

PARA ALÉM DOS MUROS DA UNIVERSIDADE: OFICINAS DECOLONIAIS DE LITERATURA E REDAÇÃO NO ACESSO À UERJ**BEYOND THE UNIVERSITY WALLS: DECOLONIAL LITERATURE AND WRITING WORKSHOPS FOR ACCESS TO UERJ****DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e19941****Elaine Cristina Carvalho Duarte¹****Rosângela Gomes Ferreira²****Simone Maria Bacellar Moreira³**

Resumo: Os projetos “Saber para Mudar” de Literaturas e de Redação (FFP/UERJ) propõem uma metodologia decolonial para o ensino de literatura em cursos pré-vestibulares, promovendo a cidadania. O foco é realizar a análise crítica do cânone da UERJ e articular o acesso universitário com a transformação do saber. O trabalho utiliza a colonialidade do saber (Mignolo) e as pedagogias engajadas (bell hooks). As oficinas promovem diálogos críticos e transformam a produção textual em prática política e expressão da identidade. Sugere-se a institucionalização dessa metodologia na formação de professores de Letras, visando ao impacto estrutural no currículo.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Pré-vestibular; Extensão universitária; Inclusão; Decolonialidade.

Abstract: The “Saber para Mudar” de Literaturas e de Redação projects (FFP/UERJ) propose a decolonial methodology for teaching literature in pre-university courses, promoting citizenship. The focus is to perform a critical analysis of the UERJ canon and articulate university access with the transformation of knowledge. The work uses the coloniality of knowledge (Mignolo) and engaged pedagogies (bell hooks). The workshops promote critical dialogues and transform textual production into political practice and expression of identity. The institutionalization of this methodology in Literature teacher training is suggested, aiming for a structural impact on curriculum.

Keywords: Literature teaching; College preparatory courses; University extension; Inclusion; Decoloniality.

¹ Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília, professora contratada do Setor de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: naneduarte@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/000-002-9189-3179>.

² Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professora Adjunto 3 do Setor de Linguagens do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: gfrosangela@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4346-6367>.

³ Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense, Professora Associada do Setor de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: simonetrales@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5527-3908>.

Introdução

Os projetos de extensão "Saber para Mudar" (SPM) de Literaturas e de Redação, vinculados ao Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ) em São Gonçalo e ao projeto de Iniciação à Docência "Saber para Mudar", que coordena diretamente o pré-vestibular comunitário da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), representam uma iniciativa fundamental para enfrentar as desigualdades educacionais no município. São Gonçalo, segundo maior município do estado do Rio de Janeiro, apresenta indicadores preocupantes: enquanto o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira IDEB (Brasil, 2022) nos anos iniciais do ensino fundamental alcança 4.6, esse índice cai para 3.6 no ensino médio (IBGE, 2021). Nesse contexto, onde a FFP/UERJ se configura como a única universidade pública, o projeto assume um papel transformador, articulando formação docente, produção de conhecimento e ação comunitária.

Nossa intervenção busca transformar essa realidade por meio de três pilares principais: oficinas de argumentação, rodas de leitura e produção de materiais didáticos. Os licenciandos em Letras que atuam no projeto, sejam bolsistas, estagiários sejam voluntários, têm a oportunidade de vivenciar a complexidade do cotidiano escolar, desenvolvendo práticas pedagógicas contextualizadas e reflexivas. Essa dinâmica ecoa o pensamento de Freire (2024, p. 29), para quem "no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas".

Nesse sentido, a formação docente não se reduz à assimilação passiva de metodologias, mas se consolida quando os licenciandos reinterpretem o conhecimento teórico à luz das demandas reais dos estudantes, sejam elas sociais, culturais sejam linguísticas. Ao planejar aulas que dialogam com as vivências dos alunos, por exemplo, ou ao adaptar teorias literárias a contextos periféricos, eles praticam exatamente o que Freire propõe: aprender reinventando. Assim, as atividades do projeto deixam de ser um ritual burocrático e se tornam em espaço de criação pedagógica, cujo "apreendido" ganha vida na relação com o mundo, por meio de práticas que contribuem na ressignificação de valores morais e éticos e na formação de sua conduta como um sujeito sociocultural, político e histórico.

Essa abordagem não só qualifica a formação inicial, mas também prepara os licenciandos para serem professores-pesquisadores capazes de ler as nuances da educação e reescrevê-las com autonomia, condição essencial para uma prática verdadeiramente transformadora. E os impactos dessa formação crítica não se limitam aos futuros educadores: eles ecoam diretamente nas salas de aula da rede pública e nas do curso preparatório “Saber pra Mudar” (FFP/UERJ), onde os estudantes, tanto universitários quanto da educação básica e do pré-vestibular, passam a acessar abordagens decoloniais de literatura e redação que dialogam com suas realidades e ampliam suas perspectivas críticas.

Nesse processo, os professores das escolas parceiras também se beneficiam, renovando seu repertório teórico-metodológico e, em muitos casos, redescobrimdo o desejo pela formação continuada, pois, após participarem do projeto, manifestam interesse em cursar pós-graduação. Assim, construímos uma rede de formação e resistência cultural e pertencimento à cultura letrada.

Contextualização do Estudo: Práticas Decoloniais no SPM

As práticas desenvolvidas no SPM, desde 2024, fundamentam-se em princípios decoloniais que questionam hierarquias estabelecidas no campo literário. Por meio da leitura comparada entre obras canônicas e produções marginalizadas, os participantes são convidados a refletir sobre os mecanismos de exclusão que estruturam o cânone. Os círculos de debate literário permitem que estudantes e professores construam coletivamente novas interpretações dos textos, articulando literatura e realidade social. As oficinas de produção textual, por sua vez, incentivam uma escrita engajada, que ultrapassa os limites formais do vestibular para se tornar instrumento de expressão e intervenção. Não se trata apenas de “ensinar para o vestibular”, mas de despertar o prazer pela leitura e pela escrita como instrumento de emancipação.

