Fundação itaú | itaú Educação e Trabalho | Fundação Roberto Marinho

Educação de Jovens e Adultos

Acesso, Conclusão e Impactos sobre Empregabilidade e Renda

Educação de Jovens e Adultos

Acesso, Conclusão e Impactos sobre Empregabilidade e Renda

Realização

Fundação Roberto Marinho

Fundação itaú

itaú Educação e Trabalho

Expediente

FUNDAÇÃO ITAÚ - ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO

Presidente da Fundação Itaú
Eduardo Saron

Gerente de Monitoramento, Avaliação, Articulação e Advocacy
Diogo Jamra

Gerente de Gestão do Conhecimento
Carla Christine Chiamareli

Coordenadora de Pesquisa e Desenvolvimento
Raquel Sobral Nonato

Coordenadora de Monitoramento e Avaliação
Paloma de Lima Santos

Analista de Pesquisa e Desenvolvimento
Daniel Aith

Analista de de Monitoramento e Avaliação
Valdecy Nascimento

Analista de Articulação e Advocacy
Alexandre Suenaga

Analista de comunicação
Rafael Biazão

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO

Secretário-Geral da Fundação Roberto Marinho
João Alegria

SUPERINTENDÊNCIA DE CONHECIMENTO

Superintendente de Conhecimento
Rosalina Maria Soares

Especialista em Dados, Juventudes e Mercado de trabalho
Katcha Poloponsky

Analista de Pesquisa e Avaliação
Julia Teixeira

Analista de Pesquisa e Avaliação
Felipe Santos

Analista de Pesquisa e Avaliação
Savio Nunes

Analista de Pesquisa e Avaliação
Camila Santos

COMUNICAÇÃO

Supervisor de Comunicação
Felipe Conrado

PARCERIA TÉCNICA - PESQUISADORES

Pesquisador do Insper. Doutor em Economia dos Negócios pelo Insper
Alysson Portella

Pesquisadora e Doutora em Economia dos Negócios pelo Insper
Carolina Veronesi

Mestre em Teoria Econômica pela FEA-USP e doutorando do Insper.
Pedro Soares

Diretor do Colégio Santa Cruz e coordenador da área de Educação de Jovens e Adultos da Ação Educativa
Roberto Catelli

EDIÇÃO EDITORIAL
Daniel Aith
Julia Teixeira
Katcha Poloponsky
Paloma de Lima Santos
Rosalina Soares

REVISÃO

Alex Criado

ILUSTRAÇÃO E DESIGN

Bruna Tardioli

Sumário

Expediente 4

Sumário 7

Apresentação 8

1. Introdução 11

2. Contexto das políticas da EJA no Brasil (1988 – 2024): 15

3. A trajetória da EJA, o perfil de estudantes e a demanda potencial 22

4. Educação Profissional e EJA 31

5. Determinantes da matrícula, evasão e conclusão 39

5.1. Determinantes da migração para a EJA e evasão escolar entre jovens de 15 a 20 anos 41

5.2. Determinantes da Matrícula na EJA entre jovens de 21 a 29 anos que não completaram a educação básica e estavam fora da escola 51

5.3. Fatores associados à evasão e à conclusão na EJA para estudantes jovens de 21 a 29 anos e adultos acima de 30 anos 54

6. A certificação na educação básica por meio do exame nacional de certificação por competências para jovens e adultos (Encceja) 57

6.1. Perfil das inscrições 58

6.2. Determinantes da aprovação no Encceja 68

7. O impacto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na empregabilidade e renda do trabalho no Brasil 70

7.1. Como fizemos a avaliação de impacto? 71

7.2. Quais os impactos? 76

8. Considerações finais 84

9. Referências 87

Apêndices 93

Apresentação

Com o lançamento do **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos – EJA/2024**, o Brasil reacende o compromisso com o direito à educação ao longo da vida — direito reafirmado pela **Resolução CNE/CEB nº 3/2025.**

É neste contexto que se insere o presente estudo, com o propósito de contribuir para o fortalecimento do campo de pesquisas sobre os impactos da EJA. Ao reunir evidências concretas, busca-se qualificar o debate público, orientar políticas mais efetivas e garantir o reconhecimento da EJA como direito fundamental. Trata-se de uma modalidade da educação básica relevante para o desenvolvimento social e econômico do país.

A pesquisa parte de duas perguntas orientadoras: **quais fatores influenciam a matrícula, a conclusão e a evasão na EJA?** E, sobretudo, **quais os impactos da conclusão da modalidade sobre a empregabilidade e a renda dos estudantes?**

Ao buscar essas respostas, o estudo identifica os efeitos da conclusão por meio da modalidade e reforça evidências relevantes sobre os limites estruturais da política, tais como:

- **a limitação histórica da oferta;**
- **a queda persistente nas matrículas;**
- **a ausência de turmas de EJA em mais de mil municípios brasileiros.**

Além disso, evidencia a diversidade dos perfis atendidos e os obstáculos enfrentados pelos sujeitos de direitos: jovens, adultos e idosos seguem encontrando barreiras concretas para acessar, permanecer e concluir seus estudos.

A análise do perfil dos inscritos no Encceja 2023 reforça essa realidade: trata-se, majoritariamente, de pessoas com baixa renda, longas jornadas de trabalho, sem acesso a apoio educacional formal e com responsabilidades familiares. A maioria se prepara sozinha ou com ajuda informal. As maiores taxas de não certificação concentram-se nas provas de matemática e redação, e a abstenção permanece como um dos principais desafios operacionais do exame.

Apesar dessas adversidades, os dados demonstram que **concluir a EJA faz diferença.** Entre os jovens de 19 a 29 anos, a certificação está associada a uma maior inserção formal no mercado de trabalho e ao aumento da renda.

Para identificar esse impacto, foram utilizados dados da Pnad Contínua, que permite acompanhar, por até 1 ano, a trajetória educacional e laboral de uma amostra representativa da população brasileira. Não se observou, nesse período, impacto significativo entre adultos com mais de 30 anos, o que requer uma análise mais aprofundada. Estudos internacionais indicam que, nessa faixa etária, os efeitos da escolarização tendem a ser cumulativos e mediados por outros fatores — sendo mais perceptíveis a partir de cinco anos após a certificação. Isso reforça a urgência de **análises longitudinais de médio e longo prazo também no Brasil.**

Estudos como este são especialmente relevantes no atual contexto de reconstrução democrática. A EJA precisa ser tratada como prioridade do Estado brasileiro, diante de um passivo educacional expressivo: em 2024, cerca de **66,6 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não tinham concluído a educação básica.** De acordo com o Censo 2022, **11,4 milhões eram analfabetos.** Esse quadro compromete não apenas a efetivação de um direito constitucional, mas também a capacidade de o país enfrentar desigualdades e promover o desenvolvimento.

A EJA, conforme reconhecido no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, cumpre funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras. Mas, para que essas funções se realizem plenamente, é preciso garantir continuidade, financiamento e articulação com outras políticas públicas. Não se trata de uma política compensatória e transitória, **mas de um compromisso estruturante com a equidade e com o desenvolvimento das pessoas ao longo da vida.**

Com apenas **2,4 milhões de matrículas** ativas no ano de 2024, o número está muito aquém do necessário para atender à população potencial da EJA. Persistem barreiras estruturais que mantêm milhões de brasileiros à margem do direito à educação.

A mensagem é clara: a Educação de Jovens e Adultos transforma vidas. Os dados aqui apresentados confirmam que a conclusão da EJA tem impacto real sobre a trajetória dos sujeitos. **A superação das desigualdades exige uma política pública contínua, qualificada e comprometida com a garantia do direito à educação,** enfrentando os desafios do presente e construindo caminhos para um futuro mais justo e inclusivo.

João Alegria
Rosalina Soares
Fundação Roberto Marinho

Eduardo Saron
Diogo Jamra
Fundação Itaú - Itaú Educação e Trabalho

1. Introdução

Em 2024, 66,6 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não haviam concluído a educação básica e não frequentavam a escola, o que correspondia a aproximadamente 40% dessa faixa etária. De acordo com o Censo 2022, 11,4 milhões eram analfabetos. Entre os jovens de 15 a 29 anos, 8,9 milhões estavam fora da escola, representando cerca de 19% dessa faixa etária. Esse cenário evidencia a urgência de garantir o direito à educação para esse vasto contingente populacional.

Para romper este ciclo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) busca reparar tais desigualdades por meio da inclusão educacional daqueles que não concluíram a educação básica. A EJA atende um público marcado por grande diversidade de trajetórias e necessidades educacionais. Em 2024, o Censo Escolar registrou cerca de 2,4 milhões de matrículas na modalidade, número em queda desde 2007. Os estudantes são majoritariamente negros, residentes em áreas urbanas, com quase metade deles entre 19 e 29 anos. Grande parte trabalha, possui menor renda domiciliar per capita e muitos são cônjuges ou chefes de domicílio. Assim, esse público acumula responsabilidades econômicas e familiares que afetam sua permanência no ambiente educacional e sua inserção qualificada no mundo do trabalho.

Nesse contexto, uma política pública bem estruturada para a EJA teria o potencial de beneficiar amplamente a população brasileira. No entanto, a modalidade enfrenta desafios históricos e persistentes, tais como investimentos insuficientes e baixa prioridade nas políticas públicas (Catelli et al., 2015), refletidos na baixa cobertura e na instabilidade das matrículas. Embora a Constituição Federal

reconheça o direito à educação para jovens e adultos que não concluíram a educação básica, o Brasil ainda encontra dificuldades estruturais para ampliar essa oferta e garantir que a EJA cumpra suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme definido no Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

A partir das perguntas: **"Quais são os fatores associados à matrícula, conclusão e evasão da EJA no Brasil?"** e **"A EJA impacta a empregabilidade e a renda dos indivíduos que concluem essa modalidade?"**, este estudo analisa a abrangência da EJA no Brasil, os perfis mais e menos atendidos pela modalidade, as tendências de cobertura e os fatores associados à matrícula, evasão ou conclusão. Em seguida, investiga os impactos da conclusão da educação básica – pela EJA – em indicadores do mundo do trabalho.

O estudo utiliza principalmente os dados do Censo Escolar e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad Contínua. Estas duas fontes abrangem uma grande variedade de informações sociodemográficas, educacionais e de emprego e renda dos indivíduos em diferentes momentos, permitindo análises longitudinais. **Complementarmente, são utilizados os microdados do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)**, uma política pública de caráter nacional que avalia e certifica as competências de jovens e adultos. O Encceja tem como objetivo central oferecer uma oportunidade de conclusão dos ensinos fundamental e médio para pessoas com 15 anos ou mais (no caso do ensino fundamental) e 18 anos ou mais (no caso do ensino médio).

A função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme estabelecido no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, orienta-se pela perspectiva da educação permanente e pela qualificação para o mundo do trabalho, considerando as especificidades do pú-

blico atendido por essa modalidade. Em sua maioria, esses sujeitos integram a força de trabalho, frequentemente em ocupações informais, com baixos salários ou em busca de inserção no mercado.

Nesse contexto, a oferta da Educação Profissional e Tecnológica integrada à EJA (EJA-EPT) pode ser um fator estratégico para ampliar a atratividade da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, apesar do potencial transformador da EJA-EPT e de sua importância reconhecida no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), os dados revelam uma estagnação no número de matrículas há mais de uma década. Em 2024, essa modalidade representou apenas 5,9% das matrículas da EJA, número significativamente inferior à meta de integrar 25% das matrículas da EJA à Educação Profissional e Tecnológica.

Ao gerar evidências sobre a abrangência do atendimento à ampla e heterogênea população de sujeitos de direito da EJA, os fatores determinantes da conclusão e os impactos da modalidade na empregabilidade e na renda do trabalho, esta pesquisa busca contribuir para a produção de conhecimento no campo e para aprimorar as políticas públicas. Compreender a dinâmica, os efeitos e os desafios da EJA são essenciais para fortalecer as políticas educacionais reparadoras, qualificadoras e equitativas.

Este estudo está organizado em oito seções, incluindo esta introdução:

Seção 2: realiza um resgate histórico da EJA no Brasil, com foco nas políticas públicas implementadas desde a Constituição de 1988 até os dias atuais.

Seção 3: apresenta a evolução das matrículas, o perfil dos estudantes e a distribuição da oferta da EJA, destacando sua heterogenei-

dade e o contraste entre baixa cobertura e alta demanda potencial.

Seção 4: aborda a EJA articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), enfatizando a estagnação nas matrículas e os desafios curriculares e estruturais enfrentados pela oferta.

Seção 5: busca identificar os principais fatores associados à evasão do ensino regular entre jovens de até 20 anos e sua possível migração para a EJA. Examina também os fatores que influenciam a decisão de matrícula na EJA entre jovens de 21 a 29 anos fora da escola, assim como as variáveis que favorecem a conclusão do curso entre jovens de 21 a 29 anos e adultos com 30 anos ou mais.

Seção 6: é dedicada à análise do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), com foco no perfil daqueles que se inscrevem e/ou realizam a prova e nos fatores que influenciam a aprovação.

Seção 7: avalia o impacto da EJA na empregabilidade e na renda do trabalho, comparando pessoas que concluíram a EJA com outras que não finalizaram a educação básica nem estão estudando.

Seção 8: traz as considerações finais do estudo.

2. Contexto das políticas da EJA no Brasil (1988 – 2024):

Desde a década de 1970, o Brasil desenvolveu diversos programas com o propósito de erradicar o analfabetismo. Dentre os principais, em nível federal, tivemos o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1970-1985), o Programa Alfabetização Solidária (1997- 2002) e o Programa Brasil Alfabetizado, que se iniciou em 2003 e se manteve em funcionamento até 2016, sendo retomado a partir de 2024. Todas essas iniciativas tiveram metas ousadas e resultados muito abaixo do esperado, uma vez que a expectativa dessas políticas públicas era de erradicar o analfabetismo no Brasil. Conforme os censos demográficos, em 1980, o Brasil tinha 18,8% de analfabetos com 15 anos ou mais, 18,6% em 1991, 16,3% em 2000, 9,6% em 2010 e 7,0% em 2022.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece como dever do Estado a oferta gratuita e obrigatória da educação básica àqueles que não a concluíram na chamada "idade própria". Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi reconhecida como parte integrante da política pública educacional, consolidando-se como um direito que o Estado deve assegurar.

A LDB conferiu aos entes federativos – estados e municípios – a responsabilidade pela oferta da EJA, instituindo-a como uma modalidade da educação básica. A organização federativa da oferta foi delineada de modo que os municípios ficassem incumbidos do ensino fundamental e os estados, das etapas finais do ensino fundamental e, sobretudo, do ensino médio (conforme os artigos 37 e 38 da LDB).

Tal definição legal impôs, igualmente, a necessidade de regulamentação específica da modalidade, bem como a destinação de recur-

sos que viabilizassem a criação e a ampliação de vagas. Nesse contexto, em 2000, **o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, que estabeleceu os fundamentos para que fossem formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. No referido parecer, **a EJA é concebida como parte constitutiva da educação básica, devendo articular-se aos princípios da educação permanente, do reconhecimento das trajetórias de vida e trabalho dos sujeitos, e da superação das desigualdades educacionais historicamente acumuladas.**

Com isso, sob a relatoria do professor Carlos Roberto Jamil Cury, foram definidas as funções da EJA, que seriam:

Função	Definição
Reparadora	O Estado brasileiro deve se responsabilizar pela exclusão de tantos brasileiros da escola e precisa criar as condições para que esta dívida social seja reparada.
Equalizadora	Refere-se ao atendimento dos diferentes estratos sociais, tais como trabalhadores, aposentados, migrantes, encarcerados. Enfim, é necessário dar a todos e todas as mesmas possibilidades de acessar e concluir a educação básica, considerando as especificidades de cada grupo.
Qualificadora	Refere-se à possibilidade de adquirir conhecimentos em qualquer momento da vida, ou seja, a perspectiva de uma educação permanente que se relaciona com as necessidades da sociedade, tanto no âmbito profissional como em outros campos da vida social em que os adultos estão inseridos.

Em **2003**, foi instituído **o Programa Brasil Alfabetizado**, com o objetivo de promover, em curto prazo, a alfabetização de pessoas que, até então, não haviam exercido plenamente seu direito à leitura e à escrita como formas de inserção ativa na vida social. Foi concebido como uma estratégia de mobilização social, com ênfase na participação de jovens e da sociedade civil. **No mesmo contexto, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)**, com a responsabilidade de formular e coordenar políticas voltadas à alfabetização e à ampliação da escolaridade de jovens e adultos.

Em 2006, a **Emenda Constitucional nº 53/2006 instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**, assegurando, entre outras garantias, o financiamento público para a oferta do ensino médio e da EJA.

Já em 2010, **a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, definindo parâmetros relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso:** 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Quanto à carga horária, estipulou-se o mínimo de 1.600 horas para os anos finais do ensino fundamental e de 1.200 horas para o ensino médio, cabendo aos sistemas de ensino definir a duração dos anos iniciais do ensino fundamental.

Apesar dos avanços normativos e institucionais observados a partir de 1996, **a segunda metade da década de 2010 foi marcada por um expressivo retrocesso no financiamento da EJA no âmbito federal, somado à persistente limitação de investimentos por parte de estados e municípios.** Em 2017, por exemplo, os recursos federais destinados à modalidade somaram apenas R$ 158 milhões, em

contraste com o R$ 1,47 bilhão investido em 2012. Em 2019, um dos primeiros atos do novo governo foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), sem que se estruturasse uma equipe ou diretoria com atribuições específicas para a EJA. Em seu lugar, foi criada a Secretaria de Alfabetização, com atribuições voltadas a políticas de alfabetização, inclusive para adultos. Contudo, o Programa Brasil Alfabetizado, que já havia atendido cerca de 1,5 milhão de pessoas, foi descontinuado.

Um novo ciclo de revisão da EJA teve início em 2020, em um cenário político e educacional profundamente distinto daquele que prevalecia em 2010. O processo resultou na Resolução CNE/CEB nº 1/2021, que instituiu novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma das poucas ações governamentais voltadas à modalidade naquele momento. Fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 6/2020, **a resolução aborda temas centrais da EJA, como a ampliação da oferta a distância, a articulação com a educação profissional, a definição de cargas horárias e a necessidade de flexibilizar a oferta para adequá-la às realidades dos sujeitos atendidos.**

O objetivo central da Resolução de 2021 foi o de alinhar a oferta da EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em comparação à norma anterior (Resolução CNE/CEB nº 3/2010), **amplia-se a possibilidade de utilizar a modalidade a distância, com a exigência de requisitos mínimos, como o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e materiais didáticos específicos.** Também se **destaca a ênfase na integração entre a EJA e a formação profissional, inclusive a partir do ensino fundamental,** visando articular a escolarização com oportunidades de qualificação. **Todavia, embora traga elementos que busquem promover maior democratização da oferta e a flexibilização necessária aos contextos diversos dos**

territórios, a nova diretriz carece de dispositivos que enfrentem obstáculos estruturais persistentes. Entre eles, a desigualdade na infraestrutura educacional e a escassez de formação docente específica comprometendo assim a qualidade e o potencial emancipador da Educação de Jovens e Adultos.

A modalidade EJA só ganharia novo fôlego no país a partir de 2023, quando foi recriada a Secadi e foram previstos novos investimentos na Educação de Jovens e Adultos do país. **Em 2024 o Governo Federal lançou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA).** A Secadi considera que o Pacto EJA é:

> uma política pública construída de forma colaborativa pelo Ministério da Educação (MEC) com a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O Pacto reúne ações de articulação intersetorial implementadas com a participação de ministérios, da sociedade civil organizada, de organismos internacionais e do setor produtivo.

Tem como objetivos:

> superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional (MEC. Pacto pela superação do analfabetismo e qualificação da EJA. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja).

O Pacto possibilitou um conjunto de ações, como a formação de educadores, a produção de materiais didáticos para o ensino médio, a distribuição de materiais didáticos por meio do PNLD e a criação

de uma estrutura de governança com vários atores, a fim de viabilizar a **retomada do Programa Brasil Alfabetizado.**

No âmbito das ações do Pacto, foi promovida a elaboração de novas diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos em substituição àquelas instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2021. Aprovadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2025 do CNE, as novas diretrizes definem a EJA como modalidade que deve garantir o direito à educação de jovens, adultos e idosos, valorizando a diversidade, considerada constitutiva da EJA. Propõe também a maior autonomia para redes e escolas definirem modelos adequados aos sujeitos demandantes em cada contexto social. Estabelece ainda a limitação da oferta da EJA em formato EaD, permitida apenas no ensino médio, estando também restrita a 50% da carga horária total, devendo a outra parte do curso ser realizada em formato presencial.

Ao contrário da Resolução CNE/CEB nº 1/2021, o novo documento reafirma a especificidade da EJA desvinculando-a inteiramente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo fato deste documento não ter sido produzido levando em conta a especificidade da modalidade.

Embora existam avanços normativos e o reconhecimento constitucional do direito à educação para aqueles que não concluíram a educação básica na idade regular, o Brasil tem falhado historicamente em ampliar o acesso, assegurar a permanência e promover a qualificação efetiva dos sujeitos da EJA. Essa lacuna compromete o cumprimento das funções sociais e formativas da modalidade, tal como delineado no Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Nesse contexto, **a presente** pesquisa busca oferecer subsídios para enfrentar esses desafios. Parte-se da premissa de que **compreender os fatores que limitam o acesso, a permanência e a conclusão**

dos percursos formativos na EJA — assim como aqueles que os potencializam — é fundamental para aprimorar as políticas públicas. Soma-se a isso a necessidade de investigar o valor agregado da conclusão da escolarização para melhorar as condições de trabalho e de vida dos educandos, reconhecendo a EJA como um instrumento estratégico de inclusão social e produtiva.

3. A trajetória da EJA, o perfil de estudantes e a demanda potencial

A compreensão dos fatores que limitam o acesso, a permanência e a conclusão da Educação de Jovens e Adultos — aspectos centrais discutidos na introdução deste relatório — exige atenção à trajetória histórica da modalidade e às dinâmicas que moldaram seu público ao longo do tempo. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, representou um marco ao reconhecer a EJA como parte integrante da educação básica. Esse reconhecimento garantiu a inclusão da modalidade nas políticas públicas e possibilitou, nos anos seguintes, um crescimento expressivo das matrículas, especialmente no ensino fundamental.

Contudo, esse impulso inicial não se sustentou. A análise da evolução das matrículas entre 1996 e 2024 revela ciclos distintos: um período de expansão entre os anos 1990 e meados dos anos 2000, seguido por uma queda persistente que se acentuou nos últimos anos. Ao mesmo tempo, algumas questões evidenciam desafios estruturais que precisam ser enfrentados para que a EJA cumpra suas funções sociais e formativas. Entre elas, estão as mudanças no perfil etário e nas condições socioeconômicas dos estudantes, assim como as desigualdades territoriais na oferta dessa modalidade.

O quadro a seguir sintetiza essas transformações:

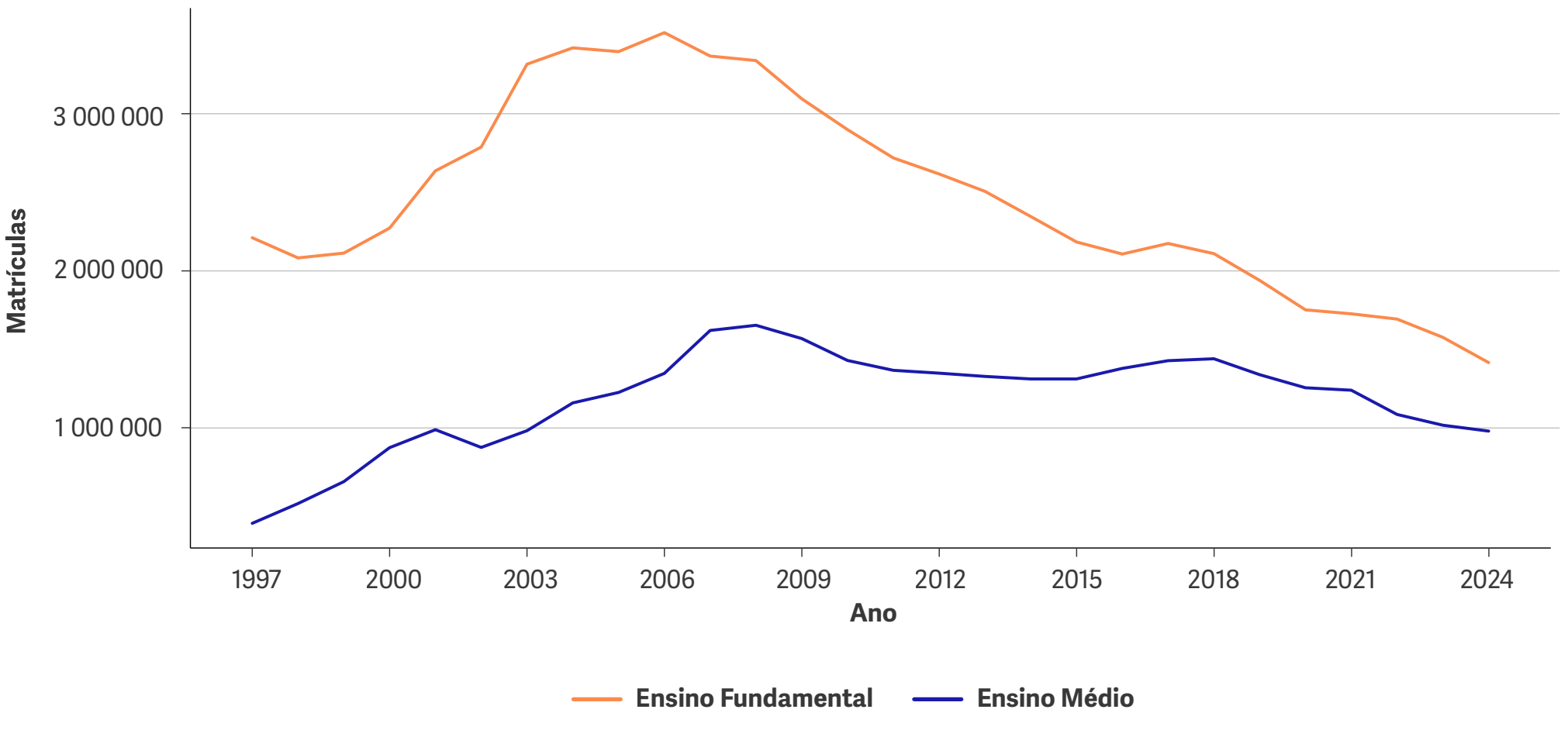
Período	Descrição
1996-2000 **O início do crescimento da EJA**	Com a promulgação da LDB, houve uma reestruturação das políticas públicas para a EJA, o que se refletiu em um incremento nas matrículas. Durante os primeiros anos após a LDB, o número de matrículas foi gradualmente ampliado, principalmente no ensino fundamental. Em 2000, o Brasil já começava a implementar programas voltados para a alfabetização e o ensino de jovens e adultos, o que impactou positivamente as matrículas da EJA.
2001-2006 **Aceleração da expansão**[1]	Entre 2001 e 2006, houve um aumento significativo da oferta de vagas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Portanto, a EJA passou a se expandir mais efetivamente, atendendo a um maior número de estudantes. Em 2006, o ensino fundamental na EJA atingiu mais de 3,5 milhões de estudantes e o ensino médio, cerca de 1,7 milhão. Esse crescimento foi impulsionado pela implementação de programas como o Brasil Alfabetizado e o ProJovem, que buscaram integrar mais jovens e adultos ao sistema de educação básica.
2007-2018 **Declínio paulatino das matrículas**	A partir de 2007 iniciou-se uma queda contínua nas matrículas na EJA. Entre 2007 e 2018, a redução foi de 30% (38% no ensino fundamental e 11% no ensino médio). Em compensação, cresceu a proporção de municípios que oferecem ao menos uma turma de EJA. No caso do ensino médio (EJA-EM), há uma maior dispersão territorial no atendimento, embora 1.604 municípios (28,8% do total) ainda não oferecessem essa modalidade em 2018. Durante esse período, a expansão de vagas variou bastante de acordo com a região do Brasil. Algumas áreas rurais ainda enfrentavam grandes desafios de acesso à modalidade.

[1] Vale ressaltar que houve mudança na metodologia de coleta de dados do Censo Escolar em 2007.

Período	Descrição
2019 – 2024 **Aceleração da queda nas matrículas**	Entre 2019 e 2024 ocorreu uma aceleração na queda das matrículas na EJA. Houve uma redução de 27% no período, tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental. De 3,3 milhões de estudantes em 2019, esse número caiu para 2,4 milhões em 2024. Neste ano, 1.092 municípios não tinham qualquer turma de EJA.

A Figura 1 apresenta a evolução das matrículas na EJA desde 1997. A partir de 2007, verifica-se uma trajetória de declínio contínuo, com quedas sucessivas ao longo dos anos.

Figura 1 - Evolução das matrículas na EJA por etapa de ensino, Brasil (1997 – 2024)



Fonte: Censo Escolar/Inep. Elaboração própria.

Diante da expressiva queda nas matrículas na EJA nas últimas décadas, torna-se ainda mais necessário compreender quem são os sujeitos que hoje acessam essa modalidade — e, sobretudo, quem permanece fora dela, mesmo tendo direito à educação. A **análise do perfil dos estudantes atendidos**, bem como das condições sociais daqueles que, embora elegíveis, estão excluídos da EJA, **é fun-**

damental para subsidiar políticas públicas que enfrentem os obstáculos ao acesso, à permanência e à conclusão dos estudos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende a uma população diversa, composta por **sujeitos com trajetórias e necessidades educacionais muito distintas.** Em 2024, o Censo Escolar registrou **cerca de 2,4 milhões de matrículas** na modalidade, sendo **1,4 milhão no ensino fundamental e 1 milhão no ensino médio.** A responsabilidade pela oferta da EJA varia conforme a etapa de ensino: **no nível fundamental, os municípios concentram 75% das matrículas**, seguidos pelas redes estaduais, com 20%. **Já no ensino médio, a oferta é majoritariamente estadual, representando 85% das matrículas**, enquanto a rede privada responde por 12%.

O perfil dos estudantes da EJA é predominantemente formado por pessoas negras, representando 77% dos que declararam cor/raça[2]. Esse percentual é ainda mais elevado na EJA de nível fundamental, com 79%, em comparação a 74% na EJA de nível médio. **A maioria dos alunos reside na zona urbana (80%)**, sendo 94% na EJA de nível médio e 70% na de nível fundamental. Em relação ao gênero, as **mulheres representaram 52% do total de estudantes em 2024**, enquanto os homens correspondiam a 48%.

Com relação à faixa etária dos estudantes da EJA, **pessoas com até 29 anos correspondem a 48% dos matriculados, com diferenças significativas por etapa de ensino. No ensino fundamental, apenas 36% dos estudantes tinham até 29 anos, enquanto no ensino médio esse percentual chegava a 66%.** A mediana de idade nas séries iniciais do ensino fundamental era de 48 anos, enquanto no ensino médio era de 23 anos.

---

[2] Os percentuais das categorias "branca, preta, parda, amarela e indígena" somam 100% dos que declararam cor/raça; importante ressaltar que cerca de 23% dos estudantes da EJA não declararam a informação de cor/raça no Censo Escolar 2024.

A partir da análise dos microdados da Pnad Contínua, foi possível observar que **grande parte dos estudantes da EJA está inserida no mercado de trabalho, possui menor renda domiciliar *per capita* e apresenta maior probabilidade de ocupar a posição de chefe ou cônjuge do/da chefe do domicílio**, se comparado aos estudantes do ensino médio regular. Esses fatores evidenciam a **sobreposição de responsabilidades econômicas e familiares**, que impactam diretamente a trajetória educacional desses indivíduos, dificultando sua permanência e conclusão dos estudos.

Em relação à oferta da EJA, a Figura 2 mostra a evolução da dispersão geográfica dos municípios com ao menos uma turma de EJA no ensino fundamental (Painel A) e EJA no ensino médio (Painel B), nos anos de 2008, 2019 e 2024.

