Revista Even. Pedagóg.
Dossiê temático – Educação, práticas e políticas culturais:
temas contemporâneos s
Sinop, v. 17, n. 2 (45. ed.), p. 2666-2683, ago./set. 2026
ISSN 2236-3165 | DOI: 10.30681/2236-3165
https://periodicos.unemat.br/index.php/reps

A LEI 10.639 E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LITERATURA NO CURSO DE LETRAS DA UFMT CAMPUS ARAGUAIA

LAW 10.639 AND THE INITIAL TRAINING OF LITERATURE TEACHERS IN THE LETTERS PROGRAM AT UFMT – ARAGUAIA CAMPUS

Mônica Maria dos Santos [i]

Yandra de Oliveira Firmo [ii]

Valéria Oliveira Vasconcelos [iii]

RESUMO: Este artigo objetiva compreender como a Lei n.º 10.639/03 foi inserida no currículo do curso de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Campus Universitário do Araguaia, bem como discutir qual a importância do estudo de História e cultura africanas e afro-brasileira na formação inicial do professor de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental que analisa a estrutura curricular do curso a partir dos seus Projetos Pedagógicos de Curso e de pesquisas bibliográficas que discutem a importância da Lei para a promoção de uma educação para o respeito às relações étnico raciais. Como resultado e conclusão, destacamos que o estudo das literaturas afro-brasileira e africanas é fundamental para a efetivação das diretrizes legais, pois rompe com o silenciamento histórico dos currículos e valoriza a subjetividade negra. Desse modo, a inserção desses conteúdos na formação de professores — com destaque para as licenciaturas em Letras — revela-se indispensável para consolidar práticas pedagógicas transformadoras e garantir o sucesso dessa implementação.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Currículo. Literatura Africana e Afro-brasileira.

ABSTRACT: This article aims to understand how Law No. 10,639/03 was incorporated into the curriculum of the Letters program: Portuguese

Este trabalho está licenciado sob CC BY-SA 4.0. Para ver uma cópia desta licença, visite:
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pt_BR

Language and Literatures in the Portuguese Language at the Federal University of Mato Grosso (UFMT), Araguaia University Campus, as well as to discuss the importance of studying African and Afro-Brazilian history and culture in the initial training of Portuguese Language teachers and Portuguese language literatures. Methodologically, this study employed a qualitative approach based on a review of literature and documents, analyzing the course's curricular structure through its Pedagogical Course Projects and relevant academic literature regarding the importance of the law in promoting education that fosters respect for ethnic-racial relations. The study concludes that the study of Afro-Brazilian and African literatures is fundamental to the effective implementation of legal guidelines, as it breaks the historical silence within curricula and values Black subjectivity. Thus, incorporating this content into teacher training—particularly in Language and Literature degree programs—proves essential for consolidating transformative pedagogical practices and ensuring the successful implementation of these measures.

Keywords: Ethnic-racial relations. Curriculum. African and Afro-Brazilian literature.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcado por um longo período de exploração colonial e por um regime de trabalho escravo que perdurou até as últimas décadas do século XIX. O regime de escravidão desumanizou pessoas e deu maior destaque a teoria de raças que justificava a exploração de povos negros e indígenas e deixou como herança para a sociedade brasileira uma grande desigualdade social e uma sólida estrutura racista.

Em seu livro Racismo Estrutural (2019), de Silvio Almeida, destaca que:

> [...] o *racismo é sempre estrutural*, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. (Almeida, 2019, p. 15)

Para explicar como a estrutura social racista se constitui, o autor descreve em capítulos específicos "[...] a relação entre o racismo e os aspectos centrais das estruturas sociais: racismo e ideologia; racismo e política; racismo e direito e, finalmente, racismo e economia" (Almeida, 2019, p. 15), que são interdependentes e se retroalimentam, além de estarem ligadas a estrutura do Estado,

assim, Almeida (2019), vai apresentar a educação em papel paradoxal, já que ela se configura tanto como importante instrumento de combate ao racismo como mantenedora e reprodutora da estrutura racista.

Esse papel paradoxal ocupado pela educação brasileira frente a estrutura racista se explica pela organização de um currículo eurocentrado que marcou o início e grande parte da história da sua história, no qual se privilegiou o ensino da história e cultura dos países europeus e, por vezes, invisibilizou e/ou estereotipou as histórias e as culturas africanas e indígenas.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Movimento Negro Unificado intensifica as reivindicações por acesso a direitos sociais como a educação, por entender que ele reforçaria as pautas levantadas pelo movimento e seria imprescindível para a construção de uma sociedade menos racista. Uma grande conquista para a pauta da educação a partir do Movimento Negro Unificado foi a promulgação em 2003 da Lei n.º 10.639 que tornava obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Em 2004, é publicado o Parecer CNE/CP nº 03/2004, documento histórico regulamentou a Lei nº 10.639/2003, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que teve como principal relatora a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a primeira mulher negra a ocupar uma vaga de conselheira no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em seu texto Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros (2016), a professora Petronilha Beatriz discute como o reconhecimento e inserção do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana contribuem para o alcance de uma educação antirracista por desconstruir mitos e estereótipos sobre afrobrasileiros e africanos – o que valoriza a identidade negra, além de impulsiona uma reparação das desvantagens históricas, possibilitando que o espaço escolar seja mais acolhedor e plural.