As metodologias desenvolvidas pelo projeto fundamentam-se em três eixos inter-relacionados. Primeiramente, a leitura comparada entre obras canônicas e produções marginalizadas permite desnaturalizar hierarquias literárias estabelecidas. Ao contrastar autores consagrados, como Clarice Lispector, com vozes tradicionalmente silenciadas, como Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, o projeto amplia o repertório crítico dos estudantes. Em segundo lugar, os círculos de leitura dialógica, inspirados na pedagogia freireana e no pensamento de bell hooks (2019, 2019a), criam espaços coletivos de interpretação e debate. Por fim, as oficinas de produção textual transcendem os moldes

tradicionais. Essa superação se dá ao confrontarmos a visão instrumental e conteudista que, no ensino tradicional, reduz a redação à mera reprodução de modelos pré-estabelecidos e à memorização de citações hegemônicas, assemelhando-se ao que Paulo Freire (1996) chamou de “educação bancária”. Em contraste, transformamos a escrita em prática política e ferramenta de intervenção, incorporando temas sociais relevantes para a comunidade local e incentivando uma escrita engajada. Isso se manifesta na elaboração de argumentos críticos e na utilização de repertório decolonial e de saberes periféricos como fundamentação válida, promovendo a expressão e a voz dos estudantes como ferramentas de intervenção social.

Essa abordagem pedagógica encontra seus fundamentos teóricos em três vertentes principais. Primeiramente, a crítica à colonialidade do saber (Mignolo, 2017) e a valorização das Epistemologias do Sul (Santos, 2019), que desestabilizam a hegemonia eurocêntrica do conhecimento. A partir desse quadro, a noção de desobediência epistêmica, desenvolvida por Walter Mignolo (2017), questiona a centralidade do cânone eurocêntrico e abre espaço para literaturas indígenas, negras e periféricas. Por fim, a pedagogia engajada, proposta por bell hooks (2019, 2019a) e de Paulo Freire (1996), transforma a sala de aula em espaço de insurgência, onde a literatura se torna ferramenta de transformação social.

Os impactos do projeto manifestam-se em múltiplas dimensões. Na comunidade, estudantes que antes não tinham acesso a cursinhos preparatórios pagos conseguem ingressar no ensino superior público, rompendo ciclos históricos de exclusão. Paralelamente, a abordagem decolonial amplia o repertório cultural desses jovens, incentivando-os à leitura de obras que dialogam diretamente com suas realidades. No âmbito da formação docente, os licenciandos em Letras vivenciam metodologias ativas e críticas, preparando-se para atuar em contextos educacionais diversos e, muitas vezes, desafiadores.

O SPM exemplifica como o ensino de literaturas e de produção textual pode assumir uma capacidade de ressignificar quando articulado com ações extensionistas comprometidas com a justiça social. Ao descolonizar o cânone literário e promover a escrita como prática política, o projeto não apenas amplia oportunidades educacionais, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária. Sua experiência serve como modelo inspirador para outras iniciativas que busquem integrar universidade, escola pública e comunidade em prol de uma educação verdadeiramente transformadora e inclusiva.

Além disso, o projeto atua como um espaço de formação docente prática para licenciandos em Letras, permitindo que vivenciem metodologias de ensino engajadas, como os

círculos de leitura dialógica (Freire, 1996) e a escrita como instrumento político (hooks, 2019). Essa experiência é crucial em um município como São Gonçalo - RJ, onde a carência de docentes motivados e a evasão escolar no ensino médio são desafios persistentes. Dados do IBGE (2023) mostram que, embora negros representem 50,3% das matrículas no ensino superior público, as desigualdades raciais e socioeconômicas ainda limitam o acesso de grande parte da população à universidade.

Diante desse cenário, persistente desigualdade racial e histórica lacuna na formação docente, o projeto desenvolve seu trabalho por meio de uma abordagem integrada que articula formação docente, preparação acadêmica e impacto social. Na dimensão da formação, os licenciandos em Letras são inseridos em práticas pedagógicas fundamentadas nas perspectivas antirracistas de bell hooks (2019; 2019a), construindo assim uma base teórico-prática essencial para sua atuação como futuros educadores. A centralidade desta temática na proposta do projeto é uma resposta direta a um duplo imperativo: o social e o legal.

A necessidade social se manifesta no combate ao racismo estrutural e institucional que se evidencia em profundas desigualdades educacionais e na invisibilidade de culturas e saberes afro-brasileiros nos currículos. A abordagem de bell hooks (2019a, 2019b) oferece o arcabouço para formar professores capazes de reconhecer e enfrentar essas manifestações em sala de aula, promovendo a justiça social e epistêmica. Em complemento, a essa necessidade legal garante o cumprimento da Lei Federal nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que alterou a LDB e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Assim, a formação dos licenciandos fornece as ferramentas teórico-metodológicas para que possam implementar essa legislação de forma crítica e transformadora. Como afirma hooks:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos nossos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar do jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (2019, p. 63).

Essa reflexão orienta diretamente as oficinas do projeto, em que os graduandos vivenciam na prática uma pedagogia engajada que valoriza os repertórios culturais dos estudantes de periferia como pontos de partida para a construção do conhecimento; problematiza as hierarquias epistêmicas presentes nos materiais didáticos tradicionais e desenvolve estratégias de letramento literário que rompem com os modelos bancários de educação.

Ao colocar em diálogo os saberes acadêmicos e os conhecimentos comunitários, essas oficinas criam espaços de aprendizagem mútua em que os licenciandos aprendem a escutar as vozes historicamente silenciadas, enquanto os estudantes da educação básica se reconhecem como produtores legítimos de conhecimento. Essa experiência concreta de descolonização pedagógica materializa o ideal de hooks, ao transformar a sala de aula num território de liberdade epistêmica, em que a educação literária se torna efetivamente um instrumento de emancipação individual e coletiva.

No âmbito da preparação para os vestibulares, sobretudo o da UERJ, o projeto adota uma postura crítica em relação ao cânone literário tradicional, propondo leituras que problematizam estruturas de poder e de desigualdade. As atividades de produção textual são orientadas para a discussão de temas sociais relevantes como racismo, gênero e justiça social, em perfeita sintonia com as competências exigidas pela UERJ, mas sem perder de vista o compromisso com uma educação transformadora.

Como afirma Freire (2024, p. 85), “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um penso, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’, e não o contrário.” Essa concepção dialógica do conhecimento reforça a importância de uma prática pedagógica que não apenas transmite conteúdos, mas os discute coletivamente, questionando estruturas opressoras e incentivando a autonomia crítica dos estudantes.