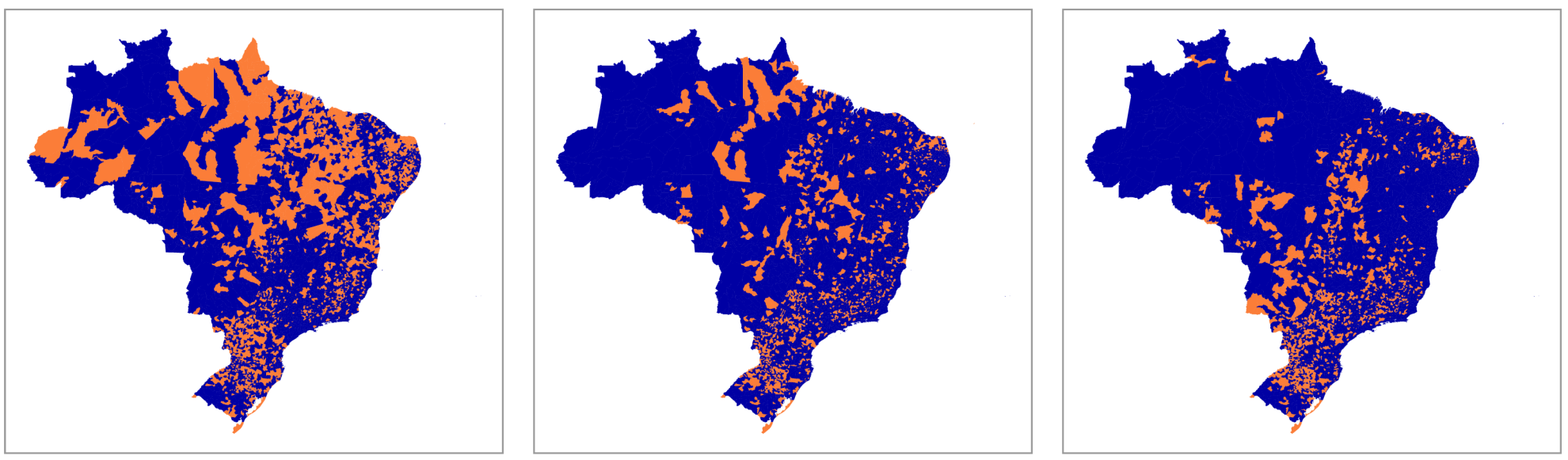
Observa-se uma redução no número de municípios que ofertam turmas de EJA no ensino fundamental e, em contrapartida, um aumento na presença da EJA no ensino médio entre 2008 e 2019. Nos anos mais recentes, entretanto, verifica-se uma diminuição no número de municípios ofertantes em ambas as etapas. No ensino fun-

damental, em 2008, 4.975 municípios ofertavam EJA, número que caiu para 4.155 em 2024. Já no ensino médio, o número de municípios passou de 3.092 em 2008 para 3.967 em 2019, reduzindo-se para 3.856 em 2024. Apesar da ampliação da cobertura da EJA no ensino médio nos municípios, as matrículas totais na EJA apresentam queda contínua desde 2007, o que evidencia os persistentes desafios enfrentados pela modalidade.

Figura 2: Municípios que ofertam EJA, em 2008, 2019 e 2024.

(a) EJA - Ensino Fundamental

(b) EJA - Ensino Médio



Nota: As figuras mostram os municípios que possuem pelo menos uma turma de EJA ensino fundamental (a) ou EJA ensino médio (b). Fonte: Censo Escolar/Inep. Elaboração própria.

O cenário de baixas matrículas na EJA com grande presença de jovens **contrasta com a demanda potencial**[3] da EJA verificada no país. Em 2024, apesar de existirem cerca de **66,6 milhões de brasileiros acima de 15 anos fora da escola e sem terem concluído a educação básica**, o número de matrículas na EJA era de apenas **2,4 milhões** — e metade delas composta por jovens de até 29 anos. No entanto, ao observar o perfil etário da população potencial, verifica-se que a maioria tinha **30 anos ou mais.**

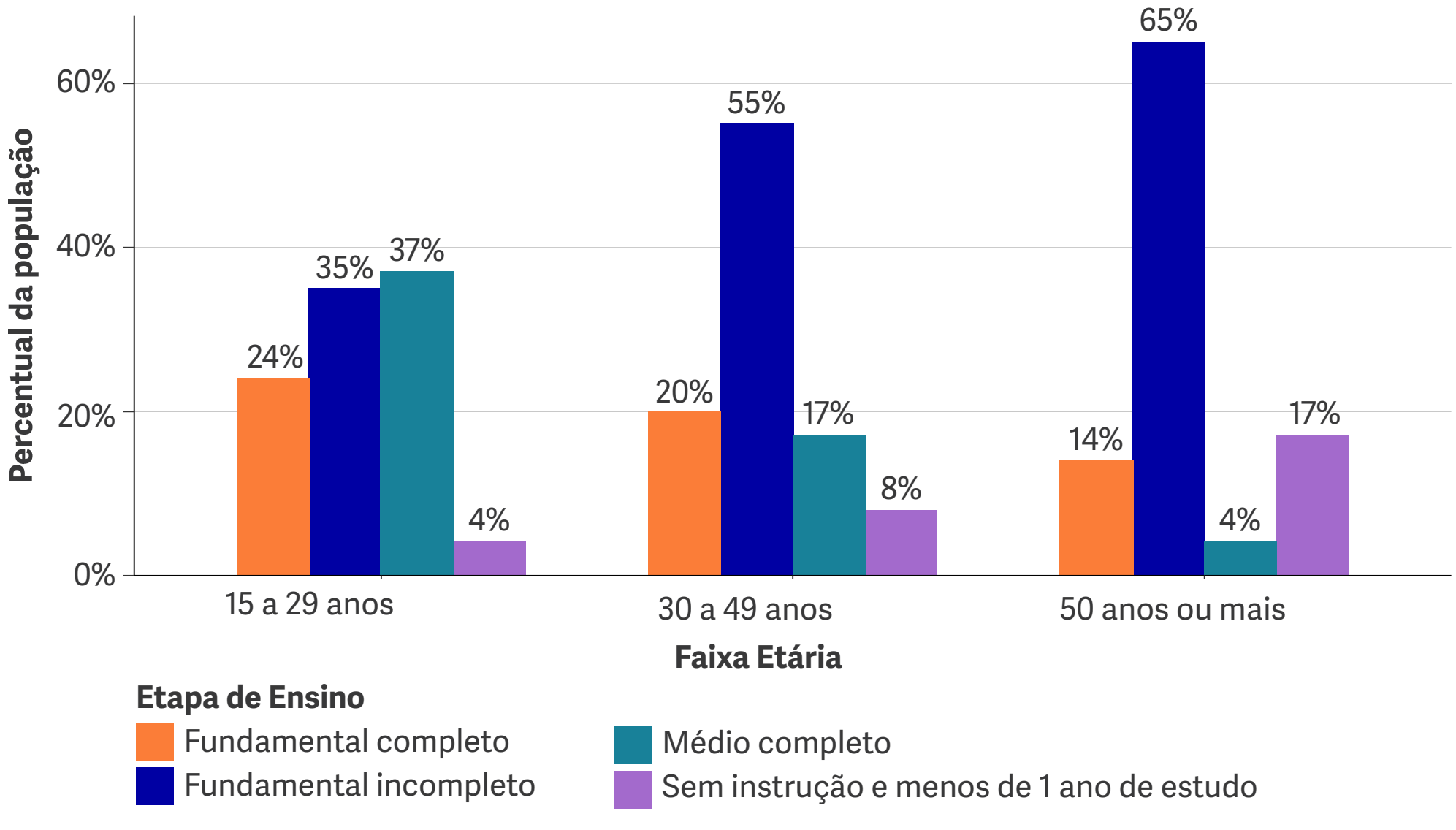
Do total da população fora do ambiente escolar, **13% (8,9 milhões) eram jovens entre 15 e 29 anos; 32% (21,1 milhões) correspondiam a adultos entre 30 e 49 anos,** faixa etária que, diante das recentes mudanças nas leis previdenciárias, enfrenta a perspectiva de uma extensa vida profissional pela frente, embora ainda não tenha alcançado a escolaridade básica; e **55% (36,6 milhões) tinham 50 anos ou mais,** grupo que, em função do aumento da longevidade e da elevação da idade mínima para aposentadoria, também enfrenta uma jornada prolongada no mundo do trabalho. Considerando esse cenário, a conclusão da educação básica configura-se não apenas como um direito fundamental, mas também como um elemento essencial para garantir a inclusão social e a segurança econômica ao longo de toda a vida laboral.

Todavia, os dados revelam um enorme déficit educacional de proporções significativas, particularmente acentuado entre os indivíduos com 30 anos ou mais que não concluíram a educação básica. Neste segmento, cerca de **75% não concluíram o ensino fundamental**, o que revela um entrave estrutural à inserção plena no mundo do trabalho e à participação social efetiva. Já entre os jovens de 15 a 29 anos, o quadro também é preocupante: **cerca de 39% não terminaram o ensino fundamental; 24% não chegaram ao ensino médio; e 37% iniciaram o ensino médio, mas não o finalizaram.**

---

[3] Considera-se a demanda potencial o número de jovens e adultos acima de 15 anos que não finalizaram o ensino fundamental e/ou médio e que se encontram fora da escola.

Figura 3: Distribuição percentual da população de 15 anos ou mais fora da escola sem concluir a educação básica por nível de escolaridade e faixa etária (2024)

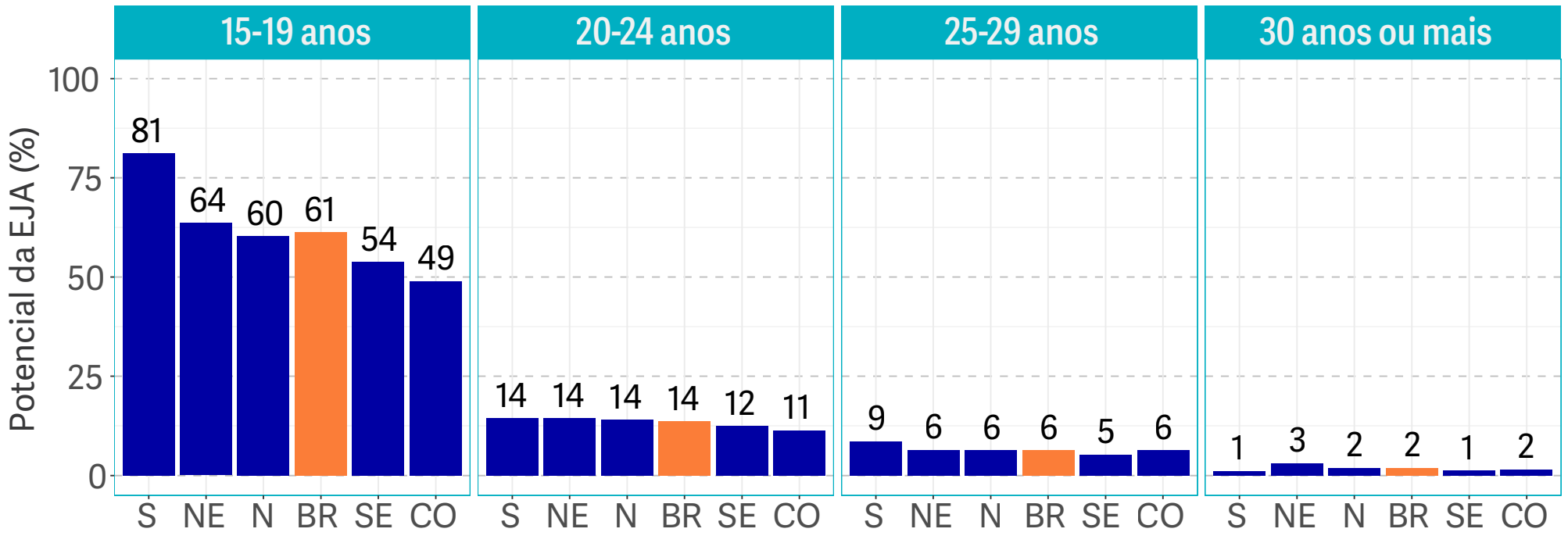


Fonte: Pnad Contínua/IBGE. Suplemento de Educação (2024).

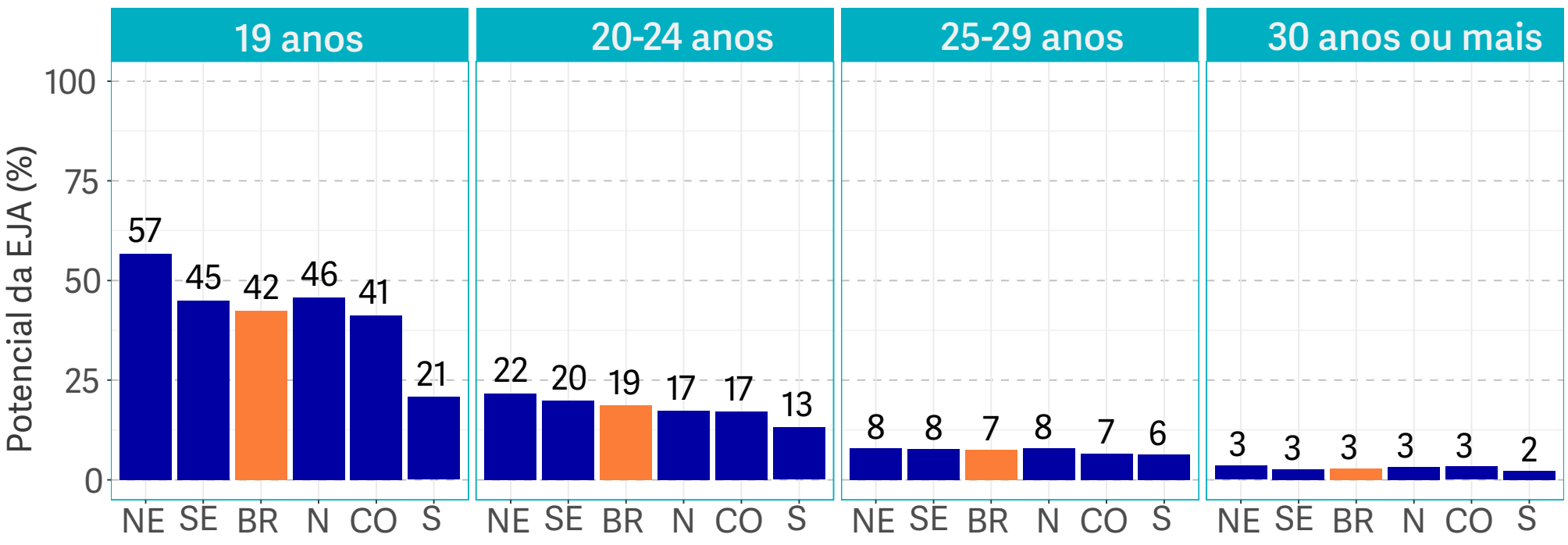
A Figura 4 apresenta uma estimativa da demanda potencial atendida por faixa etária no Brasil e regiões em 2019. O indicador corresponde à razão entre o número de matrículas na EJA e a demanda potencial estimada para a modalidade — pessoas com 15 anos ou mais, no caso da EJA no ensino fundamental, e 19 anos ou mais, no caso da EJA no ensino médio, que não concluíram a educação básica e estavam fora da escola. De modo geral, verifica-se que a cobertura é maior entre os grupos mais jovens.

Figura 4: Taxa de cobertura da demanda potencial da EJA ensino fundamental e ensino médio por faixa etária (2019).

(a) Ensino Fundamental



(b) Ensino Médio



Fonte: Pnad Contínua/IBGE (2019) e do Censo Escolar/Inep (2019).

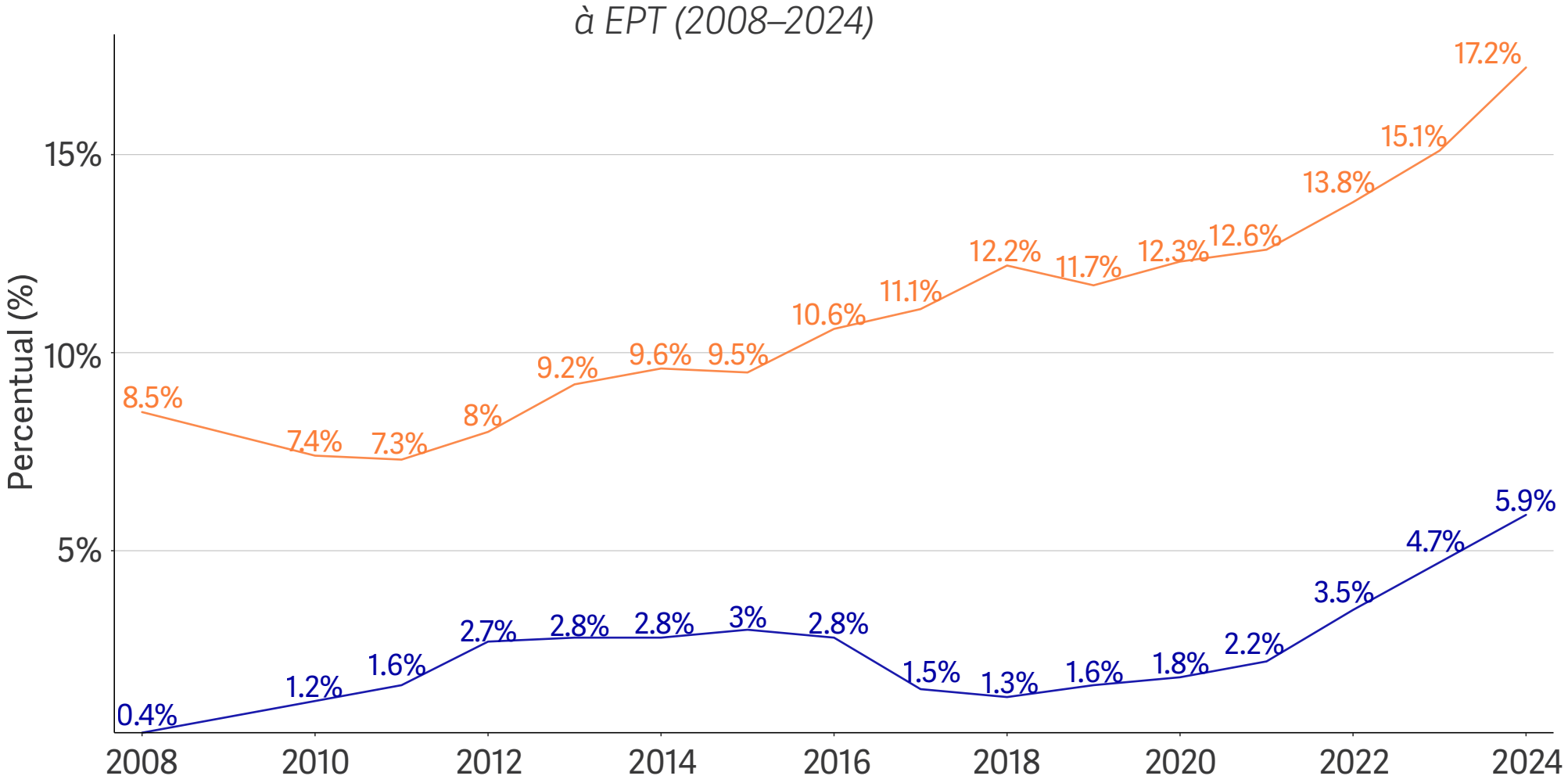
4. Educação Profissional e EJA

A integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) configura-se como uma estratégia fundamental para alinhar a demanda educacional às necessidades específicas de qualificação profissional desse público, promovendo sua função social qualificadora. Essa integração está diretamente associada à educação permanente, possibilitando a atualização contínua e o desenvolvimento dos indivíduos para enfrentar os desafios da vida social e do mundo do trabalho.

Nesse contexto, **a Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecida para o decênio 2014-2024 e ainda vigente até 2025, determina que 25% da oferta de matrículas na EJA deve ser integrada à educação profissional.** No entanto, a Figura 5 revela que **essa meta ainda está longe de ser alcançada.** Entre 2013 e 2015, o percentual de matrículas integradas manteve-se próximo a 3%, sofreu uma queda significativa em 2017 e permaneceu abaixo de 2% até 2021. A partir desse ano, houve um crescimento, chegando a 5,9% em 2024, um índice ainda muito distante do estipulado pela Meta 10. **Esses dados evidenciam que há amplo espaço para expandir a oferta de educação profissional integrada à EJA.**

A comparação com o ensino regular aponta avanços mais expressivos nas matrículas do ensino médio integrado à educação profissional. Isso reforça a urgência de acelerar o desenvolvimento de propostas específicas para a EJA, alinhadas ao perfil e às necessidades dos sujeitos dessa modalidade. Tal urgência se reforça dada a função social qualificadora da EJA-EPT e sua importância para a inserção e permanência no mundo do trabalho.

Figura 5: Proporção de matrículas de ensino médio e EJA integradas à EPT (2008–2024)

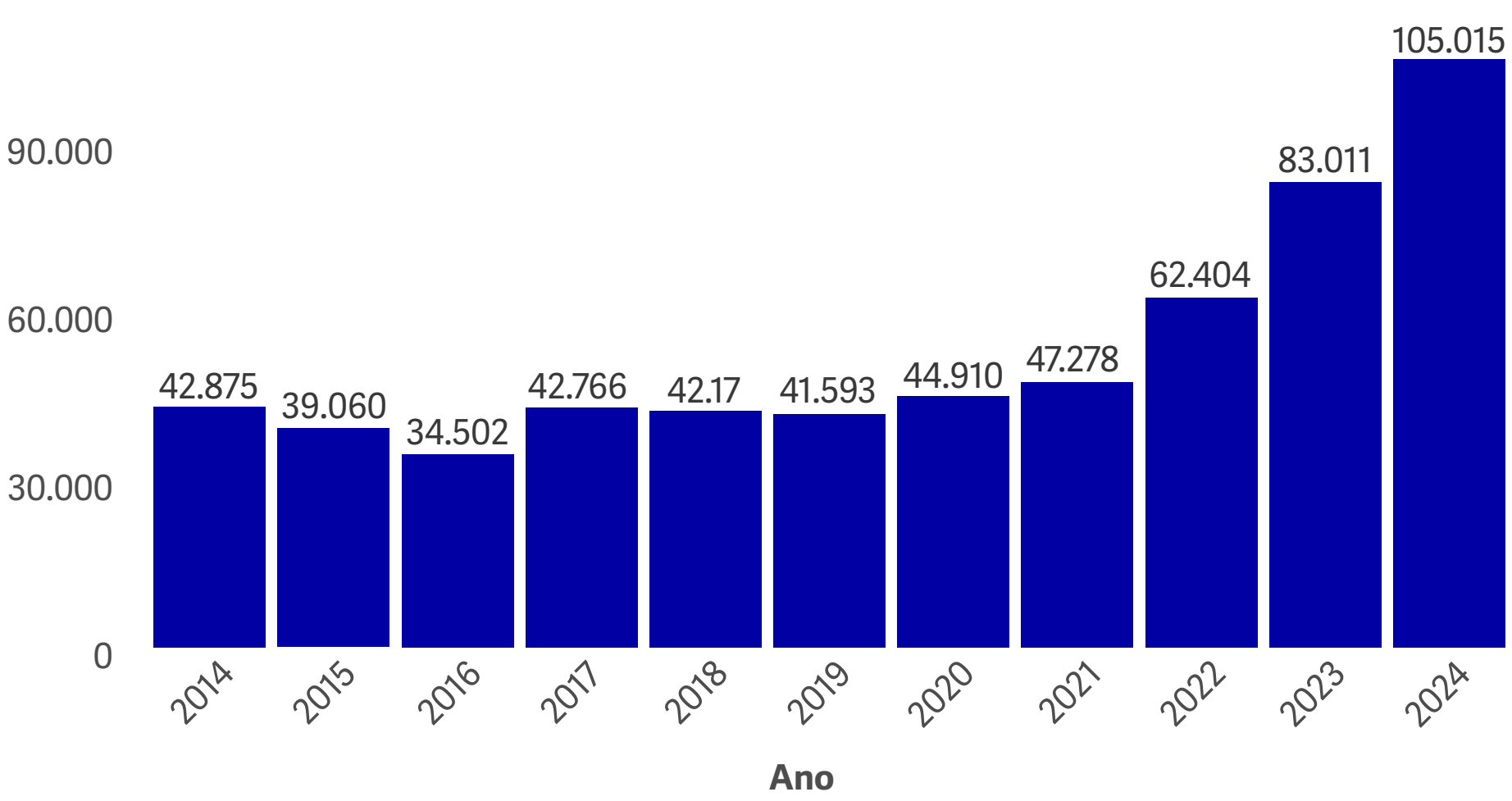


Fonte: Censo Escolar/Inep (2008-2024). Elaboração própria.

No âmbito da EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, foram registradas 105.015 matrículas em 2024, um aumento significativo em relação às 83.011 matrículas de 2023. Entretanto, ao longo do período de 2014 a 2023, essa modalidade apresentou oscilações, com tendência de estagnação. Além disso, o crescimento observado em 2024 ainda está muito aquém das metas previstas pelo PNE.

Esses dados indicam que, apesar de avanços pontuais, há um longo caminho a percorrer para consolidar a oferta de educação profissional integrada à EJA, com políticas e ações que atendam às especificidades e demandas desse público.

Figura 6: Evolução das matrículas na EJA de nível médio integrada à educação profissional (2014–2024).



Fonte: Censo Escolar/Inep (2014-2024).

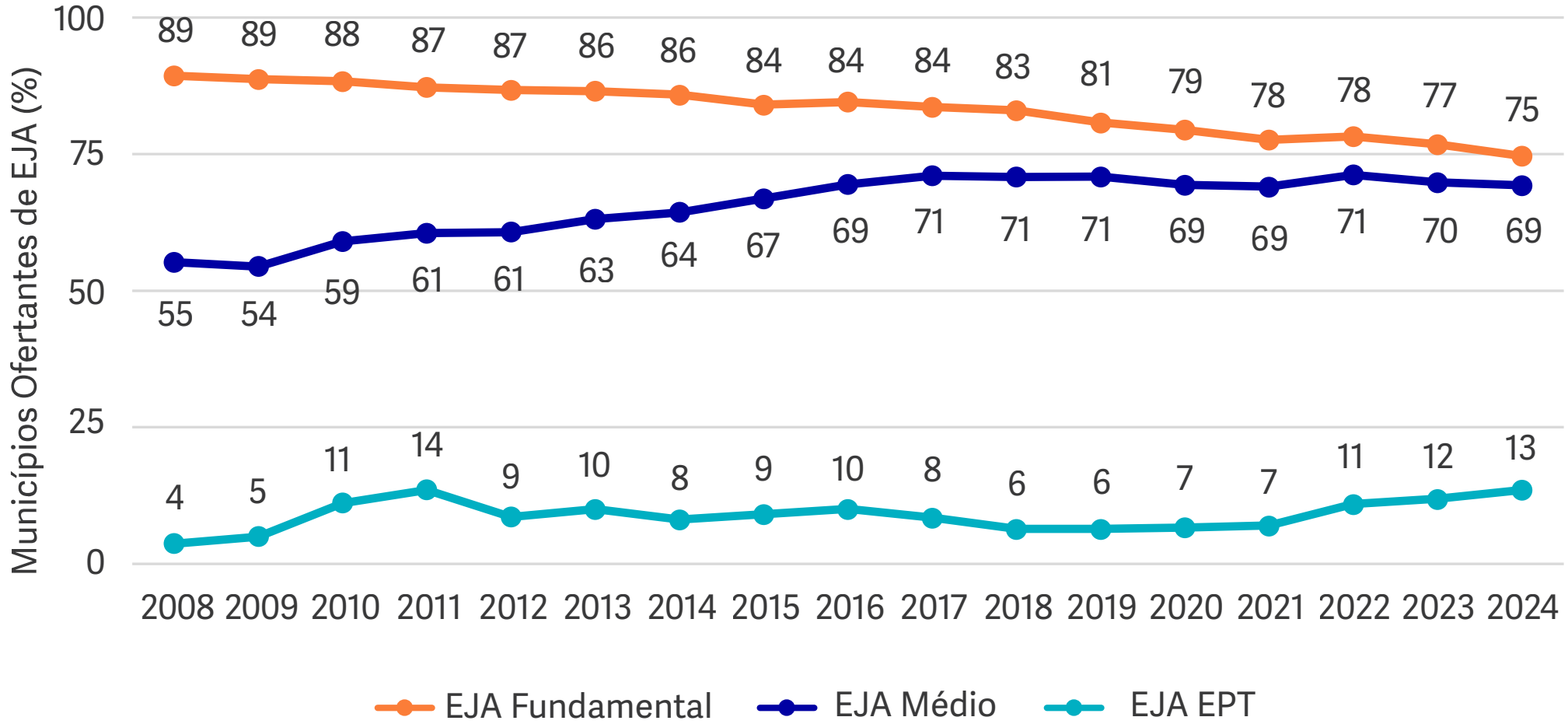
Uma das principais dificuldades para expandir as matrículas na EJA integrada à formação profissional **está na complexidade de combinar o currículo da educação básica com o da EPT**. Essa integração exige uma **maior flexibilização dos componentes curriculares da formação geral básica ou uma carga horária maior para a obtenção da certificação, o que torna a participação de jovens e adultos trabalhadores ainda mais desafiadora**. **Por um lado, a EJA integrada à EPT oferece uma oportunidade significativa de ampliar as perspectivas de emprego e renda. Por outro, as condições de vida, como responsabilidades familiares e a necessidade de trabalhar, limitam a possibilidade de dedicar longas jornadas à escola.**

Esse cenário também se reflete na oferta da EJA articulada à educação profissional (EJA-EPT) pelos municípios. A Figura 7 ilustra

a evolução dessa oferta entre 2008 e 2024, evidenciando que, desde 2010, apenas cerca de 13% dos municípios oferecem ao menos uma turma de EJA-EPT. Vale destacar que, embora a demanda potencial para a EJA ainda seja muito grande, como discutido anteriormente, a oferta de turmas de EJA nos municípios é, em sua maioria, desvinculada da articulação à educação profissional. Em 2019, 81% dos municípios ofereciam turmas de EJA no ensino fundamental (EJA-EF), e cerca de 71% disponibilizavam turmas de EJA no ensino médio (EJA-EM), mas com pouca ou nenhuma articulação com a formação profissional. Apenas 6% dos municípios ofertavam EJA articulada à EPT. Em 2024, embora o percentual de municípios tenha dobrado (13%), a taxa de oferta ainda é muito pequena.

Neste contexto, a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, do Conselho Nacional de Educação, estabelece novas diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora a medida reestruture a oferta integrada à educação profissional, ela impõe novos desafios ao currículo. A carga horária mínima de 1.200 horas para a formação geral básica do Ensino Médio, somada à carga horária dos cursos técnicos, de acordo com a maioria dos cursos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC), também exigem mais de 1.200 horas, pode inviabilizar essa articulação com a EPT. Isso ocorre ao estender ainda mais o tempo de escolaridade para um público que já enfrenta grandes desafios para conciliar a formação com o trabalho e outros afazeres.

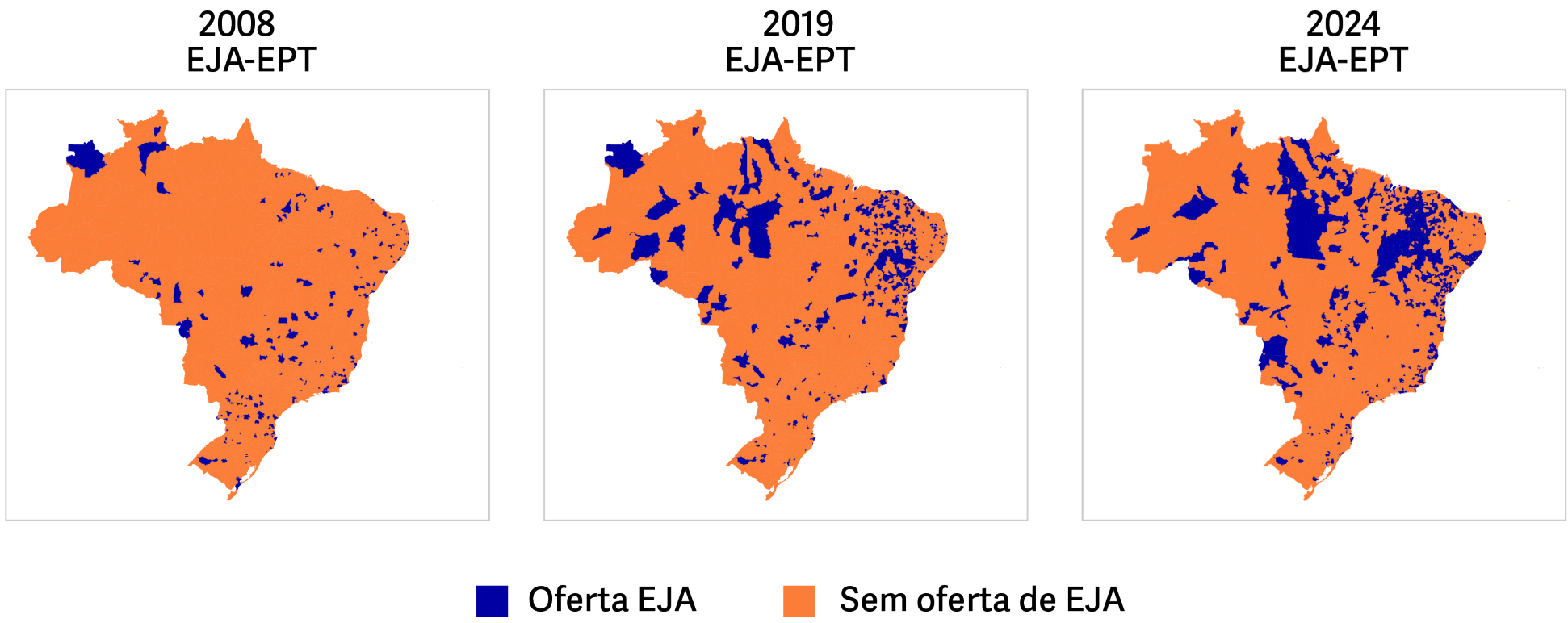
Figura 7: Proporção de municípios ofertando EJA (2008–2024)



Fonte: Censo Escolar/Inep (2008 a 2024).

