

A CATEGORIA MULHER/ESTUDANTE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

THE WOMAN/STUDENT CATEGORY AS AN ANALYTICAL TOOL IN YOUTH
AND ADULT EDUCATION

Ciências Humanas • 24/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779558203](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779558203)

Andréa Andrade Oliveira Prado¹

RESUMO

Esse artigo buscou propor uma crítica à categoria *estudante* tal como é utilizada nas políticas educacionais e nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Argumentou-se que essa categoria, ao operar sob uma aparente neutralidade, oculta desigualdades estruturais e produz invisibilizações sistemáticas das experiências concretas das mulheres. A análise partiu de referenciais feministas, interseccionais e pós-coloniais para demonstrar que não existe uma experiência universal de estudante: os sujeitos chegam à escola atravessados por gênero, raça, classe, maternidade, trabalho e territorialidade. Em contraposição ao sujeito escolar abstrato, propôs-se a categoria mulher/estudante como ferramenta analítica, política e epistemológica, capaz de nomear a indissociabilidade entre condição de gênero e experiência escolar na EJA. Concluiu-se que políticas educacionais formuladas a partir do pressuposto de um sujeito universal tendem a reproduzir as desigualdades que pretendem superar.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Políticas educacionais; Epistemologias feministas.

ABSTRACT

This article seeks to propose a critique of the *student* category as it is deployed in educational policies and research within Youth and Adult Education (EJA). It is argued that this category, by operating under an apparent neutrality, conceals structural inequalities and produces systematic invisibilization of women's concrete experiences. The analysis draws from feminist, intersectional, and post-colonial frameworks to demonstrate that there is no universal student experience: subjects arrive at school shaped by gender, race, class, motherhood, labor, and territoriality. In contrast to the abstract school subject, we propose the "woman/student" category as an

analytical, political, and epistemological tool, capable of naming the inseparability of gender condition and school experience in EJA. It concludes that educational policies formulated on the assumption of a universal subject tend to reproduce the inequalities they intend to overcome.

Keywords: Intersectionality; Educational policies; Feminist epistemologies.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultas EJA constitui, no Brasil e em grande parte da América Latina, um campo marcado por profundas tensões entre o discurso da universalização do direito à educação e as condições concretas de acesso, permanência e conclusão de trajetórias escolares. Se, por um lado, os documentos normativos e as políticas públicas afirmam o direito de todos e todas à educação ao longo da vida, por outro, as taxas de evasão, os índices de analfabetismo funcional e os dados sobre não conclusão da educação básica revelam que esse direito é exercido de formas profundamente desiguais, conforme o gênero, a raça, a classe social e o território de quem o reivindica.

No centro dessas políticas e das pesquisas que as fundamentam, aparece com frequência uma categoria aparentemente simples: *estudante*. Categoria esta que, ao designar o sujeito da educação, determina-a como se fosse neutra, universal e descritivamente suficiente, no entanto, essa aparente neutralidade é aqui problematizada, pois quando se fala em estudante da EJA sem qualquer outra determinação, pressupõe-se que existe uma experiência homogênea de estar na escola; que os percursos escolares são equivalentes; que os obstáculos à permanência têm a

mesma natureza para todos os sujeitos. Esse pressuposto é, em grande medida, falso.

Mulheres que retornam à escola na vida adulta não chegam apenas como estudantes. Chegam como mães que precisam resolver o cuidado dos filhos antes de entrar em sala de aula; como trabalhadoras que encerram turnos duplos ou triplos antes de se sentar em uma carteira escolar; como mulheres que negociam com companheiros ou familiares a legitimidade de investir tempo em si mesmas; como sujeitas marcadas pela experiência histórica de exclusão escolar que, com frequência, não foi vivida como acidente individual, mas como destino de classe, raça e gênero. Chamá-las apenas de estudantes é, portanto, não apenas uma imprecisão descritiva: é um silenciamento político.

Este trabalho tem como objetivo central demonstrar que a categoria *estudante*, quando utilizada de forma não problematizada nas políticas públicas educacionais e nas pesquisas em EJA, reproduz uma lógica universalizante e abstrata que invisibiliza as especificidades das trajetórias femininas. Para tanto, propõe-se a categoria *mulher/estudante* como alternativa analítica, política e epistemológica. A barra (/) não é recurso tipográfico acidental: é uma escolha teórica que expressa a indissociabilidade entre a condição de gênero e a experiência escolar, recusando qualquer fragmentação entre vida social e vida escolar.

Como forma de desenvolver tal argumento, este texto organiza-se da seguinte forma: inicialmente, examina-se a construção histórica do sujeito universal da educação e sua vinculação com uma concepção abstrata, masculinizada e racialmente situada de ser humano escolarizável. Em seguida, apresenta-se a crítica feminista à

neutralidade como contribuição epistemológica fundamental. O terceiro movimento propõe e justifica a categoria *mulher/estudante*. Por fim, discutem-se as implicações dessa crítica para a EJA e para as políticas de permanência voltadas às mulheres.

