

14º Seminário Nacional Sociologia & Política

Saberes em Confluência

GT 16 - Educação, Diversidades, Diferenças e Inclusão Social

O que vem depois do ensino médio: estudos interseccionais para pensar políticas públicas educacionais

Júlia Ramos Arilha¹

Viviane Toraci Alonso de Andrade²

INTRODUÇÃO

Criado por meio da Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) surgiu com a finalidade de avaliar competências e habilidades desenvolvidas ao longo da educação básica, funcionando como parâmetro diagnóstico da qualidade do ensino oferecido (Brasil, 1998). Entre 1998 e 2008, o exame passou por um processo de reconfiguração institucional, ampliando seus propósitos; em 2009, consolidou-se como principal mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, sendo incorporado por universidades públicas. Em Pernambuco, 1.616.606 estudantes concluíram o ensino médio em 2024, mas apenas 14,7% (237.290) inscreveram-se no Enem 2024, evidenciando uma adesão ainda limitada frente ao contingente de concluintes (INEP, 2024). Já em 2025, observou-se elevação para 298.449 inscritos (INEP, 2025), sinalizando maior procura pelo acesso ao ensino superior via exame. Não obstante o aumento de inscritos, isso ocorre em meio a cenários de persistentes desigualdades estruturais e várias iniciativas normativas e

¹ Graduanda em Ciências Sociais pela UFPE, bolsista de iniciação científica na Fundaj, CNPq e julia.arilha@ufpe.br

² Doutora em Comunicação, pesquisadora na Fundaj, CNPq e viviane.toraci@fundaj.gov.br.

programáticas, exemplificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os dois ciclos do Plano Nacional de Educação, a criação do Enem por portaria ministerial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como políticas de incentivo como Programa Universidade para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e Programa Pé de Meia.

Diante disso, é um desafio identificar e analisar os múltiplos fatores e razões que levam parte significativa das juventudes a demonstrar distanciamento tanto em relação ao Enem quanto à continuidade da trajetória escolar e universitária. Por que, apesar da expansão da educação básica e das políticas públicas para acesso e permanência no ensino superior, há estudantes concluintes do ensino médio que optam por não realizarem a prova do Enem? Em que medida as expectativas de mobilidade social associadas ao ensino superior permanecem ou se fragilizaram entre jovens concluintes do ensino médio?

As transições juvenis no Brasil, especialmente no período posterior à conclusão do ensino médio, configuram-se como momento crítico marcado por desigualdades estruturais de classe, raça, gênero e território. Embora a escolarização básica tenha se expandido nas últimas décadas, persistem assimetrias no acesso ao ensino superior, na permanência estudantil e na inserção laboral. A produção acadêmica sobre essas trajetórias é vasta, porém dispersa, o que dificulta a identificação de tendências analíticas e lacunas estratégicas para políticas públicas. Vinculado à pesquisa “Trajetórias dos jovens pernambucanos: o que vem depois do Ensino Médio?”, realizada no âmbito da Diretoria de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco, e desenvolvido como subprojeto PIBIC/CNPq-Fundaj (2025–2026), este estudo realiza um mapeamento bibliográfico nacional de produções sobre trajetórias juvenis dos últimos 10 anos, enfatizando as produções mais recentes e interseções entre educação, trabalho e desigualdades sociais.

O objetivo central consistiu em identificar, organizar e analisar produções científicas que abordam a passagem do ensino médio para o ensino superior, o mundo do trabalho ou outras formas de inserção juvenil. Como objetivos específicos, incluímos: I. Identificar instituições e repositórios que abordem a passagem dos jovens do ensino médio para o ensino superior, o mundo do trabalho ou outras formas de inserção social; II. Mapear as produções, atentando para os marcadores sociais que atravessam as experiências juvenis; III. Identificar como esse campo de investigação tem sido construído na última década, visando seus

principais enfoques analíticos e lacunas. A pesquisa caracteriza-se como exploratória. Para operacionalizar essa investigação, os instrumentos de coleta estruturam-se por meio de procedimentos de natureza documental e digital. O primeiro instrumento consiste em uma planilha de mapeamento institucional, construída a partir de consultas diretas aos sites oficiais, repositórios acadêmicos e bases de dados institucionais. Nesse processo, também se incorporou o uso de ferramentas de inteligência artificial conversacional, especificamente a plataforma Perplexity AI, como instrumento complementar no mapeamento de instituições de pesquisa. A partir de descritores articulando juventude, educação e trabalho, foram identificadas mais de 200 documentos que foram validados segundo critérios de aderência temática, atualidade e confiabilidade.

Com a seleção dos textos organizados em repositório digital, pretende-se encontrar respostas para perguntas como: quais temas têm estruturado mais fortemente a produção recente sobre juventudes, educação e transições pós-ensino médio no Brasil? Quais instituições, regiões e tipos de documento concentram essa produção? Em que medida o campo tem priorizado debates sobre ensino superior, escola/ensino médio, juventude, trabalho, desigualdades, raça, gênero e políticas públicas? Quais lacunas temáticas, regionais e institucionais permanecem pouco exploradas no conjunto da produção reunida?