Nesse sentido, o projeto não se limita a preparar para provas, mas busca formar leitores e escritores conscientes de seu papel social. Ao integrar obras e debates que confrontam desigualdades, a proposta do projeto vai além do vestibular: o espaço se torna um local de construção de pensamento coletivo, no qual a educação se revela, de fato, como ferramenta de libertação.

Essa abordagem dialoga diretamente com a visão freireana de que “o homem, em seu processo, como sujeito de conhecimento e não como receptor de um ‘conhecimento’ de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vai ganhando a razão da realidade” (Freire, 2024, p. 113). Em vez de reproduzir um ensino bancário, no qual o estudante é mero depositário de informações, o projeto estimula a construção ativa do saber, em que os alunos interpretam, questionam e ressignificam o mundo a partir de suas próprias experiências.

A escolha de textos que confrontam opressões não é aleatória: ela permite que os jovens se reconheçam como agentes capazes de ler a realidade criticamente e, assim, transformá-la.

Dessa forma, mais do que garantir aprovação no vestibular, a proposta do projeto fortalece uma aprendizagem significativa, em que o conhecimento se torna instrumento de autonomia e emancipação, tal como defende Freire.

Por fim, o SPM concretiza seu compromisso social por intermédio da oferta de aulas e oficinas gratuitas no pré-vestibular e em escolas públicas da região. Esta ação direta não só amplia as oportunidades de acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda, como também fortalece os vínculos entre a universidade e a comunidade, estabelecendo um diálogo permanente que beneficia todos os envolvidos no processo educativo. Desse modo, os projetos envolvidos atendem à democratização e à equidade nos vestibulares, ou seja, dão oportunidades iguais a pessoas diferentes de ingressarem à universidade, sobretudo as da comunidade.

Nessa direção, a contradição entre as políticas de acesso inclusivas da UERJ e a persistência de um cânone eurocêntrico em seus vestibulares revela um desafio estrutural: como democratizar verdadeiramente a educação, se os saberes valorizados continuam reproduzindo hierarquias coloniais? Este artigo avança nessa reflexão, analisando criticamente as listas de obras obrigatórias da UERJ, com foco em seleções recentes que manifestam essa tensão. Entre as obras examinadas, incluem-se: *Nikette: uma história de poligamia*, de Paulina Chiziane (Exame Discursivo de Língua Portuguesa de 2023) (2021), *Amor* de Clarice Lispector (1º Exame de Qualificação de 2026) (1998), *Contos de Aia* (Exame Discursivo de Redação de 2025) (2017) e *Hamlet* (Exame Discursivo de Redação de 2026) (2015), propondo caminhos para descolonizar o ensino literário, articulando o direito à educação com o direito às epistemologias plurais.

1 Descolonizando o cânone: a contradição entre políticas de acesso e eurocentrismo nos Vestibulares da UERJ

A UERJ construiu uma trajetória pioneira na democratização do acesso ao ensino superior brasileiro. Em 2000, tornou-se a primeira instituição do país a implementar cotas para estudantes de escolas públicas por meio da Lei 3.524/2000 (Rio de Janeiro, 2000), reservando 50% de suas vagas para egressos da rede pública.

No ano seguinte, protagonizou outro passo histórico com a Lei 3.708/2001 (Rio de Janeiro, 2001), que destinou 40% das vagas a candidatos negros - marcando a primeira política de ação afirmativa racial em universidades brasileiras. Essas medidas pioneiras, posteriormente ampliadas em 2018 para incluir pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas, Lei

8.121/2001 (Rio de Janeiro, 2001), não apenas transformaram o perfil da instituição como também inspiraram a política nacional de cotas, consolidando a UERJ como símbolo da luta por inclusão no ensino superior.

A ampliação do sistema de reserva de vagas pela Lei nº 5.346/2008 (Rio de Janeiro, 2008) representou um marco na política de inclusão da UERJ, garantindo aos estudantes cotistas não apenas o acesso ao ensino superior, mas também condições materiais para sua permanência. Entre os direitos assegurados, destacam-se a Bolsa Permanência durante todo o curso universitário, o auxílio para aquisição de material didático e o Passe Livre Universitário para deslocamento no município do Rio de Janeiro. Esses benefícios foram fundamentais para reduzir as desigualdades econômicas que frequentemente impedem a conclusão dos estudos por parte de alunos em situação de vulnerabilidade social.

O sucesso dessas políticas deve-se ao compromisso institucional da UERJ, materializado na criação de legislação interna específica e no trabalho dedicado de docentes, técnico-administrativos e discentes. Particularmente significativa tem sido a participação ativa dos próprios estudantes cotistas, que não apenas se beneficiam das políticas, mas também contribuem para seu aprimoramento contínuo. A experiência acumulada ao longo desses anos demonstra como as ações afirmativas podem promover uma formação acadêmica transformadora, cujo impacto se estende muito além da graduação.

Essa ampliação do impacto é garantida pela integração dos mecanismos de apoio à permanência, que são um elemento crucial e complementar às políticas de cotas. A garantia de condições materiais para a conclusão dos estudos permitiu reduzir as desigualdades econômicas que frequentemente impedem a formação, liberando o estudante cotista para focar integralmente em sua qualificação acadêmica e em sua inserção no conhecimento. A transformação atinge seu ponto máximo quando esses egressos do sistema de cotas, ao se inserirem no mercado de trabalho ou prosseguirem em cursos de pós-graduação, tornam-se agentes de transformação em suas comunidades e áreas de atuação. Essa realidade comprova que o acesso ao ensino superior, quando combinado com mecanismos eficazes de permanência e qualificação, supera o mero ingresso e atua na ruptura de ciclos históricos de exclusão, construindo caminhos para uma sociedade mais justa e igualitária.

A trajetória da UERJ oferece importantes lições sobre o potencial das políticas de inclusão para gerar mudanças sociais profundas. Os egressos do sistema de cotas, ao se inserirem no mercado de trabalho ou prosseguirem em cursos de pós-graduação, tornam-se

agentes de transformação em suas áreas de atuação. Essa realidade comprova que o acesso ao ensino superior, quando combinado com mecanismos eficazes de permanência e de qualificação, pode romper ciclos históricos de exclusão e construir caminhos para uma sociedade mais justa e igualitária.

