainda sofre. Belloni (2009) descreve isto ao afirmar que,

Uma das grandes dificuldades da EaD tem a ver com sua posição de baixo prestígio no campo da educação. Tendo sido considerada por longo tempo como uma solução paliativa, emergencial ou marginal com relação aos sistemas convencionais, a EaD é geralmente vista pelo público em geral e pelos atores no campo da educação, com essa percepção, o que tende a gerar dúvidas quanto a qualidade do ensino oferecido. (p. 91)

É preciso considerar que a polarização do debate em torno da qualidade diferenciada entre a educação presencial e à distância pouco contribuirá para o avanço do campo científico da formação docente. Apesar disto, ambas apresentam limitações e possibilidades diversas cujo centro avaliativo deverá situar-se no contexto em que se inserem, a partir da concepção educacional que orienta os respectivos projetos pedagógicos, bem como os recursos disponíveis para torná-los exequíveis, sempre considerando os interesses dos atores implicados. Na verdade o embate entre educação na modalidade presencial e a distância tem levantado a necessidade de expandir, esta última, mas com qualidade, principalmente na formação dos coordenadores e tutores, para tanto é necessário que seja garantida na EaD os seguintes aspectos:

[...] projeto pedagógico que garanta uma sólida formação teórico-prática, professores com formação *stricto sensu*, condições adequadas de oferta, de laboratórios e bibliotecas, material didático-pedagógico em cursos presenciais e a distância, ressaltando que estes últimos devem garantir, ainda e não somente, estrutura adequada de acompanhamento, por meio de encontros presenciais regulares, além de outros meios envolvendo as tecnologias de informação e comunicação. (DOURADO, 2008, p. 910)

Na educação à distância um dado que chama a atenção é a quantidade de vagas ofertadas. No caso aqui pesquisado foram ofertadas 100 vagas, no entanto apenas 53 se inscreveram e 44 conseguiram concluir o curso. São números abaixo do esperado já que a rede pública de ensino conta com pelo menos 23 mil docentes em sala de aula. A



assertiva torna-se mais crítica quando confrontamos estes números em relação à temática do curso que consideramos de grande relevância no currículo da formação dos profissionais de ensino.

O encontro final do curso expressou uma realidade que reforça o quanto a temática racial ainda envolve majoritariamente pessoas ligadas aos movimentos sociais, do total de concluintes, cerca de 80% eram negros. As questões atinentes à memória da comunidade negra no Brasil devem ser interesse de todos os grupos étnicos, tendo em vista que a influência africana em nosso território marcou profundamente a construção da identidade cultural brasileira. Munanga (2008) reforça esta ideia, ao dizer que,

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 suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que 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, 2008, p. 12).

Levando-se em consideração a perspectiva de qualidade em Triviños (2011, p. 66) em que “[...] a qualidade não é a simples soma das propriedades: a estrutura que tomam as propriedades é determinante para definir a qualidade de um objeto.”, é possível inferir que o número de profissionais que concluíram o curso é satisfatório, uma vez que nessa modalidade de ensino a quantidade passa para o aspecto qualitativo, ainda que a qualidade não represente o total de vagas disponíveis, mas sim o número de concluintes, dos que ingressaram.

Esta contradição, entre as vagas ofertadas e o preenchimento das mesmas representa a materialidade da categoria supracitada – reconhecida como a base de uma metodologia dialética – demonstrando que a realidade antagônica seja a origem do movimento e do desenvolvimento, a própria “[...] contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades”. (CURY, 1989, p. 27).



No pensamento sociológico marxiano “Contradição é qualquer caso em que dois ou mais aspectos de um sistema social são incompatíveis ou colidem entre si.” (JOHNSON, 1997, p. 53). A educação e a formação de professores na modalidade EaD são o reflexo de uma estrutura social, que alimenta contradições, podendo reproduzir, negar ou superar a ideia de dominação capitalista.

Apesar de o PPP da rede pública de ensino apresentar como um dos seus objetivos específicos: “Contribuir para a promoção da inclusão digital por intermédio de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero e étnico-racial no país.” (DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 2), pelos números anteriormente apresentados a meta não foi alcançada, tendo em vista que apenas 44% do total de vagas ofertadas conseguiram chegar até o final do aperfeiçoamento, com aproveitamento.