O trabalho tem como função oferecer ao campo de pesquisa sobre juventudes um mapeamento bibliográfico organizado em repositório digital a ser disponibilizado online, permitindo neste primeiro momento uma análise das temáticas trabalhadas, a distribuição da produção no território nacional, reconhecimento de seus autores no âmbito da produção acadêmica nacional. Em um segundo momento, possibilitará a produção do estado da arte no campo das pesquisas acerca da transição escola-ensino superior-trabalho-inserção juvenil, contribuindo ao mesmo tempo para a equipe da pesquisa em andamento na Fundaj e para toda a comunidade científica ao disponibilizar o banco de referências para outras consultas e análises.

Com as 201 produções selecionadas, busca-se informar e fortalecer a articulação entre pesquisa e ação institucional, promovendo uma leitura ampla, interseccional e atenta aos modos como se constroem e se tensionam os trajetos juvenis no contexto de ensino médio e pós-ensino médio. Dessa forma, com os dados produzidos diante da quantidade de publicações por ano, bem como os tipos de conteúdos, instituições e estados que se

relacionam com o desenvolvimento dos documentos, serão debatidos e contribuirão para *insights* da produção nacional. Além disso, constrói-se uma breve reflexão das juventudes, educação, trabalho e implementação de políticas públicas.

JUVENTUDES, EDUCAÇÃO, TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Iniciamos abordando os temas que motivam a equipe da pesquisa e que nortearam a construção do banco de referências. Com isso, queremos ressaltar que outros olhares sobre as mesmas temáticas poderão gerar discussões diferentes, considerando as relações subjetivas entre pesquisadores e seus objetos de pesquisa no campo das Ciências Sociais. O auxílio da Inteligência Artificial (IA) foi importante na varredura das instituições e documentos disponíveis online, mas a constituição final do banco de referências sofreu o crivo das pesquisadoras.

Para isso, de forma breve, analisa-se as políticas estruturantes da educação brasileira ao longo dos séculos XX e início do século XXI. Frigotto, em 2023, organizou a obra *“Ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais”*, compilando informações que tornam possível perceber a construção com viés burguês da regulamentação educacional.

Em 1930, fundou-se o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com regulamentação das universidades federais, além de profissões e conselhos. Na Constituição de 1934, nota-se uma reforma ampla mas não revolucionária da educação (já que não houve mudança na estrutura de classes). Com o golpe de Estado de 1937, foram realizadas mudanças constitucionais e em 1946 entrou em vigor uma série de Leis Orgânicas do Ensino (Reforma Capanema) que dividiu o ensino secundário e o ensino técnico-profissional, incluindo: criação de decretos voltados para o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, Ensino Industrial, Ensino Comercial, Ensino Agrícola. É evidente que as prioridades de força mercadológica já influenciavam a educação. A Constituição de 1946 trouxe a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Em 1971, a Lei nº 5.692 tentou transformar o ensino médio em algo obrigatoriamente técnico, mas não teve êxito. Em 1975 ela foi ajustada, mantendo a ideia de profissionalização, mas deixou que isso fosse feito principalmente pelas escolas técnicas, em cursos específicos.

Com a Constituição de 1988, a educação escolar configura-se como um direito social visando cidadania e qualificação para o trabalho. A LDB de 1996 foi celebrada como um marco regulatório da educação brasileira, substituindo a LDBEN, mas suas fragilidades estão à mostra. A promessa de democratização se contradiz ao subordinar o ensino médio às exigências do mercado, reduzindo a escola a fornecedora de mão de obra barata em vez de espaço de emancipação. A profissionalização, anunciada como universal, permaneceu restrita às escolas técnicas. A valorização docente, prevista em lei, nunca se materializou diante de salários baixos e condições precárias, o que desmentiu o discurso oficial. Já a autonomia escolar, proclamada como conquista, foi sufocada pela centralização das diretrizes e pela escassez de recursos, tornando-se retórica vazia.

Observa-se, até então, um plano educacional do Brasil que não foi construído para e pela classe popular, tornando o trabalho como o principal motivo de estudo, o que se faz presente, inclusive, nos jovens discentes da atualidade. Conforme a pesquisa de Souza e Vazquez (2015) realizada com 1.363 alunos do ensino médio público regular em São Paulo, quando questionados sobre suas expectativas profissionais e educacionais, 78,6% avaliam os estudos como forma para encontrar melhores oportunidades de emprego e salário. Comin e Barbosa (2011, p.95) concluem em seu artigo “*Trabalhar para estudar*” que “[...] possuir um diploma de nível superior está associado a significativos prêmios salariais”, bem como Ramon de Oliveira (2018) afirma que “não possuir o certificado do ensino médio favorece a entrada no mercado informal e, por conseguinte, formas precarizadas de trabalho”.

Uma contrarreforma lapidada em cima de argumentos de evasão escolar, má qualidade do ensino, desemprego juvenil e culpabilidade sobre os jovens por seu suposto desinteresse nos estudos impõe-se em 2016:

“[...] é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e gramática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto” (Frigotto, 2023, p.227).