O pioneirismo nas cotas, entretanto, não está acompanhado por uma transformação equivalente na seleção dos saberes considerados válidos para ingresso na instituição. Esse tensionamento se manifesta claramente no mecanismo de seleção das obras literárias do vestibular. Apesar do processo de consulta pública, aparentemente democrático, as listas permanecem majoritariamente ancoradas na tradição europeia e branca, o que estabelece um paradoxo no processo seletivo. Enquanto abre suas portas para estudantes negros, pobres e periféricos mediante políticas afirmativas, a universidade continua exigindo desses mesmos alunos um repertório cultural que ignora suas histórias e epistemologias. Como nos alerta Mignolo (2017), a colonialidade, enquanto lado mais escuro da modernidade, constitui uma matriz de poder que persiste, mesmo após o fim dos impérios coloniais, sustentando hierarquias epistemológicas que privilegiam saberes eurocêntricos.

O desafio que se coloca para a UERJ, portanto, é estender seu pioneirismo nas políticas de acesso para uma verdadeira transformação curricular, descolonizando não apenas quem entra na universidade, mas também quais conhecimentos são valorizados em seu processo seletivo. Essa urgência ressoa no alerta de bell hooks (2019, p. 45): "Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha do conhecimento e da informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação a tal ponto que ela deixa de ser uma prática da liberdade".

Sua crítica expõe um paradoxo vivido por muitas instituições progressistas: avançar na inclusão de corpos historicamente excluídos sem romper com as estruturas epistemológicas que os marginalizam. A universidade ampliou o acesso, mas, mantém cânones que silenciam vozes negras, indígenas e periféricas, ou naturalizam hierarquias disciplinares que desprezam saberes não-europeus e, por isso, reproduzindo a "distorção" denunciada pela autora. Logo, a verdadeira democratização exige, assim, um duplo movimento: alargar portas e subverter os conteúdos que elas abrigam.

A transformação curricular na UERJ e em outras instituições de ensino vai muito além da simples atualização de conteúdos ou inclusão de autores diversos. Como demonstra Walter

Mignolo (2008, 2017), enfrentamos um desafio epistemológico profundo: é preciso desmontar a "colonialidade do saber", essa estrutura invisível que mantém as hierarquias cognitivas herdadas do período colonial. Essa colonialidade se manifesta nos currículos por meio de mecanismos aparentemente sutis, mas profundamente enraizados.

A colonialidade do saber, conforme desenvolvida por Walter Mignolo em sua obra *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade* (2017), representa um dos pilares fundamentais do que o autor denomina “matriz colonial do poder”. Este conceito vai além da simples dominação política ou econômica, penetrando nas estruturas mais profundas da produção e validação do conhecimento. A colonialidade do saber não se refere apenas ao conteúdo conhecido, mas aos próprios critérios que determinam quais saberes são considerados válidos e dignos de ser transmitidos.

O sistema moderno-colonial, segundo Mignolo (2017), estabeleceu uma rígida hierarquia epistemológica que privilegia determinadas formas de conhecer em detrimento de outras. Esse processo ocorreu paralelamente à expansão colonial europeia, a partir do século XVI, quando saberes indígenas, africanos e asiáticos foram sistematicamente classificados como inferiores, primitivos ou não-científicos. O que caracteriza a colonialidade do saber não é simplesmente a existência de diferentes sistemas de conhecimento, mas a imposição violenta de uma estrutura que define alguns como universalmente válidos e outros como localmente limitados ou culturalmente específicos.

Um aspecto importante da colonialidade do saber é o que Mignolo (2020) chama de “geopolítica do conhecimento”. Este conceito revela como a produção intelectual está intimamente ligada a relações de poder global. As universidades europeias e norte-americanas se tornaram os centros indiscutíveis de produção teórica, enquanto instituições do Sul Global são frequentemente relegadas ao papel de consumidoras ou aplicadoras desses conhecimentos. Essa dinâmica se manifesta na predominância de certas línguas acadêmicas (principalmente inglês, francês e espanhol), na validação exclusiva de metodologias ocidentais e nos mecanismos de avaliação que reforçam esses padrões.

Na prática educacional, a colonialidade do saber se materializa de diversas formas. Os currículos escolares e universitários, mesmo em países pós-coloniais, continuam privilegiando autores e teorias europeias, enquanto contribuições intelectuais de outras regiões são tratadas como complementares ou exóticas. As metodologias de ensino frequentemente ignoram ou desvalorizam pedagogias tradicionais e comunitárias, impondo modelos ocidentais como

únicos válidos. Assim, os sistemas de avaliação reforçam essa lógica, premiando a reprodução de conhecimentos hegemônicos em detrimento de abordagens alternativas, consolidando a matriz colonial do poder e desqualificando o repertório cultural dos estudantes oriundos de contextos não-europeus. A resposta proposta por Mignolo (2008) a essa situação é o conceito de "desobediência epistêmica". Trata-se de um chamado para questionar radicalmente as bases coloniais do conhecimento hegemônico e para reivindicar e revitalizar epistemologias subalternizadas. Essa abordagem não implica uma rejeição simplista de todo conhecimento ocidental, mas sim uma reavaliação crítica de suas pretensões universalistas e a abertura para diálogos interculturais genuínos. A desobediência epistêmica envolve tanto a recuperação de saberes marginalizados quanto a criação de novas formas de produção e de transmissão de conhecimento que desafiam a hierarquia colonial.

Boaventura de Sousa Santos (2019) dialoga com Mignolo refletindo sobre o conceito de Epistemologias do Sul, um conceito que busca reconhecer e validar os saberes produzidos nas lutas contra as opressões do capitalismo, colonialismo e patriarcado. Boaventura critica a hegemonia das "epistemologias do Norte" (eurocêntricas), que atribuem à ciência moderna o monopólio da verdade, marginalizando outros conhecimentos tradicionais, como os saberes indígenas e populares, por exemplo. Ele argumenta que essa visão exclui saberes nascidos em contextos de resistência, como os de comunidades quilombolas, indígenas e urbanas periféricas.