2. O SUJEITO UNIVERSAL DA EDUCAÇÃO

A escola moderna se constituiu, desde sua origem, em torno de um sujeito abstrato. A educação pública, tal como se desenvolveu no bojo das revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX, pressupunha um sujeito de direitos cuja particularidade deveria ser transcendida em nome de uma humanidade universal. Entretanto, esse movimento de abstração não foi politicamente neutro. Como demonstra Joan Scott (1995, p. 86), “o sujeito do individualismo universalista foi construído historicamente como masculino”, revelando que o universal proclamado pela modernidade ocidental correspondia, na prática, a um sujeito particular: homem, branco, proprietário e socialmente legitimado como portador da razão e do conhecimento. Em outra passagem, a autora afirma que “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” (Scott, 1995, p. 86), afirmando que as instituições modernas, inclusive a escola, foram organizadas a partir de hierarquias historicamente produzidas.

A escola, ao adotar esse sujeito abstrato como destinatário implícito, constituiu currículos, temporalidades e formas de organização institucional pensados para sujeitos que não precisavam conciliar o estudo com o cuidado de outras pessoas, o trabalho doméstico ou jornadas extensas de trabalho físico. Trata-se de um sujeito historicamente desvinculado das responsabilidades reprodutivas e

da gestão cotidiana da vida, cuja experiência foi naturalizada como norma escolar.

Santos (2010) contribui para aprofundar essa crítica ao propor o conceito de pensamento abissal, definido como “um sistema de distinções visíveis e invisíveis” (Santos, 2010, p. 32), no qual aquilo que fica “do outro lado da linha” é produzido como inexistente. No campo educacional, essa perspectiva permite compreender como trajetórias marcadas pela interrupção escolar, pela intermitência e pela sobreposição entre estudo, trabalho e cuidado são frequentemente tratadas como desvios individuais, e não como expressão das desigualdades estruturais que organizam o acesso à educação. Assim, enquanto a norma escolar pressupõe linearidade e homogeneidade, as mulheres da EJA vivenciam percursos atravessados por múltiplas formas de desigualdade social.

Sandra Harding (1991) questiona a pretensa neutralidade da produção científica e das políticas públicas. Para a autora, “a objetividade forte requer que o sujeito do conhecimento seja colocado no mesmo plano crítico causal que os objetos do conhecimento” (Harding, 1991, p.149). Desse modo, aquilo que frequentemente é apresentado como universal corresponde, na realidade, ao ponto de vista de grupos socialmente privilegiados. Essa falsa neutralidade do conhecimento contribui para transformar experiências masculinas, brancas e de classe média e alta em parâmetros universais de normalidade, invisibilizando sujeitos que não se encaixam nesse modelo.

Donna Haraway (1995, p.18) afirma que “a objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento situado”; não existe olhar neutro ou desincorporado, todo conhecimento é produzido a partir

de posições históricas, sociais e corporificadas. O reconhecimento dessa localização permite compreender que a categoria estudante não é universal, mas construída desde uma experiência específica, marcada pela ausência das responsabilidades historicamente atribuídas às mulheres. Nesse sentido, os saberes localizados tornam-se fundamentais para desnaturalizar categorias aparentemente neutras e revelar os mecanismos de invisibilização presentes nas políticas educacionais.

Essa falsa ideia do sujeito universal tem consequências práticas mensuráveis, pois quando as políticas de EJA se organizam em torno de um estudante genérico, produzem currículos sem adequação às demandas das mulheres, horários incompatíveis com a dupla jornada, ausência de infraestrutura de cuidado como condição para a permanência escolar, e avaliações que desconsideram os saberes não escolares produzidos no trabalho doméstico e no cuidado. O universal produz, portanto, exclusão real.

2.1. A Crítica Feminista: Gênero Como Categoria de Análise

O feminismo, em suas múltiplas vertentes, tem produzido ao longo do século XX e início do século XXI uma crítica sistemática ao universalismo abstrato que fundamenta tanto as teorias políticas liberais quanto as práticas institucionais que delas derivam, incluindo a escola. Essa crítica parte de um diagnóstico: a pretensão de universalidade, quando não acompanhada de análise das condições concretas de existência, tende a naturalizar as desigualdades ao transformá-las em experiências individuais ou em diferenças de mérito.

Simone de Beauvoir (2016), ao afirmar que não se nasce mulher, mas torna-se mulher, inaugura um gesto epistemológico fundamental: o de distinguir o dado biológico da construção social do gênero. Esse gesto tem implicações diretas para pensar a educação, pois desnaturaliza tanto a trajetória escolar feminina quanto os obstáculos que nela se interpõem. A descontinuidade dos estudos para as mulheres não é resultado de menor capacidade intelectual, nem de menor valorização da educação: é resultado de uma construção social que atribui às mulheres responsabilidades reprodutivas que competem diretamente com o tempo e a energia demandados pela escolarização.