Altera-se a LDB em um processo apressado e pouco debatido: redefine-se a estrutura do ensino médio, cria-se itinerários formativos (apresentados sob o manto da liberdade de escolha, mas na prática reforçou desigualdades), amplia-se a carga horária mínima, tornam-se optativas as matérias de arte, educação física, filosofia e sociologia (enfraquecendo a

dimensão crítica, cultural e cidadã da educação). Ainda que seja um fato o crescimento do número de matrículas no ensino médio, comparando os cerca de 4 milhões em 1992 com os 7,8 milhões em 2024 (Inep, Censo Escolar 2024), não houve ampliação de igualdade de acesso entre as desigualdades existentes; ao contrário:

“Esta reforma está pautada pela fragmentação, pelo empobrecimento curricular e pela afirmação da dualidade, por representar um projeto de formação humana que visa a restabelecer, no plano educativo, o histórico apartheid social, político e econômico presente no modelo republicano brasileiro” (Oliveira, 2018, p.88).

Diante desse cenário, por mais que os alunos percebam a continuidade nos estudos como uma via para conquistas trabalhistas, nota-se que decidir estudar não elimina a necessidade de ganhar dinheiro enquanto estuda. Assim, o trabalho ocupa um lugar central na vida desses estudantes, pois: trabalham ou já trabalharam; pretendem começar a trabalhar ou seguir trabalhando; continuar os estudos enquanto trabalham é difícil; estudar sem trabalhar dificulta a permanência na universidade (Souza e Vazquez, 2015).

No ambiente escolar, o discurso curricular promove a ideia de que qualquer jovem pode "empreender" e se tornar "patrão de si próprio", utilizando exemplos de sucessos individuais para motivação. Antunes (2011) critica essa perspectiva como ideológica, ao afirmar que o "empreendedorismo" configura-se como uma forma oculta de trabalho precário, em que os trabalhadores arcam com os riscos sem garantias, enquanto o capital extrai valor sem direitos trabalhistas. Essa narrativa ignora as falências e endividamentos comuns, criando uma "ilusão de prosperidade" que mascara a informalidade crescente. Dado o contexto de discurso neoliberal, o incentivo ao empreendedorismo contido na BNCC e a desvalorização do salário para aqueles que possuem segundo grau, os alunos possuem de fato um sistema que amplia as oportunidades educacionais e laborais ou as precariza?

A decisão de realizar o Enem e seguir para o ensino superior não se reduz a uma escolha individual; reflete condições concretas de vida marcadas por desigualdades. Para muitos jovens, estudar significa conciliar trabalho, enfrentar violências e lidar com expectativas sociais limitadoras, ao mesmo tempo em que reconhecem a educação como possibilidade de mobilidade. Nesse cenário, discursos meritocráticos e empreendedoristas tendem a deslocar a responsabilidade das desigualdades para os próprios jovens, obscurecendo as assimetrias estruturais que moldam suas trajetórias. Este subprojeto,

portanto, busca mapear o que já foi desvendado academicamente sobre estudantes, suas demandas, suas decisões sobre a trajetória pós-ensino médio, examinando como interpretam suas experiências com a educação, percebem limites e oportunidades e elaboram estratégias para projetar um futuro possível em meio a profundas desigualdades.

A ciência recente enfatiza que a transição para a vida adulta é profundamente influenciada pelas desigualdades sociais. O trabalho, por exemplo, é apontado por Nonato e Corrochano (2021) como uma dimensão da experiência juvenil, funcionando tanto como espaço de realização quanto de tensão, onde se manifestam desigualdades históricas e a precarização das condições de inserção profissional. Por sua vez, quando se articulam a esse quadro os atravessamentos étnico-raciais, entende-se que o pertencimento racial influencia diretamente as expectativas e possibilidades de mobilidade social e educacional. No ambiente escolar, jovens negros e indígenas enfrentam discriminação, racismo e estigmatização, o que pode resultar em sentimentos de exclusão, baixa autoestima e dificuldades de aprendizagem.

Segundo o Atlas da Violência 2025, elaborado pelo Ipea e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, jovens negros correspondem a 73% das vítimas de mortes por causas externas no Brasil, como homicídios e acidentes, o que evidencia o racismo estrutural que intensifica desigualdades juvenis. Em 2023, o risco de homicídio para negros foi 2,7 vezes superior ao de não negros, registrando taxa de 28,9 mortes por 100 mil habitantes entre negros, contra 10,6 para os demais, mesmo com redução geral nos homicídios (IPEA, 2025). Em Pernambuco, essa vulnerabilidade interseccional de raça, classe e território é ainda mais pronunciada, com altas taxas de letalidade juvenil negra, especialmente na Região Metropolitana do Recife, que em 2025 alcançou recorde histórico de crianças e adolescentes baleados (Instituto Fogo Cruzado, 2025).

