



## Determinantes da Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise Histórica, Legal e Contemporânea

### *Determinants of School Dropout in Youth and Adult Education: A Historical, Legal, and Contemporary Analysis*

Edmara Gomes Conceição Pedreno

Universidad Internacional Tres Fronteras

**Resumo:** A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fenômeno persistente e multifacetado que compromete o direito constitucional à educação e perpetua ciclos de exclusão social no Brasil. Este estudo investiga os determinantes desse abandono, destacando o conflito central entre a urgência de geração de renda e a escolarização, fator que se reflete na queda acentuada de matrículas, especialmente no cenário do Amazonas. Metodologicamente, a pesquisa é de natureza qualitativa, pautada em uma revisão de literatura exploratório-descritiva que utiliza bases estatísticas do IBGE e INEP, além de literatura acadêmica de matriz crítica. A análise organiza-se em eixos que contemplam o impacto do trabalho, as barreiras estruturais e os marcadores sociais de gênero. O referencial teórico ancora-se na perspectiva humanista de Miguel Arroyo, que identifica os estudantes como “passageiros da noite” marcados pela exaustão laboral, e na pedagogia de Paulo Freire, enfatizando a necessidade de práticas que valorizem as subjetividades e experiências de vida dos educandos. O texto discute como variáveis institucionais, logísticas e psicossociais — como a baixa autoestima decorrente de fracassos anteriores — contribuem para a descontinuidade dos estudos. Conclui-se que o combate à evasão exige políticas públicas multifacetadas que articulem flexibilização pedagógica, formação docente e suporte socioeconômico para garantir a dignidade dos sujeitos da EJA.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; evasão escolar; políticas públicas.

**Abstract:** School dropout in Youth and Adult Education (EJA) is a persistent and multifaceted phenomenon that compromises the constitutional right to education and perpetuates cycles of social exclusion in Brazil. This study investigates the determinants of this dropout, highlighting the central conflict between the urgency of income generation and schooling, a factor reflected in the sharp decline in enrollments, particularly in the Amazonas state scenario. Methodologically, the research is qualitative, based on an exploratory-descriptive literature review utilizing statistical databases from IBGE and INEP, alongside critical academic literature. The analysis is organized into axes covering the impact of labor, structural barriers, and social markers of gender. The theoretical framework is anchored in Miguel Arroyo’s humanist perspective, identifying students as “passengers of the night” marked by labor exhaustion, and Paulo Freire’s pedagogy, emphasizing the need for practices that value the subjectivities and life experiences of learners. The text discusses how institutional, logistical, and psychosocial variables—such as low self-esteem from previous failures—contribute to the discontinuity of studies. This scientific article stems from a master’s thesis presented as a partial requirement for obtaining the title of Master in Education Sciences from the Universidad Internacional Tres Fronteras. It concludes that combating dropout requires multifaceted public

policies that articulate pedagogical flexibility, teacher training, and socioeconomic support to guarantee the dignity of EJA subjects.

**Keywords:** youth and adult education; school dropout; public policies.

## INTRODUÇÃO

A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um fenômeno persistente e multifacetado que compromete o direito constitucional à educação e perpetua ciclos de exclusão social no Brasil. Esta modalidade, destinada a garantir o acesso ao ensino para aqueles que não o concluíram na idade habitual, exerce uma função que transcende a instrução formal, permitindo que os sujeitos atualizem conhecimentos, troquem experiências e busquem novas formas de inserção social e profissional. No entanto, a trajetória desses estudantes é frequentemente marcada por interrupções, condicionadas por uma complexa teia de fatores socioeconômicos, psicossociais e institucionais que operam de forma interdependente.

No cenário do estado do Amazonas, os desafios da permanência são acentuados, evidenciados por uma queda de quase 40% nas matrículas da EJA entre 2013 e 2023, índice superior à média nacional. A investigação local, situada na Escola Municipal Alegria de Saber, revela que o determinante de maior incidência para o abandono é o conflito entre a urgência de geração de renda e a escolarização. O trabalho aparece como um fator ambivalente: é o motivo para o retorno à escola em busca de melhor qualificação, mas também o principal entrave à frequência regular devido ao cansaço físico e às jornadas exaustivas que inviabilizam a conciliação com os horários escolares.

As questões de gênero emergem como um divisor crítico nas motivações da evasão. Enquanto para os homens o motor principal é a necessidade de trabalho, as mulheres enfrentam barreiras estruturais ligadas à sobrecarga de papéis sociais. Fatores como o casamento, a gravidez e a responsabilidade exclusiva pelos afazeres domésticos e cuidado com os filhos privam muitas estudantes de continuarem sua formação, especialmente em contextos de vulnerabilidade e falta de suporte familiar. Essa desigualdade exige que as alunas façam escolhas entre responsabilidades prioritárias, resultando frequentemente na desistência escolar em favor da sobrevivência familiar.