Ao longo de um vasto apanhado das ações que antecedem a homologação da Lei n.º 10.639/2003, a professora Petronilha destaca a importância da formação de professores no campo da educação das relações étnico-raciais.

Cabe destacar que, apesar de mais de duas décadas após a homologação da Lei n.º 10.639/2003 e quase duas décadas de homologação da Lei nº 11.645/2008 a implementação delas ainda encontra desafios e resistência, restringindo, muitas vezes, o trabalho da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena a ações pontuais da escola em datas comemorativas.

Neste texto, interessa compreender, como as alterações provocadas na Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação pelas Leis n.º 10.639/2003 e nº 11.645/2008 - que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas públicas e privadas do Brasil influencia a formação inicial de professores de Literatura no Curso de Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Campus Universitário do Araguaia. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica e exploratória.

Para alcançar esses objetivos partimos de uma pesquisa documental que analisa a estrutura curricular do curso a partir dos seus Projetos Pedagógicos e de pesquisas bibliográficas que discutem

a importância da Lei para a promoção de uma educação para o respeito às relações étnico raciais que abale as estruturas do racismo no espaço escolar.

2 AVANÇOS E DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI N.10.639/03 NO CURRÍCULO ESCOLAR

O processo de colonização do Brasil, marcado por um longo período de escravização de pessoas desencadeou as desigualdades sociais vivenciadas até os dias atuais. Com uma população formada por pessoas que descendem de um longo período de marginalização, o país ainda enfrenta desafios para superar problemas de acesso a direitos básicos, como: moradia, saúde e educação. O acesso a direitos sociais básicos sempre foi construído a partir de lutas constantes ao longo da história e ainda hoje enfrenta desafios consideráveis.

Ao longo dos cinco séculos do início da colonização portuguesa, destacamos o século XIX como percursor das conquistas mais relevantes em direitos sociais. Os registros da história mostram que esse foi um período de avanços e retrocessos legais com efeitos ainda muito presentes na contemporaneidade.

Dentre os avanços é possível citar a Proclamação da 'Independência' (1822), a Proclamação da República (1889) e a oficialização, a partir da Lei Áurea (1888), da abolição da escravidão, que ocorre muitas décadas depois da proibição do tráfico humano. Em um contexto geral é possível marcar esses acontecimentos históricos como avanços sociais na nossa construção como uma nação independente, no entanto os bastidores desses grandes acontecimentos são marcados por sérias questões políticas, econômicas e sociais.

A Proclamação da Independência gera uma grande dívida financeira que impacta o desenvolvimento do país a mais de dois séculos. O longo processo de oficialização da escravidão, marcado por aprovação de leis que, silenciosamente usurpavam direitos das pessoas que viviam em regime de escravidão.

Como a Lei de Terras de 1850 (Lei nº 601/1850) que impossibilitou o direito de ex-escravizados a posse de terras para moradia e/ou agricultura configurando-se, no momento da abolição, como um dos atos mais conservadores e perversos do pós-abolição, uma vez que deixou milhares de pessoas sem direito a moradia, desencadeando a ocupação de áreas de proteção ambiental consideradas áreas de risco para moradia, ainda hoje vulneráveis a desabamentos e carentes de acesso a saneamento básico, impactando na segurança e na saúde da população, ou seja, expondo-os ao preconceito socioambiental.

Antes da lei de Terras, que impacta economicamente a sociedade, havia a Lei de 14 de janeiro de 1837 (Lei nº 1), um marco legal no desenvolvimento de políticas educacionais no Brasil. Esse documento avança quando começa a estruturar a educação pública no país, mas retrocede quando proíbe o acesso de pessoas negras, mesmo que libertas, à educação, desenhando os altos níveis de analfabetismo que ainda vivenciamos no século XXI e alicerçando a estrutura racista que tanto impacta a nossa realidade educacional.

Documentos semelhantes, como a reforma educacional de Couto Ferraz legislada pelo Decreto 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 que previa a obrigatoriedade da escola primária para crianças a partir dos sete anos, desde que essas crianças não fossem negras e escravas, além de proibir a educação de adultos, acompanham a história da educação, com leves avanços até a promulgação da Constituição Federal de 1988. A construção da legislação brasileira no período pós-ditadura conta com a participação expressiva de militantes do movimento negro que, no processo de aprovação constitucional dedicam especial atenção a garantia de acesso a educação por pessoas negras.

Os caminhos abertos na construção da constituição brasileira resultam na aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB a Lei n.º 9394 em 1996 e, posteriormente na Lei n.º 10.639 aprovada em 2003 que altera a LBD e impacta diretamente na organização simbólica da organização de ensino ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. Em 2008, essa lei sofre uma nova atualização com a aprovação da Lei n.11.645, que torna, também obrigatório o ensino da história e da cultura indígena.