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte) (Santos, 2014, p.19).

Como atesta a citação acima, a ideia de "Sul" não se refere apenas ao hemisfério geográfico, mas a um lugar de resistência epistêmica, pois inclui conhecimentos produzidos por grupos subalternizados, como mulheres, povos colonizados e trabalhadores em suas lutas contra a dominação. Esses saberes são frequentemente invisibilizados pela racionalidade moderna. Nesse sentido, a valorização da escrita e dos valores desses grupos subalternizados seria o reconhecimento dos saberes decoloniais, portanto, dos saberes do Sul.

Contudo, quando analisamos a lista de algumas obras exigidas nos últimos vestibulares da UERJ, percebemos o quanto essa proposta descolonial ainda precisa ser implementada na

prática. A lista de obras exigidas nos últimos vestibulares da UERJ revela essa contradição. A análise das obras selecionadas para o vestibular da UERJ entre 2020 e 2026 revela um padrão persistente de exclusão que precisa ser urgentemente enfrentado. Apesar do pioneirismo nas políticas de cotas, a universidade mantém um cânone literário que ignora vozes fundamentais da produção cultural brasileira contemporânea. Autoras negras como Conceição Evaristo, com obras como *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Olhos d'Água* (2014), poderiam trazer perspectivas essenciais sobre as experiências da população negra no Brasil, mas continuam ausentes das listas.

A inclusão de *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior (2019), seria uma oportunidade ímpar de incorporar para o vestibular uma narrativa profundamente brasileira, escrita por um autor contemporâneo que dialoga com as tradições orais do sertão baiano. Da mesma forma, a narrativa de Eliane Alves (2017), com sua linguagem visceral e política, poderia enriquecer o debate sobre identidade e resistência negra no país. Estas obras não apenas ampliariam o repertório cultural dos estudantes, como criariam pontes entre a universidade e as realidades sociais que as cotas pretendem incluir.

Em paralelo, o ciclo de palestras que a própria universidade organiza e oferece ao público acerca das obras selecionadas poderia ser um espaço de descolonização. Isso porque, com a diversificação da lista de leituras para incluir autores contemporâneos e diversos, abrir-se-ia a possibilidade de convidar os próprios criadores para analisarem suas obras e falarem diretamente da sua escrita, trazendo uma perspectiva essencial que transcende a mediação de especialistas e profissionais. O romance *O avesso da pele* de Jeferson Tenório (2020) representa outra ausência relevante. A obra, que, por meio da perspectiva íntima de um homem negro, aborda com sensibilidade e força a violência policial e o racismo estrutural que vitimam a juventude negra brasileira, traria para o centro do debate acadêmico questões urgentes da sociedade. Sua inclusão seria coerente com o compromisso social da UERJ e ajudaria a desmontar a falsa dicotomia entre "alta literatura" e temas sociais dignos de nota, demonstrando que obras literárias contemporâneas de grande impacto e reconhecimento podem (e devem) tratar de temas como necropolítica e identidade racial, confrontando o cânone elitista.

A presença de Paulina Chiziane, em 2023, com *Niketche: uma história de poligamia* (2023) demonstrou que é possível incluir vozes africanas de língua portuguesa no vestibular. Sua obra desnuda as intersecções entre patriarcado, colonialismo e tradição em Moçambique por meio de uma narrativa corajosamente feminina, Chiziane não apenas elevou a literatura

africana de língua portuguesa a novos patamares críticos, mas também pavimentou o caminho para a inclusão dessas perspectivas em espaços educacionais, como comprova sua presença nos vestibulares brasileiros, em 2023. Seu reconhecimento pelo prêmio Camões em 2021 consolidou, assim, uma virada decolonial na literatura, quando vozes antes silenciadas passam a ressignificar o próprio conceito de universalidade artística.

No entanto, essa abertura precisa ser ampliada e acompanhada pela inclusão de autoras negras brasileiras. As poucas mulheres que aparecem na lista são, em sua maioria, brancas como Clarice Lispector (2026), Lygia Bojunga (2024) e Marina Colasanti (2020). Essa predominância revela um viés racial, mesmo na limitada representação feminina. Enquanto autoras brancas são eventualmente incluídas, as escritoras negras brasileiras seguem excluídas, mantendo uma hierarquia literária que reflete as estruturas de poder racializadas em nossa sociedade.

Nossa universidade tem a oportunidade de alinhar suas políticas de acesso com suas práticas curriculares. Incluir obras como *Um Defeito de Cor* (2006) de Ana Maria Gonçalves ou *Quarto de Despejo* (1960) de Carolina Maria de Jesus seria um passo concreto nessa direção. Não se trata apenas de uma questão de justiça simbólica, mas de uma necessidade pedagógica e social urgentes. Quando consideramos que 54% da população fluminense se autodeclara negra (IBGE, 2022), a ausência dessas vozes no cânone do vestibular configura uma grave lacuna representativa. Como podem os estudantes se verem refletidos no conhecimento acadêmico, quando suas histórias e suas experiências continuam marginalizadas? A literatura de Conceição Evaristo, premiada com o Jabuti, em 2015, e reconhecida internacionalmente, pode oferecer justamente essa ponte entre a excelência literária e as vivências da maioria da população que a universidade pretende formar.

A quase ausência de autoras negras e mulheres no cânone literário brasileiro e também no vestibular da UERJ não é um acaso, mas sim o resultado de um processo histórico de apagamento que remonta aos primórdios da formação cultural brasileira. Quantas Marias Firminas, Carolinas Maria de Jesus, Ruths Guimarães e outras tantas vozes foram sistematicamente silenciadas, suas obras relegadas ao esquecimento ou tratadas como "menores" pelo *establishment* literário?

Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista negra do Brasil, autora de *Úrsula* (1859), considerada o primeiro romance abolicionista do país, décadas antes da Lei Áurea e das obras de Machado de Assis sobre o tema. Firmina era uma professora mestiça no

Maranhão, estado com forte presença de população escravizada, o romance desafia as estruturas literárias e sociais de seu tempo. Enquanto a elite branca produzia romances indianistas ou urbanos, a autora denunciava a violência da escravidão pela perspectiva dos negros escravizados.