No âmbito psicossocial, a autoestima e a autopercepção desempenham papéis fundamentais na retenção discente. Muitos alunos da EJA carregam marcas de fracassos escolares anteriores, o que gera sentimentos de inadequação, vergonha e falta de confiança em suas próprias capacidades de aprendizagem. O retorno à sala de aula após um longo período de afastamento pode gerar estresse, definido como uma reação a eventos percebidos como ameaçadores. Diante disso, a permanência depende de uma prática educativa que valorize as subjetividades desses sujeitos, superando a “educação bancária” em favor de um currículo que contemple suas demandas culturais e experiências de vida.

As variáveis institucionais e logísticas também são determinantes decisivos. Barreiras como a distância entre a residência e a escola, a falta de flexibilidade nos horários e a precariedade do transporte escolar atuam como obstáculos práticos à frequência regular, especialmente para alunos residentes na zona rural. Além disso, a ausência de práticas pedagógicas contextualizadas e a escassez de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores da EJA impactam negativamente o vínculo do estudante com a escola. Para reverter esse quadro, é fundamental que a instituição adote um desenho pedagógico próprio, que reconheça o aluno como protagonista de sua formação.

Em suma, a relevância deste estudo reside na necessidade de diagnósticos situados que superem leituras simplificadoras que atribuem o abandono à responsabilidade individual. Ao investigar os determinantes que moldam o cotidiano dos estudantes em Rio Preto da Eva, este estudo visa oferecer subsídios para que a gestão escolar e as políticas públicas fortaleçam a EJA como uma política de direito e emancipação.

O presente estudo científico é oriundo de uma dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Internacional Três Fronteiras.

## METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada em um delineamento de revisão de literatura de caráter exploratório-descritivo. O percurso metodológico foi estruturado para investigar os determinantes da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob uma ótica multicausal, focando na intersecção entre condições materiais de existência, barreiras estruturais e marcadores sociais de gênero. A escolha por este modelo revisional justifica-se pela necessidade de sistematizar as evidências que demonstram que a evasão não é um evento isolado, mas o desfecho de uma trajetória marcada por vulnerabilidades socioeconômicas profundas.

### Fontes de Dados e Procedimentos de Busca

As fontes de dados que compõem este estudo foram selecionadas a partir de um levantamento bibliográfico e documental criterioso, priorizando informações que permitem a contextualização macroestrutural e microeducacional do fenômeno. As fontes foram categorizadas em três frentes principais:

1. Bases Estatísticas e Relatórios Oficiais: Foram consultados microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc) do IBGE e do Censo Escolar do INEP (2024), essenciais para mensurar a magnitude do público em ocupações informais e baixos rendimentos. Adicionalmente, integraram o corpus de análise os relatórios do IPEA (2023) sobre a evolução da informalidade laboral no Brasil e o Relatório

- de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2016), que identifica a pobreza como a maior barreira global ao acesso educacional.
2. Literatura Acadêmica de Referência: A busca concentrou-se em obras de matriz humanista e crítica citadas na fonte, com destaque para as contribuições de Miguel Arroyo (2017) sobre a identidade dos estudantes trabalhadores e Carlos Alberto Torres (2009) acerca da reprodução das desigualdades em contextos neoliberais.
  3. Estudos Empíricos e Qualitativos: Foram analisadas pesquisas recentes de campo que escutaram diretamente os sujeitos da EJA, como os estudos de Silva e Alencar (2021), Nepomuceno *et al.* (2019) e Obando e Madureira (2023), focados nos impactos do trabalho, desemprego e maternidade precoce na desistência escolar.

### **Crítérios de Seleção e Justificativa do Referencial Teórico**

A seleção do referencial teórico justifica-se pela sua capacidade de fornecer uma lente interseccional para a análise da evasão. O uso da teoria de Arroyo (2017) é justificado pois permite transmutar a visão do aluno como “retardatário” para a do “passageiro da noite”, reconhecendo a corporeidade e a exaustão do trabalhador-estudante como variáveis pedagógicas centrais. Da mesma forma, a inclusão de Torres (2009) justifica-se para explicar como a pobreza e o desemprego são resultados de políticas macroeconômicas que transformam a educação em mais um obstáculo, em vez de um instrumento libertador.