A abordagem do impacto simbólico das leis citadas acima é possível a partir da análise histórica da estrutura educacional no Brasil, construída para atender as necessidades de formação do colonizador e mantida como segregatória, ao legislar ao longo do processo, pela exclusão de grupos colocados a margem e manter de forma muito marcante a exaltação da história e cultura dos colonizadores e o apagamento e/ou silenciamento dos descendentes de africanos e indígenas.

Ao propor mudanças no currículo da educação básica as leis 10.639/03 e 11.645/08 impactam também na estrutura curricular do ensino superior, em especial, nos currículos dos cursos de licenciaturas, responsáveis pela formação inicial de professores responsáveis pela aplicabilidade das leis no exercício da docência na educação básica.

Apesar do tempo de aprovação das leis, a implantação das mudanças propostas por elas no currículo ainda enfrenta resistência e desafios que provocam reflexões importantes sobre os espaços e relações de poder circundados pelo currículo que estruturou a escola até aqui, currículos que não são neutros e que trabalham eficazmente na manutenção da ocupação dos lugares e relações sociais que conhecemos.

As pesquisadoras Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Ludmylla Karinne Trigueiro Meireles e Maria Gabriela Parenti Bicalho (2015) entendem o currículo como um território e chamam a nossa atenção para a ausência de neutralidade em sua constituição e prática. Também destacam que o currículo que subsidia a organização educacional é um instrumento importante de manifestação ideológica que não pode ser visto sob a ótica da neutralidade, uma vez que a sua construção e aplicabilidade são dialógicas e envolvem as relações sociais, culturais e de poder. Desta forma olhar e discutir o currículo escolar implica profundamente em mudanças e/ou em manutenções de ideologias e formas de controle.

As autoras destacam, ainda, a dialogicidade entre currículo e relações sociais, já que para elas, "no território a noção de poder não se limita à conservação de uma ordem, mas expande-se para estabelecer identidades constituídas pela adoção de signos que criamos a partir de nossas vivências culturais sob a influência de contextos políticos e econômicos." (Souza; Meireles; Bicalho, 2015, p. 141).

Essa dialogicidade entre o currículo e as relações sociais é, também, destacada por Nilma Lino Gomes (2002) que descreve o espaço escolar, lugar onde o currículo é praticado "como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade." (Gomes, 2002, p. 39).

Partindo da discussão dessas autoras é possível inferir que as dificuldades de implantação das leis estejam ancoradas justamente nas mudanças nas estruturas de poder que elas podem possibilitar ao permitirem que os lugares e os saberes preconizados até então possam ser questionados. Como defende Gomes,

> Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. (Gomes, 2012, p. 104)

Desta forma, o espaço escolar pode ser entendido como um espaço de poder que privilegia grupos historicamente eleitos como superiores e amplia, quando não ancorado em um currículo crítico e diverso, as margens que separam a cultura tida como hegemônica das culturas tidas como periféricas. Ainda de acordo com Gomes,

> Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (Gomes, 2012, p. 102)

Para que a escola se consolide como espaço de prática de um currículo diverso que alcance as múltiplas identidades que a constituem, é importante atentar para a formação de professores que consigam olhar de forma crítica e reflexiva para as relações entre currículo e sociedade, o que pode contribuir sensivelmente para as ações de descolonização do currículo, possibilitando a entrada dos saberes que alicerçam as culturas negadas e/ou silenciadas socialmente.

Ao abordar o impacto do contato com histórias de luta e de resistência dos da população negra quando narra a sua experiência ao assistir, no teatro, a história de Besouro Cordão-de-Ouro contada, cantada e sentida; Gomes destaca que a experiência artística dialoga com outros paradigmas de conhecimento, destacando

> [...]Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização

> que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. (Gomes, 2012, p. 102)

Ao refletir sobre a ligação entre 'corporeidade, cognição, emoção, política e arte' a autora reforça a dialogicidade entre currículo e sociedade proposto por Souza; Meireles; Bicalho (2015), reforçando os argumentos legais da importância da inserção dos conteúdos sobre história, cultura e arte de afro-brasileiros e africanos no currículo escolar.

3 O ENSINO DE LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE LETRAS

A obrigatoriedade preconizada na lei n.º 10.639/03 trata da inclusão no currículo de temas sobre história e cultura afro-brasileira, com foco em arte, literatura e história brasileira. Neste contexto entendemos como necessário olhar para o currículo do curso de Letras, já que é o professor formado nesta área que prioritariamente trabalhará com os conteúdos de literatura que a lei traz como obrigatório.