Scott (1995) avança nessa direção ao propor gênero como categoria de análise histórica, onde *gênero* não é apenas a variável que distingue homens e mulheres: é um campo de significados no interior do qual as relações de poder se organizam e se reproduzem. Quando aplicado à análise das políticas educacionais, o conceito de gênero como categoria de análise permite perguntar: quem é o sujeito implícito dessas políticas? Quais experiências elas legitimam como normativas? Quais experiências elas tratam como exceção, desvio ou fragilidade individual?

bell hooks (2013) situar essa crítica no contexto de mulheres que vivem na intersecção de múltiplas opressões, demonstrando que o feminismo acadêmico hegemônico, ao construir a mulher como sujeito universal, frequentemente reproduziu a exclusão das mulheres negras, pobres e trabalhadoras. Em suas palavras:

enquanto as mulheres brancas de classe média viam o lar como um lugar de opressão, as mulheres negras frequentemente experimentavam o lar como um espaço de resistência e cuidado diante de um mundo racista. A insistência em uma experiência feminina universal obscureceu as realidades complexas da vida das mulheres negras (hooks, 2013, p.58).

A autora também afirma que “o feminismo é para todo mundo, mas não poderá cumprir essa promessa enquanto ignorar raça e classe” (hooks, 2013, p.67).

Essa crítica é diretamente relevante para a EJA, cujo público feminino é majoritariamente negro, de baixa renda e oriundo de territórios periféricos. Falar em mulher/estudante sem atravessar essa perspectiva é incorrer no mesmo erro que se critica: substituir um universal por outro.

Chandra Talpade Mohanty (2008) amplia essa discussão ao questionar as representações produzidas pelo feminismo ocidental sobre as mulheres do Sul Global. Segundo a autora:

a categoria “mulheres do Terceiro Mundo” assume uma população homogênea e previamente constituída, colocada sistematicamente como ignorante, pobre, sem instrução, tradicional, doméstica e orientada para a família, em contraste implícito com a mulher ocidental moderna, educada e emancipada (Mohanty, 2008, p. 340, tradução nossa).

Essa forma de representação apaga as lutas, as resistências e as especificidades das mulheres em diferentes contextos históricos e culturais. No campo da EJA, essa perspectiva alerta para o risco de interpretar o retorno das mulheres à escola apenas como expressão de carência ou déficit social, desconsiderando que esse movimento frequentemente constitui um ato político de reivindicação de direitos, autonomia e reconhecimento social.

María Lugones (2014), por sua vez, articula gênero e colonialidade ao demonstrar que a própria noção moderna de gênero foi produzida dentro de uma lógica colonial que hierarquizou corpos, saberes e formas de existência. A autora afirma:

la colonialidad del género permite comprender la imposición colonial de un sistema moderno/colonial de género que organizó jerárquicamente las relaciones sociales, racializando y sexualizando a las poblaciones colonizadas (Lugones, 2008, p. 94).

Lugones enfatiza que: “*descolonizar el género es necesariamente una praxis*” (Lugones, 2014, p. 948), argumentando que qualquer proposta de categoria analítica aplicada à EJA precisa entender que se trata de um campo profundamente atravessado pelo racismo estrutural, pelas desigualdades de classe e pela herança colonial da exclusão educacional.

A neutralidade da categoria *estudiante* produz, portanto, um duplo silenciamento: apaga as condições concretas que dificultam a permanência das mulheres na escola e, simultaneamente, naturaliza essas dificuldades como problemas individuais. Quando uma mulher abandona a EJA porque não consegue conciliar os cuidados com os filhos e os horários escolares, a política que a reconhece apenas como estudante tende a registrar sua saída como evasão, categoria estatística incapaz de revelar as determinações sociais que atravessam sua trajetória, em vez de reconhecer que foi a própria estrutura da política pública que falhou ao não garantir condições efetivas de permanência.

3. METODOLOGIA

3.1. Natureza da Pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica, bibliográfica e documental, orientada por uma perspectiva crítica e interpretativa. O estudo fundamenta-se na revisão de produções acadêmicas e marcos normativos relacionados à EJA, às epistemologias feministas e às políticas de permanência escolar. Como eixo teórico-metodológico, adota-se a epistemologia feminista situada, articulada às perspectivas interseccionais e pós-coloniais, compreendendo que os

sujeitos da educação são atravessados por relações históricas de gênero, raça, classe, trabalho e territorialidade.

O percurso analítico organiza-se a partir da problematização do sujeito moderno e universal da educação para, em seguida, propor a categoria analítica mulher/estudante como possibilidade de leitura crítica das experiências femininas na EJA. A investigação mobiliza o conceito de interseccionalidade para compreender que as trajetórias escolares das mulheres jovens e adultas são indissociáveis de condições estruturais relacionadas ao trabalho, à maternidade, ao cuidado e às desigualdades sociais e territoriais. Nesse sentido, o estudo dialoga com autoras como Joan Scott, Kimberlé Crenshaw, bell hooks, Donna Haraway, Sandra Harding, Chandra Mohanty e María Lugones.

3.2. Estratégia de Busca e Fontes Consultadas

As buscas bibliográficas foram realizadas entre agosto e outubro de 2025 em bases e repositórios acadêmicos nacionais e internacionais, priorizando produções científicas relacionadas à EJA, gênero, feminismos, interseccionalidade, trajetórias escolares e políticas educacionais. Foram consultadas as seguintes fontes: SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Google Scholar, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scopus, Web of Science e ERIC.