Os dados estatísticos do IBGE e IPEA são justificados na metodologia como ferramentas de legitimação da exigência de políticas de permanência, demonstrando que a mera oferta de salas de aula não suprime a barreira da jornada laboral informal. A fundamentação em estudos de gênero e raça (Nascimento, 2022) justifica-se pela necessidade de demonstrar que a vulnerabilidade econômica não atua de modo uniforme, exigindo políticas diferenciadas para mulheres que enfrentam a sobrecarga de cuidados e o racismo institucional.

### **Procedimentos de Análise e Categorização**

Para garantir o rigor científico, os dados coletados foram organizados e interpretados através da técnica de análise de conteúdo, estruturada em três eixos sistemáticos:

- Eixo do Trabalho e Renda: Analisa o conflito entre a urgência de sobrevivência e a escolarização, focando na precariedade laboral e no cansaço físico/mental como indutores da evasão.
- Eixo das Barreiras Estruturais: Examina o impacto do desemprego e da informalidade, tratando a pobreza não como um fator individual, mas como um limitador das possibilidades de investimento em capital humano.
- Eixo de Gênero e Maternidade: Investiga as trajetórias de mulheres na EJA, analisando como as responsabilidades familiares e a dupla jornada condicionam a desistência escolar.

Dessa forma, esta metodologia assegura que o estudo de revisão forneça subsídios densos para superar leituras simplificadoras que atribuem a evasão à responsabilidade individual. A abordagem adotada legitima o referencial teórico como base necessária para propor intervenções que articulem políticas de renda, trabalho decente e flexibilização pedagógica, visando à garantia da dignidade dos sujeitos da EJA.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO: DETERMINANTES SOCIOECONÔMICOS DA EVASÃO ESCOLAR NA EJA**

### **Condições de Trabalho e Renda dos Alunos**

Ao analisar-se a complexa teia de fatores socioeconômicos e culturais que impactam diretamente a permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, nota-se que a evasão escolar é um fenômeno multifacetado e persistente, não podendo ser compreendida isoladamente, mas sim como um reflexo das profundas desigualdades sociais que permeiam a sociedade brasileira. A EJA, embora concebida como uma oportunidade de resgate educacional e de promoção da equidade, frequentemente se depara com a realidade de um público-alvo que enfrenta desafios estruturais em suas vidas diárias, tornando a conciliação entre estudo, trabalho e responsabilidades familiares uma tarefa árdua.

Estes diversos desafios encontrados pelos alunos da EJA esbarram diretamente em suas condições de trabalho e renda, destacando como a necessidade de sustento e a precarização do emprego influenciam suas decisões educacionais, fator este que aumenta a evasão escolar no segmento, visto que este público, em sua maioria, busca conciliar os estudos com a necessidade premente de prover o próprio sustento e o de suas famílias, o que impõe desafios significativos à permanência na escola, transformando a educação em uma prioridade que muitas vezes compete com as exigências do mercado de trabalho.

Estudos como o de Silva e Alencar (2021) e Silva (2021) destacam o trabalho como um fator relevante tanto para a evasão quanto para o retorno dos alunos à EJA. A urgência por trabalho e renda frequentemente entra em conflito com a escolarização, sendo que o trabalho, muitas vezes informal e precário, emerge como a principal razão para a descontinuidade dos estudos. A necessidade de conciliar longas jornadas de trabalho, muitas vezes em condições exaustivas, com as demandas acadêmicas, gera cansaço físico e mental, impactando diretamente o desempenho e a motivação dos estudantes.

Aos olhos do autor Aguiar (2017) estas dificuldades encontradas pelos alunos e suas famílias são um motivo crucial para a permanência ou abandono dos estudos pelos alunos de forma geral, visto que estas restrições impulsionam os indivíduos ao trabalho em detrimento da educação por uma questão simples de prioridade:

O emprego se torna a causa da evasão de boa parte dos que desistem da escola, a conciliação entre estudos e trabalho se torna desgastante, ocasionando baixo rendimento escolar e desmotivação. Outras razões estão relacionadas, como: gravidez não planejada, metodologia de ensino e estrutura física da escola (Aguiar, 2017, p. 13).

Embora o argumento sobre a necessidade do trabalho para a sobrevivência seja corriqueiro em estudos qualitativos, é importante ancorá-lo em estatísticas que mostrem a magnitude do fenômeno. Dados da PNAD contínua e do Censo Escolar confirmam que parcela relevante do público em idade produtiva encontra-se em ocupações informais e com baixos rendimentos — condições que pressionam a saída da escola ou dificultam sua permanência (IBGE, 2024; INEP, 2024). Esse quadro explica por que muitos sujeitos da EJA declaram que “o emprego/necessidade de trabalho” foi a razão principal tanto para sua saída quanto para o eventual retorno à escola (Silva; Alencar, 2021). Inserir esses indicadores não apenas contextualiza empiricamente a problemática, como legitima a exigência de políticas de permanência capazes de compensar a instabilidade e a jornada de trabalho destes alunos (IBGE, 2024; INEP, 2024; Silva; Alencar, 2021).