Ao abordar as relações de gênero, jovens mulheres enfrentam desafios específicos relacionados à dupla jornada, à violência de gênero, à sexualização precoce e à menor valorização de suas aspirações profissionais e educacionais. Normas de gênero estabelecidas como padrão social causam efeitos como exclusão, sofrimento e violência, inclusive no colégio, sendo corporificados como bullying, violência verbal e silenciamento. Guacira Lopes Louro (1997), em sua análise teórica, demonstra que a escola funciona como um espaço privilegiado de produção e regulação das identidades de gênero, onde se naturalizam expectativas distintas para meninos e meninas por meio de práticas cotidianas, discursos e

relações de poder. Essa interpretação enriquece a compreensão dos dados do IBGE (2023), que revelam a sobrecarga feminina no trabalho doméstico, impactando diretamente suas trajetórias educacionais, podendo levar à evasão ou ao menor desempenho no ensino médio. Ao articular Louro com esses indicadores, percebe-se como a escola não apenas reflete desigualdades sociais mais amplas, mas as reproduz. No âmbito trabalhista, as desigualdades de gênero se manifestam em barreiras de acesso, menores oportunidades de qualificação, salários desiguais e maior vulnerabilidade ao desemprego e à informalidade, especialmente para jovens mulheres e pessoas LGBTQIAP+.

O território também é um fator decisivo na conformação das trajetórias juvenis, especialmente quando se considera o acesso à educação, ao trabalho e à cidadania. Estudos como o de Carrano, Marinho e Oliveira (2015) mostram que jovens que residem em comunidades periféricas, como morros ou favelas, enfrentam condições socioeconômicas mais precárias, o que influencia diretamente em taxas de abandono escolar e limita as possibilidades de dedicação exclusiva aos estudos. O desafio é enxergar o jovem não apenas como um “aluno em risco” ou “trabalhador em formação”, mas como sujeito de direitos que produz cultura, saberes e modos próprios de estar no mundo.

À vista disso, há uma certa ingenuidade que permeia o senso comum, a qual sustenta a crença de que o Estado é um ente cuja falha em entregar serviços universais de qualidade decorre meramente de incompetência técnica, falta de recursos ou gargalos de gestão. Contudo, essa visão obscurece a natureza política e conflitual do aparelho estatal. Se abandonarmos a lente do gestor ingênuo e adotarmos a perspectiva da sociologia crítica, somos confrontados com uma hipótese mais inquietante: e se a exclusão e a reprodução de desigualdades na ponta da política pública não forem falhas do sistema, mas sim o sistema funcionando exatamente como foi desenhado para funcionar?

Offe (1984) argumenta que o Estado não é um árbitro neutro que paira acima da sociedade. Sendo uma estrutura dependente, que não produz riqueza mas a extrai da acumulação privada, sua obrigação primária é garantir a saúde da economia de mercado. O Estado capitalista consiste na "imposição e na garantia duradoura de regras que institucionalizam as relações de classe específicas de uma sociedade capitalista" (OFFE, 1984, p. 122). No entanto, em regimes democráticos, esse mesmo Estado necessita de legitimidade, prometendo bem-estar e proteção social desmercantilizada. Cria-se, assim, um

abismo entre uma demanda social infinita por direitos e a necessidade rígida de não comprometer a lucratividade do capital. A solução para essa equação impossível reside na seletividade estrutural, pois o Estado opera como um complexo sistema de filtros que selecionam quais demandas serão atendidas e quais serão sistematicamente excluídas. A desigualdade é sintoma de uma estrutura estatal desenhada para selecionar, filtrar e excluir.

Dessa forma, as políticas públicas sendo feitas com objetivo de tornar um indivíduo produtivo para a sociedade a fim de satisfazer o mercado somado a uma seletividade excludente, o Enem pode ser visto como uma política pública que também se encaixa nessa perspectiva.

MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO E BANCO DE REFERÊNCIAS

Para operacionalizar essa investigação, os instrumentos de coleta estruturam-se por meio de procedimentos de natureza bibliográfica digital. O primeiro instrumento consiste em uma planilha de mapeamento institucional, identificando as principais fontes científicas sobre o tema, a qual foi construída a partir de consultas diretas aos sites oficiais, repositórios acadêmicos e bases de dados acessíveis. Nesse processo, também se incorporou o uso de ferramentas de inteligência artificial conversacional, especificamente a plataforma Perplexity AI, como instrumento complementar no mapeamento de observatórios e núcleos de pesquisa.

Esta escolha metodológica alinha-se com as demandas contemporâneas de pesquisa científica que incorporam tecnologias de processamento de informação em larga escala, mantendo os critérios rigorosos de verificação e validação de dados característicos da pesquisa acadêmica qualitativa. A utilização de ferramentas de inteligência artificial na pesquisa qualitativa não substitui o trabalho investigativo tradicional, mas amplia suas possibilidades de organização, sistematização e triangulação de dados (Etzkowitz; Leydesdorff, 2000; Kuhn, 1962). O mapeamento bibliográfico beneficia-se da capacidade de processamento de múltiplas fontes simultaneamente, desde que acompanhada com rigor. Neste sentido, a presente pesquisa adotou uma postura epistemológica crítica em relação aos dados obtidos, reconhecendo que ferramentas de IA funcionam como instrumentos de intermediação informacional e não como produtoras autônomas de conhecimento.