A pesquisa aqui relatada captou na análise do projeto político pedagógico o dado da ausência de uma efetiva inserção das questões étnico-raciais como temáticas das políticas de formação docente materializada por meio de cursos na modalidade EaD no Distrito Federal, o que resulta em ações mínimas e no caso da proposta aqui analisada, foi única a oferta do curso aqui analisado. Estas ideias se confirmam nas considerações de Moraes ao afirmar que,

[...] pensar a educação e a EaD desobrigadas de um projeto político-pedagógico que emancipe seres humanos concretos ou considerá-los passaportes para a acumulação de um capital que está concentrado nas mãos de uma minoria é ser subalterno no jogo do poder capitalista, hoje globalizado. (MORAES, 2003, p. 131)

Nota-se a política de formação continuada do Distrito Federal na área da promoção da igualdade racial a distância não se revelou como um grande sucesso, embora seja louvável a iniciativa. Com isso não é possível culpabilizar o formato do curso (EAD) como sendo responsável por não ter atingido uma quantidade considerável de formados, nem mesmo dentro das vagas ofertadas.

A pesquisa nos permite concluir que a Secretaria de Educação do Distrito Federal, juntamente com a sua Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação em ação conjunta com as Coordenações Regionais de Ensino e respectivas Coordenações



Intermediárias que lidam diretamente com a formação de professores ainda têm um grande percurso a trilhar na proposição e efetivação de uma política publicada para a formação dos seus quadros docentes, em especial no campo das relações étnico-raciais, em uma perspectiva institucional mais orgânica, condição indispensável para tornar as propostas formativas mais atrativas, de modo a contribuir com a luta por um país menos desigual e antirracista que demanda outros caminhos trilhados pelo potencial inclusivo e transformador das tecnologias e da educação a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira faz pensar num grande desafio: que é acabar com o isolamento das iniciativas da gestão pública por meio de ações articuladas na intersetorialidade. Esta intencionalidade exige uma chamada aos cidadãos para a necessária participação na luta pela consolidação de políticas públicas nacionais contínuas e aplicáveis, que objetivem articular uma educação antirracista, justa, democrática e emancipatória, por isso a necessidade de centralizar os estudos sobre a cultura africana e afro-brasileira nos espaços de formação docente.

Formar professores numa perspectiva de educação antirracista é uma ação que ainda se apresenta como um enorme desafio para as políticas públicas em educação. Apesar das pressões dos movimentos negros, da existência de uma lei federal e Orientações Curriculares bem definidas, a temática apresenta-se disforme e periférica nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Os cursos de formação inicial também padecem destas limitações, pois a maioria deles encontra-se enraizados em programas de universidades ainda “[...] presas numa visão conteudista de conhecimento, que vê a ciência como única fonte legítima de conhecer, a reflexão e o lugar da questão étnico-racial [...] encontra-se imerso em uma visão rígida de conhecimento e de prática pedagógica.” (GOMES; MARTINS, 2009, p. 108). Por outro lado há de se considerar que as temáticas antirracistas nem sempre se fazem presentes nas propostas curriculares dos

cursos de formação docente neste âmbito formativo, sejam de forma transversal ou como eixo teórico preponderante nos campos disciplinares.

Afinal, a educação a distância consegue promover ações de formação continuada para professores na perspectiva antirracista? Após analisar a experiência recente do Distrito Federal, verifica-se que existe essa possibilidade, mas para que ações formativas avancem do pontual ao efetivo é preciso que se transformem de fato em políticas institucionais de formação (o que não ocorreu com o curso). As almeçadas políticas de formação docente devem ser atreladas ao projeto pedagógico do estado e acompanhadas de investimentos e recursos diversos que garantam efetividade e sucesso dessas iniciativas.