Rubem Alves, na crônica Boca e forno, texto integrante do livro A alegria de ensinar (1994) ao descrever a brincadeira repetida por muitas crianças em muitas escolas brasileiras faz uma reflexão importante sobre como os saberes aprendidos nas instituições de ensino básico nos acompanham pela vida. Nas análises propostas a partir do refrão da canção que embala a brincadeira

> Boca e forno!
>
> - Forno!
>
> - Furtaram um bolo!
>
> - Bolo!
>
> - Farão tudo o que o seu mestre
>
> mandar?
>
> - Faremos todos, faremos todos, faremos todos...o autor
>
> (Alves, 1994, p. 21)

Afirma que "não deve ter sido por acidente que o inventor desta brincadeira, quem quer que tenha sido, deu o nome de mestre ao líder que canta o refrão, pedindo a resposta-eco-repetição das crianças" (Alves, 1994, p. 22) uma vez que os caminhos e as palavras ditas e aprendidas na escola se repetem, como o refrão cantado na brincadeira, em muitos momentos da nossa vida.

Somado a essa reflexão proposta pelo autor, destacamos uma fala comum a muitos professores sobre a força da aprendizagem de conteúdos e modos de ensinar que vivenciaram durante a sua

formação inicial e o impacto dessa influência, no exercício da docência, para pensarmos a importância do ensino de literatura africana e afro-brasileira no curso de Letras.

Ao pensar: Relações Étnico Raciais, educação e descolonização dos currículos, Nilma Lino Gomes destaca que,

> Nesse sentido, mais do que a efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, a Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo. (Gomes, 2012, p. 107)

Maria Aparecida Rita Moreira, ao discutir em sua tese de doutorado A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de literatura no ensino médio: diálogos e silêncios destaca que:

> [...] a inserção de textos literários de escritores(as) afro-brasileiros(as) no ensino de literatura oportuniza aos estudantes negros, como também aos não-negros, o contato com uma educação literária que rompe com as relações de dominação e poder. Essa ligação entre o literário e a construção de uma sociedade mais igualitária traspassa este estudo. A crença de que o literário não existe desligado da sociedade se encontra presente nos escritos de muitos teóricos (Moreira, 2014, p. 29)

Ao avançar em suas reflexões, Moreira (2014) toca no ponto crucial da formação inicial e continuada de professores ao colocá-los como multiplicadores de saber. Destacando a potência do espaço escolar e do trabalho com as literaturas afro-brasileira e africanas como elemento crucial no acesso a diversidades de subjetividades e ao debate de temas necessários sobre as diferentes identidades sociais. Para a autora, é fundamental

> [...] oferecer uma proposição de educação literária, pelo viés da educação para as relações étnico-raciais, aos professores e professoras de língua portuguesa, visando que estes se tornem multiplicadores de uma proposta pedagógica, estética e política, comprometida com a luta antirracista no Brasil. (Moreira, 2014, p. 30)

A autora também aborda a necessidade de um conhecimento aprofundado das questões abordadas pelas literaturas afro-brasileiras e africanas que permitam ao professor ultrapassar os moldes tradicionais de ensino da literatura e posicionar-se de maneira crítica de modo a explicitar o caráter dialógico presentes nessas literaturas atreladas “aos problemas vivenciados pelos sujeitos

negros, vítimas da escravização, de um racismo velado e da perda de identidade". (Moreira, 2014, p. 33)

As mudanças das formas de ensinar e de se posicionar diante dos conteúdos da história e da cultura negra quando bem desenvolvidas, no entender de Santos e Brito, podem contribuir para que:

> Comportamentos, padrões e preconceitos já enraizados na sociedade podem ser contestados em textos literários e a leitura desses textos pode conduzir leitores a uma reflexão mais cuidadosa e sensível sobre as formas de ver o outro, diminuindo a ocorrência de discriminações de origens variadas. (Santos, Brito, 2021, p. 54104)

Entendemos o contato com a história e a cultura afro-brasileira e africana como ferramenta para o gradual desmonte da rígida estrutura racista construída e fortalecida ao longo de séculos de colonização.

Se, por um lado, o ensino de literatura africana e afro-brasileira se coloca como um movimento de deslocamento curricular e de abertura a outras epistemologias, por outro, nos convocam a adentrar dimensões mais profundas da experiência humana, nas quais a questões raciais se inscrevem como marcas constitutivas das subjetividades.

Não se trata apenas de ampliar repertórios literários, mas de reconhecer que os textos, as imagens, as vozes e as narrativas pulsantes em sala de aula que atravessam diretamente os modos como os sujeitos se percebem e são percebidos no mundo e pelo mundo, as construções identitárias.

Ao trazer para a arena dos debates do currículo as literaturas historicamente preteridas e silenciadas, abre-se também territórios para as urgências de outras formas de existir, coexistir, habitar, sentir e narrar-se, tensionando processos de negação, invisibilização, violência simbólica e a negação de identidades.

Em toda a história da literatura há um traço comum: a narrativa leva-nos para conflitos existenciais propondo-nos compreensões de nossas existências e de nossas relações com o mundo e com o outro, nos territórios psíquicos, políticos, culturais e sociais.

É nesse entrelaçamento entre literatura, identidade e experiência que se torna possível compreender que a educação, ao mesmo tempo em que pode reproduzir desigualdades, também pode constituir-se como território de reconstrução, de ressignificação e de criação de si — movimento este que nos conduz à reflexão sobre o que significa, de fato, tornar-se negro em uma sociedade marcada pelo racismo.