A partir das 223 fontes consultadas pela Perplexity AI, foi possível identificar

instituições produtoras do tipo de conhecimentos de interesse da pesquisa. Todavia, no decorrer do mapeamento, sentiu-se necessidade de ampliação de documentos via pesquisa online manual em sites como EduCapes, Google Acadêmico e Scielo; por conseguinte, aumentou a quantidade de 11 instituições para 131 diferentes. Evidencia-se, portanto, que a inteligência artificial não sanou totalmente a necessidade, a qual foi escolhida porque funciona como um motor de busca que faz uso de IA para pesquisar na internet em tempo real, citando dezenas de fontes. Oferece também o modo acadêmico (promovendo pesquisas mais profundas com mais fontes), além de combinar diferentes modelos de inteligência como GPT-4o, GPT-5, Claude 4, Gemini Pro3, Sonar, R1.

Com isso feito, a investigação se processou através de duas etapas operacionais complementares. A primeira etapa consistiu especificamente na identificação e sistematização das produções disponibilizadas online; a segunda refere-se à coleta propriamente dita e à organização dos documentos selecionados no banco digital estruturado. A leitura preliminar de títulos, resumos e palavras-chave orientou decisões de inclusão e exclusão, assegurando coerência temática do corpus.

A categorização temática foi realizada por meio de leitura sistemática e combinada dos campos título, palavras-chave, resumo e categoria, com classificação múltipla de cada documento a partir de um conjunto fixo de termos chave. O procedimento se aproxima da análise temática e da análise de conteúdo, na medida em que organiza os registros em eixos de sentido e permite a atribuição simultânea de mais de uma temática a um mesmo texto. Assim, foram considerados os seguintes eixos: 1-*Educación Básica* (educação básica, escola pública, escola regular, ensino fundamental, educação integral, fracasso escolar, abandono escolar, evasão escolar, distorção idade-série); 2-*Ensino Médio* (ensino médio, novo ensino médio, reforma do ensino médio, Lei 13.415, BNCC, estudantes secundaristas); 3-*Educación Superior* (ensino superior, educação superior, graduação, universidade, ingresso, permanência, evasão, curso superior); 4-*Juventude/Jovens* (juventude, juventudes, jovem, jovens, juvenil, juvenis, adolescência, adolescente, identidade juvenil); 5-*Transição* (transição, projetos de futuro, escolha profissional, adaptação acadêmica, expectativas de continuidade, itinerários); 6-*Trabalho* (trabalho, mercado de trabalho, emprego, desemprego, inserção profissional, profissionalização, precarização, empreendedorismo); 7-*Interseccionalidade/Desigualdades*

(interseccionalidade, desigualdades educacionais, classe, raça, gênero, território, periferia, quilombola, indígena, juventude negra, racismo, transfobia, vulnerabilidade); 8-*Políticas Públicas* (políticas públicas, política educacional, ações afirmativas, cotas, assistência estudantil, PNAES, Prouni, FIES, plano, implementação); 9-*ENEM/Acesso* (ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, vestibular, acesso, preparação para o ENEM, distinção, capital cultural); e 10-*Neoliberalismo/Reformas* (neoliberalismo, reforma educacional, accountability, capital humano, dualidade educacional, mercantilização, gerencialismo, racionalidade neoliberal).

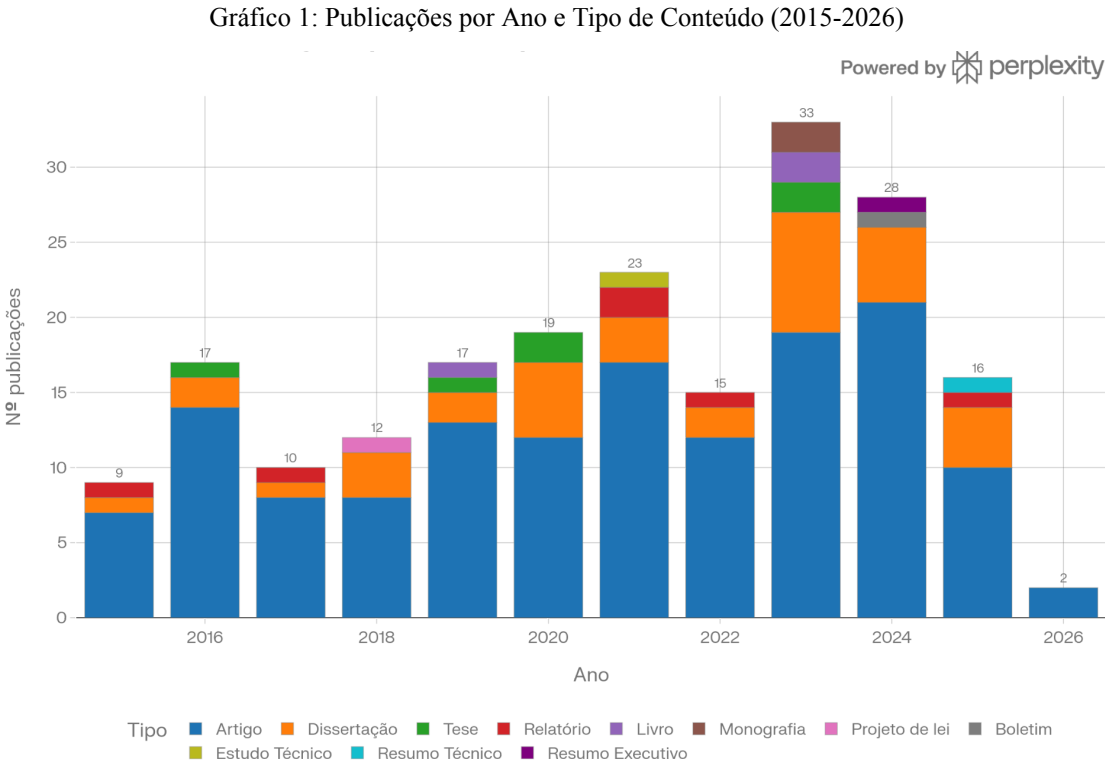
Como produto, o mapeamento bibliográfico foi organizado em um banco de referências disponibilizado na forma de uma única planilha com as colunas Categoria, Tipo de conteúdo, Ano de Publicação, Título do Texto, Autor(es), Instituição, Cidade, Resumo, Palavras-chave, Fonte e Link do PDF (Google Drive). Cada linha do banco de dados foi revisada pelas autoras de modo a validar a pertinência do documento para o campo de estudo, organizando assim a pasta no ambiente Google Drive com todos os arquivos completos incluídos no banco, permitindo em segunda etapa do trabalho sua organização em sistema online para disponibilização pública. Com isso, nosso banco de referências não será composto pela referenciação de links (origem do arquivo em sites oficiais das instituições produtoras ou repositórios institucionais), mas acesso aos próprios arquivos salvos pela equipe da pesquisa, gerando um novo ambiente de armazenamento das referências.