A análise da problemática reforçou um pressuposto de que a questão do estudo e da ampliação da Educação das Relações Étnico-Raciais, por ter uma carga ideológica e política substanciais (FILICE, 2011), ainda não representa uma prioridade na Secretaria de Educação do Distrito Federal, tanto que a experiência aqui analisada não se ampliou, nem passou por uma segunda edição, ao contrário de propostas de formação recorrentemente reproduzidas na oferta de cursos oferecidos pela Rede Pública de Ensino, o que merece ser avaliado institucionalmente.

Construir uma educação antirracista e emancipatória não é tarefa fácil, no entanto para se erguer os alicerces de um país mais justo é preciso debater a necessidade da promoção da educação das relações étnico-raciais para todos os atores direta e indiretamente implicados no cenário educacional, em especial no que diz respeito à escola. A pesquisa até aqui desenvolvida suscita inquietações sugestivas para outras pesquisas: por que a iniciativa não se repetiu até a presente data? Será que a EaD foi a responsável pela baixa procura? Como ampliar as ações voltadas para o combate ao racismo e a valorização da cultura afro-brasileira, para além do (a)s profissionais negros e negras? Indubitavelmente a modalidade educação à distância precisa ser mais um espaço conquistado para tal fim, portanto mais bem explorado, desde que haja contextualização das propostas e qualidade nos materiais, cursos e formadores, se ela está disponível e é



uma realidade do mundo moderno, melhor que seja utilizada por profissionais que realmente almejam formar pessoas emancipadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BELLONI, Maria Luisa. *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados, 2009.
BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, Afonso e SANTOS, Gilberto Lacerda dos. *Coletânea de trabalhos apresentados no 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste*. Brasília: Líber livro Editora: ANPEd, 2008.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

BRASIL. A Lei 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20/12/1996 (atualizada até junho de 2010). In: DAVIES, Nicholas. *Legislação Educacional Federal Básica*. São Paulo: Cortez, 2010.

CARR, Wilfrd e KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigacionacción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. Educação e Poder: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1989.

DISTRITO FEDERAL. *Educação para a Igualdade Étnico-racial no DF*. Documenta de ementa do curso. Brasília, SEDF – EAPE, 2011.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político Pedagógico: Professor Carlos Mota*. Brasília: 2012.

DOURADO. Luiz Fernandes. *Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial p. 891-917, out. 2008.



FILICE, Renísia Cristina Garcia. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. Campinas: Autores Associados, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. IN: CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. Educação e Poder: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2000.

GOMES, Nilma Lino e MARTINS, Araci Alves. História da África e das Culturas Afro-Brasileiras: a construção dos plurais. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso (Orgs.). *Formação Continuada de docentes da educação básica: construindo parcerias*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2011.

MARX, Karl. Prefácio. *Para a crítica da economia política*. Lisboa: Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1859. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm#tr2>. Acesso em: 27/01/2013.>

MORAES, R. A. Educação a Distância: aspectos histórico-filosóficos. In: FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. (Org.) *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Raquel de Almeida. *A informática na educação brasileira da década de 1990*. HISTEDBR On-line, Campinas, n. 46, p. 251-263, jun 2012.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, Valeria A. (Org.) *Educação a Distância*. Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. *O Negro Revoltado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina. Ensino a distância: solução ou novos desafios para a educação? In: SOUZA, Dileno Dustan Lucas de; JÚNIOR, João dos Reis Silva. (Orgs.). *Educação a distância: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2010.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Reflexos da África: Ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos de caso no Brasil e em Portugal*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2010.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, Amaralina M.; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Org.). *Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília: Universidade de Brasília, 2010, v. 1, p. 65-90.

SACRISTÁN, J. 3ª Ed. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de educação, v. 14, n. 40. Jan./abr. 2009.

_____. Prefácio à edição brasileira. In: MANACORDA, Mario Aligheiro. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e qualidade da educação: transformações e possibilidades. In: CAMPOS, Marília Lopes de e SANTOS, Ana Cristina Souza dos (Orgs.). *Diversidade e Transversalidade nas práticas educativas*. Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2010.

TERUYA, T. K. ; MORAES, Raquel de A. *Mídias na educação e formação docente*. *Linhas Críticas* (UnB), v. 1, p. 327-343, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2011.

*Recebido em novembro de 2013
Aprovado em janeiro de 2014*