Essa dinâmica é corroborada por pesquisas que apontam o perfil socioeconômico dos estudantes da EJA. Cruz (2021), por exemplo, em seu estudo sobre a realidade socioeconômica dos sujeitos da EJA, revela que grande parte dos alunos são desempregados ou possuem renda familiar de um salário mínimo, evidenciando a vulnerabilidade econômica que os caracteriza. Essa situação os impulsiona ao trabalho em detrimento da educação, uma vez que a sobrevivência se torna a prioridade imediata.

A informalidade — trabalho sem carteira, com horários flexíveis/imprevisíveis e sem direitos — tem dois efeitos diretos sobre a EJA: (1) reduz a disponibilidade temporal (horários de estudo fixos viram entrave) e assim, “a maioria abandona a escola por motivo de trabalho” (Holanda *apud* Silva; Alencar, 2021, p. 1609). (2) aumenta o desgaste físico/mental, comprometendo a frequência e o desempenho. Estudos de campo mostram que muitos estudantes chegam exaustos às aulas, o que reduz a participação ativa e a possibilidade de estudo autônomo fora da escola (Silva; Alencar, 2021, p. 1611). A PNADc/IBGE também documenta a grande presença de jovens e adultos em ocupações de baixa remuneração e informalidade, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, o que amplia o risco de evasão por razões econômicas e de fadiga (IBGE, 2024). Em suma: garantir a continuidade do estudante EJA exige políticas que interfiram na condição de trabalho — por exemplo, flexibilização de turnos, bolsas condicionadas à permanência, articulação com programas de qualificação profissional —, pois a mera oferta de sala e professor não suprime a barreira da jornada laboral.

Miguel Arroyo (2017), em sua obra “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa”, oferece uma perspectiva humanista sobre essa questão. Ele se refere aos alunos da EJA como “passageiros da noite”, indivíduos que, após exaustivas jornadas de trabalho, buscam na escola não apenas a certificação, mas a promessa de uma vida mais digna e justa.

Arroyo (2017) enfatiza que a EJA precisa reconhecer e valorizar a experiência de vida e de trabalho desses sujeitos, havendo a extrema necessidade de conhecê-los “Quem são os adolescentes, jovens, adultos que, como passageiros da noite, chegam do trabalho para a EJA?” (Arroyo, 2017, p.9) e partindo-se deste conhecimento, incorporá-los ao currículo e às práticas pedagógicas, para que a escola não se torne mais um fardo, mas um espaço de acolhimento e emancipação. A desconsideração dessa realidade pode levar à desconexão entre a proposta educacional e as necessidades reais dos alunos, culminando na evasão.

Nas condições de passageiros do fim do dia ou do início do dia e da noite, aproximam-se identidades de classe, raça, gênero, trabalho, escolarização truncada. Deslocar-se nesses espaços e nesses horários pela cidade, pelos campos, indo, voltando ao trabalho e à EJA é uma luta para deslocar-se como classe, gênero, raça. Como coletivos. [...] A identidade de pessoas jovens e adultas vem dessa coexistência, encontro, confluência dessas identidades coletivas (Arroyo, 2017, p. 26).

Superar tais fragilidades implica investir em programas que capacitem educadores a lidar com as especificidades da EJA, promovendo metodologias que dialoguem com as trajetórias de vida dos estudantes e favoreçam a permanência escolar. Nesse sentido, Albuquerque (2023) retoma a perspectiva freireana ao enfatizar que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 47, *apud* Albuquerque, 2023, p. 16). Criar tais possibilidades exige do professor ir além do currículo prescrito, redimensionando os processos de aprendizagem a partir das experiências, subjetividades e singularidades dos educandos da EJA, transformando a sala de aula em espaço de acolhimento, diálogo e emancipação.

O perfil de formação de um professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos em seu processo de (re) construção de conhecimentos, precisa mensurar que, como diz Freire (1996, p. 47) “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. Criar essas possibilidades para produção e construção de saberes inclui pensar além do que está prescrito, redimensionar processos de aprendizagem pautados em conteúdos e disciplinas, imergir nas experiências e vivências daquele aluno principalmente no contexto de EJA em que esses sujeitos estão carregados de subjetividades e singularidades (Albuquerque, 2023).

O Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010) chama atenção igualmente para a necessidade de investimento em materiais, espaços flexíveis e formação para professores de adultos; sem essa base, a mera expansão matricular corre o risco de produzir alto abandono e baixa aprendizagem. Portanto, políticas que pretendem reduzir evasão devem combinar incentivos aos estudantes (bolsas, flexibilização de horários) com investimentos reais em qualificação docente e estrutura escolar — sem os quais qualquer ganho de matrícula tende a se dissipar.

Entretanto, pouco contribui a produção de diagnósticos e pesquisas sobre a EJA se tais informações não alcançam aqueles que deveriam ser os principais beneficiários: os próprios jovens e adultos que frequentam ou poderiam frequentar essa modalidade de ensino. Ausência de conhecimento sobre os impactos positivos da conclusão da EJA — como melhores condições de trabalho, aumento de renda e valorização social — contribui para afastar esse público da escola, reforçando a invisibilidade da modalidade. Para reverter esse cenário, é indispensável que as políticas públicas ultrapassem o caráter compensatório e sejam desenhadas a partir das necessidades concretas dos estudantes, que conciliam trabalho, responsabilidades familiares e condições de vulnerabilidade social. Nesse sentido, como lembra Arroyo (2017), os “passageiros da noite” carregam em seus corpos e trajetórias as marcas da luta cotidiana, sendo fundamental que o Estado assuma o compromisso de aliviar esse fardo por meio de políticas de permanência, de valorização da experiência dos educandos e de reconhecimento da EJA como direito social inalienável.

Em síntese, a condição de trabalho e a renda dos estudantes da EJA não são meros antecedentes individuais da evasão, mas elementos estruturais que definem possibilidades concretas de permanência e aprendizagem. A combinação de informalidade, jornadas extensas, desigualdades raciais e de gênero e fragilidade das políticas de apoio produz um cenário em que a escola — ainda que prevista na lei como direito — enfrenta obstáculos práticos para cumprir esse papel. Isso implica que qualquer estratégia de combate à evasão precisa ser multifacetada: articular políticas de renda e trabalho decente, medidas de permanência (incentivos e flexibilizações) e investimentos em formação docente e infraestrutura. Só dessa forma a EJA poderá deixar de ser um paliativo e assumir sua função transformadora, tal como defendem autores que vinculam educação e justiça social (Arroyo, 2017; Felício, 2025; Silva; Alencar, 2021).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, hoje, uma modalidade educacional que reflete séculos de exclusão escolar. Sua fundamentação histórica remonta ao período colonial, quando a alfabetização da população pobre, negra e indígena foi sistematicamente negligenciada. A educação formal era privilégio das elites, vinculada à catequese e à administração colonial, sobretudo sob a tutela dos jesuítas. Com a chegada deles em 1549, sob o governo-geral de Tomé de Sousa, surgem os primeiros colégios com objetivos claros de catequizar indígenas e formar a elite colonial, mas também de impor uma visão de mundo europeia, reforçando hierarquias culturais e sociais (Ferreira Júnior, 2010; Rosário; Melo, 2015).

[...] os catecismos jesuítas do século XVI se constituíram num instrumento de duplo significado: de um lado, possibilitavam o aprendizado das primeiras letras tanto no português quanto no tupi, isto é, transformaram-se em ‘cartilhas’ que eram utilizadas como material didático do processo pedagógico desenvolvido no âmbito das casas de bê-á-bá, embriões dos futuros colégios da Companhia de Jesus e, do outro, veiculavam a concepção de mundo da chamada ‘civilização ocidental cristã’ por meio da

violência simbólica contra os elementos estruturais da cultura ameríndia (Ferreira Júnior, 2010, p. 21).

Os catecismos jesuíticos, conhecidos historicamente como “casas de bê-á-bá” e as primeiras cartilhas tinham duplo propósito: ensinar o básico da leitura e escrita, inclusive em línguas indígenas como o tupi, mas simultaneamente aculturar — isto é, veicular os valores civilizatórios europeus e cristãos, relegando ao silêncio as culturas originárias (Ferreira Júnior, 2010). A educação para os colonos ou filhos de colonos avançava mais: tinham acesso a uma escolarização mais formalizada, incluindo gramática, retórica e lógica, ainda que limitada comparada ao ideal clássico, mas já distante do que se oferecia para indígenas ou escravizados (Costa, 2024; Monteiro, 2024).

Em 1759, a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal inaugura uma mudança institucional: as Aulas Régias são criadas para substituir o sistema escolar jesuítico. No entanto, embora se propusesse uma educação mais secular e estatal, mantiveram-se muitas práticas herdadas o currículo continuou elitista, o acesso permanecia restrito às classes favorecidas (Silva; Amorin, 2017). As Aulas Régias falharam em democratizar efetivamente a educação.