Neusa Santos Souza[1] (1983), que define a experiência de ser negra e de *tornar-se negra*, que perpassa por um processo de reconstrução identitária:

[1]Neusa Santos Souza escreveu o livro *Tornar-se negro*, prestando grande contribuição à área das relações raciais. A obra traz uma compreensão sobre a vida emocional dos negros, elaborando sobre o custo psíquico da negação da própria cultura e do próprio corpo. A autora faleceu em dezembro de 2008, vítima de suicido.

> Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (Souza, 1983, p. 17-18)

Quando trazemos tais temas para o campo da educação, se faz urgente a necessidade de pensarmos práticas de inibição e conscientização crítica referentes a racismo, preconceito racial e discriminação racial, bem como empenho para o conhecimento das mazelas trazidas para o cotidiano escolar.

Compreendermos que estas ações são caracterizadas como violência que em vez de serem recusadas ou contraditas, devem ser pensadas e constituídas como luta de libertação a permitir a superação. Nesta direção, partilhamos aqui, uma ponderação de Iolanda de Oliveira, nome expoente nos estudos étnicos-raciais na educação brasileira (Oliveira, 2006, p. 128),

> Sabe-se que a atribuição de significados sociais à diversidade humana é hierarquizada, provocando as desigualdades entre negros e não negros em todos os setores sociais, com forte projeção na educação na qual são evidenciados claramente, os efeitos da discriminação contra o negro na educação. A projeção das desigualdades entre negros e não negros na educação está a exigir uma formação dos profissionais da educação que dê conta da eliminação deste problema, que atinge toda a humanidade.

Para Nilma Lino Gomes (2003, p. 77), a escola enquanto *instituição social* ajuizada e incumbida pela "organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas".

Quando pensamos em identidades e juventudes no processo da educação é importante a reflexão de que os mecanismos estruturais de negações identitárias atingem com muita força os jovens negros, implica e aniquila todo nosso processo democrático e a construção de uma sociedade justa e equânime.

Tais processos perversamente elaborados e altamente promovidos fortalecem as estruturas autoritárias, ditatoriais e tirânicas de nossa sociedade que profundam ainda mais nossas desintegrações e rompimentos sociais, rasgando-nos como tecido social, nos levando a sistemas que agem contra todo processo democrático e assim nos corrompendo como sociedade e destruindo a nossa dignidade humana.

É ponderável que tracemos aqui o pensamento de Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin, pesquisadoras que se debruçam sobre os estudos étnicos-raciais na sociedade brasileira, suas desigualdades e injustiças, que nos apresentam o conceito de racismo, como sendo uma ideologia que prega uma estrutura classificatória e hierárquica entre grupos étnicos.

O preconceito racial é entendido como uma negativa posição e orientação diante de um grupo ou instituição firmada em generalizações estigmatizantes sobre uma etnia, e a discriminação está assentada em toda e qualquer exclusão e distinções, preterimentos e preferências que seu efeito seja a anulação de igualdades de tratamentos e oportunidades entre grupos e indivíduos. (Jaccoud; Beghin, 2002)

Sendo a escola uma produtora de sociabilidades, ponderamos que a instituição, hoje, necessita severamente discutir, refletir e propor ações críticas que perpassem pela reprodução de ideias racistas, suas desumanidades e atrocidades, vislumbrando novas possibilidades de relações pautadas em empatia, equidade e dignidade. Quando imaginamos outras possibilidades para uma educação em direitos humanos, voltamos nossos olhares para a Lei 10.639, como uma fomentadora de possibilidades identitárias e de construção de uma educação antirracista.

A escola, sem hesitações, não é unicamente ela que, necessita ter um engajamento sistemático relativo às relações étnico-raciais, mas é uma das promotoras e socializadoras que, por vezes, reproduzem a discriminação, o preconceito e o racismo, como também pode vir a silenciar-se diante de tais ações.

Porém, a apreensão e inquietude no que se tange a essa instituição é de que entre as suas finalidades e aplicabilidades está a de integrar e incorporar conhecimentos e saberes, estes imperiosamente, também devem ser os de identificações e reconhecimentos históricos e de ancestralidades e a literatura sem dúvida pode vir a ser um instrumento poderoso de pulsar identitário e antirracista.

Enfatizamos que na escola, pode fortemente ocorrer o silenciamento dos estudantes, o emudecimento da gestão escolar e dos agentes educacionais e a afasia do corpo docente decorrentes de uma visão predominantemente segregacionista, eurocêntrica, branca e racista, de recursos e dispositivos pedagógicos impróprios e da ausência de políticas públicas. Tudo isso se constitui num complexo aparelho que distancia cada vez mais a identificação do aluno negro com o ambiente escolar, nossas observações nos mostram que um dos caminhos mais potentes para a discussão sobre o racismo no ambiente escolar perpassa pela formação docente, seja esta inicial ou continuada.