Apesar de sua importância, *Úrsula* (1859) foi apagada do cânone literário por mais de um século, até ser resgatada pelo movimento negro nos anos 1970, quando pesquisadores começaram a desenterrar vozes silenciadas pela historiografia oficial. Essa recuperação revelou não apenas a qualidade literária da obra – que mescla romantismo e realismo – mas também seu caráter pioneiro ao humanizar personagens escravizados, dando-lhes voz e interioridade. Enquanto os romances de sua época retratavam a escravidão como pano de fundo, Firmina a colocava no centro da narrativa, expondo seu horror por meio de personagens como Túlio e Susana, escravizados que articulam discursos de dor e de resistência.

Esse apagamento não foi natural, mas construído por mecanismos institucionais sutis e poderosos impetrados pela hegemonia do cânone eurocêntrico e pelas estruturas do mercado editorial. Enquanto autores homens brancos tiveram acesso a editoras, círculos literários e espaços acadêmicos, as escritoras negras e periféricas enfrentaram barreiras intransponíveis para publicar e circular suas ideias⁴. Quantas obras-primas se perderam porque suas autoras não tiveram acesso à educação formal ou aos meios de publicação? Quantas perspectivas únicas sobre o Brasil foram sufocadas pelo peso do preconceito e da exclusão? A própria Carolina Maria de Jesus, com seu *Quarto de Despejo* (1960), só foi "descoberta" por acaso, e mesmo assim teve sua obra por muito tempo tratada como mero documento sociológico, não como literatura de alto valor artístico.

O cânone literário, que chegou até nós, foi filtrado por séculos de colonialismo, patriarcado e racismo estrutural. Quando a UERJ repete esse modelo em seu vestibular sem questionar suas lacunas, está inadvertidamente perpetuando essa violência epistêmica. Incluir Evaristo, Maria Firmina, Eliana Alves e outras autoras negras não seria uma "concessão", mas sim um ato de reparação histórica e de reconhecimento de que a excelência literária sempre

⁴ Sobre esse tema, Regina Dalcastgné em seu texto *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado* (2012), apresenta um estudo desenvolvido pelo seu grupo de pesquisa de Literatura Contemporânea, em que foi feito um levantamento das publicações, ao longo de 10 anos. Os resultados mostram as desigualdades promovidas pelas grandes editoras brasileiras, que têm em seu quadro de autores majoritariamente formado por homens brancos urbanos.

existiu em todas as comunidades, mesmo quando lhes foi negado o direito à memória e ao reconhecimento.

O diálogo entre as políticas de cotas e o currículo literário precisa ser mais do que uma coincidência, deve ser uma relação orgânica e planejada. Enquanto as cotas garantem o acesso, a seleção das obras determina quais saberes são validados dentro da instituição. Atualmente, há uma dissonância entre um corpo discente cada vez mais variado e um currículo que continua centrado em autores brancos e eurocêntricos. Obras como *A solitária* de Eliane Alves (2017) trazem para o centro do debate acadêmico temas fundamentais como racismo estrutural, desigualdade de gênero e resistência cultural, formando não apenas bons leitores, mas cidadãos críticos e conscientes.

A inclusão de *Hamlet* (2015), de Shakespeare, por exemplo, no vestibular de 2026, selecionado dentre possibilidades de obras categorizadas como “clássicos mundiais”, consolida um cânone literário que reflete visões de mundo eurocêntricas e coloniais. A peça reforça hierarquias sociais do período elisabetano, nas quais a nobreza branca é centro da reflexão filosófica, enquanto personagens como os coveiros (trabalhadores pobres) são tratados como figuração cômica.

No entanto, esse texto mostra que questões universais (como justiça, vingança, poder e loucura e vingança) podem - e devem - ser discutidas a partir de matrizes africanas, indígenas ou periféricas. Enquanto *Hamlet* (2015) fala de um príncipe europeu, obras decoloniais discutem poder e identidade em contextos de genocídio indígena, racismo e desigualdade social - temas urgentes no Brasil. Não se trata de apagar Shakespeare, mas de expandir o cânone. Se o vestibular quer avaliar capacidade crítica, precisa incluir autores que desafiem a colonialidade do saber. *Hamlet* (2015) pode ser uma porta de entrada para a literatura dramática, mas não deveria ser a única - ou sequer a principal - quando há tantas obras tão profundas quanto, e mais relevantes para a realidade brasileira.

A persistente ausência dessas vozes no vestibular produz efeitos negativos em múltiplas dimensões. Primeiro, perpetua a invisibilidade da produção literária negra, criando a falsa impressão de que se trata de uma “literatura menor” ou recente, quando, na verdade, possui tradição e qualidade equivalentes às do cânone tradicional. Segundo, desestimula jovens escritores negros que não veem seu trabalho reconhecido como digno de estudo acadêmico. Terceiro, cria uma contradição psicológica e cultural nos estudantes cotistas, que acessam a universidade, mas não encontram sua realidade representada nos currículos. Por fim, como

alerta Mignolo (2017), configura um verdadeiro "epistemicídio institucional", o apagamento sistemático de saberes não-europeus pelos mecanismos formais da educação.

Diante desse cenário de exclusão, surge a necessidade de alternativas que não apenas contestem a estrutura colonial do saber, mas que também ofereçam caminhos concretos de transformação. É nesse contexto que as oficinas decoloniais se apresentam como um espaço de resistência e reinvenção, articulando a preparação técnica para o vestibular com a desconstrução crítica dos cânones hegemônicos. O projeto assume, portanto, o papel transformador indicado inicialmente, buscando equilibrar a pragmática do acesso à universidade com a construção de uma educação verdadeiramente plural. Essa articulação é metodologicamente organizada em três etapas distintas, conforme detalhado no Quadro 1, que conecta os objetivos de acesso ao ensino superior com a urgência de resgatar saberes historicamente marginalizados.