RESULTADOS

O [banco de referências](#) está constituído por 201 documentos. Quanto ao tipo de conteúdo, a predominância de artigos é esperada em mapeamentos do tipo Estado do Conhecimento, já que baseiam-se "principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos" indexados em repositórios avaliados por pares (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 125). Assim, o repositório contém 143 artigos (71,1%), 36 são dissertações (17,9%), seis relatórios (3%), seis teses (3%), três livros (1,5%), duas monografias (1%), um projeto de lei (0,5%), um boletim (0,5%), um estudo técnico (0,5%) e um resumo executivo (0,5%).

Entre 2015 e 2023 observa-se uma tendência de aumento na quantidade de textos

selecionados, com oscilações anuais e pico em 2023 (33 publicações, sendo 8 dissertações e 2 teses), seguido de 2024 (28 publicações, 21 artigos e 5 dissertações). O ano de 2026 aparece com apenas 2 documentos, reflexo do calendário ainda em curso. Artigos dominam em todos os anos, e as dissertações tornam-se mais frequentes a partir de 2020, sugerindo crescimento recente da produção na pós-graduação.



Fonte: Gráfico gerado com uso da Perplexity AI.

O campo epistemológico desenvolve-se majoritariamente no âmbito público-federal. Foram 272 vínculos totais (instituições ligada a produção do respectivo conteúdo), distribuídos por 131 instituições distintas, das quais 82 aparecem apenas uma vez (62,6%). As instituições com maior participação são UFRJ e USP (11 vínculos cada), seguidas por UFRGS e UFMG (10 vínculos cada) e por UFC e Unicamp (8 vínculos cada). Nos artigos, destacam-se UFRJ e USP (10 artigos cada), UFRGS e UFMG (9 artigos) e a Unicamp (7 artigos), com UFPR somando 5 artigos. Já entre as dissertações, sobressaem UFCG (6 vínculos), UFC (5) e UVA (5), indicando a força de programas de pós-graduação, como o Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

Essa rede, iniciada com sua primeira turma em 2018, é composta por 16 instituições espalhadas em todo Brasil com três eixos de pesquisa: (I) Educação, escola e sociedade; (II) Juventude e questões contemporâneas; (III) Práticas de ensino e conteúdos curriculares (Universidade Estadual de Londrina, 2025). Vale ressaltar a vinculação à Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), UVA, UFCG, UFC, UFPR e Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) pela relevância de pesquisas produzidas de acordo com a nossa temática. Com isso, para além de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira ao atender à meta 16 do Plano Nacional de Educação (formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica e garantir formação continuada a todos os profissionais da educação básica), é possível afirmar que o curso responsabiliza-se pela ampliação do conhecimento do campo educacional do país.

Ao organizarmos as publicações por estado, é preciso considerar que 145 documentos indicam explicitamente uma cidade-UF, enquanto os demais 56 textos são veiculados em plataformas online, o que evidencia o peso crescente da circulação digital.