Como afirma Nilma Lino Gomes (2000, p.156)

> Os cursos de formação de professores/as não podem se furtar a esse diálogo mais do que necessário. Eles estão desafiados não somente a formar profissionais habilitados na arte de transmitir os saberes escolares, mas, sim, profissionais que incluam na sua competência pedagógica a arte de provocar mudanças de atitudes e mentalidades, a construção de uma postura ética diante das diferenças, a sensibilidade para com os tênues processos de formação humana.

Assim, compreendemos que a formação de professoras e professores deve ser entendida como um processo crítico e corajoso, que articula reflexão, ação e transformação da prática educativa, possibilitando a construção de uma educação comprometida com as diversidades.

Para Iolanda de Oliveira e Mônica Pereira do Sacramento:

> Não raro, na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciandos cujos conhecimentos sobre as desigualdades étnico-raciais no Brasil foram negados ao longo de sua trajetória escolar, o que traz dificuldades para que percebam as evidências do racismo e seus efeitos em nossos dias. […] a ausência de reflexão sobre tais questões no planejamento e na prática escolar tem contribuído sobremaneira para o estabelecimento de relações interpessoais assimétricas e pouco respeitosas entre os (as) que integram o cotidiano da escola, numa dinâmica de naturalização das desigualdades e invisibilidade dos indivíduos. Esse silêncio nos embrutece. (Oliveira; Sacramento, 2010, p. 209, 266)

É imperioso que professoras e professores rompam com os mecanismos de reproduções sociais e se posicionem a partir de uma consciência crítica, saibam identificar e rejeitar consciências ingênuas, apoderem-se de próprias histórias engajadas e transformadoras.

A escola, mesmo sendo uma propulsora de oportunidades para uma vida melhor, inegavelmente pode vir a ser um território de exclusão social, pois consegue decorrer que pessoas sejam silenciadas, estigmatizadas, discriminadas e/ou marginalizadas; o que compromete fortemente o pleno exercício de sua cidadania, bem-estar social e dignidade, em consequência, deteriorando o acesso a estudo, cultura, arte, profissionalização e outros bens e serviços que devem ser acessíveis a qualquer cidadão.

Outra ponderação é referente a formação inicial do professor, que quando contempla debates tão sensíveis com os propostos pela educação para as relações étnico raciais, ou seja, pelo olhar para o outro possibilitado pelo contato com as subjetividades que emergem do texto literário, pelo conhecimento das outras histórias coetânea à histórias hegemônicas propagadas desde o princípio da história da nossa educação, acende uma centelha de esperança para a possibilidade de uma escola que faça do conteúdo obrigatório proposto pela lei uma janela em que se possa ver a diversidade que nos constitui como nação.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 10.639/03 NO CURSO DE LETRAS DO CAMPUS ARAGUAIA

O curso de Letras do Campus Universitário do Araguaia foi criado a partir da Resolução Consepe n.º 12, de 10 de março de 1981 e, ao longo de seus 45 anos de existência, tem formado professores de língua portuguesa e literatura que atuam nas escolas da região denominada Médio Araguaia. A autorização de funcionamento do curso marca também o início do Campus Universitário do Araguaia com sedes nas cidades de Barra do Garças – Campus II e Pontal do Araguaia – Campus I e oferta um total de 17 cursos de graduação, dentre os quais 7 são cursos de graduação em Licenciatura.

Nos primeiros projetos pedagógicos do curso elaborados entre 1981 e 2003 o curso é denominado como Letras: Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa e uma leitura das ementas propostas nestes projetos evidenciam que a literatura estudada no curso contemplava os estudos das literaturas de língua portuguesa produzidas em Portugal e no Brasil sem menção às literaturas dos países africanos de língua portuguesa e com pouca referência a autores afro-brasileiros.

Outra questão que chama a atenção na pesquisa realizada nos projetos pedagógicos do curso é que a reformulação realizada em 2009, contempla em sua estrutura legal a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, mas não menciona a Lei n.º 10.639/03, apesar de trazer em sua ementa, como disciplina optativa a Literatura Afro-brasileira. A ausência deste documento em projeto pedagógico concluído 6 anos depois da aprovação da lei chama atenção para o ritmo de implantação dela no contexto universitário.

Entre os anos de 2015 e 2016, sob a coordenação da professora Marinete Luzia Francisca de Souza e da professora Tereza Ramos de Carvalho foi desenvolvido no curso o projeto de pesquisa Literaturas de Língua Portuguesa: interculturalidade e descolonização, financiado pela Fundação de Amparo à pesquisa de Mato Groso – FAPMAT e resultou na publicação em 2020 do livro: Estudos Interculturais, africanidades e descolonização, organizado a partir de pesquisas sobre essas literaturas (Souza; Carvalho; Santos, 2020). O projeto foi importante para a ampliar o interesse de acadêmicos e professores sobre essas literaturas e tem reflexos positivos até hoje.