Quadro 1 – Oficinas decoloniais

Etapas	Objetivo	Tópicos de Debate e Prática
I. Desconstrução do Cânone e Conscientização Crítica	Promover a leitura crítica das obras obrigatórias do vestibular, identificando e problematizando a matriz colonial do saber.	Colonialidade do Saber e do Ser, Eurocentrismo no Vestibular da UERJ, Análise Crítica do Cânone Literário da UERJ.
II. Diálogos Decoloniais e Perspectivas Antirracistas	Inserir ativamente perspectivas críticas e vozes historicamente marginalizadas (literatura afro-brasileira, indígena, periférica) para confrontar o cânone e enriquecer o repertório.	Pedagogia Engajada e Antirracista, Representatividade e Identidade, Gênero, Raça e Classe na Literatura.
III. Produção Textual como Prática Política	Desenvolver a competência de escrita (Produção textual) a partir do repertório crítico construído, utilizando a expressão e a voz dos estudantes como ferramentas de intervenção	Elaboração de Argumentos Críticos, Estímulo à capacidade de analogia e associação de ideias, Uso de Repertório Decolonial na produção textual, Gêneros Textuais do Vestibular.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As oficinas decoloniais contam com a participação e a experiência de professores voluntários e, sobretudo, com a fundamental colaboração de alunos da própria universidade. Essa sinergia entre o saber-fazer docente e a experiência viva dos universitários não apenas enriquece o ambiente de aprendizado, mas também reforça o caráter extensionista e transformador do projeto, consolidando-o como um espaço de práxis no qual teoria e compromisso social se encontram.

2 Oficinas decoloniais - entre a formação para o vestibular e a transformação do Saber

Nossas oficinas pedagógicas surgem de uma contradição criativa: como preparar estudantes para ingressar na universidade sem reproduzir as estruturas coloniais que essa mesma instituição mantém? A resposta está numa abordagem que utiliza os vestibulares como ponto de partida para questionamentos mais profundos. Quando a UERJ exige a leitura de Clarice Lispector, nós a estudamos por meio das lentes de Conceição Evaristo; quando a redação do vestibular propõe temas sociais, respondemos com epistemologias nascidas nas periferias. Essa tensão produtiva entre o instituído e o insurgente forma o cerne de nossa prática educativa.

O trabalho com o cânone literário se transforma em um campo de batalha simbólico. Em nossas aulas, desenvolvemos a prática da "leitura em fricção", onde obras canônicas são sistematicamente colocadas em diálogo com produções marginalizadas. Machado de Assis conversa com Itamar Vieira Junior, os sonetos de Camões ecoam nos versos de Conceição Evaristo, as narrativas oficiais são interrogadas por vozes silenciadas.

Clarice Lispector é lida em diálogo com Conceição Evaristo, revelando como ambas exploram a interioridade feminina, mas a partir de lugares sociais radicalmente distintos - a experiência cosmopolita de uma e a herança afrodiaspórica da outra. A fricção proposital entre textos como os de Clarice Lispector e os de Conceição Evaristo revela um mecanismo perverso de validação literária: certas dores são consagradas como humanas, enquanto outras permanecem confinadas ao particular. A angústia existencial de uma mulher branca e cosmopolita como Lispector foi canonizada como reflexão sobre "a condição humana". Suas personagens – muitas vezes inseridas em ambientes privilegiados – sofrem crises metafísicas que a crítica tratou como universais. Já a dor das personagens de Evaristo, marcada pelo racismo, pela pobreza e pela herança da escravidão, foi por décadas reduzida a "testemunho identitário",

como se falasse apenas a um grupo específico, não à humanidade inteira. Essa distinção não é acidental, mas estrutural. Enquanto a literatura de Lispector dialoga com Sartre, sendo lida como filosofia em forma de romance, a obra de Evaristo que aborda temas como mães que enterram filhos vítimas da violência policial ou mulheres negras violentadas pelo racismo e sexismo foi inicialmente classificada como “denúncia social”.

Outra comparação é possível entre *O Conto da Aia* (1985), de Margaret Atwood, e *Ponciá Vicêncio* (2003), revelando como a ficção distópica ocidental e a literatura negra brasileira abordam, de formas radicalmente distintas, a autonomia corporal feminina sob regimes opressivos. Enquanto Atwood projeta um futuro imaginário em que mulheres brancas são escravizadas por seu potencial reprodutivo, Evaristo desenterra um passado real, que ecoa no presente, em que mulheres negras já eram tratadas como objetos de reprodução e descarte.

Enquanto na República de Gilead, de Atwood, a violência contra o corpo feminino é uma ruptura civilizatória, algo que “acontecerá” se o fundamentalismo religioso dominar. Já em *Ponciá Vicêncio* (2003), a escravidão brasileira mostra que, para mulheres negras, essa realidade não é profecia, mas memória ancestral. Enquanto os corpos das mulheres negras escravizadas eram negociados como herança entre senhores brancos, Offred (Atwood, 2017) teme: a transformação em “recipiente” sem direitos.

Offred resiste por meio de recordações íntimas de seu passado livre e de pequenos gestos de rebeldia solitária. Já Ponciá encontra força na comunidade negra – nos saberes das parteiras, nas cantigas de dor e de esperança, na espiritualidade que os senhores não conseguiram apagar. Sua jornada não é sobre salvar a si mesma, mas sobre reencontrar seu povo. Enquanto Atwood alerta para “o que pode ser”, Evaristo denuncia o que foi apagado da história oficial.

Essa reflexão, que constitui um dos eixos de análise e debate dentro das oficinas decoloniais, é um encaminhamento pedagógico que revela como o cânone é um campo de poder. Quando a UERJ (ou qualquer exame) prioriza Clarice Lispector, mas negligencia Conceição Evaristo e Ana Maria Gonçalves, não está apenas selecionando autoras, está definindo quais corpos, histórias e dores merecem ser consideradas “universais”. A omissão de vozes como a de Evaristo silencia não só uma escritora, mas toda uma tradição de resistência negra e feminina.

Além disso, esse debate prepara candidatos para a redação ao demonstrar que temas como “desigualdade” ou “violência contra a mulher” não são abstrações genéricas: eles se manifestam de formas radicalmente diferentes para uma mulher branca de classe média e uma mulher negra e periférica. Enquanto Lispector discute a opressão através do viés existencial,

Evaristo a expõe como herança escravocrata – e reconhecer essa diferença é essencial para argumentos mais precisos.