A seguir podemos observar um **mapa com os municípios que ofertavam pelo menos uma turma de EJA-EPT em 2008, 2019 e 2024. Verifica-se que a maioria dos municípios que ofertam essa modalidade de EJA está concentrada na região Nordeste, seguida pelas regiões Norte e Centro-Oeste.** Já as regiões Sudeste e Sul contam com menos municípios ofertantes. No mapa também é possível notar um discreto aumento no número de municípios ofertantes de EJA--EPT ao longo do tempo. O total de municípios que possuíam pelo menos uma turma de EJA-EPT passou de 207 em 2008 para 750 em 2024, representando um acréscimo de apenas 543 municípios em 17 anos, uma expansão tímida ao longo de quase duas décadas.

Figura 8: Municípios que ofertam EJA-EPT (2008, 2019 e 2024)



Nota: Os mapas mostram os municípios que ofertam ao menos uma turma de EJA-EPT. Dados do Censo Escolar/Inep (2008, 2019 e 2024).

Quando analisamos a oferta de eixos tecnológicos da EJA-EPT, vemos uma concentração em algumas áreas específicas. A Figura 9 apresenta o número de matrículas na EJA-EPT por eixo tecnológico profissionalizante. Aqueles com maior número de matrículas são "Gestão e Negócios" e "Informação e Comunicação", seguidos por "Ambiente e Saúde". O primeiro eixo contempla cursos como: Finanças; Logística; Marketing; Recursos Humanos; e Vendas. Já o segundo eixo inclui cursos como: Informática; Desenvolvimento de Sistemas; Redes e Computadores; e Comunicação, dentre outros. E o terceiro eixo reúne cursos como: Agente Comunitário de Saúde; Enfermagem; Estética; Farmácia; Saúde Bucal; Radiologia e Cuidados de Idosos. O primeiro eixo concentra pouco mais de 21 mil matrículas; o segundo um pouco mais de 18 mil matrículas e o terceiro, mais de 9 mil matrículas. Os demais eixos não ultrapassam 2.600 matrículas cada um.

A distribuição dos cursos segue a mesma tendência dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados na rede pública, espe-

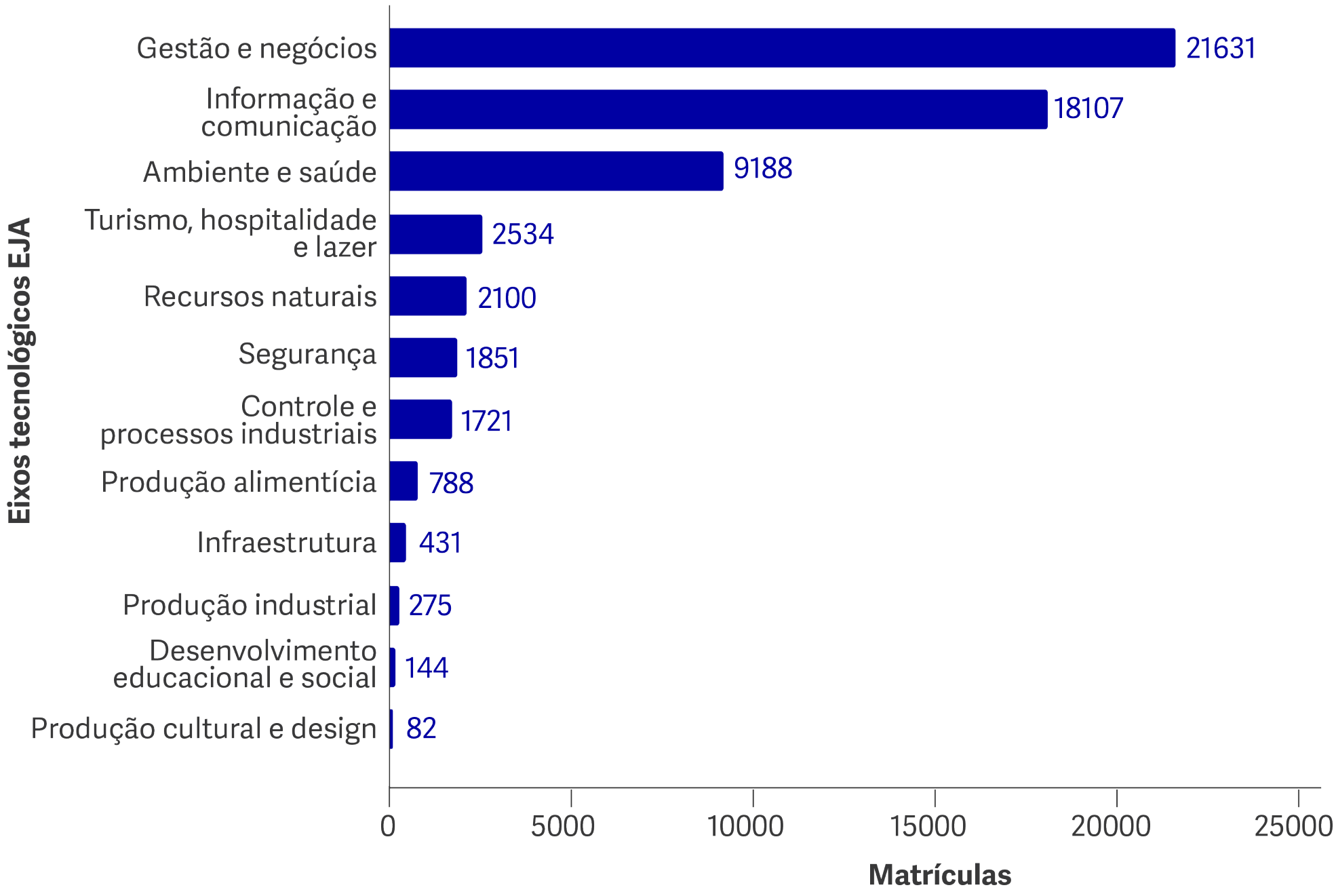
cialmente nas redes estaduais. Ocorre uma otimização dos recursos e infraestrutura das escolas para ampliar a oferta de cursos conectados com as demandas do mundo do trabalho.

As janelas de oportunidade previstas para a educação profissional podem ser uma saída estratégica para mudar esse cenário ao longo dos próximos 30 anos. Essas janelas de oportunidade referem-se a momentos favoráveis no contexto político, econômico e institucional. Tais momentos podem ser aproveitados para expandir e qualificar a oferta da EPT, especialmente quando articuladas a programas e políticas públicas estruturantes. Um exemplo é a perspectiva de expansão da EPT impulsionada pelo Programa de Pleno Pagamento de Dívidas dos Estados (Propag). Essa iniciativa propõe a renegociação das dívidas estaduais com a União, condicionando a liberação de recursos a investimentos dentro dos próprios estados.

Neste contexto, destaca-se a exigência de que 60% desses recursos sejam destinados à educação profissional e tecnológica, em alinhamento com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Essa diretriz cria um ambiente favorável à ampliação qualificada da oferta da EPT, com potencial para gerar mais acesso e oportunidades, inclusive para jovens e adultos historicamente excluídos da formação profissional.

Contudo, esse incentivo precisa ser acompanhado por estratégias colaborativas e de coordenação intergovernamental, para que a ampliação da oferta não reforce desigualdades regionais. Caso contrário, há o risco de que territórios com maior capacidade de investimento ampliem sua vantagem, aprofundando disparidades e distanciando a EJA de uma de suas funções sociais centrais: a equalização de oportunidades educacionais.

Figura 9: Matrículas em EJA-EPT por eixo tecnológico (2024)



Fonte: Censo Escolar/Inep (2024).

5. Determinantes da matrícula, evasão e conclusão

Nesta seção, examinam-se os principais fatores associados à matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as diferentes trajetórias educacionais de indivíduos com a educação básica incompleta. Especificamente, são estimados os preditores da evasão escolar entre jovens de 15 a 20 anos no ensino regular e suas respectivas chances de transição para a EJA. Além disso, investigam-se os determinantes que influenciam a decisão de retorno à escolarização, via EJA, entre jovens de 21 a 29 anos que se encontram fora da escola sem ter concluído a educação básica. Por fim, são identificadas as variáveis que se correlacionam com maiores probabilidades de conclusão dos estudos na EJA entre pessoas com 21 anos ou mais de idade, incluindo a população adulta.

Com base nos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), referentes ao período de 2019 a 2022, foi conduzida **uma análise longitudinal das trajetórias educacionais de jovens e adultos com a educação básica incompleta.** Os indivíduos foram acompanhados ao longo de cinco entrevistas trimestrais consecutivas e classificados, para fins analíticos, em três grupos distintos, definidos a partir de sua condição educacional e faixa etária na primeira visita da pesquisa:

Público

1 Jovens de 15 a 20 anos que estavam matriculados no ensino regular no momento da primeira entrevista. A análise desse grupo permite estimar os principais fatores associados à evasão do ensino regular, bem como os determinantes da transição para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou da exclusão educacional recorrente.

Público

2

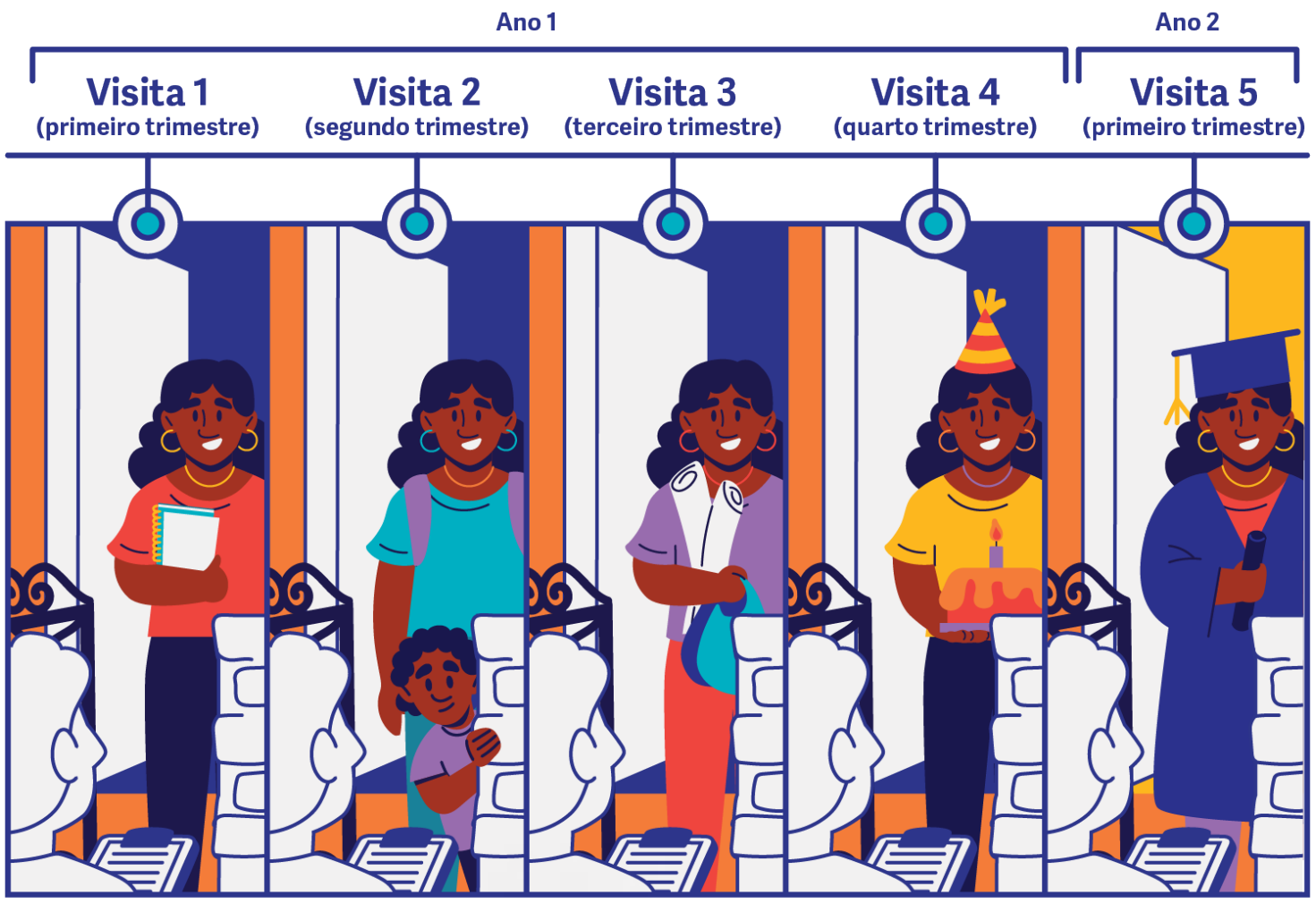
Jovens de 21 a 29 anos que, na primeira entrevista, não haviam concluído a educação básica e não estavam matriculados em nenhuma modalidade educacional. Para esse grupo, são analisados os fatores associados à decisão de ingresso na EJA ao longo das visitas subsequentes.

Público

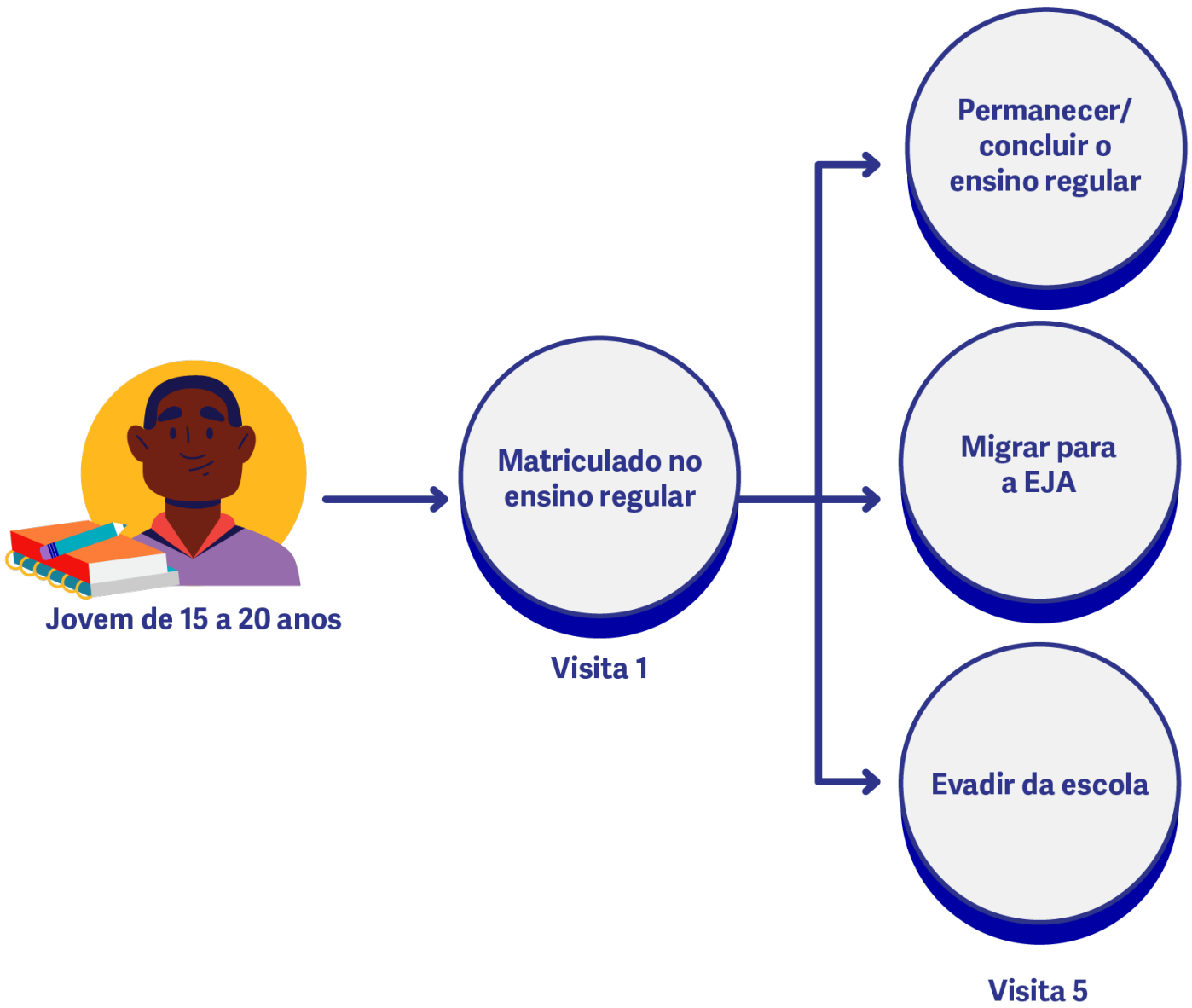
3

Jovens de 21 a 29 anos e adultos com 30 anos ou mais que se encontravam matriculadas na EJA no momento da primeira entrevista. A partir desse grupo, são estimados os principais preditores da permanência e conclusão na modalidade, assim como os fatores associados à evasão.

A utilização de dados em painel da Pnad Contínua — que permitem o acompanhamento de um mesmo indivíduo por até cinco entrevistas ao longo de aproximadamente 12 meses — possibilita análises dinâmicas sobre as condições de vida desses sujeitos. A estrutura da base permite observar, de maneira recorrente, características socioeconômicas individuais e familiares. Entre estas, a inserção no mercado de trabalho e os níveis de renda e composição domiciliar. Isso torna possível estimar associações entre essas variáveis e os eventos educacionais de interesse, tais como matrícula na EJA, evasão escolar e conclusão da educação básica.



5.1. Determinantes da migração para a EJA e evasão escolar entre jovens de 15 a 20 anos



Para analisar o **Público 1 (jovens de 15 a 20 anos matriculados no ensino regular na primeira visita)** foi utilizado um modelo de r**egressão logística multinomial**[4]. Esta é uma técnica estatística que permite estimar a probabilidade de diferentes desfechos (como abandonar a escola ou migrar para a EJA, por exemplo) a partir de variáveis explicativas distintas (como sexo, renda e número de filhos, por exemplo).

Para cada **indivíduo matriculado no ensino regular na visita 1, há três desfechos possíveis na visita 5: concluir o ensino regular, migrar para a modalidade EJA, ou evadir da escola.** Esse modelo permite calcular as probabilidades de cada um desses resultados, levando em conta as características do indivíduo, como idade, sexo, renda, entre outras.

---

[4] Conforme apresentado na regressão abaixo, para cada indivíduo matriculado no ensino regular na visita 1 há três status de resultado possíveis na visita 5: permanecer/concluir o ensino regular (status j = 0), migrar para a modalidade EJA (status j = 1), ou evadir da escola (status j = 2).

$$\log\left(\frac{P(y=j)}{P(y=0)}\right) = \beta_{0j} + \sum_{k} \beta_{kj} X_k$$

As variáveis analisadas para entender essas mudanças foram (variáveis explicativas):

- **sexo;**
- **raça;**
- **idade;**
- **se o indivíduo tem filho(s)[5] e a interação entre essas duas variáveis;**
- **se o indivíduo mora com o pai/mãe, ambos ou é responsável pelo domicílio;**
- **a renda domiciliar *per capita*;**
- **se o indivíduo está empregado, desempregado ou fora do mercado de trabalho;**
- **a etapa de ensino na visita 1;**
- **se o domicílio está localizado em zona rural; e**
- **o ano em que ocorreu a visita 1.**

[5] Consideramos como filhos os casos em que o/a chefe ou seu cônjuge reportam filhos. Neste caso, não diferenciamos entre filhos e enteados. Também consideramos como tendo filhos aqueles que são classificados como filhos do/da chefe do domicílio e há um indivíduo no domicílio que foi classificado como neto do/da chefe do domicílio.

Os primeiros resultados indicam que **os jovens que permanecem no ensino regular apresentam, em média, menor idade, menor proporção de pessoas negras e maior presença de mulheres**, quando comparados àqueles que evadiram ou migraram para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Esse grupo também registra renda domiciliar *per capita* mais elevada e maior probabilidade de residir com ambos os pais.** Além disso, **possui menor inserção no mercado de trabalho e níveis de escolaridade mais altos.** Os resultados estão na Tabela 1A, no Apêndice A.

A Figura 10 revela que **jovens entre 18 e 20 anos** (painel esquerdo) apresentam **maior probabilidade de evasão escolar e de migração para a EJA**, em comparação com os mais jovens, com menos de 18 anos (painel direito), independentemente da etapa de ensino em que se encontravam na primeira entrevista. **Os dados também indicam que quanto menor a escolaridade alcançada no ensino regular, maiores são as chances de evasão ou transferência para a EJA.** Especificamente, jovens de 18 a 20 anos que não concluíram os anos iniciais do ensino fundamental (até o 5º ano) apresentam, em média, 29% de probabilidade de evasão e 11,6% de migração para a EJA. Entre aqueles que cursavam os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), a probabilidade de migração para a EJA é ligeiramente superior (12,6%), enquanto a de evasão é de 27%. **Isso indica, neste grupo específico de 18 a 20 anos com baixa escolaridade, uma predominância da evasão, quando comparada à migração para a EJA.**

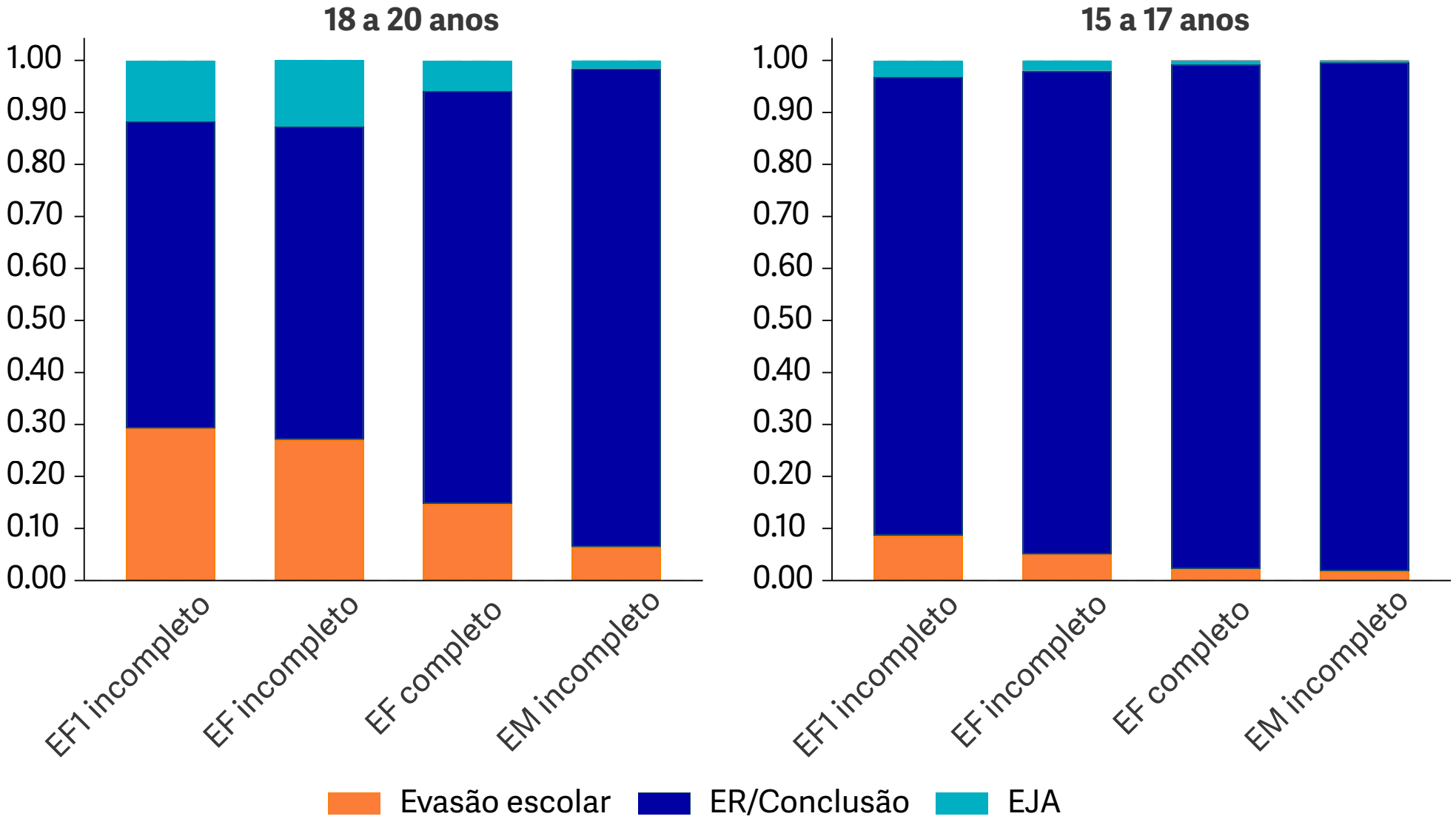
À medida que os jovens progridem em sua escolarização, as probabilidades de evasão e de migração diminuem consideravelmente. Entre aqueles de 18 a 20 anos que já haviam concluído o ensino fundamental, as taxas caem para **14,7% de evasão e 5,8% de migração para a EJA.** Entre os que estavam cursando o ensino médio, as

probabilidades são ainda menores: **6,4% para evasão e 1,5% para migração**, indicando maior continuidade da escolaridade, embora a evasão continue sendo mais expressiva do que a migração.

No grupo de 15 a 17 anos, as probabilidades de evasão ou migração são bastante reduzidas. Entre aqueles que já haviam finalizado o ensino fundamental, **2,2% evadiram e 0,7% migraram para a EJA.** Esses resultados sugerem que a permanência escolar tende a ser maior quando o jovem está na etapa esperada para sua idade, o que pode ser um reflexo de políticas educacionais voltadas à universalização do ensino médio.

Complementarmente, os dados do Censo Escolar apontam que, entre 2021 e 2022, aproximadamente 180 mil estudantes dos anos finais do ensino fundamental e 140 mil do ensino médio migraram para a EJA. Trata-se, majoritariamente, de jovens com histórico de retenção e distorção idade-série, que recorrem à Educação de Jovens e Adultos como estratégia para concluir a educação básica. A análise longitudinal reforça, contudo, que a **evasão escolar persiste como um desfecho mais frequente do que a migração para a EJA em algumas etapas e perfis educacionais.** Isso mostra a necessidade de políticas específicas para fortalecer os mecanismos de permanência e reengajamento escolar.

Figura 10: Probabilidade estimada de uma pessoa que está no ensino regular evadir, concluir/continuar ou ir para a EJA, por faixa etária e etapa de ensino.



Fonte: Estimativas elaboradas com base nos dados da Pnad Contínua/IBGE (2019-2023).

De acordo com as estimativas do modelo, jovens de 18 a 20 anos que cursavam os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) apresentavam uma probabilidade de **27% de evasão** e **12,7% de migração para a EJA.** Isso significa que, para este grupo, a evasão escolar é **2,13 vezes mais provável** do que a continuidade dos estudos por meio da EJA. Entre os que ainda se encontravam nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), essa razão é ainda mais acentuada: **a evasão é 2,52 vezes mais frequente** do que a migração para a EJA, evidenciando a fragilidade das trajetórias escolares de jovens que acumulam maior atraso escolar.

Já entre os jovens de 18 a 20 anos com o ensino médio incompleto, observa-se uma diminuição nas probabilidades de ambos os desfechos, com **6,4% de evasão** e **1,5% de migração para a EJA.** Ainda assim, a evasão permanece como um evento significativamente mais provável, sendo 4,15 vezes superior à migração, o que indica que mesmo na etapa final da educação básica, **a perda de vínculo com a escola ainda é mais comum do que o reengajamento educacional via EJA.**

Padrões semelhantes são observados entre jovens de 15 a 17 anos, embora com magnitudes mais baixas. Neste grupo etário, os percentuais de evasão e migração são reduzidos, refletindo a maior adequação idade-série e possivelmente o impacto de políticas públicas voltadas à universalização do ensino médio. Contudo, os resultados sugerem que **manter os jovens engajados até a conclusão dessa etapa ainda representa um desafio considerável,** sobretudo entre aqueles com trajetória escolar marcada por retenções e atraso.

A Figura 11 apresenta estimativas combinadas por faixa etária e renda domiciliar *per capita*[6], destacando as interações entre essas duas dimensões. Os resultados confirmam que, independentemente da renda, **a idade mais avançada está associada a maiores probabilidades de evasão e de migração para a EJA.** No entanto, a renda exerce um efeito modulador relevante sobre tais desfechos.

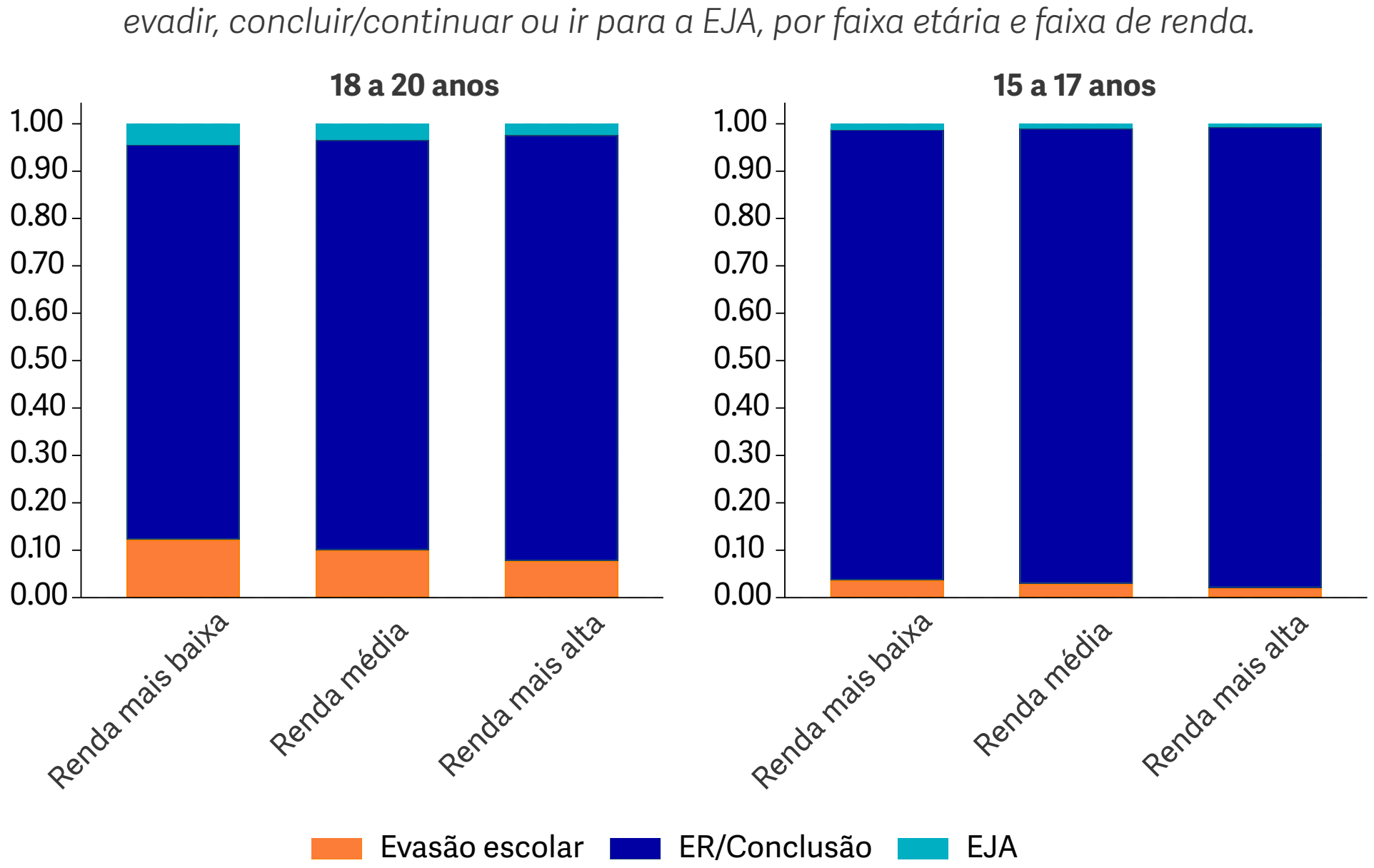
Entre jovens de 18 a 20 anos pertencentes às faixas de **menor renda**, a **probabilidade de evasão alcança 12%**, enquanto **4,4% seguem para a EJA.** Entre os jovens de **renda intermediária**, os percentuais caem para **10% de evasão** e **3,4% de migração**. Já entre os jovens de **renda mais elevada**, os indicadores são ainda mais baixos: **7,7% de evasão** e **2,4% de migração para a EJA.** Esse gradiente sugere que **a vulnerabilidade socioeconômica está positivamente asso-**

[6] As faixas de renda consideradas dividem a amostra em três partes de igual tamanho, com pontos de corte em R$ 367,24 e R$ 881,82 para a renda domiciliar total *per capita*.

ciada à probabilidade de ruptura com o ensino regular, embora a migração para a EJA também seja mais frequente entre os mais pobres, possivelmente como uma estratégia de reingresso educacional quando a escolarização regular se torna inviável.

Esses achados reforçam a importância de políticas que considerem **as interseções entre atraso escolar, faixa etária e condição socioeconômica,** com estratégias diferenciadas para permanência e reengajamento dos jovens em diferentes contextos. Eles também indicam que, **apesar de a EJA representar uma possibilidade de retomada dos estudos, sua capacidade de absorver os jovens que abandonam o ensino regular ainda é limitada,** frente à magnitude da evasão escolar entre os mais vulneráveis.