Apenas na construção do projeto pedagógico aprovado em 2019 a Lei n.º 10.639/03 passa a fazer parte da estrutura de legislação que regulamentam o currículo do curso de Letras, a partir desta contemplação a disciplina Literatura Afro-brasileira passa a fazer parte do quadro de disciplinas obrigatórias do curso proporcionando o acesso de todos os acadêmicos do curso, contemplados por esta versão do projeto pedagógico, aos conteúdos de literatura e cultura afro-brasileira. No quadro de optativas do projeto de 2019 passou a ser contemplada a disciplina Literatura Africana de Países de Língua Portuguesa.

A inclusão dessa disciplina no projeto pedagógico de 2019, amplia o escopo de produção das literaturas de língua portuguesa e aproxima os alunos de aspectos importantes da história e cultura da África, já que grande parte da produção de literatura dos países africanos de língua portuguesa está permeada de questões das culturas locais, além de muitas narrativas retratarem aspectos importantes da história das guerras de libertação e das posteriores guerras civis que tanto influenciaram e influenciam na construção da identidade dessas nações.

Para além da inserção da disciplina, observamos a ampliação do trabalho com autores não canônicos ao longo do curso. Essas informações estão contempladas nos planos de ensino das disciplinas de literatura distribuídas ao longo do tempo de integralização do curso.

No projeto pedagógico aprovado em 2023 a disciplina Literatura Afro-brasileira volta a ser optativa dando a Literatura Africana de Países de Língua Portuguesa o lugar de disciplina obrigatória. Para além, das disciplinas com referência africana o curso também inseriu no projeto pedagógico de 2023, a disciplina Literatura de Identidades Periféricas que abrange em sua ementa e biografia a produção literária de grupos minoritários.

A inserção dessas disciplinas no currículo do curso é um pequeno avanço, diante do pouco conhecimento que se tem sobre a temática e contrasta com o amplo espaço para o estudo das literaturas brasileiras e portuguesas, mesmo que dentro deste cenário literário a produção de alguns autores negros seja estudada.

Sabemos que o direito a literatura, no sentido amplo defendido por Antonio Candido (1995), englobando o acesso à leitura e à produção do texto literário nos coloca diante da subjetividade do outro enquanto leitores, ou na partilha da nossa subjetividade enquanto escritores e o contato com uma diversidade maior de subjetividades desvela histórias não contadas, histórias silenciadas além de propiciarem que histórias já consolidadas sejam recontadas a partir de outro ponto de vista.

Esse processo de formação literária combate uma prática colonial que controla, silencia e/ou invisibiliza histórias de pessoas que vivem as margens e consolidam narrativas repetidas e estereotipadas de grupos que ocupam a centralidade social, colocam-nos diante do que a autora Chimamanda Ngozi Adichie (2019) chama de 'O perigo da história única'.

A manutenção da narrativa das histórias únicas bem como o silenciamento das narrativas diversas que compõem nossa sociedade contribui para a manutenção da estrutura racista escolar que termina promovendo e mantendo um grupo majoritariamente branco e afastando ou as pessoas negras que enfrentam, além da baixa identificação com os conteúdos que estudam, desafios econômicos que as afastam por cansaço e sobrecarga, de melhores desempenho na vida escolar.

Por partir da subjetividade do 'outro' poucas vezes ouvido, por dar voz a narrativas diversas possibilitada pelo ensino de literatura as literaturas afro-brasileira e africanas podem ser importantes aliada dentro do currículo para a ampliação de conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira.

As duas décadas de sanção da Lei n.º 10.639/03, assim como os catorze anos da aprovação da Lei n.º 12.711/12 começaram mudanças significativas no espaço universitário ao modificarem o currículo e ampliarem o número de acadêmicos negros que, gradativamente estão também avançando nos espaços da pós-graduação e, aos poucos, ocupando os espaços da docência do ensino superior.

A contemplação da lei pelo currículo do Curso de Letras e a presença de mais professores negros no corpo docente tem fomentado o aumento das pesquisas direcionadas a literatura afro-brasileira e africana por bolsistas do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) e de Trabalhos de Conclusão de Curso que discutem as temáticas negras.

A dedicação a essas pesquisas propicia a abertura do futuro professor para a busca e o contato com outros aspectos da história, da cultura e da arte afro-brasileira e africana e esse contato inicial durante a formação na licenciatura tende a entregar para o mercado um professor que garantirá, no ensino da educação básica, a aplicação da lei e um olhar mais sensível e atento para o trabalho com os temas implícito na Educação para as relações étnico raciais.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É no exercício das relações, nas práticas cotidianas que os currículos ganham materialidade, daí a importância de termos, no território escolar currículos que contemplem as diversidades sociais e culturais e que permitam a circulação de saberes plurais ao longo da jornada de educação escolar.

Para tanto é fundamental que se olhe para as estruturas curriculares que embasam a educação básica e que, com o mesmo rigor se olhe para os currículos da educação superior, em especial para os cursos de formação inicial de professores, uma vez que as práticas consolidadas durante essa formação os acompanharão, de alguma forma, durante todo o tempo de exercício da docência.