Por fim, estudar Evaristo descoloniza o repertório. Ela prova que a literatura negra não se reduz a denúncias sociais: fala de amor, morte e identidade com a mesma profundidade que qualquer clássico, mas a partir de vivências que o cânone branco e eurocêntrico insiste em ignorar. No vestibular, isso não é apenas uma questão de justiça histórica – é uma ferramenta para ler o mundo com maior criticidade, entendendo-se como parte significativa e representante dele, e, assim, escrever melhor sobre ele.

Considerações finais - proposta para uma Seleção equilibrada de obras no vestibular da UERJ

A seleção de obras literárias para o vestibular da UERJ precisa estabelecer um diálogo sensível entre a tradição cultural ocidental e as múltiplas vozes que compõem a realidade brasileira. Propomos um modelo estruturado em quatro eixos complementares, cada um representando 25% da lista anual, que conjugue o valor universal da literatura com a urgência de representatividade e de contemporaneidade temáticas.

O primeiro eixo consiste na manutenção de uma obra do cânone europeu, como Shakespeare ou Camões, cumpre a função de preservar o acesso dos estudantes às bases da tradição literária ocidental. No entanto, essa inclusão deve ser acompanhada de uma abordagem crítica que contextualize historicamente as obras, problematize seus condicionamentos culturais e estabeleça diálogos com outras tradições literárias. A análise comparativa de *Hamlet* (2015) com dramaturgias africanas contemporâneas, por exemplo, poderia revelar tanto as particularidades culturais quanto os temas humanos universais.

O segundo eixo, dedicado à literatura afro-brasileira, ocupa lugar fundamental nessa proposta, representando a experiência da maior população negra fora da África. Autoras como Conceição Evaristo trazem não apenas excelência literária, mas formas narrativas que desafiam convenções, como os diários íntimos de Carolina Maria de Jesus ou as memórias de Lima Barreto. Essas obras permitem discutir a relação entre produção literária e resistência cultural, mostrando como a escrita se torna instrumento de afirmação identitária e de uma crítica social complexa que se manifesta na estética e na projeção de novas possibilidades de existência.

O terceiro eixo é reservado às vozes indígenas e periféricas contemporâneas completam esse mosaico literário, trazendo perspectivas, muitas vezes, ausentes no ambiente escolar. A

obra de Daniel Munduruku, por exemplo, oferece acesso ao imaginário dos povos originários, enquanto autores como Geovani Martins traduzem as complexidades das periferias urbanas. Essas narrativas não apenas ampliam o repertório cultural dos estudantes, mas os conectam com questões urgentes da sociedade brasileira, formando leitores mais conscientes e empáticos.

O quarto eixo temático rotativo assegura a vitalidade e atualização constante da lista. Alternando anualmente entre literatura feminista, produção LGBTQIA+, narrativas migratórias e outros temas relevantes, esse componente mantém o vestibular sintonizado com as transformações sociais e culturais.

A proposta de uma seleção equilibrada, articulada neste artigo, para o vestibular da UERJ não se limita a uma simples atualização de títulos, mas representa um compromisso com uma formação literária plural e reflexiva. Ao equilibrar clássicos universais, vozes afro-brasileiras, narrativas indígenas e periféricas e temas contemporâneos em rotação, o exame deixa de ser um mero instrumento avaliativo para se tornar um espaço de diálogo entre tradição e reinvenção.

Essa abordagem não apenas democratiza o acesso a diferentes matrizes culturais, mas também desafia estudantes e educadores a pensarem a literatura como um campo vivo, marcado por tensões e por possibilidades. Mais do que preparar para a prova, essa seleção diversa prepara para a leitura do mundo - um mundo múltiplo, desigual e em constante transformação.

Nesse contexto, projetos como o SPM, em atividade desde 2024, que integram metodologias ativas e abordagens interculturais no ensino médio, poderiam servir como modelo para a mediação pedagógica dessas obras, aproximando-as do cotidiano dos estudantes e reforçando seu caráter transformador.

O verdadeiro objetivo não seria esgotar o cânone, mas expandi-lo; não impor uma visão única da literatura, mas oferecer ferramentas críticas para que cada leitor construa seu próprio caminho entre as palavras. Se a educação é, por essência, um ato de liberdade, nada mais coerente do que um vestibular que honre essa missão, transformando a lista de obras em um convite à descoberta, à empatia e ao pensamento crítico.

Referências bibliográficas

ALVES, Eliane. *A Solitária*. 1. ed. São Paulo: Editora Patuá, 2017.

ATWOOD, Margaret. *O conto da aia*. Tradução de Ana Deiró. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2022: resultados e análises*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_o_projeto_assume_um_papel_transformador_articulando_formacao_docente_producao_de_conhecimento_e_acao_comunitaria_e_exames_da_educacao_basica/ideb_2022_resultados_e_analises.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.
- CHIZIANE, Paulina. *Niketche: uma história de poligamia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- DALCASTAGNÉ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Editora Horizonte/ Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2012.
- EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'Água*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. São Paulo: Record, 2006.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*. São Paulo: Ática, 1960.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- HOOKS, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019a.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Características gerais dos domicílios e dos moradores 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 26 jun 2025.
- LISPECTOR, Clarice. Amor. In: LISPECTOR, Clarice. *Laços de família: contos*. 17. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 11-20.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2025.
- MIGNOLO, Walter D. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 48, n. 48, p. 219-240, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.12>. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/617>. Acesso em: 22 jun 2025.
- REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. 1. ed. São Luís: Typographia do Progresso, 1859.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000*. Dispõe sobre a reserva de vagas nas universidades públicas estaduais para alunos carentes e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 29 dez. 2000. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/92c5d19ef1ca546032569c40069afa7?OpenDocument>. Acesso em: 22 jun 2025.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001*. Dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes negros e pardos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e na Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 10 nov. 2001. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3708-2001-rio-de-janeiro-institui-cota-de-ate->. Acesso em: 25 jun. 2025.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008*. Altera as Leis nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, e nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, que dispõem sobre o sistema de cotas nas universidades públicas estaduais. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 14 jan. 2009. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Tradução, introdução e notas de Barbara Heliodora. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Tradução, prefácio e notas de Barbara Heliodora. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2014, p. 16-27.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TENÓRIO, Jeferson. *O avesso da pele*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto Arado*. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019.

Recebido em 30 de junho de 2025

Aceito em 01 de dezembro de 2025