As estratégias de busca contemplaram tanto o termo central quanto os referenciais teóricos que sustentam sua proposição analítica, utilizando as expressões mulher/estudante, “mulher estudante”, mulher-estudante, “women students”, “adult women students”, “mujer estudiante” e “mujer/alumna”, além de combinações com descritores relacionados ao escopo do estudo, como Educação de

Jovens e Adultos, EJA, gênero, epistemologias feministas, interseccionalidade, permanência escolar, maternidade, cuidado, trabalho doméstico, desigualdades educacionais, colonialidade e políticas de permanência.

3.3. Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram incluídos textos completos disponíveis e produções com pertinência temática explícita aos objetivos da pesquisa, priorizando artigos científicos, livros, capítulos, teses e dissertações que apresentassem contribuições conceituais, teóricas ou analíticas para a compreensão das relações entre gênero e escolarização na EJA. Também foram considerados documentos normativos nacionais e internacionais relacionados ao direito à educação, à igualdade de gênero e às políticas de permanência escolar.

Foram excluídas duplicatas, materiais sem autoria identificada, textos sem relação direta com os objetivos do estudo e produções cuja procedência acadêmica não pôde ser verificada.

3.4. Procedimentos de Seleção e Organização do Corpus

A seleção do material ocorreu em etapas articuladas, iniciando-se pela leitura de títulos, seguida da análise dos resumos e, posteriormente, da leitura integral dos textos pré-selecionados. Os materiais foram organizados em instrumento de sistematização contendo autoria, ano, tipo de publicação, conceitos mobilizados e contribuições para os objetivos da investigação.

O corpus analítico foi organizado em torno de três eixos centrais: a crítica ao sujeito universal da educação; as contribuições das epistemologias feministas, interseccionais e pós-coloniais; e as

implicações políticas e pedagógicas da categoria mulher/estudante para a Educação de Jovens e Adultos.

3.5. Verificação de Anterioridade Terminológica

Como etapa complementar, realizou-se uma verificação de anterioridade terminológica da expressão mulher/estudante, com o objetivo de identificar eventual uso prévio da categoria como conceito analítico vinculado à Educação de Jovens e Adultos. A busca foi conduzida entre agosto e outubro de 2025 nas mesmas bases consultadas, utilizando as variações mulher/estudante, “mulher estudante”, mulher-estudante, “women students”, “adult women students”, “mujer estudiante” e “mujer/alumna”.

Os resultados encontrados foram analisados quanto à pertinência ao campo da EJA e quanto ao uso da expressão como categoria analítica estruturada. Embora tenham sido identificadas ocorrências descritivas relacionadas a mulheres estudantes em diferentes contextos educacionais, não foi localizado o emprego consolidado da expressão mulher/estudante como categoria analítica específica voltada à problematização das trajetórias femininas na Educação de Jovens e Adultos. Esse resultado sustenta a apresentação da categoria, neste artigo, como proposição conceitual formulada pela autora.

Quadro 1: Buscas de anterioridade terminológica da categoria mulher/estudante (agosto a outubro de 2025)

Base consultada	Strings utilizadas	Período	Síntese do achado
-----------------	--------------------	---------	-------------------

SciELO	<i>mulher/estudante;</i> <i>“mulher estudante”;</i> <i>mulher-estudante;</i> <i>“women students”;</i> <i>“adult women students”</i>	ago- out/2025	Não foi identificado uso consolidado da expressão como categoria analítica vinculada à EJA
Portal de Periódicos CAPES	<i>mulher/estudante;</i> <i>“mulher estudante”;</i> <i>mulher-estudante;</i> <i>“women students”;</i> <i>“adult women students”</i>	ago- out/2025	Foram encontrados usos descritivos, mas não como categoria conceitual estruturada
Google Scholar	<i>mulher/estudante;</i> <i>“mulher estudante”;</i> <i>mulher-estudante;</i> <i>“women students”;</i> <i>“adult women students”</i>	ago- out/2025	Ocorrências predominantemente descritivas e dispersas
BDTD	<i>mulher/estudante;</i> <i>“mulher estudante”;</i> <i>mulher-estudante</i>	ago- out/2025	Não foi identificado uso conceitual consolidado
Scopus	<i>“women students”;</i> <i>“adult women students”</i>	ago- out/2025	Resultados vinculados a estudos de gênero na educação, sem utilização da categoria proposta
Web of Science	<i>“women students”;</i> <i>“adult women students”</i>	ago- out/2025	Não foi identificado emprego da expressão como categoria analítica específica da EJA
ERIC	<i>“women students”;</i> <i>“adult women students”</i>	ago- out/2025	Não foi identificado uso consolidado da expressão como categoria analítica vinculada à EJA

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Os dados sintetizados no Quadro 1 indicam que, nas bases e no recorte temporal consultados, não foi identificada a utilização consolidada da expressão mulher/estudante como categoria analítica específica da Educação de Jovens e Adultos. Embora existam referências descritivas a mulheres estudantes em diferentes níveis e modalidades de ensino, não se observou a formulação conceitual da expressão nos termos propostos neste artigo.