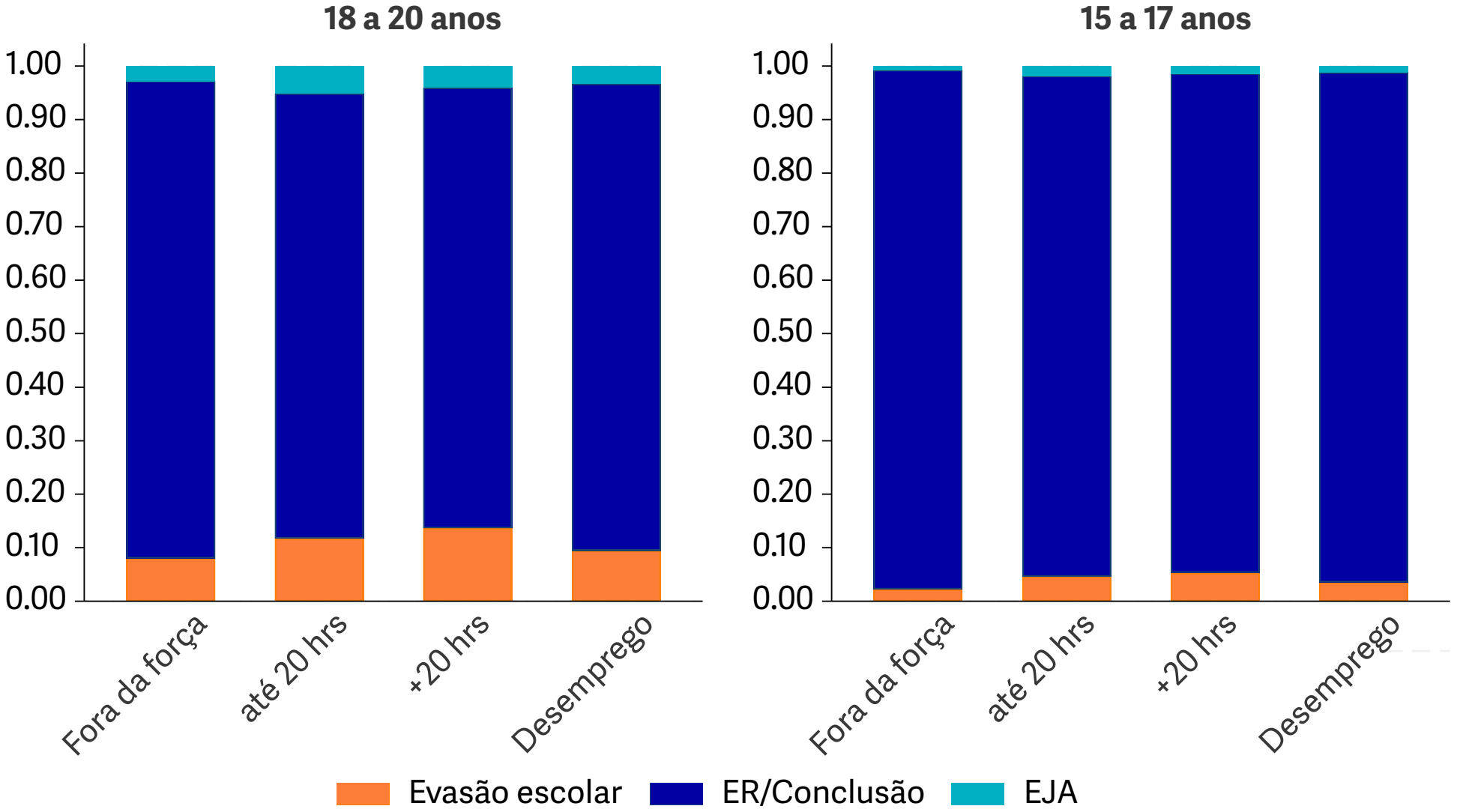
Figura 11: probabilidade estimada de uma pessoa que está no ensino regular evadir, concluir/continuar ou ir para a EJA, por faixa etária e faixa de renda.



Fonte: Estimativas elaboradas com base nos dados da Pnad Contínua/IBGE (2019-2023).

Por fim, foram estimados os efeitos combinados por grupo de idade e condições no mercado de trabalho, conforme apresentado na Figura 12. Observamos que **estudantes entre 18 e 20 anos têm maior probabilidade de evasão se estiverem em empregos com maiores jornadas de trabalho.** Outro destaque é **a probabilidade um pouco maior de matrículas em EJA para estudantes em empregos parciais de até 20 horas (5,2%), enquanto essa probabilidade se reduz para 4,3% quando trabalham mais de 20 horas semanais.** Esses dados reforçam a **dificuldade de conciliar trabalho e estudo**, especialmente entre os jovens de 18 a 20 anos, cuja probabilidade de evasão cresce conforme aumenta a jornada de trabalho. Observa-se ainda que a chance de matrícula na EJA é maior entre aqueles com empregos com jornadas parciais. Esses resultados **evidenciam a importância de políticas públicas que reconheçam as especificidades desse público e ofereçam condições mais adequadas para sua permanência nos estudos,** como flexibilização de horários, oferta de turmas noturnas, programas de incentivo à permanência e articulação com políticas de emprego e renda.

Figura 12: Probabilidades estimadas de uma pessoa que está no ensino regular evadir, concluir/continuar ou ir para a EJA, por faixa etária e condições de emprego.



Fonte: Estimativas elaboradas com base nos dados da Pnad Contínua/IBGE (2019-2022).

As probabilidades de diferentes **desfechos educacionais** — permanência ou conclusão no ensino regular, migração para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou evasão escolar — também foram estimadas a partir da combinação entre a etapa de ensino registrada na primeira entrevista (visita 1 da Pnad Contínua) e as características sociodemográficas dos jovens, incluindo sexo, raça/cor e localização do domicílio.

Embora se observe uma associação entre essas variáveis e os desfechos educacionais, os efeitos relacionados à idade permanecem como o principal fator explicativo para as trajetórias de evasão ou migração para a EJA. Ou seja, mesmo considerando o impacto de desigualdades estruturais — como aquelas relacionadas ao gênero, à cor/raça, à renda e ao local de residência —, a idade mais avançada continua sendo o elemento mais fortemente associado ao afastamento da trajetória regular de escolarização.

Ainda assim, é importante destacar que jovens **homens, negros, residentes em áreas rurais e com menor renda familiar *per capita*** apresentam maiores probabilidades de evadir-se da escola ou de migrar para a EJA. Esses achados corroboram evidências já consolidadas na literatura educacional brasileira: homens tendem a ter menos anos de estudo que mulheres; jovens negros enfrentam barreiras históricas ao acesso e à permanência na escola; a renda é um determinante importante da progressão escolar; e o meio rural apresenta desvantagens estruturais em relação ao urbano no que se refere à oferta educacional.

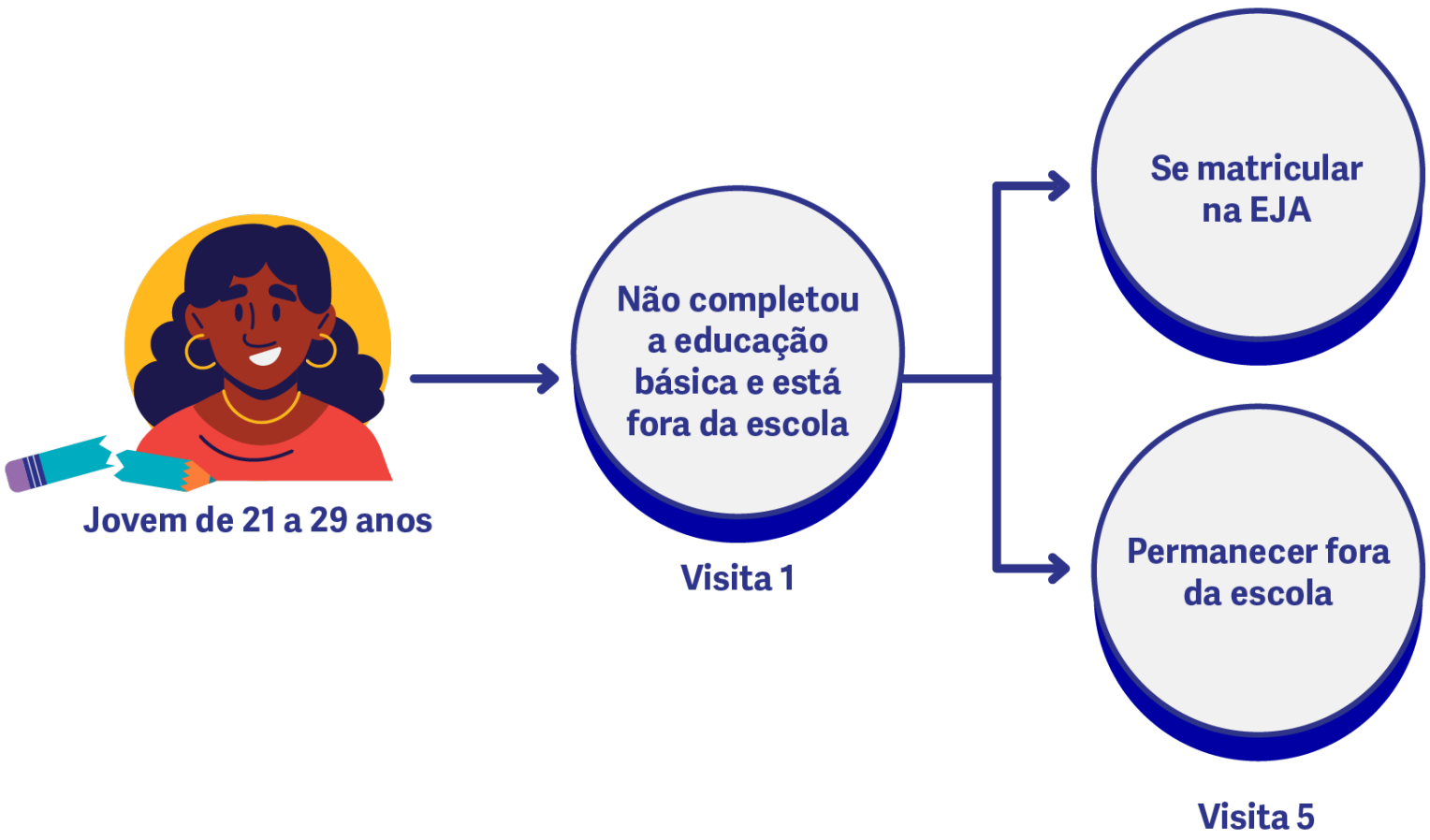
Apesar dessas desigualdades, as estimativas reforçam um padrão já observado anteriormente: entre os jovens de 18 a 20 anos, **a evasão escolar é sistematicamente mais frequente do que a migração para a EJA,** mesmo quando se controlam os efeitos combinados de etapa de ensino, sexo, raça/cor e localização. Isso indica que, para este grupo etário, a interrupção da trajetória escolar é um desfecho mais comum do que o reengajamento por meio da EJA. Reforça-se, portanto, a necessidade de ações mais efetivas de prevenção à evasão e de fortalecimento dos mecanismos de reinserção educacional.

A probabilidade de evadir da escola é sempre maior do que migrar para EJA.

A idade é o fator que mais impacta a probabilidade de evasão.

Homens, pessoas negras, residentes de áreas rurais e com menor renda familiar *per capita* possuem maior probabilidade de evadir da escola ou migrar para EJA.

5.2. Determinantes da matrícula na EJA entre jovens de 21 a 29 anos que não completaram a educação básica e estavam fora da escola



Em relação ao **público 2— jovens de 21 a 29 anos que não completaram a educação básica e estavam fora da escola** na primeira visita da Pnad Contínua —, analisamos como características demográficas e socioeconômicas se relacionam com **a matrícula na EJA observada na quinta visita da pesquisa.** Para isso, utilizamos um modelo de regressão linear **(mínimos quadrados ordinários[7])** que nos permite estimar a força e o sentido da associação entre essas variáveis. Foram consideradas as seguintes variáveis explicativas:

- **Sexo;**
- **idade;**
- **raça;**
- **se o indivíduo tem filho(s) e a interação entre ambas;**
- **se o indivíduo mora com o pai/mãe, ambos ou é responsável pelo domicílio;**

[7]Conforme modelo de regressão linear especificado abaixo:

$$MatriculaEJA_i = \beta_0 + \sum_k \beta_k X_{ik} + \epsilon_i ,$$

onde *i* representa o indivíduo e *Xik* são as variáveis explicativas utilizadas no modelo. Essas variáveis foram computadas na visita 1.

- **renda domiciliar *per capita*;**
- **se o indivíduo está empregado, desempregado ou fora da força de trabalho;**
- **se o domicílio está localizado em zona rural; e**
- **o ano em que ocorreu a visita 1.**

Ao fazer uma análise descritiva deste público (Tabela 1B do Apêndice B), separando aqueles que não se matricularam na EJA (98%) daqueles que se matricularam (menos de 2%), verificamos que a proporção de **mulheres é maior entre os matriculados na EJA** (56%) do que entre os não matriculados (42%). Entre os jovens fora da escola que não se matricularam na EJA, grande parte está ocupada em empregos com jornadas superiores a 20 horas semanais e apresenta uma renda levemente superior à daqueles que se matriculam na modalidade. **Esse cenário evidencia que, para muitos jovens trabalhadores, conciliar trabalho e estudo é um desafio significativo,** o que reforça mais uma vez a necessidade de uma EJA mais acessível, com formatos flexíveis e melhor adaptados à rotina de quem trabalha.

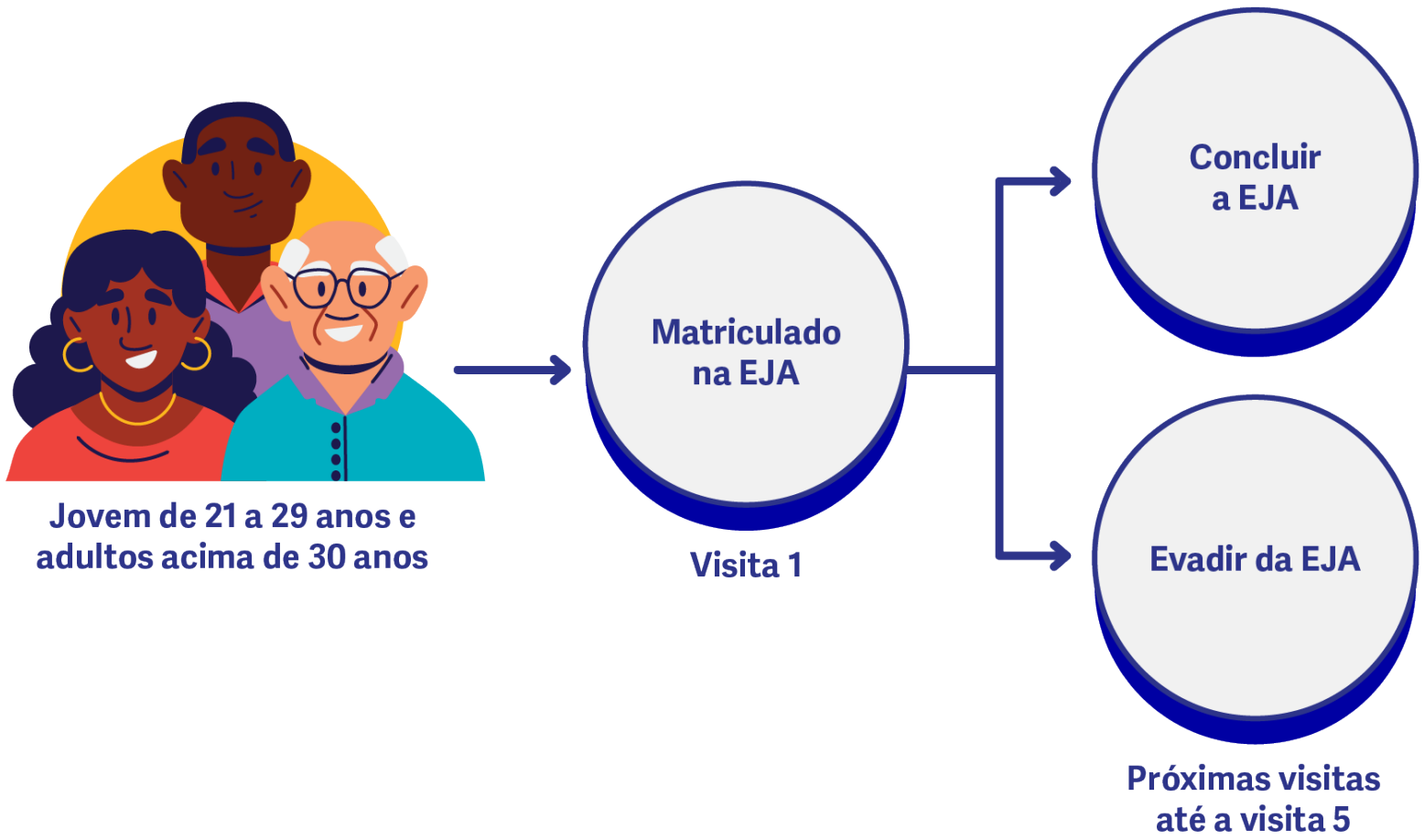
A proporção de residentes em áreas rurais é significativamente menor entre os matriculados (13%) do que entre os não matriculados (25%), o que reflete as barreiras de acesso à EJA no meio rural.

A proporção de **mulheres com filhos é alta, tanto entre as que se matriculam na EJA** (75%) como entre as que não se matriculam (73%). Esse resultado reforça **o perfil de mulheres com responsabilidades familiares que buscam a EJA como uma forma de retomar os estudos** — muitas vezes interrompidos por questões de maternidade e pela falta de uma rede de apoio (tanto familiar, quanto pública, como creches e auxílios). Os níveis de escolaridade desses grupos não diferem consideravelmente.

Os resultados da análise de regressão (Tabela B2 do Apêndice B) mostram que **mulheres têm maiores chances de estar matriculadas na EJA do que homens**, como já demonstram as matrículas da modalidade, em que há um predomínio de mulheres. Negros também possuem maiores chances. Além disso, ser responsável pelo domicílio ou não morar com os pais parece reduzir as matrículas na EJA. Morar em áreas rurais também diminui a probabilidade de se matricular na EJA.

Em termos de emprego e renda, a análise evidencia que **estar empregado na visita 1 reduz em 0,21 pontos percentuais a chance de ser aluno da modalidade EJA na visita 5, enquanto estar desempregado na visita 1 aumenta em 0,52 pontos percentuais a chance de ser aluno da modalidade EJA.** Essas análises corroboram a expectativa de que **o trabalho pode dificultar o retorno aos estudos, indicando a necessidade de políticas integradas que permitam conciliar estudo e trabalho.** Portanto, os resultados indicam que políticas públicas voltadas à expansão das matrículas devem levar em consideração que este público dedica muito de seu tempo aos afazeres domésticos ou ao trabalho remunerado fora de casa, devendo idealmente se adaptar a estes contextos para facilitar a matrícula desse público.

5.3. Fatores associados à evasão e à conclusão na EJA para estudantes jovens de 21 a 29 anos e adultos acima de 30 anos.



Para o público 3 — **composto por estudantes jovens de 21 a 29 anos e adultos acima de 30 anos matriculados na EJA na primeira visita** — buscamos identificar os fatores associados à evasão escolar nessa modalidade[8].

Na análise descritiva deste grupo (Tabela C1 do Apêndice C), observa-se um perfil marcado por desigualdades sociais estruturais: **a maioria é composta por mulheres negras, moradoras de áreas urbanas. Cerca de 65% dessas mulheres têm filhos, enquanto entre os homens tal proporção é de aproximadamente 35%. Metade dos estudantes da EJA com mais de 20 anos são responsáveis pelo domicílio e vivem com baixa renda domiciliar *per capita*. Além disso, destaca-se uma elevada proporção de pessoas fora da força de trabalho (40%) e ocupados em jornadas de trabalho acima de 20 horas semanais (45%).** Esse conjunto de características revela um público heterogêneo, com sobreposição de responsabilidades econômicas e familiares, vivendo em situação de alta vulnerabilidade socioeconômica.

---

[8] Estimou-se o seguinte modelo de regressão linear:

$$EvasaoEJA_i = \beta_0 + \sum_k \beta_k X_{ik} + \epsilon_i$$

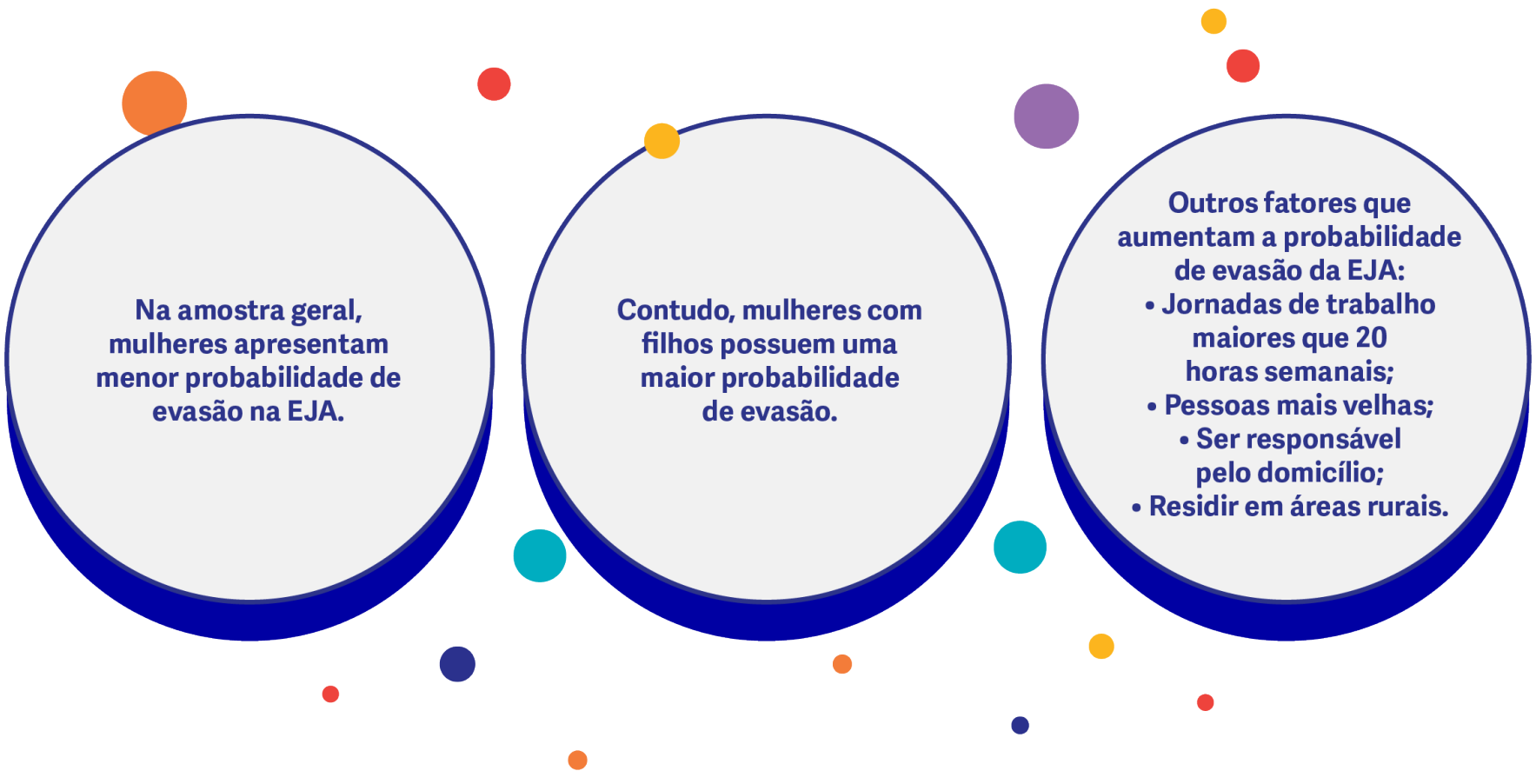
A análise dos modelos de regressão (Tabela C2 do Apêndice C) permite identificar **duas linhas complementares** de associação com a evasão na EJA. **A primeira mostra que**, independentemente da faixa etária, **ser mulher está associado a menor probabilidade de evasão.** Já a **segunda linha**, que **considera o fator "ter filhos"**, revela padrões distintos: na amostra geral (jovens de 21 a 29 anos e adultos), **mulheres com filhos tendem a evadir mais**, enquanto homens com filhos permanecem mais na EJA — **um reflexo da desigual divisão das responsabilidades familiares.**

Entre os jovens de 21 a 29 anos, no entanto, esse padrão se inverte: mulheres com filhos apresentam menor risco de evasão, enquanto os homens nessa condição tendem a abandonar mais a escola. Esse achado dialoga com a pesquisa ***Juventudes Fora da Escola*** (Fundação Roberto Marinho; Fundação Itaú, 2024), que **mostra que muitas jovens mães estão fora da força de trabalho, o que pode facilitar, em parte, a permanência nos estudos.** Ainda assim, isso não significa ausência de dificuldades: essas jovens lidam com desafios concretos, como a falta de rede de apoio para o cuidado com os filhos e o sobrepeso das tarefas domésticas.

Já os jovens homens, socialmente orientados desde cedo para o trabalho, acabam entrando rapidamente no mercado, muitas vezes em ocupações informais e com baixa remuneração. Essa trajetória contribui para a evasão dos estudos e perpetua o ciclo da pobreza. Como destaca o estudo *Educação Interrompida* (Fundação Roberto Marinho; Fundação Itaú, 2024), compreender essas diferenças é essencial para desenhar políticas públicas que enfrentem de forma integrada as desigualdades de gênero, trabalho e escolaridade, promovendo condições reais para que os diferentes perfis consigam permanecer e concluir a educação básica.

Outros fatores que **aumentam a probabilidade de evasão** incluem **estar empregado com jornada superior a 20 horas semanais, ter idade mais avançada, viver em áreas rurais ou ser responsável pelo domicílio.** Ressalta-se que algumas dessas correlações se invertem ao restringirmos a amostra à faixa de 21 a 29 anos, o que reforça a heterogeneidade dos estudantes da EJA.

As conclusões desta seção indicam que a **idade, juntamente com fatores fortemente correlacionados — como a inserção no mercado de trabalho e as responsabilidades domésticas —, aumentam a probabilidade de evasão da EJA.** Esses resultados ajudam a explicar a composição heterogênea do público atendido pela modalidade. Nossa análise dialoga com Aker et al. (2024), ao evidenciar que **os adultos enfrentam custos de oportunidade elevados para permanecer ou retornar aos estudos.** Ou seja, muitas vezes precisam reduzir a carga de trabalho ou contar com uma rede de apoio para o cuidado com os filhos. Como esses custos variam de acordo com as condições de vida de cada indivíduo, tornam-se barreiras significativas à escolarização. **A heterogeneidade, apontada pelos autores, reforça a importância de políticas públicas sensíveis às realidades e aos desafios enfrentados pelos múltiplos perfis de estudantes da EJA.**



6. A certificação na educação básica por meio do exame nacional de certificação por competências para jovens e adultos (Encceja)

Uma das maneiras que jovens e adultos encontram para alcançar a certificação no ensino fundamental e no ensino médio é por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). São jovens e adultos que desejam concluir os estudos para conquistar mobilidade educacional e social. Segundo o questionário socioeconômico respondido pelos candidatos ao Encceja em 2023, **83%** visam conseguir um **emprego**, **76%** querem **melhorar as condições no trabalho atual** e **82%** desejam **acessar o ensino superior.**

Na perspectiva de compreender o significado e alcance desta política para jovens e adultos, buscamos analisar em que medida o Encceja se tornou uma possibilidade efetiva de certificação para este público. **Qual o perfil das pessoas que se inscrevem no Encceja e quais têm mais chances de conseguir o certificado?**

Criado em 2002, o exame é formulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. O exame tem como objetivo oferecer a oportunidade de obtenção de certificado de conclusão do EF e do EM para jovens e adultos que não concluíram estas etapas, mediante a aprovação no exame.

Para realizar a prova, conforme orienta a LDB (art. 38), é necessário ter mais de 15 anos completos para a certificação de ensino fundamental ou mais de 18 anos completos para a certificação de ensino médio. O exame é composto por quatro provas objetivas (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens), com 30

questões cada, mais uma proposta de redação. O Encceja utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI)[9], sendo que a pontuação dos participantes pode chegar até 180 pontos e, para ser aprovado, o indivíduo deve conseguir ao menos 100 pontos nas quatro provas objetivas e 5 pontos na redação (que varia de 0 a 10). Caso o participante consiga atingir a pontuação mínima exigida, as secretarias estaduais de educação e os institutos federais ficam a cargo de emitir o certificado da etapa de ensino em que o participante se inscreveu.

Utilizamos os microdados do Encceja disponibilizados pelo Inep dos anos de 2017 ao de 2023. A partir disso, é possível analisar o perfil dos alunos inscritos no exame, assim como avaliar, ao longo dos anos, as características dos alunos que estão correlacionadas com inscrição, aprovação e abstenção na prova.