Durante o Império, marcos legais como a Constituição de 1824 e a Lei de 1827 previram a instrução primária gratuita em vilas e cidades, mas a execução dessas leis foi muito desigual. Regiões rurais, populações indígenas, populações negras libertas, camadas populares em geral — todas permaneceram largamente fora da escolarização formal. A institucionalização do voto - Lei Saraiva, em 1881 (Decreto nº 3.029) - exigiu saber ler e escrever para se alistar eleitor, tornando a exclusão política do analfabetismo um fato visível e tão ou mais palpável do que as ações anteriores, associando-o a incapacidade cívica e reforçando estigmas àqueles que não possuíam a habilidade de ler e escrever (Ferraro, 2013).

Para o autor Alceu Ferraro (2013), a Lei Saraiva (1881) reforçou o estigma do analfabetismo ao vinculá-lo à incapacidade de participação política. Os liberais defendiam que o voto deveria ser restrito para garantir a “qualidade” do eleitorado, apoiando-se em concepções como a de Mill (1981, p. 71), para quem “numa democracia há que evitar dois tipos de perigo: o perigo de um baixo nível de inteligência no corpo representativo e na opinião pública que o controla”. Assim, naturalizou-se a exclusão dos analfabetos do direito ao voto, perpetuando a marginalização das camadas populares.

No século XX, especialmente nas décadas de 1930 e 1940, reformas como as de Francisco Campos (1931-32) e Gustavo Capanema (1942-46) reorganizaram o sistema escolar, mas mantiveram uma estrutura dual: ensino técnico ou profissionalizante para classes populares, ensino clássico ou acadêmico para elites (Santos; Oliveira, 2017; Saviani, 2007). Essas reformas não romperam com as desigualdades históricas, apenas as transformaram ou deslocaram. Em conformidade com tais ideias, Saviani (2011, *apud* Souza, 2020, p. 21) afirma: “No fundo, era uma escola eficiente para o objetivo e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava”.

Entre os anos de 1940 e 1970, emergem políticas mais inclusivas. Apesar de o golpe de 1964 interromper muitos processos democráticos, ainda houve ações pensadas com o intuito de minimizar o analfabetismo no Brasil. Sendo assim, o Brasil começou a enfrentar de maneira mais sistemática os altos índices de analfabetismo revelados pelos censos demográficos. Nesse período, a educação de adultos ganhou visibilidade no cenário nacional, ainda que de forma fragmentada e marcada por iniciativas emergenciais. O Estado buscava ampliar o acesso à escolarização básica, mas as ações desenvolvidas eram majoritariamente campanhas pontuais, de caráter assistencialista, que pouco dialogavam com as causas estruturais da exclusão educacional. Nesse contexto, como destaca Rocco (1979, p. 45, *apud* Coleti, 2006, p. 3):

Após a década de 40, e também com os dados do censo deste mesmo ano, o governo federal começou a desenvolver diversas campanhas para erradicar o analfabetismo. Anterior à criação do MOBRAL (1967), existiram também: a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (1947-1963); a Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963); a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (1962-1963) e as Comissões de Cultura Popular e Programa Nacional de Alfabetização (1963-1964).

Já em 1967, cria-se a lei nº 5379, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que visava combater o analfabetismo em massa, porém com uma visão de que seu público seria de “pessoas com baixo nível socioeconômico, porém com grande bagagem cultural” (Coleti, 2006, p. 4). E, apesar de ter matriculado muitas pessoas, sua lógica era instrumental: alfabetização voltada ao mercado, com pouco compromisso crítico ou transformador (Gadotti, 2005).

Esse marco legal significou não apenas a formalização de um direito historicamente negado, mas também uma tentativa de reparar, ainda que de forma tardia, séculos de exclusão escolar de camadas populares, negras, indígenas e trabalhadoras (Brasil, 1988).

A década de 1990 deu sequência a esse processo de institucionalização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, regulamentou os princípios constitucionais e consolidou a EJA como modalidade da Educação Básica, garantindo sua oferta tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Além disso, ao reconhecer as especificidades desse público, a LDB indicou a necessidade de currículos e metodologias adequadas às trajetórias interrompidas de seus sujeitos. Embora a lei tenha representado um avanço em termos legais, diversos autores apontam que sua implementação prática ficou aquém das expectativas, já que a modalidade permaneceu marginalizada em termos de políticas públicas e financiamento (Pinto, 2007; Durham, 2010).