Esse resultado não pretende afirmar inexistência absoluta da expressão em outros contextos ou suportes não indexados, mas evidencia que, no circuito acadêmico analisado, a categoria ainda não aparece estabilizada como ferramenta analítica vinculada à crítica feminista das políticas educacionais da EJA. Assim, a verificação de anterioridade contribui para sustentar a pertinência da proposição apresentada neste estudo.

3.6. Procedimentos de Análise

A análise do material bibliográfico foi conduzida por análise temática de orientação interpretativa, organizada a partir da recorrência e relevância dos sentidos produzidos no corpus selecionado. Foram observados, especialmente, os modos pelos quais a literatura problematiza a neutralidade do sujeito escolar, discute gênero como categoria de análise e articula interseccionalidade, raça, classe e territorialidade às trajetórias educacionais de mulheres jovens e adultas.

Também foram examinadas contribuições relativas às políticas de permanência escolar, aos currículos da EJA e às epistemologias feministas situadas, buscando compreender como as experiências

das mulheres são reconhecidas — ou invisibilizadas — nas políticas públicas e nas pesquisas educacionais.

A síntese interpretativa foi organizada de modo a sustentar a proposição da categoria *mulher/estudante* como ferramenta analítica capaz de evidenciar a indissociabilidade entre condição de gênero e experiência escolar na Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para a reflexão sobre políticas de permanência e formação docente orientadas pela justiça social e pelo reconhecimento das diversidades. A investigação não pretende universalizar a categoria proposta, mas contribuir para o aprofundamento crítico das discussões sobre gênero, permanência escolar e produção de conhecimento na EJA.

4. DISCUSSÕES

4.1. Mulher/estudante: Proposta de Uma Categoria Analítica

A proposta da categoria *mulher/estudante* parte de um diagnóstico epistemológico: não é possível compreender as trajetórias escolares das mulheres na EJA sem considerar simultaneamente sua condição de gênero e sua condição de sujeito escolar. A barra (/) entre os termos não é apenas recurso gráfico: é uma escolha teórica que expressa a inseparabilidade constitutiva dessas duas dimensões da experiência.

A noção de interseccionalidade, desenvolvida por Kimberlé Crenshaw (1989) e sistematizada por Patricia Hill Collins (2019), oferece o fundamento teórico para essa proposta. A interseccionalidade demonstra que as categorias de gênero, raça e classe não são variáveis independentes que se somam: são dimensões que se constituem mutuamente e produzem

experiências qualitativamente distintas, que não podem ser compreendidas a partir de apenas uma dessas dimensões. Uma mulher negra, pobre, trabalhadora e mãe que frequenta a EJA não vive o gênero separado da raça, nem a raça separada da classe: ela vive a intersecção dessas dimensões como experiência unificada e complexa.

A categoria *mulher/estudante* incorpora esse princípio interseccional ao recusar a separação entre a vida social das mulheres e sua experiência escolar. O que a barra assinala é que essas mulheres não deixam de ser mulheres, com tudo o que isso implica em termos de responsabilidades, vulnerabilidades, opressões e formas de resistência, quando entram na escola. A escola não é um espaço fora das relações sociais: é um espaço atravessado por elas e a condição de mulher não fica do lado de fora da sala de aula.

Miguel Arroyo (2017) defende que os sujeitos da EJA chegam à escola com trajetórias humanas densas, marcadas por experiências de trabalho, de luta, de exclusão e de resistência. Para Arroyo, é necessário reconhecer esses sujeitos em sua complexidade, não como seres carentes de educação, mas como pessoas que já possuem saberes e experiências que a escola precisa reconhecer. A categoria *mulher/estudante* vai além dessa perspectiva ao especificar que, para as mulheres da EJA, essa densidade de trajetória é fortemente marcada pelo gênero.

Maria Clara Di Pierro (2010), ao discutir os limites históricos das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, evidencia o caráter compensatório que frequentemente marca essa modalidade. Segundo a autora, “essa concepção reduz os sujeitos da EJA à condição de carentes, atrasados ou incompletos,

desconsiderando os saberes produzidos em suas trajetórias de vida e trabalho” (Di Pierro, 2010, p. 942).

A autora também afirma que “reconhecimento da EJA como direito implica superar práticas assistencialistas e compensatórias, construindo políticas capazes de assegurar condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem aos sujeitos jovens e adultos” (Di Pierro, 2010, p. 945).

Essa perspectiva é particularmente relevante para compreender como determinadas políticas públicas invisibilizam a complexidade das trajetórias femininas na EJA, oferecendo às mulheres apenas o acesso formal à escola, sem considerar as condições materiais e simbólicas necessárias para a permanência e a aprendizagem efetiva.