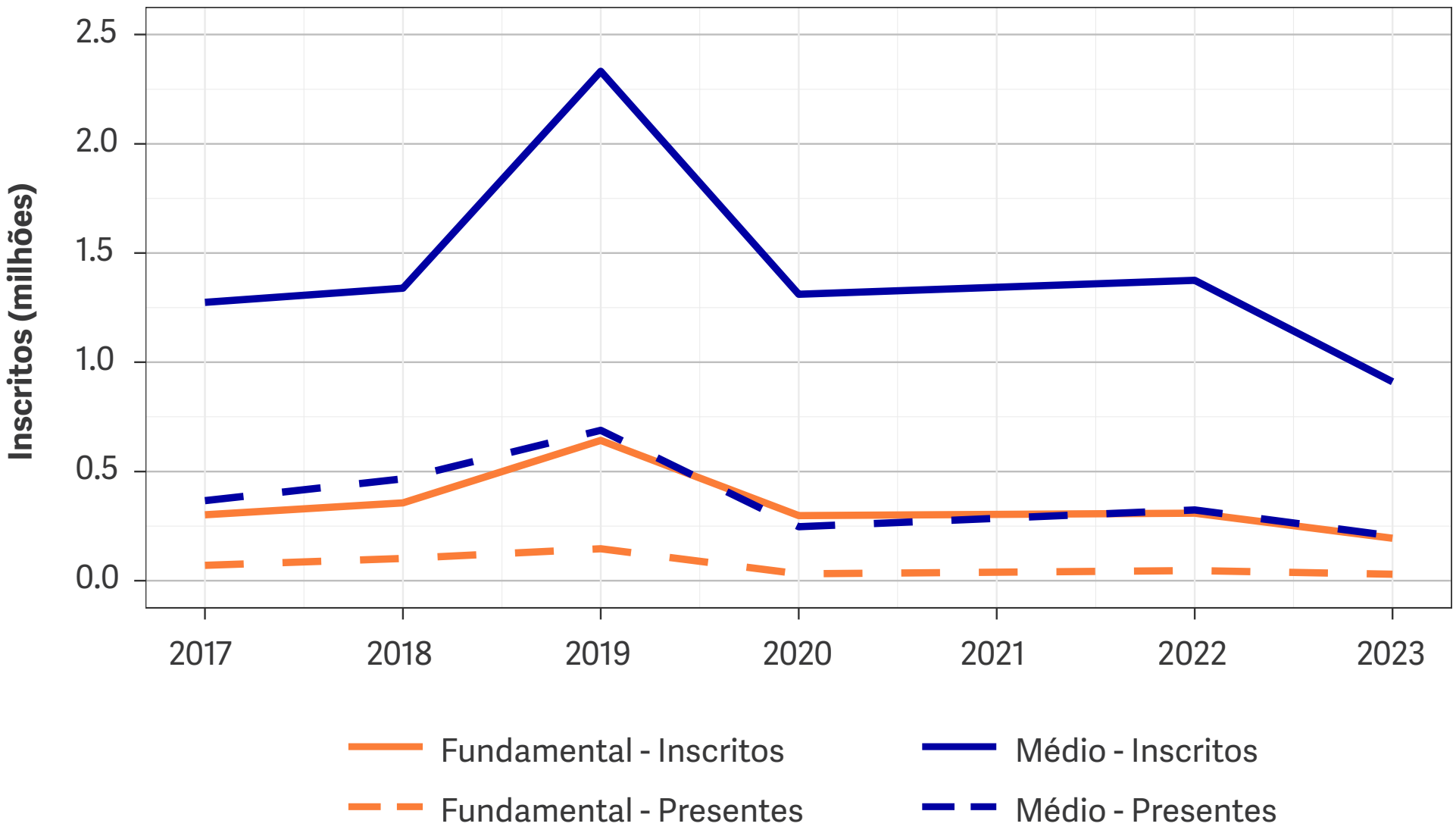
6.1. Perfil das inscrições

O número de inscrições no Encceja (Figura 13a) **girou em torno de 1,8 milhão nos últimos anos.** A exceção no período é um aumento pontual em 2019. Em 2023, foram cerca de 1,2 milhão de inscritos no exame. A maior parte dessas pessoas **busca certificação para o ensino médio** em todas as faixas etárias. Porém, o número de inscritos que de fato compareceu para fazer a prova é muito menor, cerca de meio milhão de pessoas no último ano. **Em 2023, a abstenção na prova foi de 58%.**

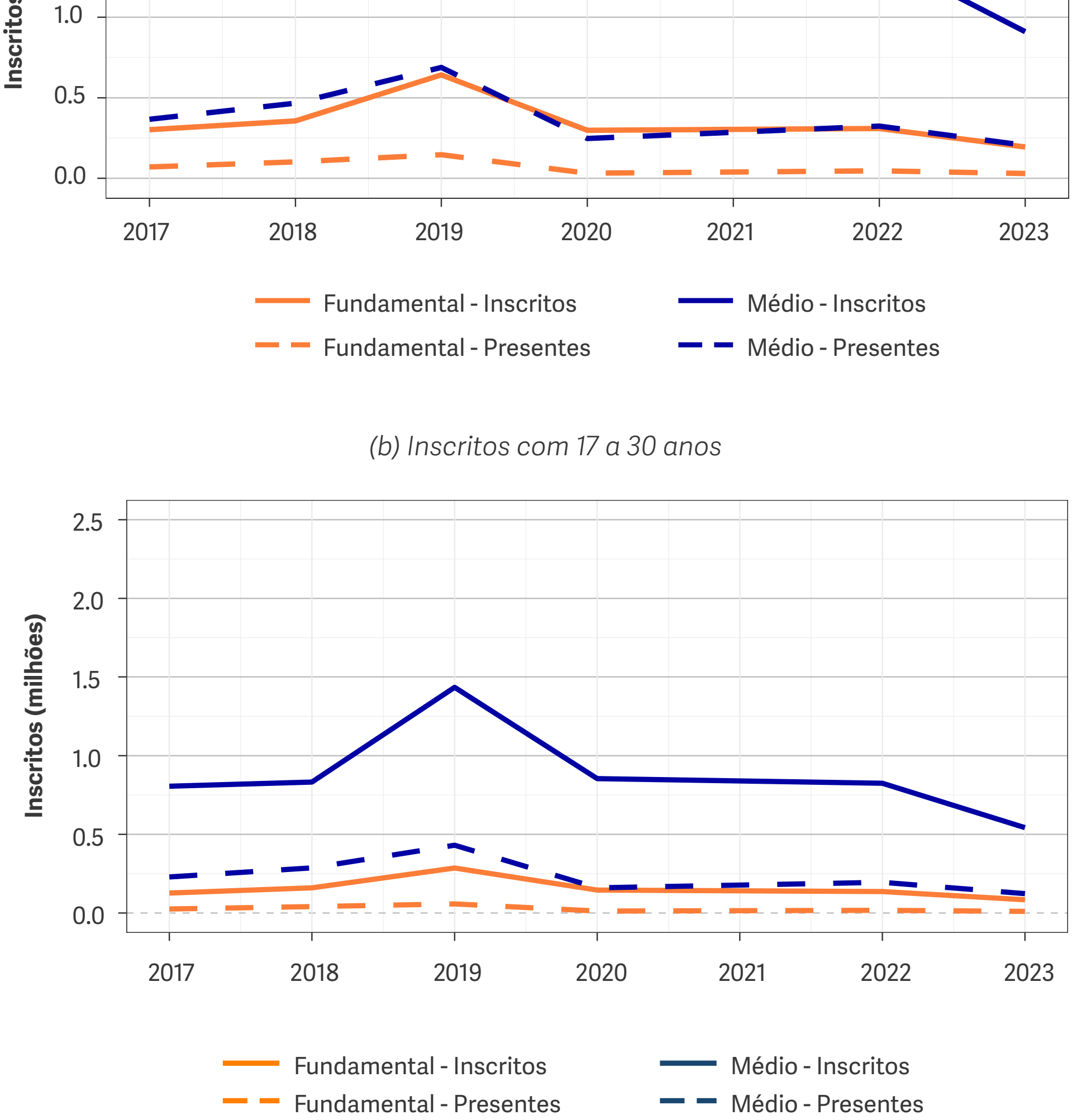
[9] A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que busca representar a relação entre a probabilidade de o participante responder corretamente a uma questão, seu conhecimento na área em que está sendo avaliado e as características (parâmetros) dos itens. Um aspecto importante da TRI é que ela considera a particularidade de cada item. Assim, as notas não dependem do total de itens da prova, mas de cada item que a compõe. Dessa forma, duas pessoas com a mesma quantidade de acertos na prova são avaliadas de forma distintas, a depender de quais itens estão certos e errados e podem, assim, ter notas diferentes. Fonte: Inep.

Figura 13: Total de inscritos no Encceja por tipo de certificado e presença na prova (2023)

(a) Inscritos totais



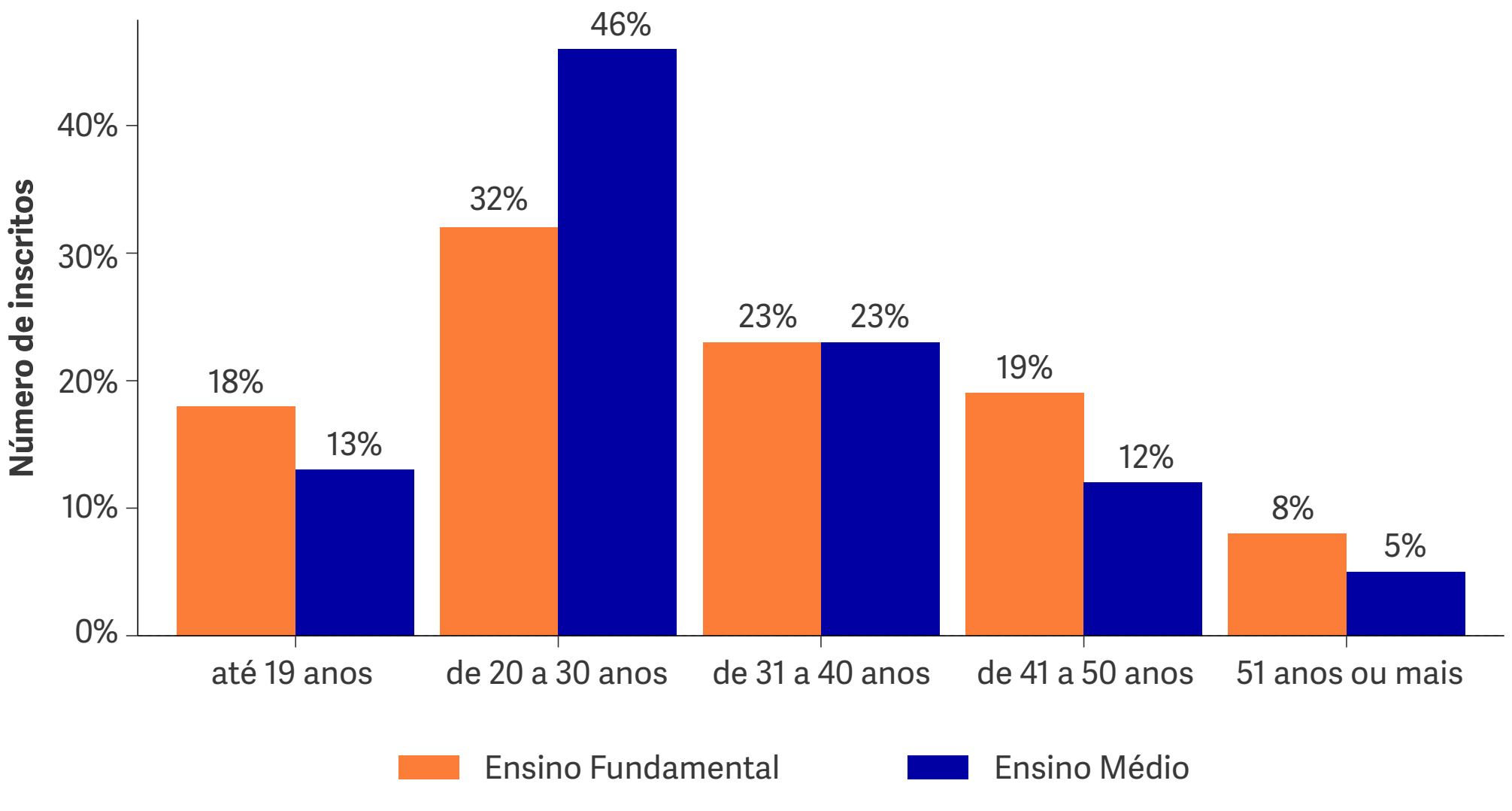
(b) Inscritos com 17 a 30 anos



Fonte: Elaborado a partir dos dados do Encceja/Inep (2017 a 2023).

Os dados do Encceja 2023 revelam uma tendência clara de maior concentração de inscritos jovens, especialmente na busca pela certificação do ensino médio. **Cerca de 46% dos candidatos ao ensino médio têm entre 20 e 30 anos**, configurando essa faixa etária como o principal público da etapa. Já no ensino fundamental, embora o maior grupo também esteja nessa faixa (32%), observa-se uma distribuição etária mais diversificada. Notadamente, o ensino fundamental apresenta uma participação expressiva de pessoas com mais de 40 anos: 19% têm entre 41 e 50 anos, e 8% têm 51 anos ou mais.

Figura 14: Distribuição percentual de inscritos no Encceja por faixa etária (2023)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do Encceja/Inep (2023).

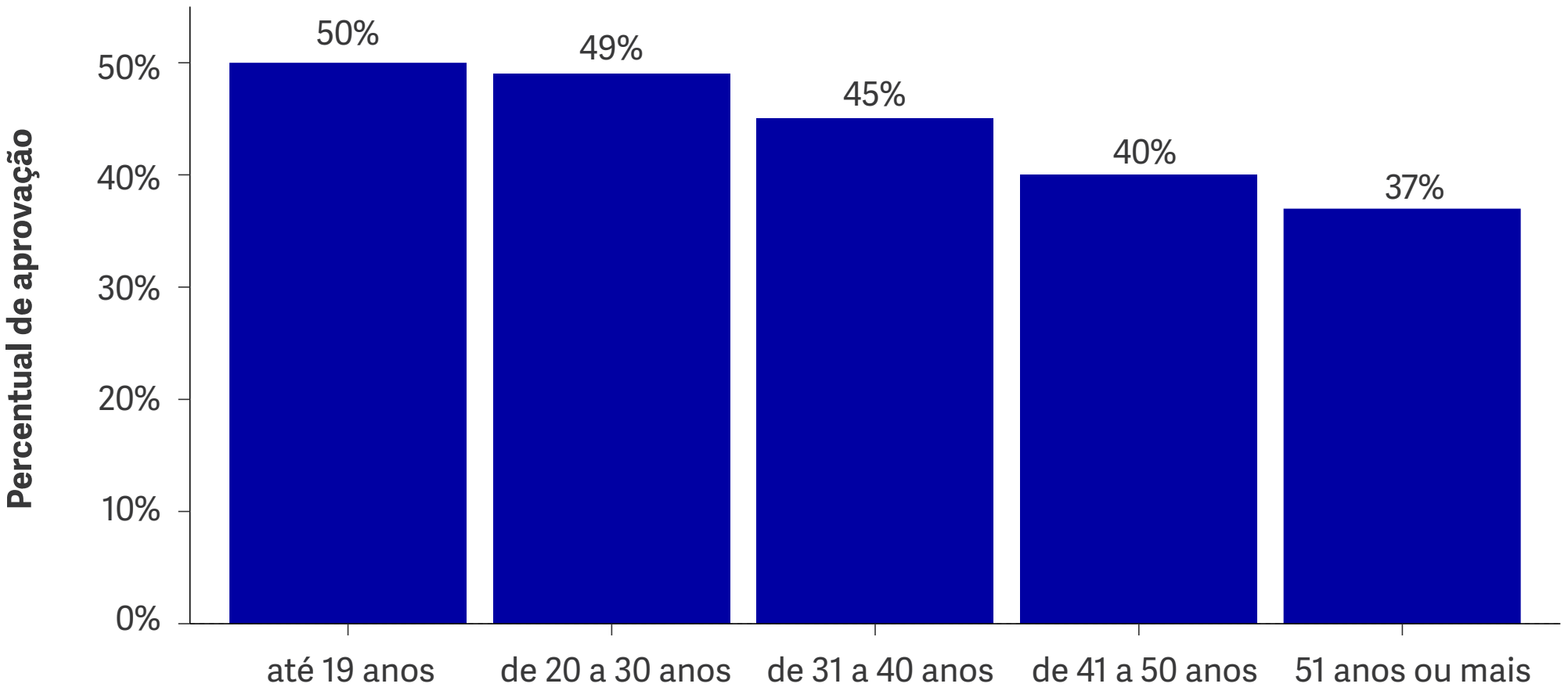
Do total de inscritos no Encceja em 2023, 17% se inscreveram para as provas do ensino fundamental e **83% para o ensino médio.** A maior parte dos inscritos é de mulheres (56%), sendo a maioria delas **com filhos (76%)**, embora a proporção de homens com filhos também seja alta (50%). Pessoas negras representam a maioria, correspondendo a 64% dos inscritos.

A renda média dos inscritos é baixa: 53% dos candidatos ao ensino fundamental e 47% dos inscritos no ensino médio declararam não ter renda ou ter renda familiar de até um salário-mínimo. Apesar disso, grande parte do público está inserida no mercado de trabalho (52% em atividade remunerada e 13% não remunerada), sendo que 51% dos inscritos no EF e 55% no EM trabalham **mais de 40 horas semanais**. Ao mesmo tempo, observa-se uma proporção expressiva de pessoas que **não trabalham: 41% no EF e 33% no EM**. Essa combinação — **baixa renda, longas jornadas de trabalho** para uma parte significativa **e exclusão do mercado** para outra — **evidencia as múltiplas formas de vulnerabilidade** enfrentadas por esses sujeitos e os desafios para conciliar estudo, trabalho e vida familiar.

Cerca de 26% dos inscritos no ensino fundamental e 25% no ensino médio disseram já ter frequentado uma turma de EJA. Em relação ao **local de residência**, os dados mostram que **17% dos inscritos no ensino fundamental e 16% no ensino médio vivem em áreas rurais.**

Considerando apenas aqueles candidatos que compareceram às provas, **a taxa de aprovação** em todas as provas e que, portanto, puderam obter a certificação no ano de 2023, **ficou em 46%** para o ensino fundamental e ensino médio. Quando observamos os dados por faixa etária, evidencia-se que quanto menor a faixa etária, maior a taxa de aprovação. **A menor taxa de aprovação** ocorre entre os candidatos mais velhos, com **51 anos ou mais de idade (37%).**

Figura 15: Taxa de aprovação daqueles que compareceram em todas as provas do Encceja, por faixa etária (2023).



Fonte: Elaborado a partir dos dados do Encceja/Inep (2023).

Os resultados de aprovação no Encceja 2023 também revelam importantes variações por área de conhecimento e etapa de ensino. De maneira geral, **os candidatos ao ensino médio obtêm taxas de aprovação mais altas do que aqueles do ensino fundamental.** A média de aprovação no ensino médio ultrapassa os 74%, enquanto no ensino fundamental é de aproximadamente 66%.

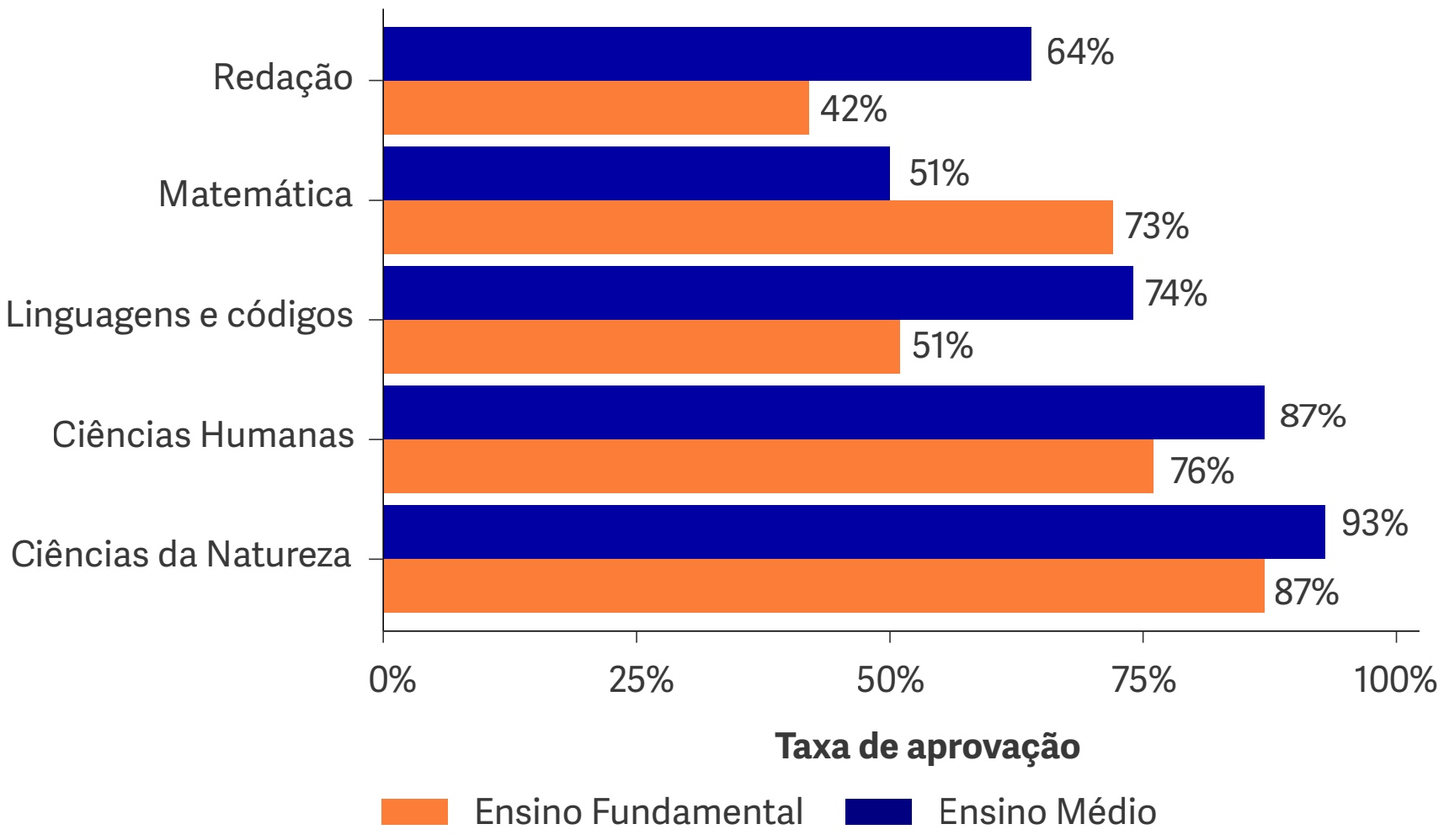
As áreas com melhor desempenho foram Ciências da Natureza e Ciências Humanas. No ensino médio, a aprovação em Ciências da Natureza alcançou 93%, e no ensino fundamental, 87%. Em Ciências Humanas, os índices foram igualmente altos: 87% (EM) e 76% (EF).

Por outro lado, as menores taxas de aprovação foram registradas em Redação, especialmente no ensino fundamental, no qual apenas 42% dos candidatos conseguiram nota suficiente. No ensino médio, a taxa sobe para 64%.

Matemática também apresentou diferenças significativas: 73% dos candidatos do ensino fundamental foram aprovados, enquanto no ensino médio esse índice foi de 51%. Em Linguagens e Códigos, os percentuais de aprovação ficaram em 74% (EM) e 51% (EF).

O desempenho mais frágil em áreas como Redação e Matemática aponta para a necessidade de ações específicas de letramento e numeramento, apoio à aprendizagem e estratégias didáticas mais adequadas às trajetórias e aos perfis dos candidatos que buscam certificação pelo Encceja.

Figura 16: Taxa de aprovação no Encceja, por certificação e área de conhecimento (2023).



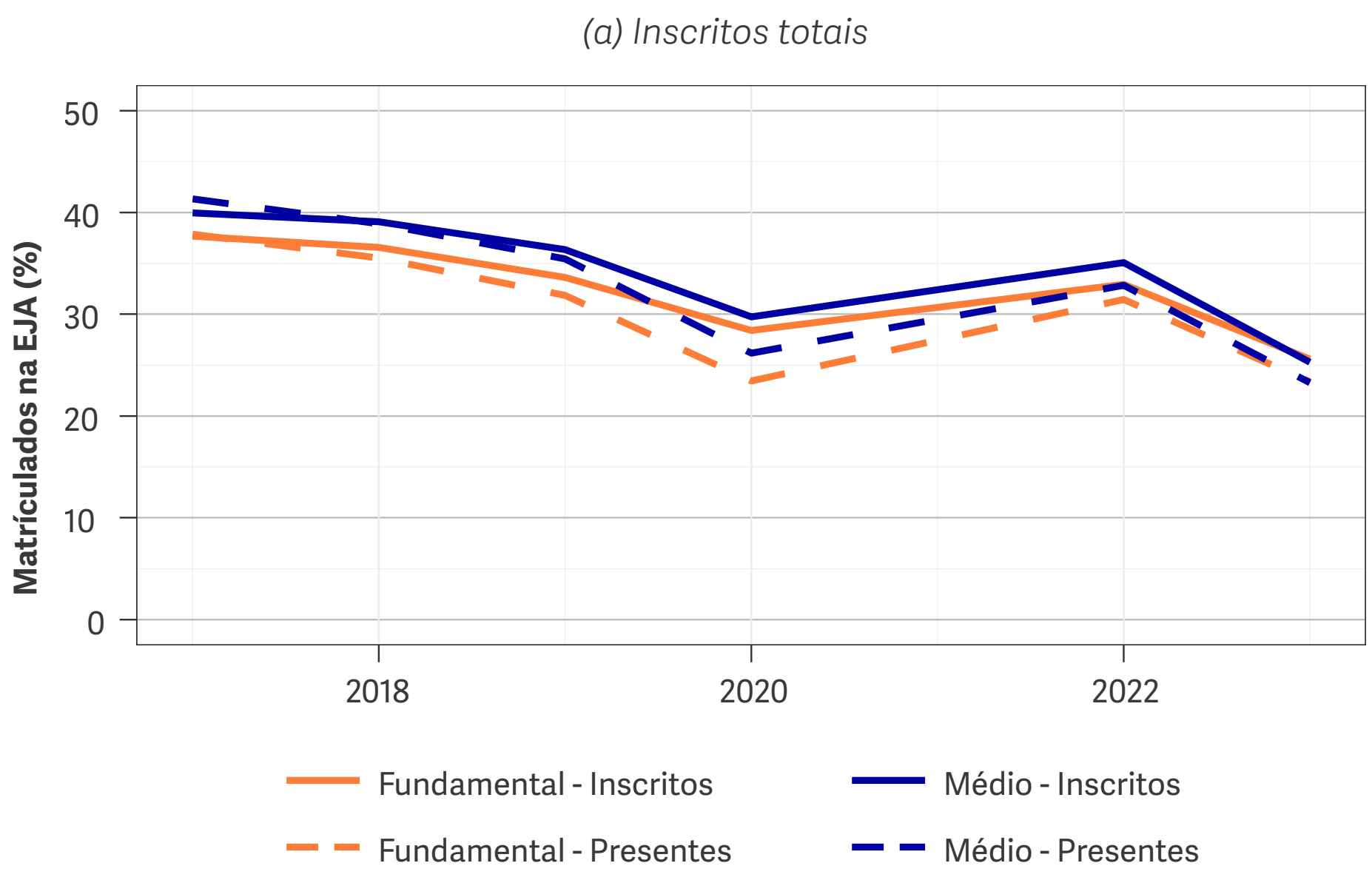
Fonte: Elaborado a partir dos dados do Encceja/Inep (2023).

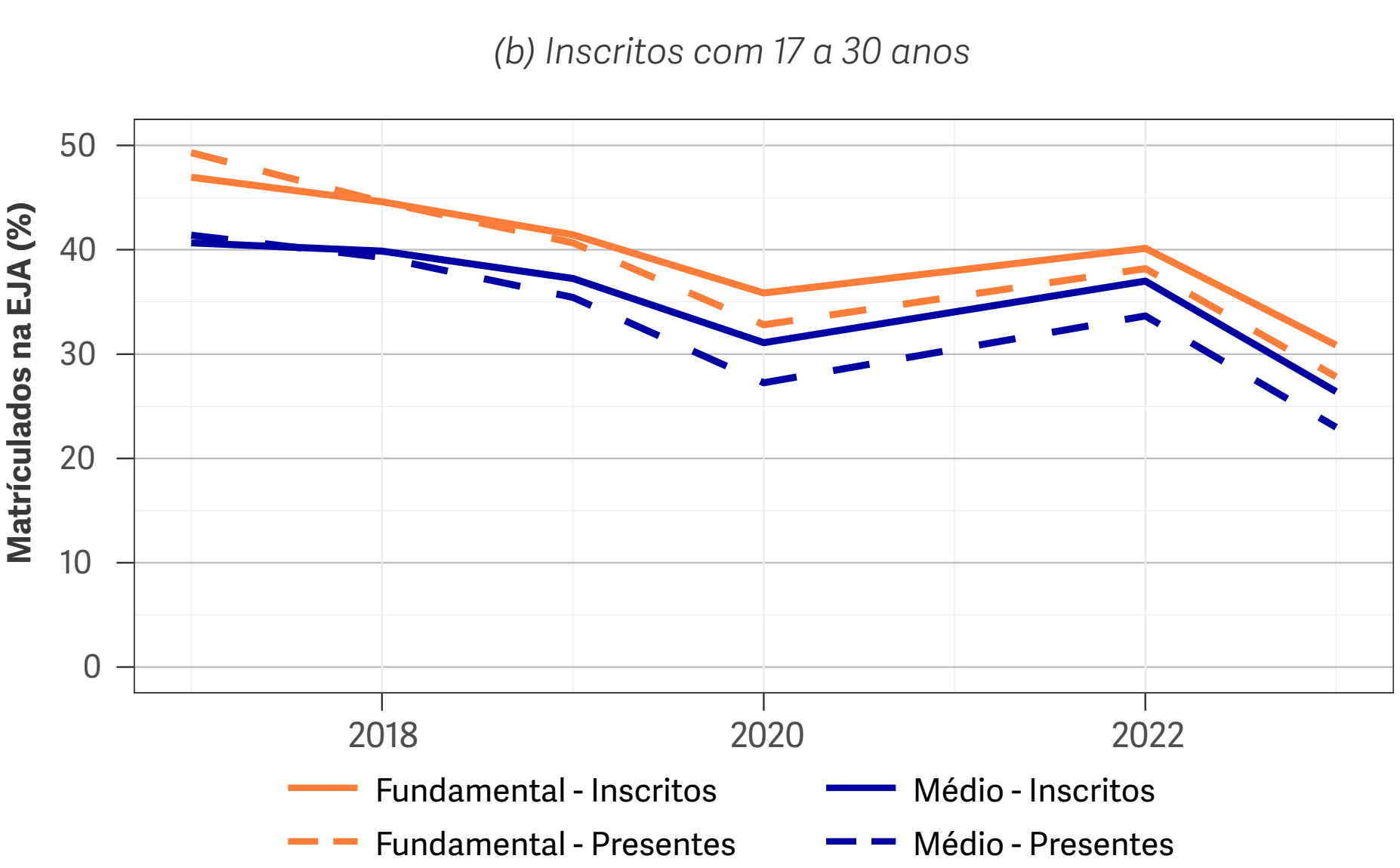
Em 2023, 23% dos presentes na avaliação do Encceja frequentavam a EJA. Dentre o total dos inscritos, esse percentual era de 25%. Contudo, ao olhar esse número ao longo do tempo, é possível observar uma queda entre o número de inscritos e presentes na prova daqueles que frequentavam a EJA. Em 2017, esse percentual estava na casa dos 40%. Entre jovens de 17 até 30 anos, essa diferença foi de cerca de 3 pontos percentuais, porém num patamar mais elevado, com 31% dos inscritos para a prova do EF também frequentando a EJA.

A análise dos microdados do Encceja entre 2017 e 2023 mostra uma tendência de queda contínua, tanto no número de inscritos quanto na taxa de comparecimento, em especial após o pico observado em 2019. A Figura 17 mostra que, embora os percentuais tenham se recuperado ligeiramente em 2022, voltaram a cair em 2023, refletindo os desafios de engajamento dos candidatos ao longo dos anos.

Além disso, os dados mostram que a maioria dos participantes se prepara por conta própria para a prova, seja de forma autônoma ou com apoio de familiares e amigos. Em 2020, ano fortemente impactado pela pandemia, o percentual de inscritos que declararam não ter se preparado foi superior ao daqueles que estavam frequentando a EJA, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Tal cenário evidencia a lacuna entre os mecanismos formais de oferta e o uso predominante de estratégias informais de preparação. Isso reforça a importância de políticas públicas de apoio à aprendizagem e de expansão de ofertas articuladas com o Encceja.

Figura 17: Proporção de inscritos no Encceja que frequentam a EJA (2017–2023)





Fonte: Elaborado a partir dos dados do Encceja/Inep (2017 a 2023).

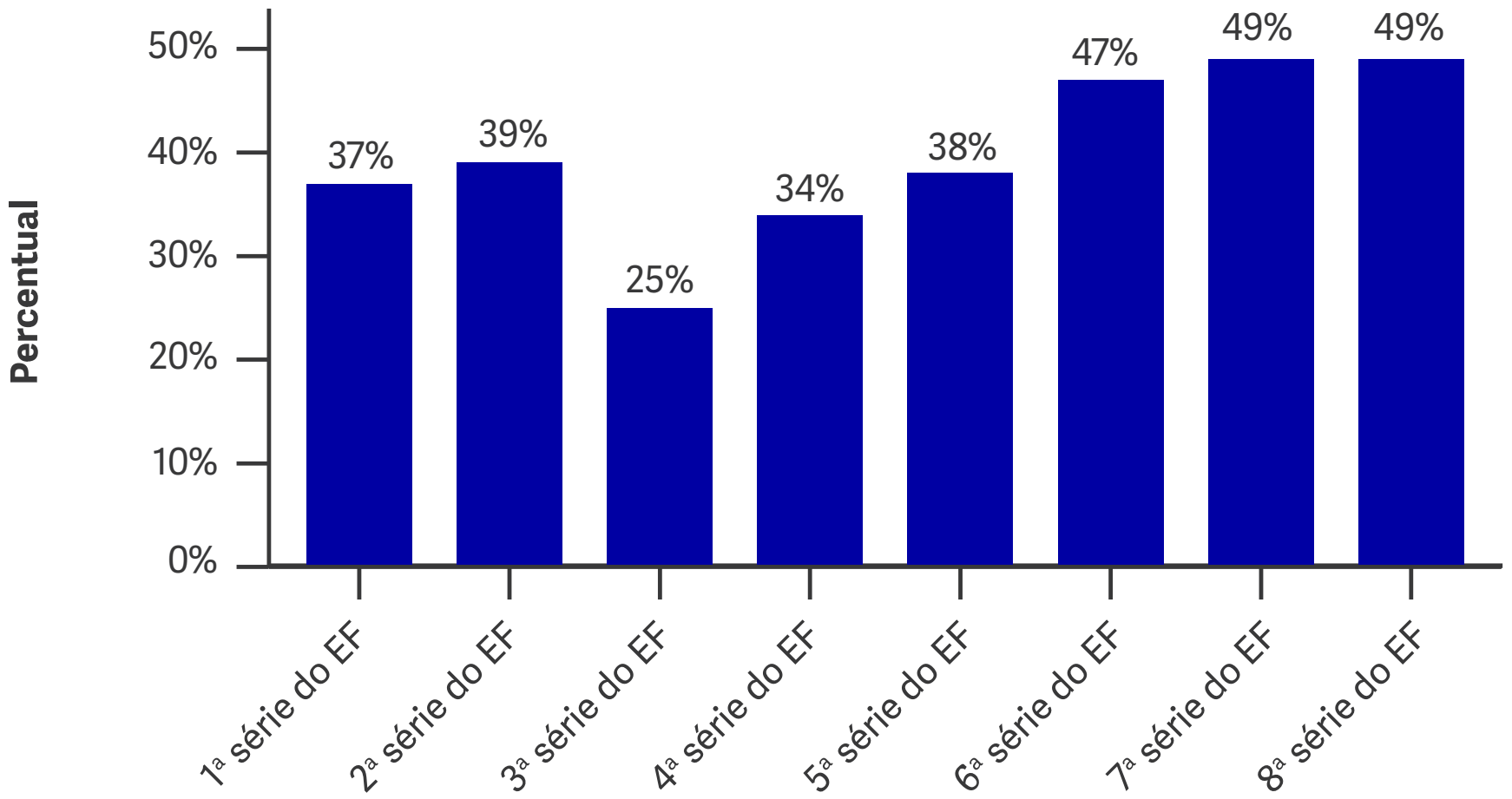
A análise dos dados revela que a maior parte dos candidatos que buscaram a certificação do ensino fundamental pelo Encceja interrompeu seus estudos nas séries finais dessa etapa. Em 2023, cerca de **22% declararam ter abandonado a escola na 8ª série**, enquanto **19% pararam na 7ª série e 16% na 6ª série,** o que totaliza **57% dos inscritos** com histórico de evasão concentrado nos últimos anos do ensino fundamental. Isso indica que a conclusão dessa etapa ainda representa uma barreira importante para muitos jovens e adultos, sendo um ponto de ruptura comum no percurso educacional.