O período compreendido entre a promulgação da LDB e o início dos anos 2000 caracterizou-se por uma aparente contradição entre os avanços normativos e as políticas efetivamente implementadas. Conforme analisa Rummert e Ventura (2007), as reformas educacionais dos anos 1990, orientadas pela matriz neoliberal,

resultaram na desconstrução de compromissos ético-políticos e sociais firmados na Constituição de 1988, afetando diretamente as políticas para a EJA.

A partir de 1995, foi implementado um conjunto abrangente de medidas legislativas, normativas e de controle que, pela sua amplitude e sistematicidade, configuraram uma verdadeira reforma educacional. Paradoxalmente, esta reforma, embora tenha modernizado diversos aspectos do sistema educacional brasileiro, não priorizou adequadamente a crescente demanda de jovens e adultos por educação e por oportunidades educacionais. Ao contrário, as políticas educacionais do período concentraram seus esforços na ampliação da oferta do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes, relegando a EJA a um plano secundário nas prioridades governamentais (Di Pierro; Graciano, 2003, p. 12-13).

Esta opção política refletiu uma concepção que, embora reconhecesse formalmente o direito à educação de jovens e adultos, na prática manteve a histórica marginalização desta modalidade educacional, evidenciando a distância entre os marcos legais conquistados e sua efetiva implementação no cotidiano das políticas públicas educacionais.

No mesmo período, políticas como o Fundef (Lei nº 9.424/1996) reorganizaram o financiamento educacional com foco no ensino fundamental. Embora tenha contribuído para a universalização do acesso de crianças de 7 a 14 anos, não priorizou a EJA, que acabou relegada a um plano secundário. Outras iniciativas, como o Programa Bolsa Escola (2001, incorporado ao Bolsa Família em 2003), estimularam a permanência de crianças na escola, mas também não contemplaram de forma direta os jovens e adultos, reforçando a invisibilidade histórica da modalidade.

Ainda assim, esses marcos jurídicos criaram as bases para que a EJA fosse reconhecida não mais como uma ação meramente compensatória, mas como um direito educacional pleno, legitimado no âmbito do sistema nacional de ensino. Esse reconhecimento, entretanto, não eliminou as tensões que historicamente marcaram a modalidade: sua inserção nos planos nacionais de educação e nas políticas governamentais ocorreu de forma desigual e muitas vezes contraditória, revelando a distância entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza no cotidiano escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu concluir que a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é um evento isolado ou de responsabilidade meramente individual, mas um desfecho multifacetado resultante de trajetórias marcadas por profundas vulnerabilidades socioeconômicas e exclusões históricas. Conforme evidenciado pela análise documental e bibliográfica, este fenômeno compromete o direito constitucional à educação e perpetua ciclos de marginalização social no Brasil, com reflexos particularmente agudos no cenário do Amazonas, onde se observou uma queda acentuada de matrículas superior à média nacional.

O determinante de maior incidência para o abandono escolar identificado neste estudo é o conflito estrutural entre a urgência de geração de renda e a escolarização. Para os estudantes da EJA, o trabalho emerge como um fator ambivalente: se por um lado motiva o retorno aos estudos em busca de qualificação, por outro atua como a principal barreira à frequência regular devido ao cansaço físico e mental decorrente de jornadas exaustivas e da precarização laboral. Sob a lente humanista de Miguel Arroyo (2017), esses sujeitos são compreendidos como “passageiros da noite”, trabalhadores que chegam à sala de aula marcados pela exaustão, exigindo que a escola valorize suas experiências de vida e corporeidade em vez de tratá-los como meros retardatários do ensino regular.

As disparidades de gênero revelaram-se determinantes decisivos na dinâmica da evasão. Enquanto os homens abandonam os estudos majoritariamente pela necessidade premente de sustento, as mulheres enfrentam barreiras ligadas à sobrecarga de papéis sociais, como o casamento, a gravidez e a responsabilidade exclusiva pelo cuidado doméstico e com os filhos. No âmbito psicossocial, a baixa autoestima e o sentimento de inadequação — frutos de fracassos escolares anteriores e estigmas históricos — operam como obstáculos à permanência. Portanto, a retenção discente depende da superação da “educação bancária” em favor de práticas pedagógicas que reconheçam os educandos como protagonistas de sua formação, conforme preconiza a pedagogia de Paulo Freire (1996).