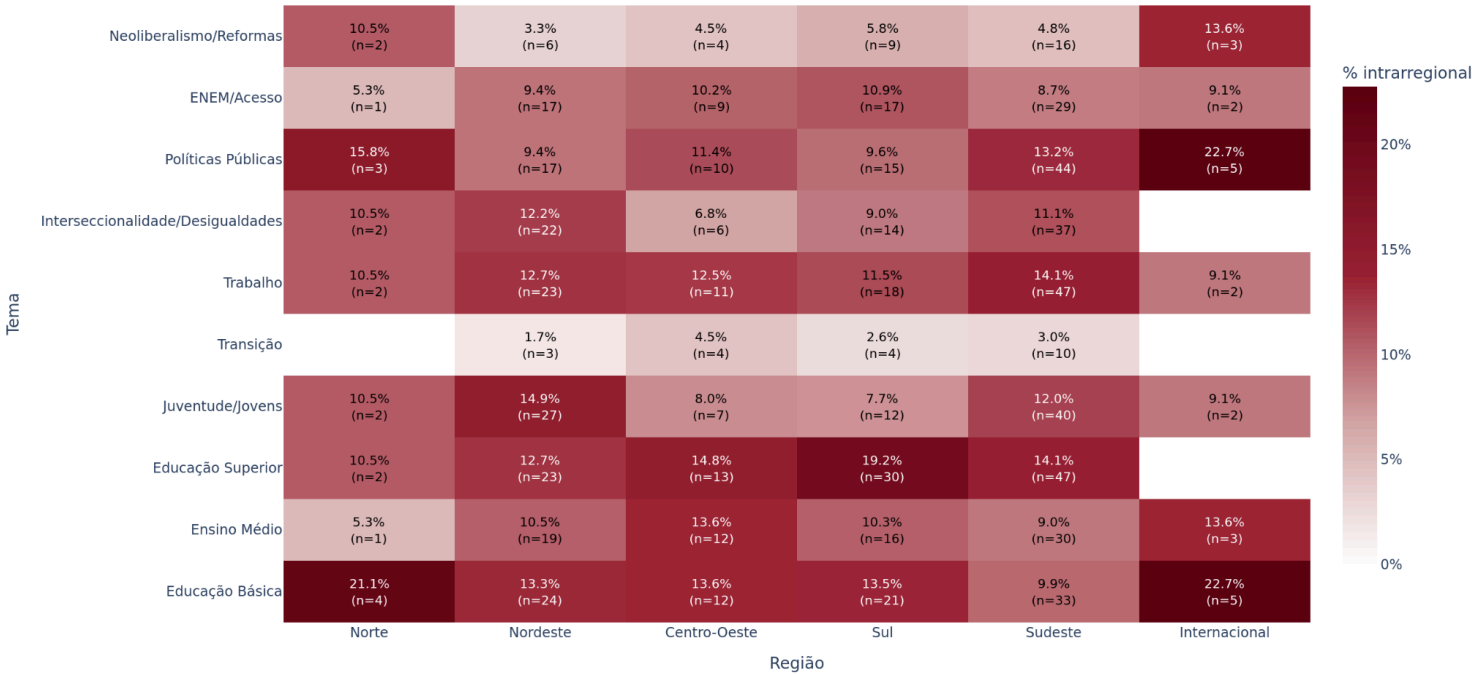
Entre os trabalhos com UF identificada, São Paulo concentra 38 publicações (26,2% dos documentos com local explicitado; 18,9% do corpus), seguido por Ceará (16), Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul (14 cada) e Minas Gerais (11). Em termos regionais, o Sudeste reúne 31,8% das publicações, o Nordeste 16,4%, o Sul 14,4%, o Centro-Oeste 7,5% e o Norte apenas 1,5%, com registros restritos a Pará e Roraima. Essa geografia da produção acompanha a distribuição desigual de capital econômico e acadêmico entre regiões.

No Gráfico 2, as regiões não representam o número de publicações em si, mas os vínculos institucionais associados aos documentos, a partir da classificação temática. Cada célula apresenta o percentual da temática dentro da própria região e, à direita, o número absoluto de ocorrências naquela combinação entre tema e região; assim, “20,8% (n = 11)” não indica 11 documentos, mas 11 ocorrências temáticas atribuídas àquela categoria. Essa distinção entre documento e ocorrência temática é central, pois um mesmo texto pode receber mais de uma classificação.

Na base analisada, foram identificadas 799 ocorrências temáticas distribuídas entre Sudeste (333), Nordeste (181), Sul (156), Centro-Oeste (88), Norte (19) e Internacional (22) de acordo com a metodologia de categorização de temas - que considera o cruzamento de termos-chave entre título, resumo, palavra-chave e categoria. No Sudeste, predominam as

temáticas de Trabalho (n = 47), Educação Superior (n = 47) e Políticas Públicas (n = 44). No Nordeste, a concentração recai sobre Juventude/Jovens (n = 27), Educação Básica (n = 24), Trabalho (n = 23) e Educação Superior (n = 23), com presença também expressiva de Interseccionalidade/Desigualdades (n = 22). O Sul apresenta um perfil próximo ao nacional, com destaque para Educação Superior (n = 30), Educação Básica (n = 21), Trabalho (n = 18), enquanto o Centro-Oeste aparece mais fortemente ligado à Educação Superior (n = 13), Educação Básica (n = 12) e Ensino Médio (n = 12). O Norte, com apenas 19 ocorrências, concentra-se sobretudo em Educação Básica (n = 4) e Políticas Públicas (n = 3), o que evidencia não apenas a sub-representação da produção nortista, mas também uma possível dificuldade de localizar documentos da região durante a busca. Por fim, a categoria Internacional (instituições fora do Brasil) aparece de forma residual .

Gráfico 2: Distribuição Temática por Região - Detecção via Palavras-chave e Resumo



Fonte: Gráfico gerado com uso da Perplexity AI.