Essa tendência se articula aos dados sobre os principais motivos que levaram à evasão escolar: **62% mencionaram o trabalho remunerado** como causa principal, **42% apontaram o trabalho doméstico** e **37% relataram gravidez na adolescência.** Tais fatores revelam o peso das responsabilidades — especialmente econômicas e familiares — na trajetória educacional interrompida de muitos brasileiros.

Além disso, **34% dos inscritos abandonaram a escola entre os 15 e 17 anos e 44% com mais de 17 anos**, o que indica uma concentração significativa da evasão fora da idade considerada regular para a conclusão do ensino fundamental. Isso reforça que boa parte dos candidatos ao Encceja são estudantes com históricos marcados por **reprovações, abandono prolongado e múltiplas tentativas de retorno à escola.**

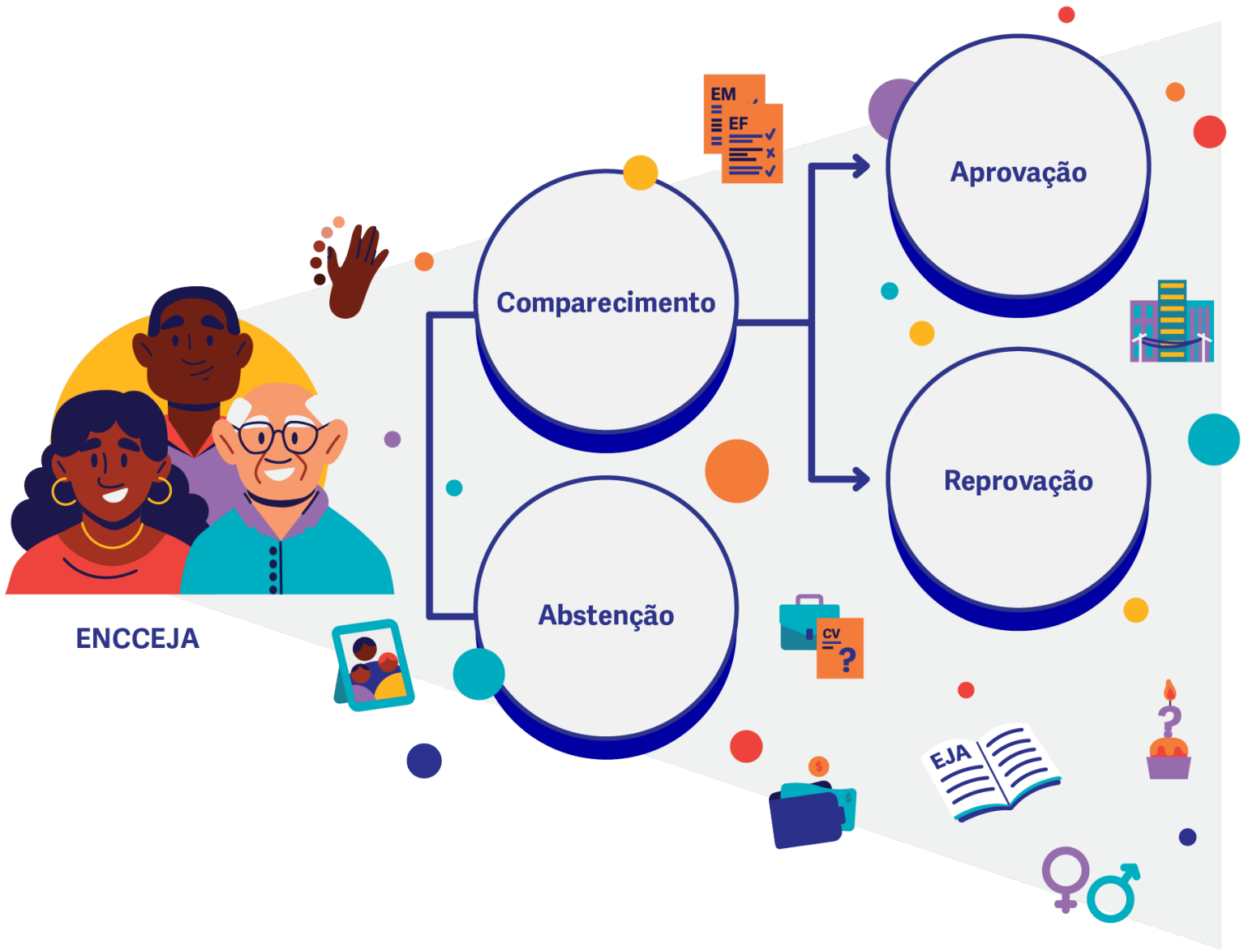
Com relação aos aprovados em todas as provas do ensino fundamental, incluindo a Redação, evidencia-se que **os estudantes com maior escolaridade são aqueles que alcançam os melhores resultados na prova**, ainda que um percentual expressivo dos candidatos com muito baixa escolaridade consigam obter a certificação. Em 2023, 37% dos estudantes que estudaram somente a até 1ª série do ensino fundamental obtiveram a nota mínima necessária para a certificação em todas as provas.

Figura 18 – Percentual de candidatos que obtiveram a nota mínima para a certificação do ensino fundamental em todas as provas por série em que parou de estudar (2023).



Fonte: Elaborado a partir dos dados do Encceja/Inep (2023).

6.2. Determinantes da aprovação no Encceja



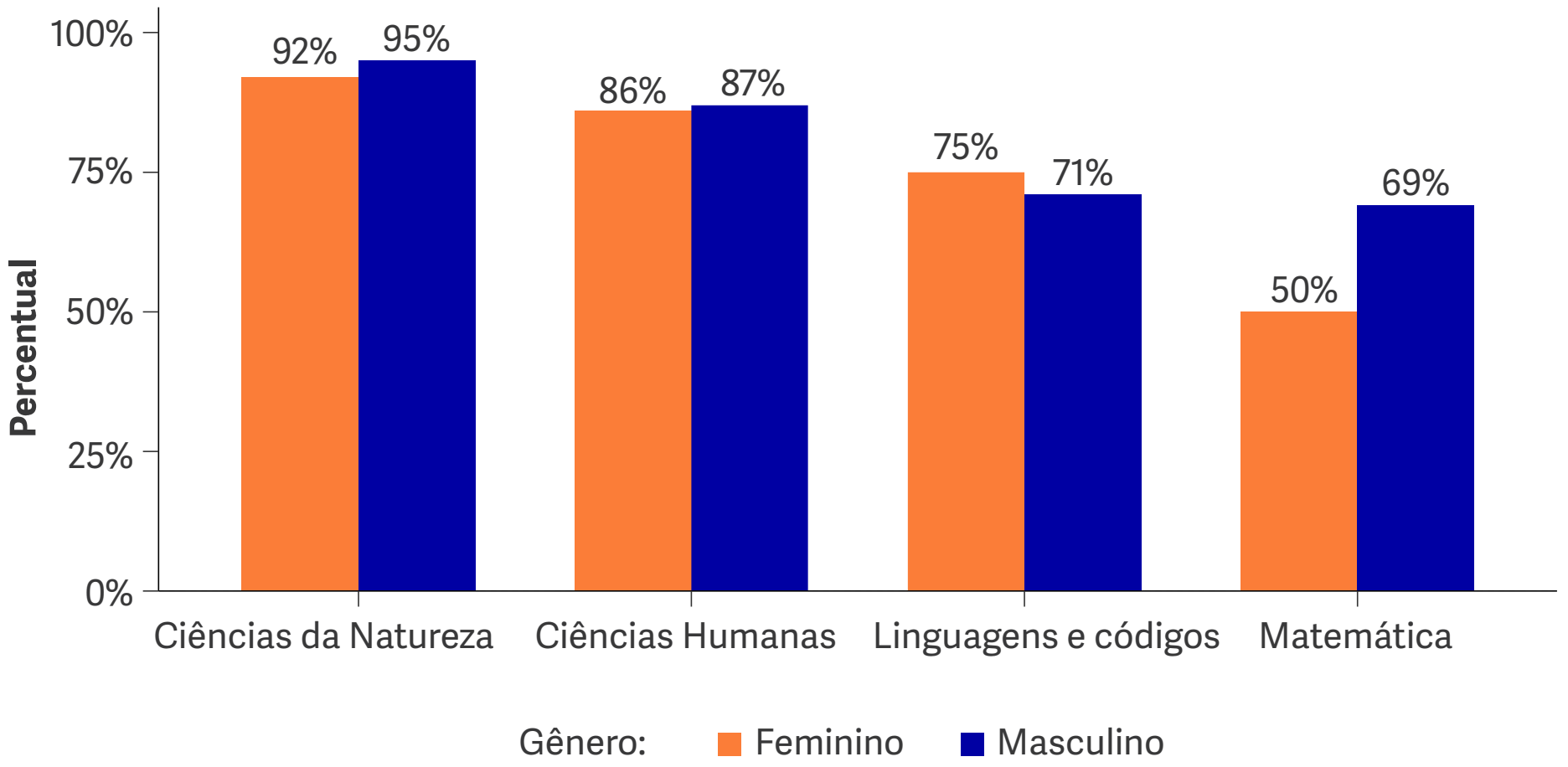
Com o objetivo de identificar os determinantes da aprovação no Encceja, foram estimados **Modelos de Probabilidade Linear**[10] com microdados do exame de 2023. Como variáveis explicativas foram utilizadas informações sobre sexo, participação no mercado de trabalho (se não trabalha, trabalha menos de 20 horas semanais ou mais de 20 horas semanais), faixa etária, se está inscrito para o certificado de ensino fundamental ou médio, renda mensal, se é morador da zona urbana, se possui filhos e se frequenta a EJA.

Os resultados, em geral, eram esperados: **pessoas mais velhas, com menor renda, que trabalham, têm filhos e que moram na zona rural têm uma probabilidade menor de conseguir o certificado.** Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Catelli (2016). Verificou-se ainda que **homens têm maior probabilidade de passar no exame, especialmente pelo desempenho na prova de Matemática,** na qual um maior percentual de homens tem a probabilidade de ser aprovado. No exame de 2023, 54% dos aprovados em todas

[10] Um Modelo de Probabilidade Linear (MPL) é uma regressão utilizada quando a variável que queremos explicar é binária. Isto é, só podemos assumir dois valores possíveis: sim ou não, aprovado e reprovado, etc. Assim, é um modelo que estima a probabilidade de um evento acontecer (como ser aprovado em uma prova) com base em outras variáveis explicativas (como renda, idade, etc.).

as provas eram homens e 46% mulheres. Sobre as diferenças entre os dois públicos, percebe-se que **ter filhos e trabalhar mais de 20 horas semanais impactam mais a população mais jovem, diminuindo suas chances de ser aprovada.** Os resultados das estimativas para os matriculados na EJA ainda não são conclusivos e precisam de aprofundamentos nos modelos e nas análises. Os resultados estão disponíveis no Apêndice D.

Figura 19 – Taxa de aprovação nas provas por área de conhecimento e sexo (2023)



Fonte: Elaborado a partir dos dados do Encceja/Inep (2023).

7. O impacto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na empregabilidade e renda do trabalho no Brasil

Nesta última seção deste estudo, vamos responder à nossa segunda pergunta orientadora: **a EJA impacta a empregabilidade e a renda dos indivíduos que concluem essa modalidade?** Sabemos que a educação é um direito fundamental dos indivíduos, sendo um importante fator para a mobilidade social e a redução da desigualdade social. Há um consenso entre economistas e formuladores de políticas que a educação é essencial para o desenvolvimento de capital humano e aumento de produtividade. Anuatti Neto e Fernandes (2000) evidenciam que a eliminação dos diferenciais de renda por nível educacional reduziria a desigualdade salarial entre 35% e 50% no Brasil. Os autores ressaltam que é difícil pensar em uma política consistente de combate à pobreza e à desigualdade de renda que não seja ligada a uma política educacional.

Nesse cenário, uma política para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem estruturada e focada, teria o potencial de beneficiar uma grande parcela da população brasileira. As **avaliações de impacto da EJA** no mercado de trabalho são escassas, o que compromete a formulação de políticas mais efetivas para essa população. Sendo assim, esta pesquisa busca contribuir para a literatura, gerando evidências do impacto da EJA em empregabilidade e renda do trabalho dos indivíduos que completam a modalidade. Entender a dinâmica, os benefícios e possíveis pontos de melhoria da EJA é fundamental para o aperfeiçoamento das políticas públicas.

Uma perspectiva amplamente conhecida é a de Cunha e Heckman (2007), na qual argumentam que investimentos educacionais realizados na juventude e vida adulta teriam retornos inferiores àqueles realizados na infância (Almond et al., 2018). No entanto, estudos mais recentes têm questionado o diagnóstico de Heckman e co-

autores. Por exemplo, Deming (2022), em uma revisão da literatura e utilizando dados compilados em Hendren e Srung-Keyser (2020), argumenta que **retornos de intervenções educacionais são igualmente produtivas entre os 0 até os 25 anos de idade. Os benefícios incluem não apenas maiores salários, mas também melhorias na saúde, na redução da violência e em outras dimensões.**

Esses benefícios sociais têm potencial de serem ainda maiores em países com grande parte da população com baixa escolaridade, como o Brasil. Especificamente para o país, Rocha e Ponczek (2011) avaliam **os impactos da alfabetização em adultos (especialmente homens entre 30 e 34 anos) e encontram efeitos positivos em renda (4,4%) e no emprego formal (4,3%), apesar de não haver efeito na empregabilidade.** De forma geral, a literatura aponta que há potencial de benefícios na oferta de educação para adultos, porém ela deve levar em conta as particularidades deste público, como sua heterogeneidade, necessidades pedagógicas diferenciadas e maior custo de oportunidade do tempo (Aker et al., 2024).

7.1. Como fizemos a avaliação de impacto?

Para avaliar o impacto da EJA no mercado de trabalho, este estudo utiliza a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua). A Pnad Contínua é especialmente importante porque abrange uma grande variedade de informações sociodemográficas, educacionais e de emprego e renda dos indivíduos em diferentes momentos. Isso porque o mesmo domicílio, e consequentemente seus moradores, são entrevistados cinco vezes consecutivas, com intervalo de três meses entre as entrevistas. Dessa forma, é possível acompanhar esses indivíduos ao longo do tempo, permitindo a realização de análises longitudinais e observar as variáveis de interesse

daqueles que obtiveram o ensino médio via EJA e compará-los com um grupo de controle adequado que não concluiu essa etapa.

Para estimar o impacto que a conclusão da EJA pode ter sobre o mercado de trabalho, utilizou-se um método estatístico chamado propensity *score matching*, ou traduzindo, **pareamento via escore de propensão**[11]. Apesar de complexo, é possível entender de modo simples os princípios fundamentais desse modelo. Primeiro, é preciso compreender a lógica por detrás do raciocínio: para saber se concluir a educação básica via EJA impacta a empregabilidade e renda dos indivíduos, deve-se comparar indivíduos que fizeram EJA com seus resultados caso não houvessem cursado esta modalidade. Tal comparação não é factível no mundo real, por isso, foi preciso encontrar um grupo de controle para criar o contrafactual (Corseuil; Foguel; Tomelin, 2019, p. 163). Esse grupo de controle precisa ter características muito similares ao grupo de interesse. Afinal de contas, comparar um estudante jovem negro oriundo de periferia com dois filhos que completou os estudos no ensino médio da EJA pública a um estudante jovem branco de classe média alta sem filhos que concluiu o ensino médio em uma boa escola particular do ensino regular, implicaria um viés. Pois, as características socioeconômicas desses dois indivíduos são muito distintas.

Nesse sentido, o que se quer é comparar esse jovem que fez e concluiu a EJA no ensino médio com outro jovem muito parecido, também negro, também oriundo de periferia, que também tem filhos, mas não fez a EJA. E, assim, é possível saber se a EJA fez alguma di-

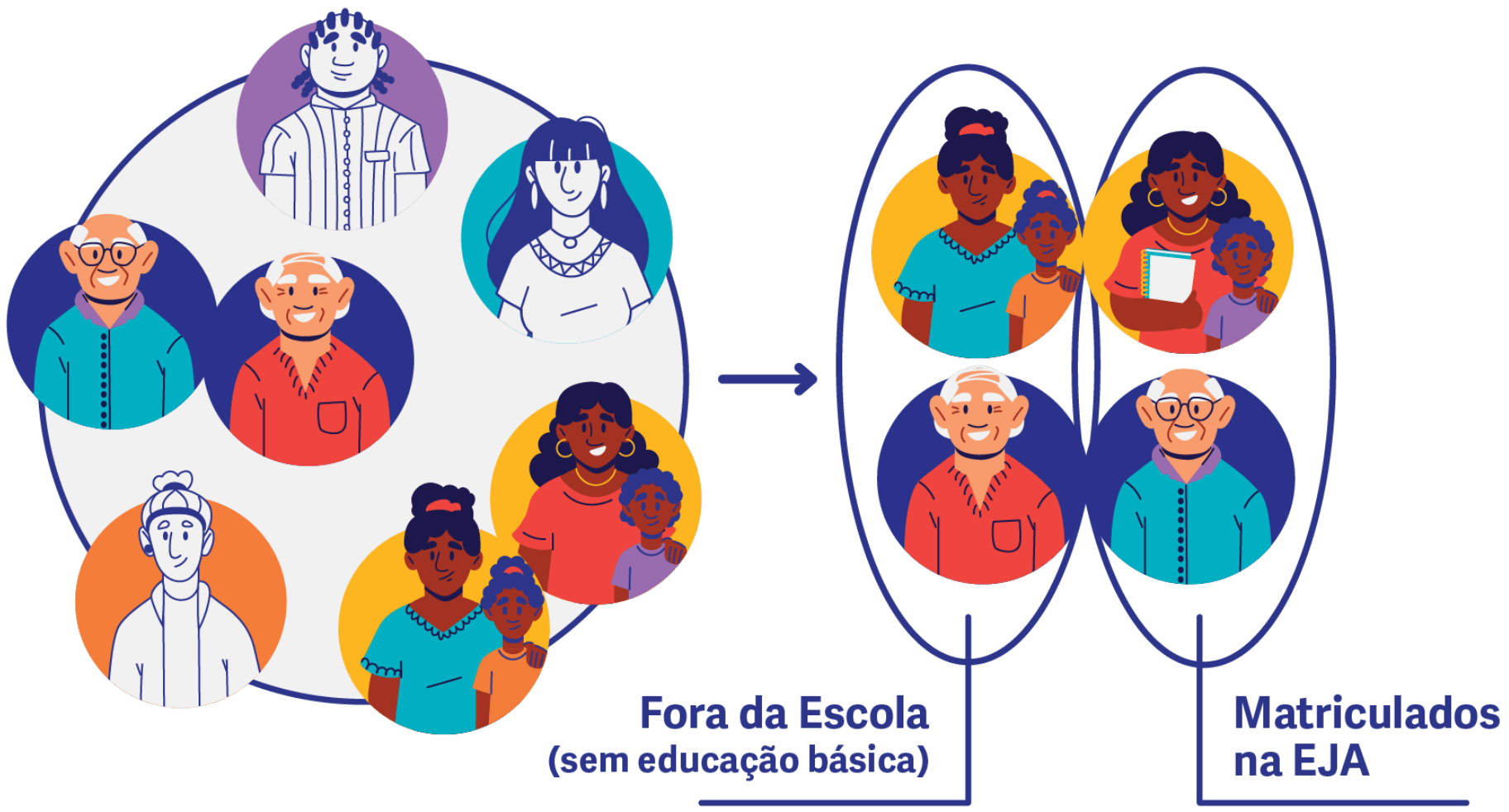
---

[11] A hipótese necessária para que essa metodologia gere uma estimativa sem viés dos efeitos médios do tratamento é a de seleção em observáveis (Dehejia, R. H.; S. Wahba, 2002). Ou seja, assume-se que os fatores que influenciam as chances de matrícula e conclusão da EJA são observáveis pelos pesquisadores e podem ser controlados no estudo. O método de pareamento apresenta limitações em relação a variáveis não observáveis, que não podem ser diretamente controladas. No entanto, no caso de matrículas e evasão na EJA, verificou-se que as variáveis observáveis exercem forte influência sobre essas decisões. Dessa forma, assume-se que, sendo os grupos de controle e tratamento muito semelhantes nas variáveis observáveis, eles também o sejam nas não observáveis.

ferença na trajetória daqueles que as cursaram. Portanto, **a escolha do grupo de controle deve tentar refletir o que teria ocorrido com os participantes da EJA na ausência do programa, ou ainda, refletir as características pré-existentes do público. Caso contrário, as estimações de impacto estariam viesadas.** Ao comparar indivíduos mais similares nas características observadas, pode-se ter maior confiança de que o grupo de controle reflete o que teria ocorrido com o grupo que concluiu a EJA do que fazendo comparações simples entre todos aqueles que fizeram e não fizeram EJA.

Utilizando os dados da Pnad Contínua, os indivíduos **tratados** foram aqueles com 19 a 29 anos de idade ou mais, **matriculados na EJA[12] na visita 1, e que concluíram a educação básica nas visitas 2, 3, 4 ou 5.** Este grupo é representado por 5.147 indivíduos. O grupo de controle potencial é representado por **indivíduos na mesma faixa etária**, porém que **não concluíram o ensino médio na visita 1 e continuam fora da escola nas visitas subsequentes.** De acordo com os dados, existem 28.876 indivíduos que atendem a essas características. O estudo de pareamento também foi realizado para o público de 30 a 70 anos, seguindo as mesmas etapas aqui descritas.

[12] Foram considerados todos os estudantes da EJA e os matriculados no ensino médio com mais de 19 anos como estudantes da EJA. Esse ajuste fez-se necessário para que o número de matrículas na EJA, utilizando os dados da Pnad Contínua, seja equivalente ao número de matrículas oficiais desta modalidade.



Além disso, o modelo de pareamento via escore de propensão[13] calcula, para cada pessoa, a probabilidade de ter concluído a modalidade de ensino, considerando características observáveis, como idade, gênero, raça, renda, local de moradia e situação no trabalho, etc. Depois, o modelo também identifica um indivíduo do grupo de controle **(que não cursou EJA)** que tem um escore parecido para **"parear"** com aquela pessoa. Só são mantidas na amostra as pes-

---

[13] O pareamento é realizado em cinco etapas principais. Inicialmente os indivíduos são categorizados de acordo com a sua faixa etária: 19 a 24 anos, 25 a 29, 19 a 29 e 30 a 49 anos. E para cada faixa é realizado um pareamento apartado.

Para cada um dos grupos etários, utiliza-se os dados da visita 1 para estimar a probabilidade de cada indivíduo *(i)* pertencer ao grupo tratado *(Pr(EJA=1))*, denominada escore de propensão. Esta estimação é realizada utilizando o seguinte modelo de probabilidade logística:

$$pi=PEJA=1=\emptyset Xi, visita1$$

Em que X representa um vetor de variáveis observáveis na visita 1, que incluem: sexo do indivíduo, uma variável indicadora para filhos, idade, raça, unidade da federação do domicílio, condição do domicílio (rural ou urbano), uma variável indicadora se o indivíduo participa da força de trabalho, se o indivíduo estava desempregado, empregado em tempo parcial ou integral, sua faixa de renda (considerando decis de renda real do trabalho, e incluindo uma categoria separada para quem possui renda zero), renda familiar reserva *per capita*, qual tipo de contrato de trabalho o indivíduo possui, em qual etapa de ensino se encontrava na visita 1 e em que ano essa visita foi realizada. O resultado desse modelo fornece um escore de propensão para cada indivíduo, que representa a probabilidade de ele estar no grupo tratado, dado seu perfil sociodemográfico e econômico.

soas que apresentam escores compatíveis nos dois grupos (tratados e controle). **Assim, comparamos pessoas que têm perfis muito parecidos, mas isolando o efeito "ter cursado EJA".** A base final contém 4.283 indivíduos no grupo de tratamento e 4.283 indivíduos no grupo de controle. No Apêndice E, tabelas E1 e E2, são apresentadas as médias das principais variáveis observadas nos grupos de tratamento e controle, antes e após o pareamento.

Por fim, o impacto é estimado com uma regressão linear[14], comparando-se as variáveis de interesse entre **o grupo de tratamento (indivíduos que concluíram a EJA) e o grupo de controle (indivíduos com perfil semelhante, mas que não concluíram a educação básica)** na última visita do domicílio (visita 5), e controlando novamente por diferenças de perfil, como sexo, raça, indicação se o indivíduo é responsável pelo domicílio, variável indicadora de idade, presença de filho(s), renda familiar *per capita* na visita 1 (excluindo a renda dos indivíduos), condição do domicílio (rural ou urbano), estado do domicílio e ano da visita 5. As variáveis de interesse são: 1) probabilidade de estar empregado; 2) probabilidade de que o emprego seja formal; 3) probabilidade de trabalhar em tempo integral; e 4) renda real do trabalho. Essas variáveis permitem entender de uma forma mais ampla **como a EJA impacta a empregabilidade e renda.**

---

[14] O impacto será estimado a partir da regressão linear:

$$Yi=\tau EJAi+\beta Xi+i$$

Em que ***Y*** representa as variáveis de interesse na visita 5, que incluem: a probabilidade de estar empregado, a probabilidade de que o emprego seja formal, a probabilidade de trabalhar em tempo integral e a renda real do trabalho. ***EJA*** é a variável de tratamento, indicando a conclusão da modalidade entre as visitas 2 e 5, e ***X*** representa o vetor de covariadas na visita 5: sexo, raça, indicação se o indivíduo é responsável pelo domicílio, variável indicadora de idade, presença de filho(s), renda familiar *per capita* na visita 1 (excluindo a renda dos indivíduos), condição do domicílio (rural ou urbano), estado do domicílio e ano da visita 5. Além dessas variáveis, a especificação também controla pelo emprego na visita 1 nas equações em que as variáveis dependentes são emprego, emprego formal e emprego integral; e pelo seno hiperbólico inverso da renda do trabalho do indivíduo na visita 1 nas equações em que as variáveis dependentes são a renda do trabalho ou o logaritmo dessa renda.

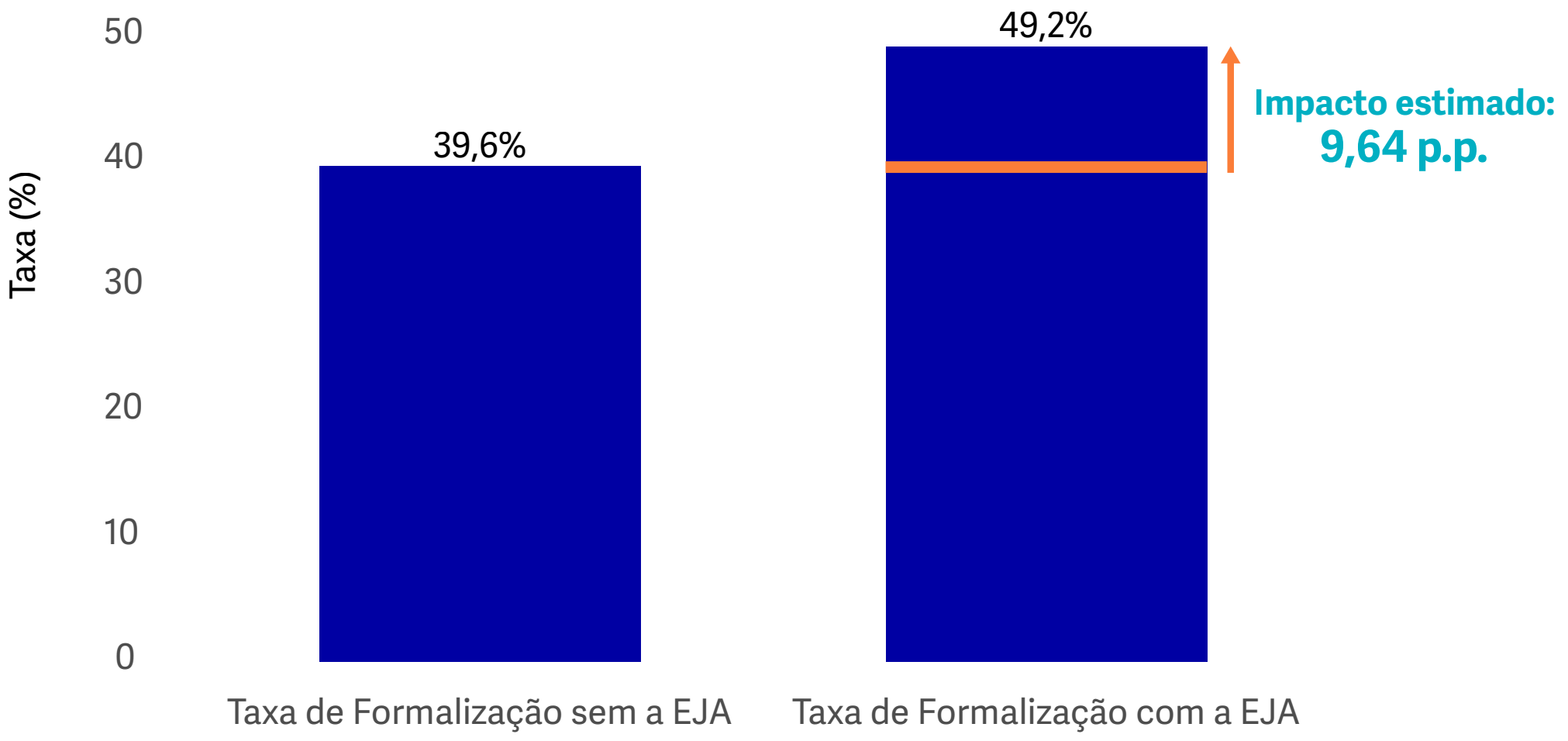
7.2. Quais os impactos?

A análise estatística realizada com base em modelo de regressão indica que **a conclusão da EJA não apresentou efeito estatisticamente significativo sobre a probabilidade geral de estar ocupado.** Em outras palavras, concluir a EJA não aumenta, de forma consistente, as chances de inserção no mercado de trabalho. No entanto, os efeitos se tornam relevantes ao considerar a **qualidade da inserção laboral**: há um impacto positivo e significativo na probabilidade de estar em um **trabalho formal, especialmente entre jovens de 19 a 24 anos.**

O impacto é positivo em 7,06 pontos percentuais, considerando o público de 19 a 29 anos. Entre os jovens de 19 a 24 anos, há um aumento de 9,64 pontos percentuais na formalidade. Isso sugere que,

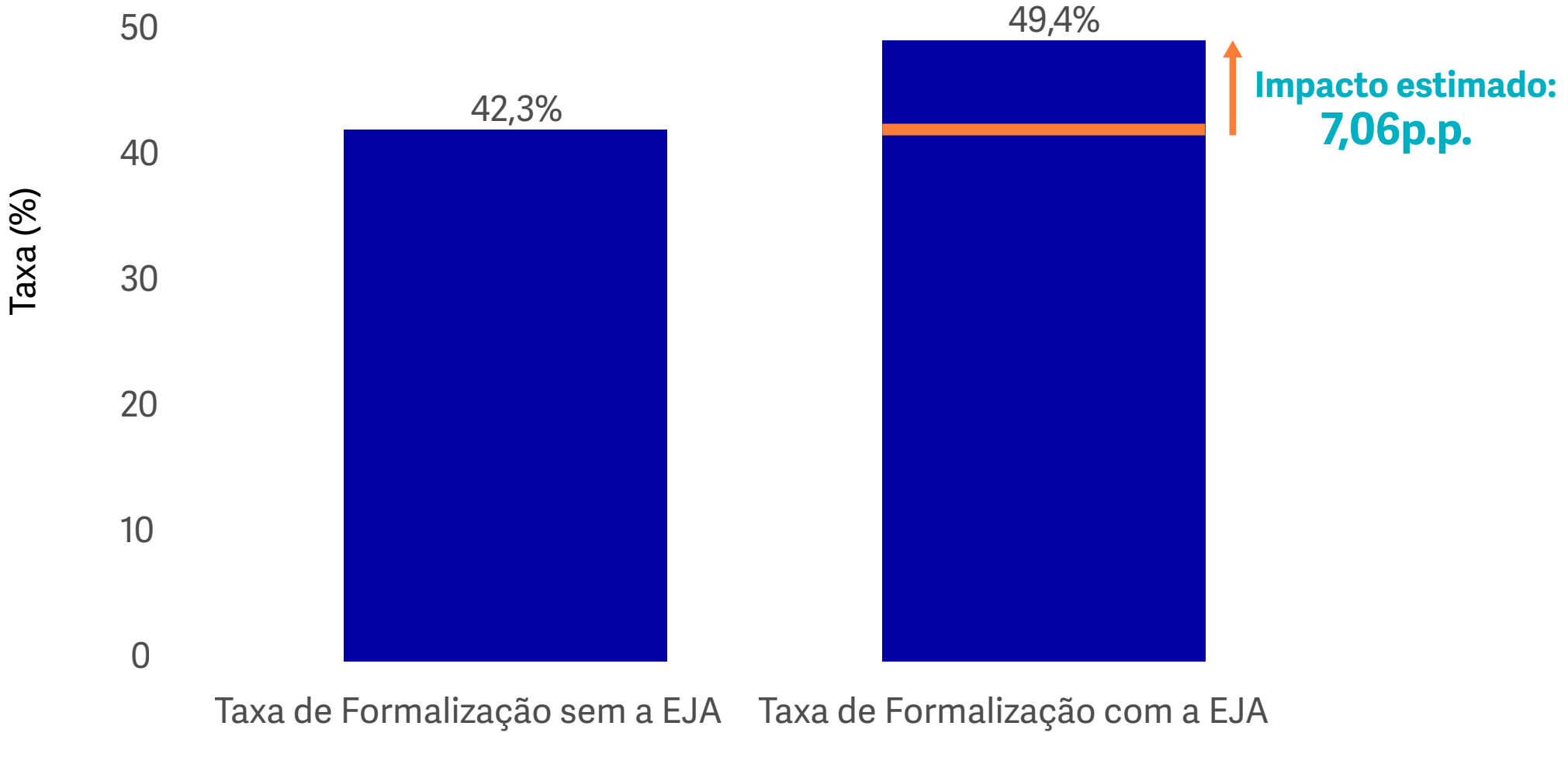
embora a conclusão da EJA não aumente diretamente a inserção no mercado de trabalho, ela promove uma **migração da informalidade para vínculos formais,** ampliando o acesso a direitos trabalhistas e à proteção social. Os resultados da formalização do trabalho estão nas figuras 20 e 21.