Por fim, os resultados demonstram que as barreiras institucionais e logísticas, como a falta de flexibilidade de horários, a distância física e a escassez de formação docente específica para a modalidade, impactam negativamente o vínculo do aluno com a escola. Conclui-se que o combate à evasão exige o desenho de políticas públicas multifacetadas que transcendam o caráter compensatório. É indispensável a articulação entre flexibilização pedagógica, suporte socioeconômico (como bolsas de permanência) e valorização da experiência dos estudantes para que a EJA deixe de ser um paliativo e assuma sua função de justiça social e emancipação.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Unesco: Brasil não vê educação como instrumento de qualificação de vida.** Brasília, 5 set. 2016.
- AGUIAR, Weslhyha Patricia Costa. **Evasão escolar sob a perspectiva sociológica: um estudo de caso no C. E. Paulo Freire.** 2017. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.
- ALBUQUERQUE, T. F. C. **A formação docente para a Educação de Jovens e Adultos pela perspectiva dos contextos das experiências e vivências dos cotidianos na rede municipal de Santana do Matos/RN.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – IX CONEDU, 2023.

ALENCAR, J. **Educação de jovens e adultos no Brasil: fundamentos e desafios contemporâneos**. 2021.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Básica 2024: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2024.

COLETI, Claudinei. **Educação de jovens e adultos: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. 2006.

COSTA, [Nome não identificado]. **Educação e desigualdades sociais no Brasil contemporâneo**. 2024.

CRUZ, S. F. L. *et al.* Sujeitos da EJA: realidade socioeconômica, particularidades e aspirações educacionais de uma turma de técnico em hospedagem no interior da Amazônia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 7, p. 66045-66060, jul. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. Educação de jovens e adultos: políticas públicas e inclusão social. 2003.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. 2010.

FELÍCIO, Fabiana de. **A educação que transforma vidas adultas: um estudo sobre o retorno econômico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Secadi/MEC; UNESCO, 2025.

FERRARO, Alceu Ravello. **Analfabetismo no Brasil: história e políticas públicas**. 2013.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da educação brasileira: da Colônia à República**. 2010.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da educação brasileira: da Colônia à República**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. **Pesquisa inédita mostra que concluir EJA aumenta formalização no trabalho e renda**. Rio de Janeiro, 26 set. 2025.

- GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2005.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc)** — 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.
- IPEA — INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retratos — Indicadores: Mercado de Trabalho**. Brasília: IPEA, 2023.
- JANUZZI, Gilberto. **Educação de jovens e adultos no Brasil: políticas e práticas**. 1987.
- MACHADO, Maria Margarida; COSTA, Claudia Borges. **Docentes da EJA no contexto de vinte anos das diretrizes curriculares**. e-Mosaicos, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 43–62, 2021.
- MELO, R; ROSÁRIO, L. **Educação e colonialidade: processos históricos e desigualdades educacionais**. 2015.
- MILL, John Stuart. **Considerações sobre o governo representativo**. 1981.
- MONTEIRO, [Nome não identificado]. **Educação e exclusão social: análises contemporâneas**. 2024.
- NASCIMENTO, P. **Gênero, raça e desigualdades na educação brasileira**. 2022.
- NEPOMUCENO, Marcia De Souza Leite *et al.* **Motivação e desempenho acadêmico entre alunos do primeiro ciclo de Educação de Jovens e Adultos (AEJA-MACK)**. Psicologia em Estudo, 2019.
- OBANDO, Juliane Mesquita; MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. A linha tênue entre maternidade e evasão escolar. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 23, 2023.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da educação no Brasil: um estudo histórico**. 2007.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Educação de adultos: uma abordagem crítica**. 1979.
- RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. 2007.
- SANTANA, Daiany dos Reis *et al.* Análise do abandono e/ou evasão escolar na EJA em pesquisas publicadas entre os anos de 2011 a 2020. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 17, 2022.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2007.

SILVA, [Nome não identificado]; AMORIM, [Nome não identificado]. **Educação pública e desigualdades sociais no Brasil**. 2017.

SILVA, Greice Palhão; ARRUDA, Roberto Alves. Evasão escolar de alunos na Educação de Jovens e Adultos – EJA. **REPS**, v. 3, n. 3, 2021.

SILVA, Viviane Rauane Bezerra; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. O trabalho como fator da evasão e do retorno à EJA: uma análise de uma turma da Educação de Jovens e Adultos de Caruaru-PE. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, p. 1606-1619, 2021.

SOUZA, [Nome não identificado]. **Educação brasileira: desafios e perspectivas contemporâneas**. 2020.

TORRES, Carlos Alberto. **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em perspectiva internacional**. 2009.

TORRES, Carlos Alberto. **Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos. **Relatório de Monitoramento Global da Educação**. Paris: UNESCO, 2016.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém: aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável**. Belém: UNESCO, 2010.