Flavia Terigi (2009), por sua vez, problematiza a ideia de trajetória escolar linear ao introduzir a noção de trajetórias não convencionais:

Los sistemas educativos fueron organizados sobre el supuesto de trayectorias escolares teóricas caracterizadas por la progresión lineal, continua y homogénea de los estudiantes. Sin embargo, una gran parte de los sujetos transita recorridos reales marcados por interrupciones, repitencias, abandonos temporales y reingresos (Terigi, 2009, p. 19).

Afirma, ainda, que “la homogeneidad de la propuesta escolar produce situaciones de injusticia cuando desconoce las condiciones

concretas en las que los sujetos sostienen su escolarización" (Terigi, 2009, p. 27).

As mulheres da EJA são, em larga medida, protagonistas dessas trajetórias não convencionais: seus percursos escolares são atravessados por gravidez, casamento, trabalho doméstico, cuidado familiar, deslocamentos territoriais e situações de violência. Nesse sentido, a categoria *mulher/estudante* permite nomear politicamente essas trajetórias como expressão de desigualdades estruturais, e não como falhas individuais ou desvios da norma escolar.

A barra (/) pode ser lida, ainda, como marca de tensão produtiva. Ser mulher e ser estudante não é uma combinação harmônica no contexto das desigualdades de gênero: é uma tensão que muitas mulheres precisam negociar cotidianamente. Negociar com companheiros o direito ao tempo de estudo; negociar com empregadores a possibilidade de sair mais cedo; negociar consigo mesmas a legitimidade de priorizar sua própria formação diante das demandas do cuidado. A categoria *mulher/estudante* mantém essa tensão visível, em vez de apagá-la sob a pretensa universalidade *do estudante*.

Por fim, essa categoria tem um caráter epistemológico que vai além da descrição: ela é uma ferramenta para produzir conhecimento situado, já que ao nomear as mulheres da EJA como *mulheres/estudantes*, não se está apenas adicionando um qualificativo, mas produzindo uma mudança de perspectiva que permite formular perguntas de pesquisa e políticas que a categoria *estudante* tornava impensáveis. Por que essas mulheres interromperam a escola? Quais são as condições concretas para sua

permanência? O que a escola precisa oferecer além do ensino? Essas perguntas só emergem quando o sujeito da política e da pesquisa é reconhecido em sua especificidade.

4.2. Implicações para a EJA e para as Políticas de Permanência

A crítica à neutralidade da categoria *estudante* e a proposta da categoria *mulher/estudante* não constituem exercícios exclusivamente teóricos; ao contrário, possuem implicações diretas para a formulação e avaliação das políticas públicas de EJA. Quando as mulheres que frequentam a EJA são reconhecidas apenas como estudantes, as políticas de permanência tendem a restringir-se à dimensão pedagógica, melhoria da qualidade do ensino, adequação curricular e formação docente, desconsiderando fatores sociais e materiais que condicionam a continuidade dos estudos. Entretanto, organismos internacionais e documentos oficiais têm reconhecido que o direito à educação depende da articulação entre políticas educacionais e políticas de proteção social, igualdade de gênero e garantia de direitos.

A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, resultante da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), afirma que:

As mulheres têm o direito às mesmas oportunidades que os homens [...]. As políticas de educação voltadas para a alfabetização de jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade e eliminando os preconceitos e estereótipos que limitam o seu acesso à educação e que restringem os seus benefícios (UNESCO, 1997, p.2).

O documento reconhece ainda que mulheres enfrentam obstáculos específicos no acesso e permanência na escola, recomendando que os países implementem políticas voltadas à superação das desigualdades de gênero. Ideia reforçada com o Marco de Ação de Belém, produzido durante a CONFINTEA VI, estabeleceu que

as políticas e medidas referentes à aprendizagem e educação de adultos devem ser inclusivas, integradas e intersetoriais, vinculando educação à redução da pobreza, saúde, trabalho, igualdade de gênero e desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2010, p. 6).

Esses princípios reforçam que a permanência das mulheres na EJA depende de condições que extrapolam o espaço escolar, incluindo transporte, cuidado com os filhos, proteção social e autonomia econômica.

No contexto brasileiro, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reconhece que os sujeitos da EJA possuem trajetórias marcadas por desigualdades sociais históricas:

a Educação de Jovens e Adultos dirige-se a cidadãos marcados por processos de exclusão social, econômica e educacional, cuja inserção tardia ou retorno à escola exige políticas específicas de garantia de permanência (Brasil, 2000, p.10).

Mais recentemente, o Documento Nacional Preparatório à CONFINTEA VII, elaborado pelo MEC em 2022, reafirma que “as políticas de EJA necessitam incorporar ações intersetoriais voltadas à permanência dos estudantes, considerando desigualdades de gênero, raça, território e condições de trabalho” (Brasil, 2022, p. 18).

Além disso, a Agenda 2030 da ONU, especialmente no *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*, estabeleceu que a garantia da educação inclusiva e equitativa exige eliminar disparidades de gênero e assegurar igualdade de acesso e permanência educacional para populações vulnerabilizadas (ONU, 2015).