Figura 20: Taxa de formalização de jovens de 19 a 24 anos.



Fonte: Estimativa a partir da Pnad Contínua de 2014 a 2022.

Figura 21: Taxa de formalização de jovens de 19 a 29 anos.



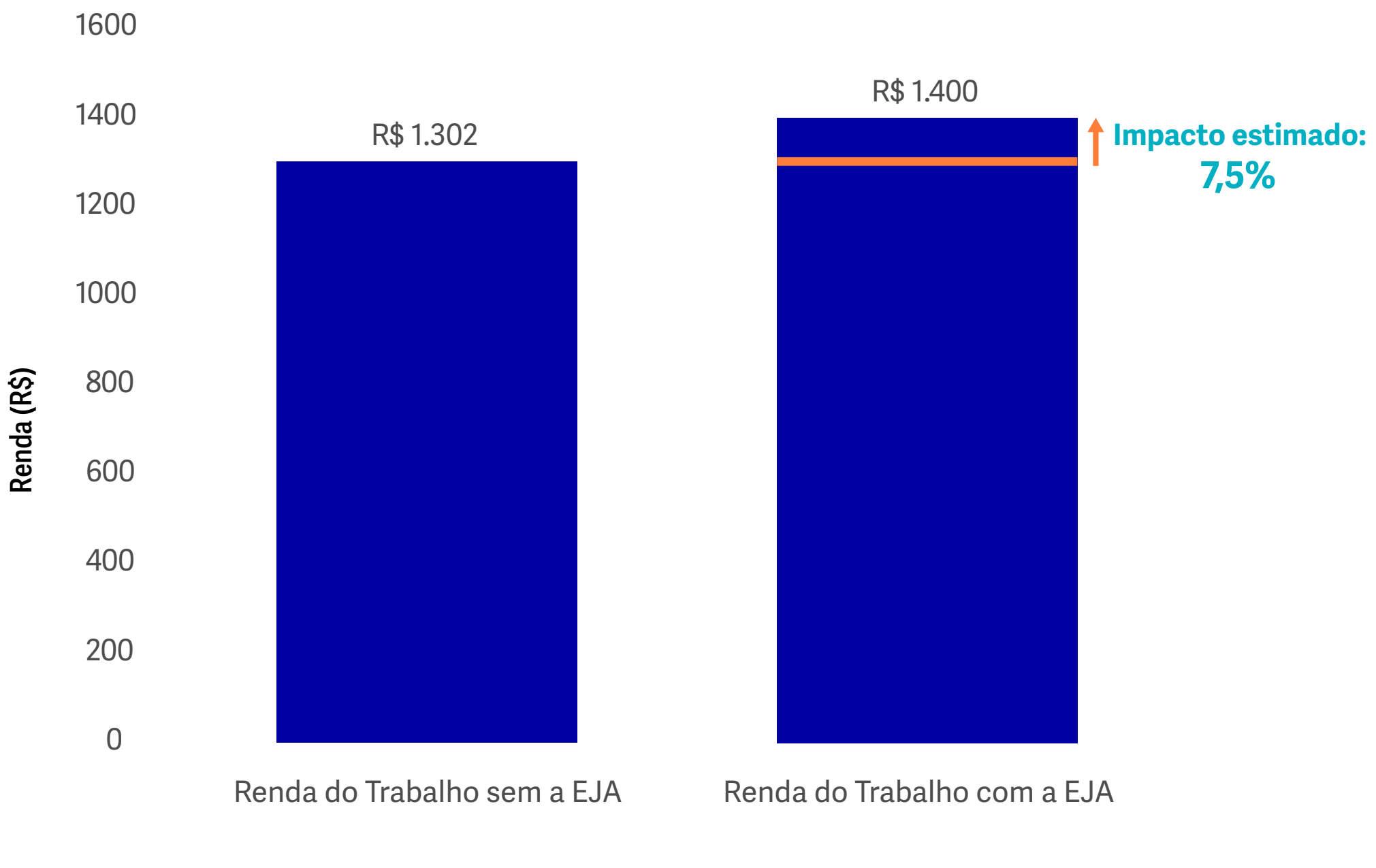
Fonte: Estimativa a partir da Pnad Contínua de 2014 a 2022.

Esses achados indicam que o principal efeito da conclusão da EJA incide sobre a **qualidade da inserção produtiva**, e não necessariamente sobre o ingresso inicial no mercado de trabalho. Trata-se de um cenário compreensível dado o perfil do público, frequentemente exposto a vínculos precários e à necessidade de trabalhar desde cedo. A formalização é um indicador importante de avanço social, pois está associada a melhores condições de trabalho, estabilidade e acesso a direitos como férias remuneradas, 13º salário e benefícios previdenciários.

Os resultados apontam a EJA como uma estratégia importante para qualificar a inserção produtiva, elevando o padrão de ocupação daqueles que conseguem concluir a educação básica. A formalização, nesse contexto, representa melhorias nas condições de trabalho, acesso à seguridade social e maior estabilidade, o que evidencia o papel da EJA como política estratégica de proteção social e de promoção da dignidade no mundo do trabalho.

Em relação à renda do trabalho, também se observam efeitos positivos, com destaque para os mais jovens. A conclusão da EJA está associada a um aumento médio de 4,48% na renda mensal do trabalho na amostra total, e esse efeito sobe para 7,50% entre jovens de 19 a 24 anos[15]. Vale ressaltar que esses impactos consideram apenas os salários mensais — os ganhos anuais, ao incluírem benefícios e estabilidade proporcionados pela formalidade, tendem a ser ainda mais expressivos.

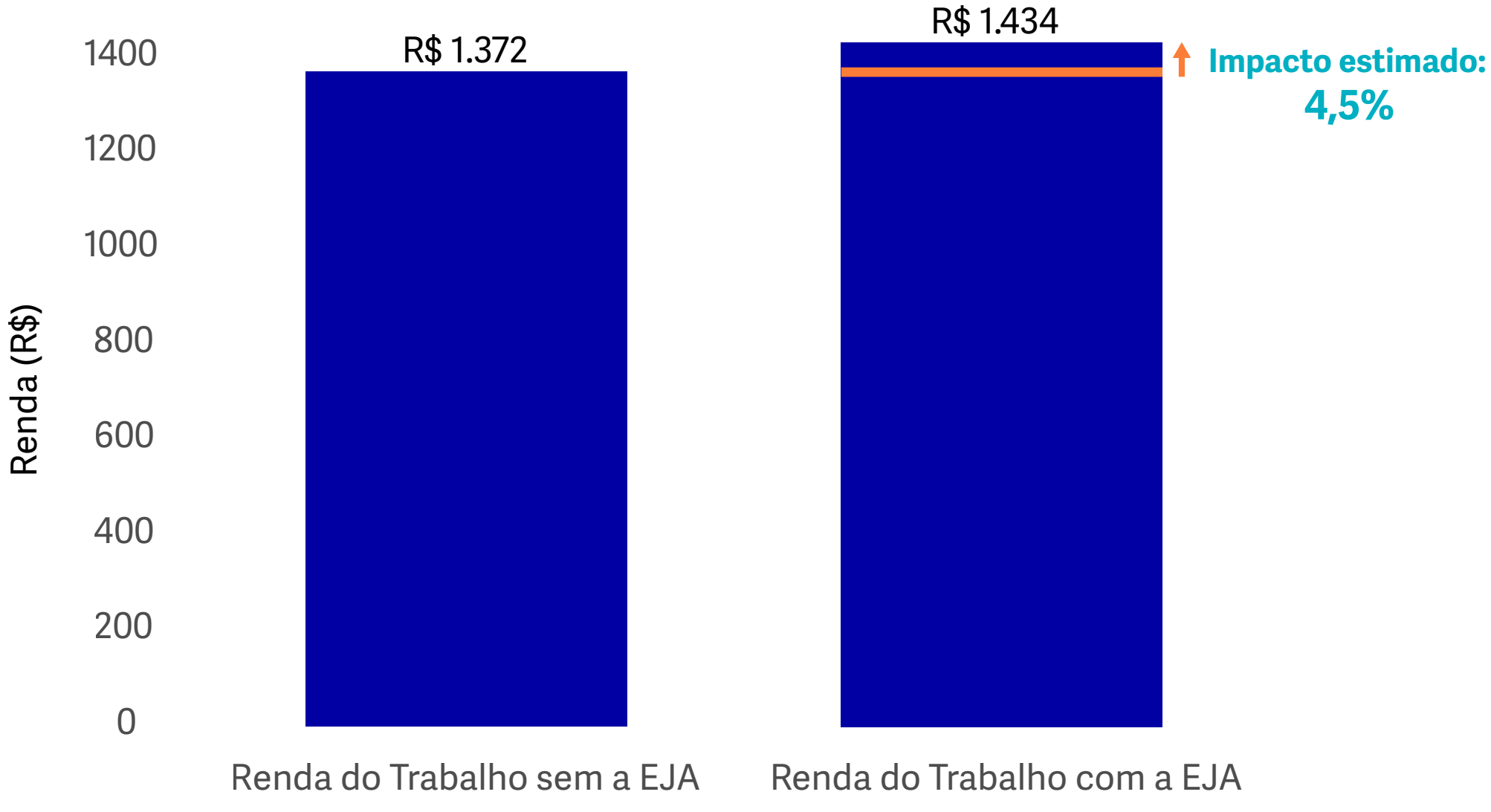
Figura 22: Rendimento médio do trabalho de jovens de 19 a 24 anos.



Fonte: Estimativa a partir da Pnad Contínua de 2014 a 2022.

[15] Esses efeitos são avaliados para o log da renda. Os resultados estão no Apêndice E.

Figura 23: Rendimento médio do trabalho de jovens de 19 a 29 anos.

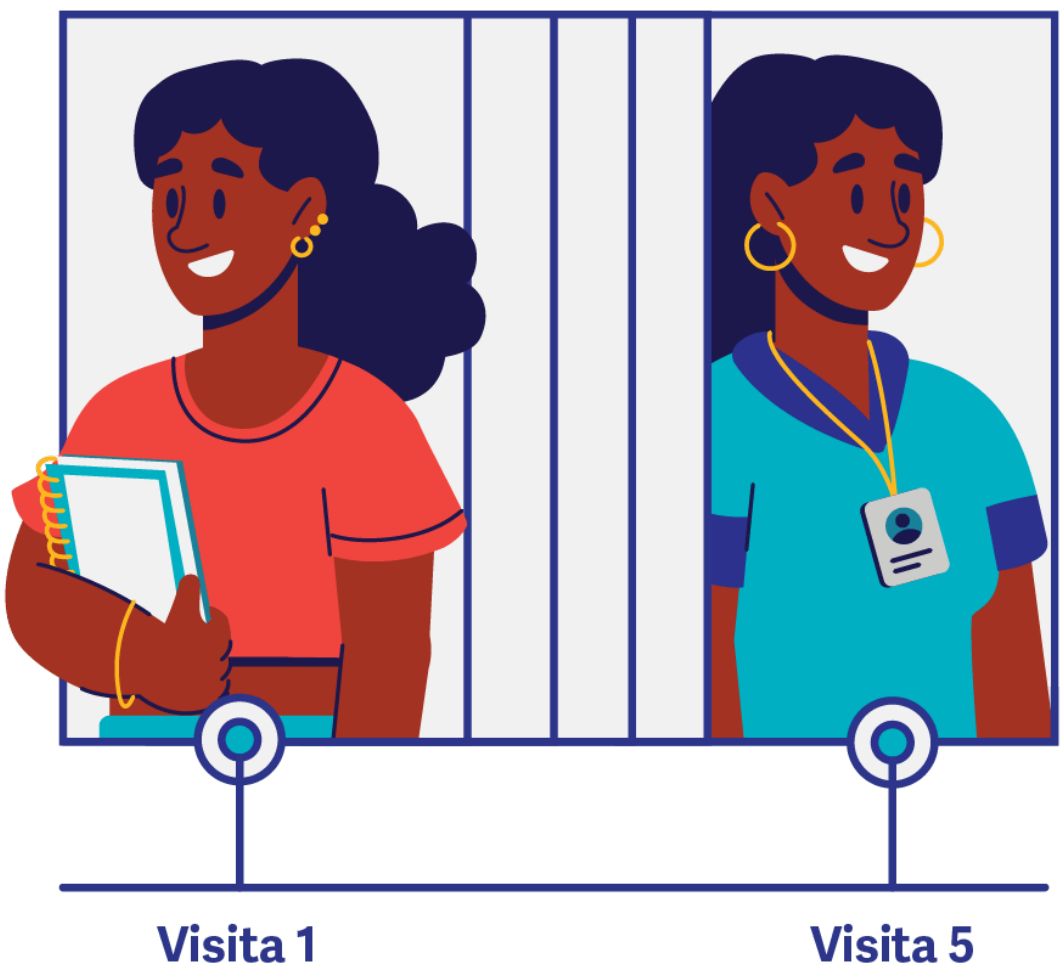


Fonte: Estimativa a partir da Pnad Contínua de 2014 a 2022.

Com relação às estimativas de gênero, mulheres apresentam resultados estatisticamente significativos, com ganhos em renda real mensal após a conclusão da EJA no valor de R$ 56.72. Os resultados dessas estimativas estão disponíveis no Apêndice E, tabela E4 e E6.

Portanto, os resultados relativos a emprego e renda indicam que os efeitos da conclusão da EJA são **heterogêneos por faixa etária**, sendo **mais expressivos entre os jovens de 19 a 24 anos.** Para esse grupo, a política tem maior capacidade de gerar impactos positivos tanto na formalização quanto no aumento da renda do trabalho.

A pesquisa de impacto evidencia que, mesmo em um intervalo de tempo relativamente curto, os jovens que concluem a educação básica pela modalidade EJA apresentam maiores taxas de formalização no trabalho e ganhos positivos no rendimento, evidenciando a relevância da mobilidade educacional como fator determinante para avanços na formalização e na qualidade das trajetórias laborais.



Importante destacar **o estudo norte-americano de Brough et al. (2024). Eles avaliaram o impacto de um programa educacional voltado à conclusão do ensino médio de adultos** que integrava aulas presenciais, atendimento individualizado, transporte e apoio ao cuidado com os filhos. Embora os efeitos iniciais sobre a renda fossem negativos, **após cinco anos os participantes apresentaram um aumento médio de 38% nos rendimentos, além de maior estabilidade no emprego e continuidade no mesmo setor.** A evidência indica que a conclusão do ensino médio propiciou acesso a certificações adicionais reconhecidas pelo mercado, ampliando o capital humano e as possibilidades de mobilidade ocupacional.

De forma geral, a literatura reforça o potencial da educação de jovens e adultos, mas alerta para a necessidade de considerar a heterogeneidade desse público, os custos de oportunidade envolvidos e os efeitos cumulativos de trajetórias marcadas por desigualdades. **Neste estudo, embora não tenham sido identificados efeitos estatisticamente significativos da conclusão da EJA** nos indicadores imediatos de empregabilidade, formalização ou renda para indivíduos com 30 anos ou mais, **essa ausência de impacto direto deve ser interpretada à luz das barreiras estruturais enfrentadas por esse grupo.** Adultos mais velhos tendem a encontrar maiores dificuldades de reinserção no mercado de trabalho, permanecem mais frequentemente em ocupações informais mesmo após a certificação e acumulam experiências de exclusão educacional e laboral que produzem cicatrizes persistentes.

Além disso, a decisão de retornar à escola, nesse grupo etário, muitas vezes está motivada por razões não estritamente econômicas — como a valorização pessoal, o fortalecimento da autoestima, o reconhecimento familiar e a reconstrução de projetos interrompidos. A literatura indica que, **nesses casos, os impactos econômicos tendem a ocorrer de forma gradual e requerem políticas complementares** de qualificação profissional e mediação com o mundo do trabalho.

Tudo isso reforça **a necessidade de políticas públicas sensíveis à trajetória social e laboral dos adultos, que integrem ações de aprendizagem ao longo da vida, reconhecimento de saberes e estratégias de inclusão produtiva.** A ausência de efeitos de curto prazo não invalida os possíveis ganhos de médio e longo prazo, como mostram estudos internacionais. **Também indica a importância de considerar as limitações metodológicas do presente estudo:** por se basear na Pnad Contínua, uma pesquisa amostral com seguimento de no máximo cinco trimestres consecutivos, **não é possível captar efeitos prolongados da certificação da EJA na trajetória profissional.**

Isso evidencia a necessidade de investigações com bases longitudinais mais extensas, capazes de mensurar a persistência dos ganhos econômicos e eventuais transformações posteriores à certificação.

Adicionalmente, é fundamental ampliar o escopo de avaliação para além dos desfechos estritamente laborais. A EJA, enquanto política reparadora, pode gerar efeitos duradouros em dimensões intangíveis — como autoestima, exercício da cidadania e competências socioemocionais — especialmente num público historicamente marcado pela exclusão. Reconhecer esses ganhos simbólicos e sociais é crucial para estimar o retorno integral do investimento público e orientar políticas que atendam às necessidades específicas de um público heterogêneo como o da EJA.

Este estudo procurou preencher uma lacuna ao demonstrar benefícios concretos em formalização do trabalho e renda, mas sinaliza a necessidade de pesquisas complementares que capturem esses efeitos intangíveis, de modo a oferecer uma visão mais completa sobre o valor da EJA e seu fortalecimento enquanto política pública.

8. Considerações finais

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que se constituiu como um pilar das bases curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no país, conforme indicamos anteriormente, definiu três funções centrais da EJA: a *reparadora*, a *equalizadora* e a *qualificadora*. Tendo em vista os dados levantados nas várias bases disponíveis para o período de 2008 a 2023, podemos concluir que as políticas públicas constituídas a partir de 1996 com a aprovação da LDB não foram suficientes para atender à função reparadora do Estado. Este deveria se responsabilizar pela exclusão de tantos brasileiros da escola e criar as condições para que esta dívida social fosse reparada. Os dados mostram que os investimentos realizados para fazer com que a demanda potencial da EJA fosse atendida estão muito distantes do que seria necessário. Sobretudo, porque não basta criar vagas em escolas, é preciso também construir as condições para que jovens e adultos possam frequentar a escola, uma vez que estes são, na sua maioria, trabalhadores que enfrentam vários desafios no campo social e na vida privada.

Além disso, é necessário criar um currículo atrativo para jovens e adultos que não podem mais frequentar uma escola na mesma perspectiva de uma criança. Escolas com baixa qualidade e que não supram as necessidades reais de jovens e adultos tendem a ser abandonadas por estes estudantes.

Desde os anos 2010, ao contrário do que se poderia esperar, vem ocorrendo uma redução na oferta de vagas de EJA, tendência que se acentuou no início dos anos 2020. Isso está relacionado a uma perspectiva de redução de custos por parte de muitos governos estaduais e municipais, que não consideram prioridade o gasto com a modalidade. Ocorre, portanto, um processo de desresponsabilização por parte desses governos com a Educação de Jovens e Adul-

tos, que é mantida como área marginal no campo da educação. A função *equalizadora*, enunciada no Parecer nº 11/2000, também não se pode considerar atendida. Deveria se garantir aos diferentes estratos sociais, tais como trabalhadores, aposentados, migrantes, encarcerados, etc., as mesmas possibilidades de acessar e concluir a educação básica, considerando as especificidades de cada um desses grupos para o atendimento no campo educacional.

Ao contrário disso, verificamos uma crescente redução da oferta, cada vez mais limitada a modelos que buscam maior racionalidade econômica para reduzir custos, ao invés de serem criados modelos que invistam na ampliação da diversidade de atendimentos e na permanência de longo prazo dos estudantes, evitando a evasão. Seria possível citar um conjunto de projetos e propostas bem-sucedidos no campo da EJA. Modelos que conseguem mirar a diversidade, fazendo com que a escola para jovens e adultos se transforme efetivamente em um passaporte para muitas transformações no campo pessoal e profissional. Entretanto, estes ainda são exceções.

Por fim, no que diz respeito à função *qualificadora*, pode-se afirmar que, apesar de ser reconhecida como direito, nem sempre se vê efetivada na prática. Isto é, se reconhece a possibilidade de adquirir conhecimentos em qualquer momento da vida — o que se define como educação ao longo da vida — mas ainda existe uma oferta restrita e condições limitadas para que adultos possam retomar ou ampliar sua formação educacional. Uma das motivações para a educação ao longo da vida é a necessidade contemporânea de aprender continuamente, dadas as constantes mudanças tecnológicas que exigem permanente requalificação profissional. Entretanto, ainda não há uma efetiva estrutura formativa para jovens e adultos que possa suprir essa necessidade, fazendo da escola também um lugar de formação para o mundo do trabalho.

Com isso, a tarefa que se coloca para as políticas públicas de educação é a de fortalecer o investimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas para que os investimentos se efetivem em resultados mensuráveis ao longo dos anos, é necessário também que se amplie a capacidade de formular políticas que tenham como foco a equidade, estabelecendo, assim, a especificidade na complexidade. Ou seja, é preciso valorizar a criação de soluções locais, no nível do município, que possam gerar benefícios educacionais duradouros para jovens e adultos na realidade em que estão inseridos. Isso significa também investir na valorização das atividades culturais, da oferta de emprego, das condições de saúde, da ampliação da inclusão digital e de todo tipo de cuidado que confira dignidade a cada um dos sujeitos.

Não existem soluções mágicas nem rápidas para uma história de tantos séculos de exclusão de grandes contingentes populacionais do direito à educação. É necessário criar condições especiais e duradouras para que a reparação possa ocorrer com atenção à equidade.

9. Referências

AKER, J. C.; SAWYER, M.; BERRY, J. Making sense of the shapes: what do we know about literacy learning in adulthood? *Economics of Education Review*, v. 100, 102537, jun. (2024). Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102537. Acesso em: 24 jun. 2025.

AKER, Jenny C.; KSOLL, Christopher. Can ABC lead to sustained 123? The medium-term effects of a technology-enhanced adult education program. *Economic Development and Cultural Change*, v. 68, n. 3, p. 1081-1102, abr. 2020. Disponível em: https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/700558. Acesso em: 24 jun. 2025.

ANGRIST, Joshua D.; PISCHKE, Jörn-Steffen. *Mostly Harmless Econometrics: an empiricist's companion*. Princeton-New Jersey: Princeton University Press, 2009.

ANGRIST, Joshua D.; IMBENS, Guido W.; RUBIN, Donald B. *Identification of causal effects using instrumental variables*. Journal of the American Statistical Association, v. 91, n. 434 p. 444-455, jun. 1996. Disponível em: https://doi.org/10.2307/2291629. Acesso em: 24 jun. 2025.

ANUATTI Neto, F.; FERNANDES, R. Grau de cobertura e resultados econômicos do ensino supletivo no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, n. 54, p. 165-187, jun. 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-71402000000200002. Acesso em: 24 jun. 2025.

BENNETT, Patrick; BLUNDELL, Richard W.; SALVANES, Kjell G. A Second Chance? The labor market outcomes of reforming access to adult education. *Cesifo Working Papers*, 9306, set. 2021. Disponível em: https://www.ifo.de/DocDL/cesifo1_wp9306.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

BLUNCH, N.-H.; PÖRTNER, C. C. Literacy, skills, and welfare: effects of participation in adult literacy programs. *Economic Development and Cultural Change*, v. 60, n. 1, p. 17-66, out. 2011. Disponível em: https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/661219?journalCode=edcc:. Acesso em: 24 jun. 2025.

BLUNCH, N.-H. Staying alive: adult literacy programs and child mortality in rural Ghana. *World Development*, v. 42, p. 114-126, fev. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2012.06.021. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 07 de abril de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Seção 1, p. 28, 2000.

BROUGH, Rebecca; PHILLIPS, David C.; TURNER, Patrick S. High schools tailored to adults can help them complete a traditional diploma and excel in the labor market. *American Economic Journal: Economic Policy,* v. 16, n. 4, p. 34-67, nov. 2024. Disponível em: https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/pol.20230053. Acesso em: 24 jun. 2025.

CORSEUIL, C. H. L.; FOGUEL, M. N.; TOMELIN, L. F. Uma avaliação de impacto de um programa de qualificação profissional na empresa sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho formal. Economia Aplicada, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 161–184, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.11606/1980-5330/ea141238. Acesso em: 24 jun. 2025.

CARRETS, F. D.; RIBEIRO, F. G.; TEIXEIRA, G. S. Isolated illiteracy and access to social programs: evidence from Brazil. *International Journal of Social Economics*; v. 46, n. 5, p. 669-685, abr. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1108/IJSE-03-2018-0132. Acesso em: 24 jun. 2025.

CATELLI Jr., Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. Enceja: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 94, n. 238, p. 721-744, dez. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.94i238.356 . Acesso em: 24 jun. 2025.

CATELLI Jr., Roberto. *Políticas de Certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2016.

CATELLI Jr., Roberto, DI PIERRO, Maria Clara; GIROTTO, Eduardo Donizeti. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. *Estudos em Avaliação Educacional*, 30(74), p. 454-484, out. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v30i74.5734. Acesso em: 21 jun. 2025.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. The technology of skill formation. *American Economic Review*, v. 97, n. 2, p. 31-47, mai 2007. Disponível em: https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.97.2.31. Acesso em: 23 jun. 2025.

DEMING, D. J. Four facts about human capital. *Journal of Economic Perspectives*, v. 36, n. 3, p. 75-102, verão 2022. Disponível em: https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.36.3.75. Acesso em: 23 jun. 2025.

DESHPANDE, A.; DESROCHERS, A.; KSOLL, C.; SHONCHOY, A. S. The impact of a computer-based adult literacy program on literacy and numeracy: Evidence from India. *World Development*, v. 96, p. 451-473, ago. 2017. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X16301280. Acesso em: 23 jun. 2025

FIRPO, Sergio; FRANÇA, Michael; PEREIRA, Leila; PORTELLA, Alysson; TAVARES, Rafael. Descriptive Representation in Politics: A Measurement Proposal and Application for Brazil. SSRN Journal, mar. 2023. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4376179. Acesso em: 22 jun.2025

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; FUNDAÇÃO ITAÚ. *Educação interrompida: jovens mães, juventude negra e os quase lá — uma análise para inspirar políticas públicas e iniciativas intersetoriais.* [S. l.]: Fundação Roberto Marinho/Fundação Itaú, 2024. Disponível em: Educação Interrompida: estudo reflete sobre evasão escolar. Acesso em: 10 jul. 2025.

GENICOT, Garance; RAY, Debraj. Aspirations and economic behavior. *Annual Review of Economics*, v. 12, p. 715-746, ago. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080217-053245. Acesso em: 23 jun. 2025.

HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul.-dez. 2015. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81/64. Acesso em: 21 jun. 2025.

HECKMAN, James J. Selection bias and self-selection. In: DURLAUF, S. N.; BLUME, L. E. (orgs.). *Microeconometrics*. The New Palgrave Economics Collection. London-UK: Palgrave Macmillan, 1990. p. 201-224.Disponível em: https://doi.org/10.1057/9780230280816_29. Acesso em 22 jun. 2025.

MARIANO, Francisca Zilania, et al. Desigualdade de desempenho no ensino médio: evidências sobre a educação de jovens e adultos. *Nova Economia*, 33(3), p. 719-747, jul-set 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-6351/7950. Acesso em 21 jun. 2025.

MENEZES, Mônica Clementino de; CUNHA Jr., Adenilson Souza. O estado da arte das pesquisas sobre mulheres negras na alfabetização de jovens e adultos. *Odeere*, v. 8, n. 2, p. 92-120, mai-ago 2023. Disponível em: https://doi.org/10.22481/odeere.v8i2.12224 . Acesso em: 22 jun. 2025.

PACHECO, Cláudia de Oliveira; OLIVEIRA, Ângela Maria Gonçalves de. Educação de jovens e adultos: uma visão do estado da arte. *Perspectiva*, v. 42, n. 1, p. 1-16, jan.-mar. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e96784 . Acesso em: 23 jun. 2025.

PORTELLA, Alysson L.; BUSSMANN, Tanise Brandão; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. *Nova economia*, v. 27, n. 3, p. 477-509, set.-dez. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-6351/3138. Acesso em: 23 jun. 2025.

DEHEJIA, Rajeev H.; WAHBA, Sadek. Propensity score-matching methods for nonexperimental causal studies. The Review of Economics and Statistics, v. 84, n. 1, p. 151–161, 2002. DOI: https://doi.org/10.1162/003465302317331982.

RIBEIRO, F. G.; SOUZA, A. P. F. de. Uma investigação e aplicação das novas medidas de alfabetização no Brasil. *Nova Economia*, v. 23, p. 623-656, dez. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-63512013000300005. Acesso em: 23 jun. 2025.

ROCHA, M. S. B.; PONCZEK V. P. The effects of adult literacy on earnings and employment. *Economics of Education Review*, v. 30, n. 4, p. 755–764, ago. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.03.005. Acesso em: 23 jun. 2025.

TAVARES, P. A.; SOUZA, A. P. de; PONCZEK, V. P. Uma análise dos fatores associados à frequência ao ensino médio na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 44, n. 1, p. 7-35. abr. 2014. Disponível em: http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/view/1549/1143. Acesso em: 23 jun. 2025.

VENTURA, J. P.; CRUZ, T. E.; COSTA MARQUES, C. F. da. As pesquisas sobre o ensino médio na EJA: uma análise de artigos da plataforma de periódicos da Capes. *Perspectiva*, v. 38, n. 1, p. 1-25. jan.-mar. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66039. Acesso em: 23 jun. 2025.

WALTER, J. R.; KANG, T. H. A new dataset of average years of schooling in Brazil, 1925-2015. *Economic History of Developing Regions*, v. 39, n. 3, p. 307-336, nov. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/20780389.2024.2417268. Acesso em: 23 jun. 2025.

Apêndices

Apêndice A: Metologia e resultados do modelo de determinantes da migração para a EJA e da evasão escolar entre jovens de 15 a 20 anos matriculados no ensino regular.

Utilizou-se um modelo de regressão logística multinomial, conforme apresentado abaixo, em que para cada indivíduo matriculado no ensino regular na visita 1 há três status de resultado possíveis na visita 5: permanecer/concluir o ensino regular (status j = 0), migrar para a modalidade EJA (status j = 1), ou evadir da escola (status j = 2).

$$\log\left(\frac{P(y=j)}{P(y=0)}\right) = \beta_{0j} + \sum_{k} \beta_{kj} X_k$$

As variáveis explicativas (representadas por X_k) utilizadas no modelo foram computadas na visita 1 e incluem:

- **sexo;**
- **raça;**
- **idade;**
- **se o indivíduo tem filho(s) e a interação entre essas duas variáveis;**
- **se o indivíduo mora com o pai/mãe, ambos ou é responsável pelo domicílio;**
- **a renda domiciliar *per capita*;**
- **se o indivíduo está empregado, desempregado ou fora do mercado de trabalho;**
- **etapa de ensino na visita 1;**

- se o domicílio está localizado em zona rural; e
- o ano em que ocorreu a visita 1.

Tabela A1. Estatísticas descritivas do público 1: jovens de 15 a 20 anos que continuaram/concluíram o ensino regular, evadiram ou migraram para EJA.