Entendemos o currículo, como um território em disputa, destacamos a importância da implementação da história e da cultura africana e afro-brasileira, preconizada pela lei 10.639/03, nos currículos da educação básica e dos cursos de formação inicial de professores, já que tal mudança curricular possibilita, a grupos historicamente silenciados, o direito a uma narrativa e a outros pontos de vista da história da nossa formação cultural, permitindo a ampliação social dos espaços simbólicos de poder que, ao contemplarem uma diversidade maior de sujeitos, ampliam sua percepção de mundo e melhoram o respeito às muitas subjetividades colocadas injustamente à margem.

A produção literária de autores e autoras negras resgatam/apresentam espaços e narrativas que se contrapõem às construções estereotipadas que a literatura canônica e a própria história apresentaram durante séculos. Outro fator é que e o contato com essas outras narrativas pode promover mudanças importantes nas de apresentação e representação da história dos afro-brasileiros e africanos possibilitando o fortalecimento das identidades negras e contribuindo para que estudantes negros não só adentrem o sistema educacional, mas se sintam representados, reconhecidos e permaneçam nele.

Os trabalhos com as literaturas afro-brasileira e africanas favorecem a implantação da lei por possibilitarem o acesso a subjetividades dos sujeitos negros, bem como a aspectos da história e da cultura negra silenciados nos currículos escolares ainda presentes no contexto escolar. Neste entendimento, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, em especial os discentes de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa, configuram-se ações importantes no sucesso da implementação da lei.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Almeida, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro) ISBN: 978-85-98349-74-9

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Campinas: Papirus, 1994.

BRASIL. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Portal Planalto, Rio de Janeiro, 18 set. 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em: 23 março. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 8 março 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 março 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: [: 31 mar. 2026].

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: [Data de Acesso].

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995. p. 169-191.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural e formação de professores: um diálogo necessário. Educ. Rev. [online]. 2000, n. número especial, pp.151-167. ISSN 0102-4698.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912. Acesso em: 24 mar. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, vol. 29, n. 1, jan.-jun. 2003, p. 171.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002.

MATO GROSSO. Universidade Federal de Mato Grosso. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução Consepe n.º 12, de 10 de março de 1981. Dispõe sobre a autorização para o funcionamento

do curso de Licenciatura Plena em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa e do funcionamento da Licenciatura de 1º Grau em Ciências. Cuiabá: CONSEPE/UFMT, 1981.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita. A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de literatura no ensino médio: diálogos e silêncios. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Florianópolis, 2014.

SANTOS, Eliete de Nazaré Barbosa; BRITO, Stela Maria Viana Lima. Literatura em sala de aula: representatividade para a construção da identidade de crianças e adolescentes negros / Literature in the classroom: representativeness for the construction of identity for black children and adolescents. Brazilian Journal of Development, *[S. l.]*, v. 7, n. 6, p. 54101–54115, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n6-012. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30621. Acesso em: 3 mar. 2026.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 17-49, 2016.

SOUZA, Marinete Luzia Francisca; CARVALHO, Tereza Ramos (Org.); SANTOS, Mônica Maria dos (Org.). Estudos Interculturais, africanidades e descolonização. 1. ed. Rio Branco: NEPA, 2020. v. 1. 200 p.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; MEIRELES, Ludmylla Karinne Trigueiro; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Território e currículo: relações interdisciplinares entre estudos territoriais e educação social. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43, p. 135–145, 2015. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2015.v24.n43.p135-145. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/1320. Acesso em: 24 mar. 2026.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

OLIVEIRA, Iolanda. A formação de profissionais da educação para a diversidade étnico-racial. *In*: MULLER, Maria Lucia R; PAIXÃO, Lea Pinheiro (org.). Educação diferenças e desigualdades. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda de., SACRAMENTO, Monica pereira do. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: relações raciais e educação: O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA, EdUFF, 2010.

Recebido em: 10 de abril de 2026.
Aprovado em: 23 de agosto de 2026.

[i] Mônica Maria dos Santos. Professora do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA), lecionando na área de Literaturas de Língua Portuguesa. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso Campus Cuiabá (2024). Concluiu o mestrado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2013).
E-mail: monica.santos@ufmt.br

Curriculum Lattes: http://lattes.cnpq.br/2810283550094313
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0375-9488

[ii] Yandra de Oliveira Firmo. Pedagoga, Arte Educadora, Psicopedagoga, especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial e em Fundamentos da Educação Infantil, Psicodramatista e Sociodramatista. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso na Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso (ICHS/UFMT). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura-COEDUC, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.
E-mail: yandra.firmo@ufmt.br
Curriculum Lattes: http://lattes.cnpq.br/3596686753968519
ORCID https://orcid.org/0000-0002-0661-5669

[iii] Valéria Oliveira Vasconcelos. Mestra em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT / PPGEL, em 2024. Licenciada no curso de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, no campus universitário do Araguaia (CUA). Primeira Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade da Amazônia (1999), com ênfase em Finanças e Marketing. Professora da Escola Interativa COOPEMA – Barra do Garças-MT.
E-mail: valeria.o.vasconcelos.vv@gmail.com
Curriculum Lattes: http://lattes.cnpq.br/4382821916569196
ORCID: https://orcid.org/0000.0002.4026.0013