Esses documentos definem que a permanência das mulheres na EJA não pode ser tratada apenas como questão pedagógica de uma totalidade dos estudantes. Ela depende de políticas intersetoriais capazes de enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam suas trajetórias, tornando insuficiente a utilização de uma categoria abstrata e universal de estudante.

A questão da maternidade e do cuidado é central. Pesquisas sobre evasão na EJA apontam consistentemente que a gravidez, o cuidado de filhos pequenos e a ausência de serviços de apoio como creche no período noturno são fatores determinantes na interrupção escolar das mulheres (Di Pierro, 2010; Arroyo, 2017). Uma política de permanência que reconhece a mulher/estudante em sua especificidade precisaria incluir, necessariamente, a oferta ou o financiamento de serviços de cuidado vinculados às unidades escolares da EJA. Uma política que enxerga apenas a estudante trata essa demanda como problema externo à educação.

A organização do tempo escolar é outro ponto crítico. Os horários convencionais da EJA, predominantemente noturnos, foram estabelecidos a partir do pressuposto de que o estudante trabalhador sai do emprego e vai à escola. Esse pressuposto é parcialmente válido para os homens, mas frequentemente inadequado para as mulheres, que saem do emprego formal e precisam ainda cumprir a jornada do trabalho doméstico antes de ter qualquer possibilidade de estudar. A rigidez do horário, a impossibilidade de cursar a EJA em formato semipresencial ou com maior flexibilidade, é uma barreira de gênero disfarçada de barreira logística. As novas diretrizes, desde o março de 2025, determinam uma flexibilidade que ainda não é posta em prática pelos executores das políticas pública:

Artigo 2º § 2º A oferta da EJA deverá ocorrer em diferentes turnos (matutino, vespertino e noturno), a fim de atender às necessidades de seu público

Artigo 3º I - presencialmente, como a forma principal desta modalidade, sendo facultado aos sistemas de ensino, desde que regulamentada e de forma adicional, a utilização de práticas pedagógicas não presenciais. Possibilidade de momentos não presenciais na oferta presencial, organizados por meio de plataforma on-line ou material didático específico (Brasil, 2025).

Também cabe ressaltar que essas Diretrizes não preveem o atendimento às especificidades das mulheres.

O currículo constitui um campo de implicações políticas e epistemológicas e quando a EJA é organizada com conteúdos e metodologias a partir de um sujeito genérico e abstrato, tende a desconsiderar os saberes produzidos no trabalho doméstico, no cuidado, na gestão da casa e da família, experiências historicamente atribuídas às mulheres e frequentemente deslegitimadas pelo conhecimento escolar. Arroyo (2013) defende que o currículo não é neutro, mas um espaço de disputas em torno dos sujeitos, dos saberes e das experiências consideradas legítimas: “o currículo é território em disputa. Disputa dos conhecimentos, das concepções de humanidade, de sociedade, de história e dos sujeitos que têm direito ao conhecimento” (Arroyo, 2013, p.13).

Ao discutir os sujeitos da EJA, Arroyo também ressalta que: os coletivos populares chegam às escolas trazendo outras experiências sociais, outras formas de viver e produzir conhecimentos que tensionam os currículos escolares tradicionais” (Arroyo, 2013, p.29).

Essa perspectiva permite compreender que a invisibilização das mulheres/estudantes não ocorre apenas pela ausência de políticas específicas de permanência, mas também pela desvalorização dos saberes construídos em suas experiências de vida. Um currículo fundamentado na categoria mulher/estudante exigiria reconhecer o cuidado, o trabalho reprodutivo, a organização da vida cotidiana e as estratégias de sobrevivência como dimensões legítimas da experiência social e, portanto, como conhecimentos passíveis de problematização pedagógica.

Desse modo, a categoria mulher/estudante não implica apenas nomear um sujeito específico da EJA, mas questionar quais saberes são autorizados a ocupar o espaço escolar e quais experiências continuam sendo produzidas como invisíveis pelo currículo tradicional.

A formação de professoras e professores da EJA, por sua vez, também precisa ser repensada. Docentes que não foram formados para reconhecer as especificidades de gênero em sala de aula tendem a tratar as dificuldades das mulheres como problemas de motivação ou de desempenho individual, ou mesmo, desconsiderá-los. A perspectiva da categoria *mulher/estudante* tensiona que a formação docente inclua epistemologias feministas e perspectivas interseccionais, de modo que as professoras e professores possam reconhecer, valorizar e responder adequadamente às trajetórias de suas alunas.

Por fim, há a dimensão da violência de gênero. Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública indicam que a violência doméstica permanece como uma das principais formas de violação de direitos das mulheres no Brasil. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública registra que milhares de mulheres sofrem diariamente violência física, psicológica e patrimonial no espaço doméstico, sendo as mulheres negras e de baixa renda as mais atingidas (FBSP, 2024). A ONU Mulheres (2021, p.12) ressalta que “a violência contra as mulheres impede o exercício pleno de direitos fundamentais, incluindo educação, trabalho, participação política e autonomia econômica” (ONU Mulheres, 2021, p.12). Essas violências impactam diretamente as possibilidades de acesso, frequência e permanência escolar, especialmente entre mulheres jovens e adultas que conciliam estudo, trabalho e responsabilidades familiares.