	Ensino Regular			Evasão			Transferência EJA		
	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP
Proporção Total	95.00					3.77			1.23
Idade	45392	16.27	1.18	2101	17.25	1.40	636	17.26	1.48
Negro	45392	0.59	0.49	2101	0.71	0.45	636	0.72	0.45
Mulher	45392	0.47	0.50	2101	0.32	0.47	636	0.35	0.48
Mulher com filho	21348	0.05	0.21	672	0.17	0.38	198	0.23	0.42
Homem com filho	24044	0.00	0.02	1429	0.00	0.05	438	0.01	0.09
RDPC	45392	1255	1676	2101	826	995	636	777	756
RDPC sem o individuo	45392	1197	1662	2101	699	928	636	673	665
Não mora com pais	45392	0.15	0.35	2101	0.20	0.40	636	0.16	0.36
Mora com ambos pais	45392	0.53	0.50	2101	0.38	0.49	636	0.46	0.50
Mora com um pai	45392	0.31	0.46	2101	0.40	0.49	636	0.36	0.48
Responsável dom.	45392	0.01	0.11	2101	0.02	0.15	636	0.03	0.17
Fora PEA	45392	0.77	0.42	2101	0.58	0.49	636	0.59	0.49
Trabalha até 20h	45392	0.03	0.16	2101	0.04	0.20	636	0.05	0.23
Trabalha mais de 20h	45392	0.11	0.32	2101	0.25	0.43	636	0.21	0.41
Desempregado	45392	0.09	0.29	2101	0.13	0.34	636	0.14	0.35
EF1 incompleto	45392	0.01	0.11	2101	0.04	0.20	636	0.05	0.22
EF incompleto	45392	0.18	0.39	2101	0.33	0.47	636	0.42	0.49
EF completo	45392	0.28	0.45	2101	0.24	0.42	636	0.26	0.44
EM incompleto	45392	0.53	0.50	2101	0.39	0.49	636	0.27	0.44
Rural	45392	0.16	0.36	2101	0.24	0.43	636	0.18	0.39

Fonte: Elaboração própria com dados da Pnad Contínua.

Os resultados da regressão são apresentados na tabela abaixo, na qual os coeficientes são exibidos na forma de *log-odds*, o que permite comparar os efeitos das variáveis independentes utilizadas. Após

a estimação dos coeficientes, é possível calcular as probabilidades de ocorrência de cada *status* (permanecer/concluir o ensino regular, migrar para EJA ou evasão escolar), considerando as características observadas dos indivíduos. Para este público foram estimadas as probabilidades de cada status considerando efeitos combinados de grupos de idade e etapa de ensino na visita 1.

Tabela A2: Log-odds para regressão logística multinomial para o Público 1.

	Evasão	**EJA**
	(j = 1)	*(j = 2)*
Família		
Mulher	-0.503***	-0.395***
	(0.00289)	(0.00494)
Mulher com filho	0.785***	-0.354***
	(0.0370)	(0.0438)
Homem com filho	0.150***	1.582***
	(0.0366)	(0.0431)
Não mora com os pais	0.497***	0.0186***
	(0.00353)	(0.00626)
Mora com o pai ou mãe	0.404***	-0.0104**
	(0.00289)	(0.00498)
Responsável pelo domicílio	0.308***	0.203***
	(0.00892)	(0.0135)
Emprego e renda		
Renda domiciliar per capita (Log)	-0.0804***	-0.0639***
	(0.000863)	(0.00141)
Empregado até 20hrs	0.437***	0.602***
	(0.00642)	(0.00578)
Empregado mais de 20hrs	0.685***	0.185***
	(0.00323)	(0.00662)
Desempregado	0.205***	-0.421***
	(0.00393)	(0.0109)
Educação		
Ensino Fundamental incompleto	-0.444***	-0.421***
	(0.00741)	(0.0109)
Ensino Fundamental completo	-1.296***	-1.485***
	(0.00746)	(0.0111)
Ensino Médio incompleto	-2.196***	-2.910***
	(0.00733)	(0.0112)

Informações gerais		
idade = 16	1.082***	-1.485***
	(0.00453)	(0.0111)
idade = 17	1.968***	-2.910***
	(0.00450)	(0.0112)
idade = 18	2.379***	0.711***
	(0.00499)	(0.00745)
idade = 19	3.019***	1.898***
	(0.00552)	(0.00725)
idade = 20	3.082***	2.269***
	(0.00680)	(0.00799)
Preto ou pardo	0.195***	3.219***
	(0.00282)	(0.00847)
Rural	0.248***	3.187***
	(0.00319)	(0.0107)
ano 2020	-0.637***	-0.682***
	(0.00399)	(0.00599)
ano 2021	0.0821***	-0.427***
	(0.00330)	(0.00540)
ano 2022	-0.0910***	-0.849***
	(0.00359)	(0.00657)
Constante	-3.030***	-3.303***
	(0.0103)	(0.0166)
Obs	19,150,225	19,150,225

Erros padrões robustos em parêntesis.
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Apêndice B: Metologia e resultados do modelo de determinantes da matrícula na EJA entre jovens de 21 a 29 anos fora da escola.

Estimou-se a correlação entre variáveis demográficas e socioeconômicas e matrícula na EJA na visita 5 por mínimos quadrados ordinários, conforme modelo de regressão linear especificado abaixo:

$$MatriculaEJA_i = \beta_0 + \sum_k \beta_k X_{ik} + \epsilon_i$$

onde *i* representa o indivíduo e X_{ik} são as variáveis explicativas utilizadas no modelo. Essas variáveis foram computadas na visita 1 e incluem: uma variável binária para sexo, uma variável binária que indica se o indivíduo tem filho(s) e a interação entre ambas; uma variável indicando se o indivíduo mora com o pai/mãe, ambos ou é responsável pelo domicílio; a renda domiciliar *per capita*; uma variável que identifica se o indivíduo está empregado, desempregado ou fora da força de trabalho; a idade, raça, se o domicílio está localizado em zona rural e o ano em que ocorreu a visita 1.

Tabela B1. Características dos jovens de 21 a 29 anos sem ensino completo e não estudando na visita 1, Pnad Contínua (Público 2)

	Não matriculados na EJA			Matriculados na EJA		
	N	Média	DP	N	Média	DP
Proporção Total			98.53			1.47
Idade	29393	25.25	2.54	435	24.85	2.57
Negro	29393	0.69	0.46	435	0.71	0.45
Mulher	29393	0.42	0.49	435	0.56	0.50
Mulher com filho	12500	0.73	0.45	245	0.75	0.43
Homem com filho	16893	0.26	0.44	190	0.20	0.40
RDPC	29393	845	1066	435	744	617
RDPC sem o individuo	29393	454	854	435	444	474
Não mora com pais	29393	0.34	0.47	435	0.30	0.46
Mora com ambos pais	29393	0.18	0.38	435	0.14	0.34
Mora com um pai	29393	0.19	0.40	435	0.28	0.45
Responsável dom.	29393	0.29	0.46	435	0.29	0.45
Fora PEA	29393	0.32	0.47	435	0.39	0.49
Trabalha até 20h	29393	0.04	0.20	435	0.05	0.22
Trabalha mais de 20h	29393	0.52	0.50	435	0.39	0.49
Desempregado	29393	0.12	0.32	435	0.17	0.38
EF1 incompleto	29393	0.02	0.14	435	0.01	0.08
EF incompleto	29393	0.10	0.31	435	0.13	0.33
EF completo	29393	0.33	0.47	435	0.34	0.48
EM incompleto	29393	0.25	0.43	435	0.23	0.42
Rural	29393	0.25	0.43	435	0.13	0.34

Tabela B2. Fatores que afetam a probabilidade de matrícula na EJA (Público 2).

Variável dependente: Se matricular na EJA até visita 5	
Mulher	0.011***
	(0.000)
Mulher com filho	0.000
	(0.000)
Homem com filho	0.001***
	(0.000)
Não mora com os pais	-0.005***
	(0.000)
Mora com o pai ou mãe	0.007***
	(0.000)
Responsável pelo domicílio	-0.005***
	(0.000)
Renda domiciliar per capita (Log)	-0.001***
	(0.000)
Empregado até 20hrs	0.001***
	(0.000)
Empregado mais de 20hrs	-0.002***
	(0.000)
Desempregado	0.005***
	(0.000)
Idade	-0.022***
	(0.000)
Idade ao quadrado	0.000***
	(0.000)
Negro	0.002***
	(0.000)
Rural	-0.005***
	(0.000)
Constante	0.329***
	(0.00531)
Observações	10,390,928

Erros padrões robustos em parênteses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Apêndice C: Metodologia e resultados do modelo para estimação dos fatores associados à evasão e à conclusão na EJA para estudantes jovens de 21 a 29 anos e adultos acima de 30 anos.

Estimou-se o modelo de regressão linear abaixo, com o objetivo de **avaliar quais características dos alunos estão mais associadas com a evasão escolar nesta modalidade:**

Estimou-se o seguinte modelo de regressão linear:

$$EvasaoEJA_i = \beta_0 + \sum_k \beta_k X_{ik} + \epsilon_i$$

A Tabela C1 apresenta uma análise descritiva deste público.

Tabela C1: Características dos adultos acima de 20 anos matriculados na EJA, concluintes e não concluintes (Público 3).

	N	Média	DP	N	Média	DP
Proporção Total	1573	33.04		2984	66.96	
Idade	1573	43.77	15.38	2984	40.23	13.85
Negro	1573	0.69	0.46	2984	0.71	0.45
Mulher	1573	0.60	0.49	2984	0.63	0.48
Mulher com filho	921	0.64	0.48	1882	0.67	0.47
Homem com filho	652	0.35	0.48	1102	0.35	0.48
RDPC	1573	932	906	2984	951	885
RDPC sem o indivíduo	1573	439	725	2984	532	742
Não mora com pais	1573	0.32	0.47	2984	0.34	0.47
Mora com ambos pais	1573	0.06	0.24	2984	0.09	0.28
Mora com um pai	1573	0.10	0.29	2984	0.10	0.30
Responsável dom.	1573	0.52	0.50	2984	0.47	0.50
Fora PEA	1573	0.40	0.49	2984	0.37	0.48
Trabalha até 20h	1573	0.05	0.23	2984	0.06	0.24
Trabalha mais de 20h	1573	0.45	0.50	2984	0.44	0.50
Desempregado	1573	0.10	0.29	2984	0.12	0.33
EF1 incompleto	1573	0.41	0.49	2984	0.24	0.43
EF incompleto	1573	0.28	0.45	2984	0.23	0.42
EF completo	1573	0.15	0.35	2984	0.21	0.40
EM incompleto	1573	0.17	0.37	2984	0.33	0.47
Rural	1573	0.23	0.42	2984	0.17	0.38

Fonte: Elaboração própria com dados da Pnad Contínua.

Tabela C2. Fatores que afetam a probabilidade de evasão da EJA

	(1)	(2)
Variável dependente: Evadir a EJA até a quinta visita	**Todas as idade**	**Entre 21 e 29 anos**
Mulher	-0.041***	-0.070***
	(0.001)	(0.002)
Mulher com filho	0.021***	-0.047***
	(0.002)	(0.004)
Homem com filho	-0.024***	0.048***
	(0.001)	(0.004)
Não mora com os pais	0.013***	-0.038***
	(0.002)	(0.002)
Mora com o pai ou mãe	0.059***	0.054***
	(0.002)	(0.002)
Responsável pelo domicílio	0.043***	0.055***
	(0.002)	(0.003)
Renda domiciliar per capita (Log)	-0.007***	0.001*
	(0.000)	(0.001)
Empregado até 20hrs	-0.014***	0.040***
	(0.002)	(0.003)
Empregado mais de 20hrs	0.025***	0.039***
	(0.001)	(0.002)
Desempregado	-0.013***	0.025***
	(0.001)	(0.002)
Idade	-0.003***	0.032***
	(0.000)	(0.006)
Idade ao quadrado	0.000***	-0.000***
	(0.000)	(0.000)
Negro	-0.026***	0.008***
	(0.001)	(0.002)
Rural	0.060***	0.052***
	(0.001)	(0.002)
Constante	0.378***	-0.171**
	(0.004)	(0.077)
Observações	1,589,374	391,642

Erros padrões robustos em parênteses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Apêndice D: Metodologia e resultados dos Determinantes de aprovação no Encceja

Com o objetivo de identificar os determinantes da aprovação no Encceja, foram estimados modelos de probabilidade linear com microdados do exame de 2023. Como variáveis explicativas (*Xi*) foram utilizadas informações sobre sexo, participação no mercado de trabalho (se não trabalha, trabalha menos de 20 horas semanais ou mais de 20 horas semanais), faixa etária, se está inscrito para o certificado de ensino fundamental ou médio, renda mensal, se é morador da zona urbana, se possui filhos e se frequenta a EJA.

Tabela D1: Determinantes da aprovação no Encceja

Variável dependente: Aprovação no ENCCEJA	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Todas as idades			Entre 17 e 30 anos		
EJA	-0.031***	-0.023***	0.422	-0.039***	-0.028***	0.424*
	(0.001)	(0.001)	(0.237)	(0.001)	(0.001)	(0.176)
Homem		0.021***	0.030***		0.010***	0.014***
		(0.001)	(0.005)		(0.001)	(0.002)
Trabalha até 20h		-0.031***	-0.059***		-0.038***	-0.067***
		(0.001)	(0.015)		(0.001)	(0.011)
Trabalha mais 20h		0.000	-0.002		-0.004**	-0.005***
		(0.001)	(0.002)		(0.001)	(0.001)
Menor de 17 anos		-0.021***	0.011			
		(0.003)	(0.017)			
Entre 20 e 24 anos		-0.045***	-0.081***		-0.040***	-0.079***
		(0.001)	(0.020)		(0.001)	(0.015)
Entre 25 e 30 anos		-0.047***	-0.076***		-0.038***	-0.069***
		(0.001)	(0.015)		(0.001)	(0.012)
Maior de 30 anos		-0.053***	-0.064***			
		(0.001)	(0.006)			
Cert. Ensino Médio		0.039***	0.043***		0.057***	0.076***
		(0.001)	(0.003)		(0.001)	(0.008)
Até 1 SM		0.023***	0.040***		0.029***	0.049***
		(0.001)	(0.009)		(0.001)	(0.008)
1 a 3 SM		0.062***	0.094***		0.073***	0.105***
		(0.001)	(0.017)		(0.001)	(0.012)

3 a 6 SM		0.097***	0.134***		0.109***	0.143***
		(0.002)	(0.020)		(0.002)	(0.013)
6 a 9 SM		0.115***	0.155***		0.131***	0.166***
		(0.004)	(0.022)		(0.006)	(0.015)
9 a 12 SM		0.148***	0.190***		0.171***	0.207***
		(0.009)	(0.024)		(0.012)	(0.020)
12 a 15 SM		0.137***	0.176***		0.160***	0.197***
		(0.014)	(0.026)		(0.018)	(0.024)
Mais de 15 SM		0.137***	0.179***		0.142***	0.183***
		(0.012)	(0.026)		(0.014)	(0.023)
Zona urbana		0.018***	0.021***		0.024***	0.025***
		(0.001)	(0.002)		(0.001)	(0.001)
Filhos		-0.007***	-0.003		-0.020***	-0.015***
		(0.001)	(0.002)		(0.001)	(0.002)
Intercepto	0.113***	0.021***	-0.147	0.122***	-0.001	-0.183*
	(0.000)	(0.003)	(0.089)	(0.001)	(0.004)	(0.071)
Obs.	1.024.382	936.622	936.622	584.793	520.928	520.928
F-stat (1st stage)	-	-	10,2	-	-	18,8

Erros padrões robustos em parênteses
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabela D2: Determinantes da aprovação por prova no Encceja (inscritos totais)

	y = aprovação em cada prova				
	Linguagens	Ciências Humanas	Matemática	Ciências da Natureza	Redação
EJA	-0.020***	-0.013***	-0.026***	-0.009***	-0.016***
	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)
Homem	-0.026***	-0.013***	0.034***	-0.008***	-0.030***
	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)
Trabalha menos de 20 h/semana	-0.023***	-0.024***	-0.033***	-0.022***	-0.019***
	(0.001)	(0.002)	(0.001)	(0.002)	(0.002)
Trabalha mais de 20 h/semana	-0.002	0.002	0.007***	0.004***	0.000
	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)
Entre 20 e 24 anos	-0.038***	-0.035***	-0.037***	-0.048***	-0.040***
	(0.002)	(0.002)	(0.002)	(0.002)	(0.002)
Entre 25 e 30 anos	-0.032***	-0.015***	-0.036***	-0.032***	-0.029***
	(0.002)	(0.002)	(0.002)	(0.002)	(0.002)

Maior de 30 anos	-0.022***	0.023***	-0.041***	0.008***	-0.005***
	(0.002)	(0.002)	(0.002)	(0.002)	(0.002)
Menor de 17 anos	0.005	0.008	0.031***	0.016***	0.027***
	(0.004)	(0.004)	(0.004)	(0.005)	(0.004)
Certificado de Ensino Médio	0.147***	0.140***	0.032***	0.135***	0.160***
	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)
até 1 SM	0.030***	0.030***	0.028***	0.034***	0.030***
	(0.001)	(0.002)	(0.001)	(0.002)	(0.002)
1 a 3 SM	0.077***	0.079***	0.078***	0.082***	0.075***
	(0.002)	(0.002)	(0.001)	(0.002)	(0.002)
3 a 6 SM	0.109***	0.110***	0.116***	0.108***	0.105***
	(0.002)	(0.002)	(0.002)	(0.003)	(0.002)
6 a 9 SM	0.120***	0.109***	0.127***	0.102***	0.110***
	(0.005)	(0.006)	(0.005)	(0.006)	(0.006)
9 a 12 SM	0.136***	0.129***	0.156***	0.126***	0.127***
	(0.011)	(0.011)	(0.010)	(0.011)	(0.011)
12 a 15 SM	0.137***	0.135***	0.147***	0.129***	0.122***
	(0.017)	(0.018)	(0.017)	(0.018)	(0.017)
mais de 15 SM	0.116***	0.113***	0.153***	0.118***	0.103***
	(0.014)	(0.015)	(0.014)	(0.015)	(0.015)
Zona urbana	0.022***	0.014***	0.018***	0.010***	0.010***
	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)
Filhos	-0.023***	-0.029***	-0.010***	-0.034***	-0.029***
	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)	(0.001)
Intercepto	0.044***	0.065***	0.064***	0.079***	0.066***
	(0.005)	(0.005)	(0.004)	(0.005)	(0.005)
Obs.	828,481	788,903	868,237	788,954	828,418

Erros padrões robustos em parêntesis.
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Apêndice E: Metolologia e resultados da avaliação de impacto utilizando o *Propensity Score Matching*

Utilizando os dados da Pnad contínua, os indivíduos tratados são aqueles com 19 a 29 anos de idade ou mais, matriculados na EJA ou ensino regular na visita 1, *e que concluíram o ensino médio* nas visitas 2, 3, 4 ou 5. Este grupo é representado por 5.147 indivíduos. O grupo de controle potencial é representado por indivíduos na mesma faixa etária, porém que não concluíram o ensino regular na visita 1 e *continuam fora da escola* nas visitas subsequentes. De acordo com os dados, existem 28.876 indivíduos que atendem a essas características. O estudo de pareamento também foi realizado para o público de 30 a 70 anos, seguindo as mesmas etapas aqui descritas.

A Tabela abaixo mostra que os grupos tratados e o potencial grupo de controle apresentam diferenças significativas nas suas características.

Tabela E1. Balanceamento das covariadas pré-pareamento (19 – 29 anos)

	Média (Controle)	Média (Tratado)	Diff.	t-stat	p-value
Mulheres	0.458	0.487	0.029	-3.832	0.000
	(0.498)	(0.500)	0.008	-	-
Pretos e Pardos	0.668	0.695	0.027	-3.820	0.000
	(0.471)	(0.460)	0.007	-	-
Urbano	0.589	0.731	0.142	-19.312	0.000
	(0.492)	(0.444)	0.007	-	-
Responsável pelo	0.290	0.140	-0.149	22.493	0.000
domicílio	(0.454)	(0.347)	0.007	-	-
Idade	24.266	22.345	-1.921	41.664	0.000
	(3.098)	(2.743)	0.046	-	-
Proporção com filhos	0.433	0.160	-0.273	37.787	0.000
	(0.496)	(0.367)	0.007	-	-
Renda familiar reserva	555.382	783.809	228.427	-21.349	0.000
	(655.860)	(944.732)	10.700	-	-
Renda real do trabalho	790.828	559.347	-231.481	15.441	0.000
	(1012.808)	(856.898)	14.991	-	-
Proporção empregada	0.586	0.460	-0.126	16.873	0.000
	(0.493)	(0.498)	0.007	-	-
Participação na força	0.687	0.622	-0.065	9.164	0.000
de trabalho	(0.464)	(0.498)	0.007	-	-
Proporção em emprego	0.402	0.448	0.046	-4.224	0.000
formal	(0.490)	(0.497)	0.011	-	-
Trabalho em tempo	0.746	0.647	-0.099	10.269	0.000
integral (>= 40 hr)	(0.435)	(0.478)	0.010	-	-
Nº obs.	28,876	5,147	-23,729	-	-
Nº obs. Extrapolada	9,091,649	1,598,759	7,492,89	-	-

Fonte: Elaboração própria com dados da Pnad Contínua.

O pareamento é realizado em cinco etapas principais. Inicialmente os indivíduos são categorizados de acordo com a sua faixa etária: 19 a 24 anos, 25 a 29, 19 a 29 e 30 a 49 anos, e para cada faixa é realizado um pareamento apartado.

Para cada um dos grupos etários, utilizam-se os dados da visita 1 para estimar a probabilidade de cada indivíduo (*i*) pertencer ao grupo tratado (*Pr(EJA=1)*), denominada escore de propensão. Esta estimação é realizada utilizando o modelo de probabilidade logística abaixo:

pi=PEJA=1 =∅Xi, visita1

Em que X representa um vetor de variáveis observáveis na visita 1, que incluem: sexo do indivíduo, uma variável indicadora para filhos, idade, raça, unidade da federação do domicílio, condição do domicílio (rural ou urbano), uma variável indicadora se o indivíduo participa da força de trabalho, se o indivíduo estava desempregado, empregado em tempo parcial ou integral, sua faixa de renda (considerando decis de renda real do trabalho, e incluindo uma categoria separada para quem possui renda zero), renda familiar reserva *per capita*, qual tipo de contrato de trabalho o indivíduo possui, em qual etapa de ensino se encontrava na visita 1 e em que ano esta visita foi realizada. O resultado desse modelo fornece um escore de propensão para cada indivíduo, que representa a probabilidade de ele estar no grupo tratado, dado seu perfil sociodemográfico e econômico.

Após a estimação do escore de propensão, mantemos na amostra apenas os indivíduos que pertencem ao suporte comum. Ou seja, eliminamos aqueles cujos valores de escore são muito diferentes entre os grupos tratado e controle, garantindo que as comparações sejam feitas apenas entre indivíduos com chances semelhantes de participação no programa.

Após essa etapa, para evitar qualquer viés na seleção dos pares, os indivíduos são ordenados de maneira aleatória dentro da base de dados. Isso assegura que a correspondência entre tratados e não tratados ocorra de forma imparcial. Por fim, para cada indivíduo do grupo tratado, identifica-se o indivíduo não tratado mais próximo na base em termos de escore de propensão estimado (na literatura, identificado como *nearest neighbor*), sem reposição, garantindo que cada indivíduo tratado tenha um par correspondente no grupo controle com características semelhantes. A base final contém 4.283 indivíduos no grupo de tratamento e 4.283 indivíduos no grupo de controle.

Tabela E2. Balanceamento das covariadas pós-pareamento (19 – 29 anos)

	Média (Controle)	Média (Tratado)	Diff.	t-stat	p-value
Mulheres	0.474	0.478	0.004	-0.346	0.729
	(0.499)	(0.500)	0.011	-	-
Pretos e Pardos	0.666	0.697	0.030	-3.016	0.003
	(0.472)	(0.460)	0.010	-	-
Urbano	0.722	0.708	-0.013	1.364	0.172
	(0.448)	(0.445)	0.010	-	-
Responsável pelo	0.170	0.160	-0.010	1.222	0.222
domicílio	(0.376)	(0.367)	0.008	-	-
Idade	22.754	22.688	-0.066	1.068	0.286
	(2.879)	(2.828)	0.062	-	-
Proporção com filhos	0.209	0.189	-0.020	2.302	0.021
	(0.406)	(0.391)	0.009	-	-
Renda familiar reserva	681.508	707.633	26.125	-1.644	0.100
	(810.800)	(651.248)	15.891	-	-
Renda real do trabalho	1368.285	1346.497	-21.787	0.768	0.443
	(911.502)	(864.750)	28.375	-	-

Proporção empregada	0.506	0.488	-0.018	1.707	0.088
	(0.500)	(0.500)	0.011	-	-
Participação na força de trabalho	0.647	0.640	-0.006	0.609	0.543
	(0.478)	(0.480)	0.010	-	-
Proporção em emprego formal	0.497	0.451	0.003	-0.200	0.841
	(0.497)	(0.498)	0.015	-	-
Emprego em tempo integral (>= 40 hr)	0.663	0.675	0.012	-0.809	0.418
	(0.473)	(0.469)	0.014	-	-
Nº obs.	4,283	4,283	0	-	-
Nº obs. extrapolada	1,362,731	1,347,194	15,537	-	-

Fonte: Elaboração própria com dados da Pnad Contínua.

O próximo passo é calcular o impacto do programa, comparando as variáveis de interesse entre os dois grupos na visita 5. As principais suposições são que após o pareamento e condicional às variáveis de controle, espera-se que os indivíduos que concluíram a EJA e aqueles que permaneceram fora da escola apresentem comportamentos semelhantes no mercado de trabalho, caso não houvesse a participação na EJA. Além disso, como as características observadas são muito semelhantes, supõe-se que as não observadas também sejam. O impacto será estimado a partir da regressão linear:

$$Yi=\tau EJAi+\beta Xi+i$$

Em que ***Y*** representa as variáveis de interesse na visita 5, que incluem: a probabilidade de estar empregado, a probabilidade que o emprego seja formal, a probabilidade de trabalhar em tempo integral e a renda real do trabalho. ***EJA*** é a variável de tratamento, indicando a conclusão da modalidade entre as visitas 2 e 5, e ***X*** representa o vetor de covariadas na visita 5: sexo, raça, indicação se o indivíduo é responsável pelo domicílio, variável indicadora de idade, presença de filho(s), renda familiar *per capita* na visita 1 (excluindo a renda dos indivíduos), condição do domicílio (rural ou urbano), estado do

domicílio e ano da visita 5. Além dessas variáveis, a especificação também controla pelo emprego na visita 1 nas equações em que as variáveis dependentes são emprego, emprego formal e emprego integral; e pelo seno hiperbólico inverso da renda do trabalho do indivíduo na visita 1 nas equações em que as variáveis dependentes são a renda do trabalho ou o logaritmo dessa renda.

Abaixo as tabelas E3 e E4 com os resultados para o emprego, o emprego formal e variáveis de renda.

Tabela E3. Efeito da conclusão da EJA em variáveis de emprego usando estratégia de *Propensity Score Matching*

Variáveis	Emprego			Emprego Formal		
	19 a 24 anos	25 a 29 anos	19 a 29 anos	19 a 24 anos	25 a 29 anos	19 a 29 anos
Conclusão EJA	**0.0132**	**-0.0293**	**0.00586**	**0.0964*** **	**0.0300**	**0.0706*** **
	(0.0151)	(0.0229)	(0.0123)	(0.0226)	(0.0366)	(0.0185)
Mulher	-0.166***	-0.168***	-0.169***	-0.0480**	-0.0869**	-0.0331*
	(0.0168)	(0.0272)	(0.0141)	(0.0237)	(0.0395)	(0.0195)
Preto ou pardo	0.00220	-0.0209	0.0182	-0.0160	0.000828	-0.00228
	(0.0174)	(0.0271)	(0.0142)	(0.0255)	(0.0434)	(0.0212)
Resp. domicílio	0.0896***	0.0818***	0.0799***	0.0647*	0.0301	0.0544**
	(0.0229)	(0.0268)	(0.0171)	(0.0366)	(0.0427)	(0.0270)
Filho	-0.0128	-0.00676	-0.0139	-0.0133	-0.0327	-0.0282
	(0.0227)	(0.0271)	(0.0176)	(0.0400)	(0.0418)	(0.0272)
Emprego em 1	0.396***	0.483***	0.419***	0.129***	0.173***	0.142***
	(0.0170)	(0.0288)	(0.0142)	(0.0254)	(0.0473)	(0.0215)
Intercepto	-0.0769	0.0848	-0.0469	0.906***	0.0569	0.827***
	(0.171)	(0.0954)	(0.171)	(0.141)	(0.129)	(0.121)
Dummy Ano	X	X	X	X	X	X
Dummy UF	X	X	X	X	X	X
Dummy Idade	X	X	X	X	X	X
Obs.	6,196	2,098	8,566	3,202	1,227	4,579
R^2	0.266	0.366	0.292	0.180	0.179	0.182

Nota: Significância estatística: 1% (***), 5% (**), 10% (*).

Tabela E4. Efeito da conclusão da EJA em variáveis de renda usando estratégia de *Propensity Score Matching*

	Renda			Ln(Renda)		
Variáveis	19 a 24 anos	25 a 29 anos	19 a 29 anos	19 a 24 anos	25 a 29 anos	19 a 29 anos
Conclusão EJA	**62.95***	**-19.10**	**35.51**	**0.0750*****	**-0.0122**	**0.0448***
	(35.08)	(61.55)	(30.77)	(0.0290)	(0.0485)	(0.0244)
Mulher	-292.2***	-447.8***	-343.2***	-0.253***	-0.343***	-0.271***
	(34.30)	(66.39)	(31.11)	(0.0324)	(0.0556)	(0.0267)
Preto ou pardo	-77.98**	-87.59	-10.82	-0.0851***	-0.0271	-0.0189
	(38.49)	(73.83)	(35.81)	(0.0297)	(0.0560)	(0.0257)
Resp. domicílio	212.3***	133.5**	180.6***	0.135***	0.0109	0.108***
	(68.99)	(63.02)	(47.15)	(0.0436)	(0.0501)	(0.0314)
Filho	-49.55	-19.86	26.74	-0.0477	-0.00751	-0.0249
	(61.18)	(65.25)	(47.82)	(0.0515)	(0.0487)	(0.0352)
Renda em 1[a]	47.51***	76.11***	53.47***	0.0434***	0.0596***	0.0479***
	(4.289)	(8.355)	(4.040)	(0.00415)	(0.00707)	(0.00365)
Intercepto	1,502***	963.6***	1,657***	7.335***	6.744***	7.503***
	(201.9)	(255.0)	(171.3)	(0.171)	(0.262)	(0.151)
Dummy Ano	X	X	X	X	X	X
Dummy UF	X	X	X	X	X	X
Dummy Idade	X	X	X	X	X	X
Obs.	2,998	1,171	4,312	2,886	1,121	4,147
R^2	0.339	0.348	0.330	0.333	0.370	0.349

Nota: Significância estatística: 1% (***), 5% (**), 1% (***).

a: A Renda em 1 é representada pela renda real do trabalho indivíduo em R$ nas três primeiras colunas e pelo seno hiperbólico inverso da renda real do trabalho indivíduo nas três colunas seguintes.

A Tabela E5 apresenta os efeitos da conclusão da EJA sobre emprego e renda do trabalho, incluindo o público acima de 29 anos.

Tabela E5. Efeito da conclusão da EJA em variáveis de renda usando estratégia de Propensity Score Matching – público total

	30 a 49 anos	19 a 49 anos	50 a 70 anos	30 a 49 anos	19 a 49 anos	50 a 70 anos
Painel A						
	Emprego			Emprego Formal		
Conclusão	**-0.00562**	**0.00281**	**0.0473**	**-0.00141**	**0.0684*** **	**0.0418**
EJA	(0.0156)	(0.00954)	(0.0333)	(0.0232)	(0.0147)	(0.0625)
Obs.	4,640	13,500	900	3,079	7,807	464
R^2	0.321	0.323	0.486	0.124	0.153	0.157
Painel B						
	Renda			ln(Renda)		
Conclusão	**38.84**	**57.11*** **	**85.19**	**0.0298**	**0.0843*** **	**0.0712**
EJA	(41.82)	(20.27)	(76.83)	(0.0303)	(0.0191)	(0.0645)
Obs.	4,640	13,500	900	2,917	7,171	449
R^2	0.389	0.403	0.473	0.323	0.326	0.383

Nota: Significância estatística: 1% (***), 5% (**), 1% (***).

Na tabela E6 são apresentados os resultados considerando heterogeneidades de gênero (Painel A) e de indicativo de emprego na visita 1 (Painel B).

Tabela E6. Heterogeneidade segundo sexo e situação empregatícia na primeira visita utilizando a estratégia de *Propensity Score Matching* (19 – 29 anos)

	Emprego		Emprego Formal		Renda	
Painel A						
	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
EJA	**-0.0191**	**0.0288**	**0.0825*** **	**0.0472***	**5.179**	**56.72** **
	(0.0160)	(0.0185)	(0.0235)	(0.0282)	(36.57)	(25.94)
Obs.	4.493	4.073	2.973	1.606	4.493	4.073
Painel B						
	Empregado	Desempregado	Empregado	Desempregado	Empregado	Desempregado
EJA	**-0.0127**	**0.0145**	**0.0700*** **	**0.0681** **	**-3.203**	**24.53**
	(0.0160)	(0.0189)	(0.0218)	(0.0328)	(37.70)	(25.88)
Obs.	4.257	4.309	3.308	1.271	4.257	4.309

Nota: Significância estatística: 1% (***), 5% (**), 1% (***).

Realização

Fundação itaú | itaú Educação e Trabalho | Fundação Roberto Marinho