O Atlas da Violência também demonstra que as desigualdades de gênero e raça estruturam as experiências de violência no país, evidenciando maior vulnerabilidade entre mulheres negras em contextos de precarização social (IPEA; FBSP, 2023). Nesse cenário, uma política que reconhece a mulher/estudante precisa articular educação, assistência social, saúde e segurança pública, compreendendo que a permanência escolar dessas mulheres depende da garantia simultânea de múltiplos direitos. Políticas setorializadas, formuladas para um estudante abstrato e universal, tendem a ser insuficientes para responder à complexidade dessas trajetórias.

Desse modo, as implicações políticas da categoria *mulher/estudante* apontam para a necessidade de uma EJA que seja não apenas instrumento de acesso ao conhecimento, mas política de reconhecimento e de justiça social. Reconhecer a especificidade das

mulheres não é fragmentar o direito à educação, por outro lado, é condição para que esse direito seja, efetivamente, universal, não apenas nas leis postas em papel, mas na experiência concreta das pessoas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo demonstrou que a aparente simplicidade da categoria *estudante* é ilusória: ao operar sob a pretensão de neutralidade, essa categoria causa um apagamento político e epistemológico, ocultando as desigualdades estruturais que atravessam as trajetórias escolares e produzindo políticas incapazes de responder à complexidade das experiências concretas de seus sujeitos.

A crítica feminista, interseccional e pós-colonial contribui decisivamente para desestabilizar esse universalismo abstrato. Ao demonstrar que o sujeito universal da educação é uma falácia; produzida a partir de experiências masculinas, brancas e desvinculadas do trabalho reprodutivo; esse conjunto de referenciais abre espaço para que outras experiências sejam reconhecidas como legítimas e determinantes: as experiências das mulheres que retornam à escola atravessadas pela maternidade, pelo cuidado, pelo trabalho, pela raça e pela classe.

Proponho a categoria *mulher/estudante* como resposta a esse diagnóstico. Ela não é apenas uma variável descritiva: é uma ferramenta analítica que recusa a separação entre condição de gênero e experiência escolar; é um instrumento político que torna visíveis as condições concretas de permanência das mulheres na escola; é uma escolha epistemológica que situa o conhecimento produzido sobre a EJA a partir das experiências das sujeitas que esse

campo atende. A barra (/) é o núcleo semântico dessa proposta, mas uma categoria onde ser mulher e ser estudante não são identidades separadas que se combinam ocasionalmente: são condições indissociáveis, constitutivas e mutuamente determinadas.

As implicações desse argumento para as políticas de EJA são concretas e urgentes: políticas de permanência que incluam infraestrutura de cuidado, flexibilização de horários, articulação com a rede de assistência social e proteção contra a violência de gênero; currículos que reconheçam os saberes produzidos no trabalho reprodutivo; formação docente que incorpore perspectivas feministas e interseccionais. Trata-se, em última análise, de construir uma educação que não precise proclamar a universalidade para se fazer crer inclusiva, mas que realize a inclusão ao reconhecer as especificidades que tornam cada sujeito singular e politicamente situado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso: 16 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Nacional Preparatório à VII Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VII)**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/documento-nacional-preparatorio-confintea-vii>. Acesso: 16 mai. 2026.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de março de 2025. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: MEC, 2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>. Acesso: 16 mai. 2026.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade de jovens e adultos na política contemporânea de educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 939-957, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400012>. Acesso: 16 mai. 2026.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024**. São Paulo: FBSP, 2024. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso: 16 mai. 2026.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência no feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 07-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pagu/article/view/8635363>. Acesso: 16 mai. 2026.

HARDING, Sandra. **Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1991

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Atlas da Violência 2023**. Brasília: Ipea; São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>. Acesso: 16 mai. 2026.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, dic. 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/colonialidad-y-genero/>. Acesso: 16 mai. 2026.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>. Acesso: 16 mai. 2026.

MOHANTY, Chandra Talpade. Sob os olhos do Ocidente: academia feminista e discursos coloniais. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2008. p. 331-372.

ONU MULHERES. **Progresso das mulheres no Brasil 2019-2021**. Brasília: ONU Mulheres, 2021. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/publicacoes/>. Acesso: 16 mai. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso: 16 mai. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 31-83.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso: 16 mai. 2026.

TERIGI, Flavia. **Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa**. Buenos Aires: Ministério de Educación, 2009. Disponível em: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Propuesta_Escuela_Secundaria_1.pdf. Acesso: 16 mai. 2026.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos.** V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V). Hamburgo: UNESCO, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110121_por. Acesso: 16 mai. 2026.

_____. **Marco de Ação de Belém.** VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI). Belém: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789_por. Acesso: 16 mai. 2026.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UESB (PPGEd/UESB). Mestra em Letras, Licenciada em História e Letras. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa EJA em Pauta (GEPEP/UESB/CNPq). Professora da educação básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4142473140145499>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4591-1348>