Um achado da pesquisa diz respeito a escassez de produções acerca do momento de transição do jovem, ou seja, após a conclusão do ensino médio, quando não estão mais na escola, não ingressaram no ensino superior nem iniciaram uma atividade remunerada. Institucionalmente, esses jovens estariam em um “limbo”, pois não são nem estudantes nem trabalhadores. A partir de um critério etário, continuam na categoria de Jovens. Quais são suas

perspectivas de futuro, suas expectativas em relação à vida, seus sonhos? Como políticas públicas poderão contribuir para o agora e o futuro destes jovens? Compreendemos que se tratam de questões macro, com desafios interseccionais, que estão sendo enfrentadas por diversos pesquisadores preocupados com as juventudes brasileiras.

CONCLUSÕES

A redução do número de egressos do 3º ano do ensino médio que decidem realizar o Enem foi a motivação inicial para a pesquisa “Trajetórias dos jovens pernambucanos: o que vem depois do ensino médio?”, realizada pela Fundação Joaquim Nabuco. Este artigo apresenta as contribuições de mapeamento bibliográfico e banco de referências que demonstram o panorama da produção científica entre 2015 e 2026 sobre os temas Juventudes, Educação, Trabalho e Políticas Públicas.

Perante a discussão acima, denota-se que a redução no número de inscritos no Enem não se reduz à escolha individual, mas está atrelado a uma série de fatores externos que influenciam em cada decisão juvenil. A produção científica nacional quanto a temática é importante para contribuir com esclarecimentos frente ao contexto atual, bem como explicar suas particularidades e aprofundar suas problemáticas. Torna-se fundamental ter clareza das necessidades que permeiam as trajetórias juvenis, pois assim é possível direcionar melhor quais ações institucionais e políticas podem ser implementadas.

A partir da análise do banco de referências, foi possível identificar a contribuição de programas de pós-graduação, a exemplo do aumento da produção de dissertações sobre Juventudes, educação e trabalho no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), o qual contribuiu para o desenvolvimento acadêmico temático descentralizado da região Sudeste/Sul. Isso não só trouxe destaque para os conteúdos nordestinos, mas também corroborou para a elaboração de conhecimentos que quando trabalhados em outras regiões, enriquecem o campo, haja vista a ampliação de saberes por diversas realidades. A análise demonstrou também o número reduzido de produções na região Norte, merecendo investimentos para geração de mais conhecimentos sobre as juventudes da região. Portanto, é preciso ter mais articulações que produzam esse efeito cada vez mais expansivo.

Outro ponto relevante é o reconhecimento do foco investigativo em temas como Ensino Médio e Ensino Superior, porém se depara com poucos documentos que exploram a transição entre essas duas etapas educacionais. Com isso, identifica-se a necessidade de investigar mais esse intermédio. Por fim, reflexiona-se diante do fato de que as políticas públicas construídas dentro de um sistema que responde ao mercado, administrando o acesso e a exclusão de recursos, visam tornar o indivíduo útil para o trabalho e não necessariamente buscam diminuir as desigualdades. O Enem, como uma das maiores políticas públicas educacionais, é entendido como uma política de acesso à educação superior; contudo, é possível construir uma percepção inversa: um meio de seleção de quais grupos serão excluídos de uma educação superior que deveria ser um direito de todas e todos. Assim, ao pensar em políticas públicas educacionais, é preciso reconhecer que não basta ampliar o acesso formal a mecanismos como o Enem se as condições estruturais que impedem a participação juvenil permanecerem latentes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lilian Regina Cardoso. **Educação, juventude e políticas públicas**. Revista Saber Acadêmico, [s.l.], n. 25, p. 1-15, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011.

ANTUNES, Ricardo; FIGUEIREDO, Vitor. **Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo**. Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 22ª Região, [s.l.], n. 11, p. 59-78, 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): trabalho e rendimento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho.html>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2024**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Enem 2024: inscritos por estado.** Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/microdados>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Enem 2025: inscritos por estado.** Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/microdados>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 maio 1998.

CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? Rio de Janeiro:** IPEA, 2006. 250 p.

CARRANO, Paulo Carrano; MARINHO, Maria das Dores; OLIVEIRA, Rosana (org.). **Juventudes nas periferias urbanas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

COMIN, Giovana; BARBOSA, Maria Luisa. **Trabalhar para estudar.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 93-105, 2011.

ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet. **The dynamics of innovation: from national systems and "Mode 2" to a triple helix of university-industry-government relations.** Research Policy, v. 29, n. 2, p. 109-123, 2000.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; SECRETARIA-GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial.** Brasília, DF: SGPR, 2014. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais.** São Paulo: Cortez, 2023.

FOGO CRUZADO. **Relatórios 2025: Grande Recife.** Disponível em: <https://fogocruzado.org.br/relatorios>. Acesso em: 11 fev. 2026.

HERINGER, Rosana. **Permanência estudantil no ensino superior público brasileiro: reflexões a partir de dez anos de pesquisas.** Cadernos de Estudos Sociais, v. 37, n. 2, p. 1-20, 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência 2025**. Brasília, DF: IPEA, 2025.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. **O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica**. Revista Panorâmica, v. 33, p. 123-145, maio/ago. 2021.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Chicago: University of Chicago Press, 1962. Tradução de Beatriz Viana. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NONATO, Symaira Poliana; CORROCHANO, Maria Carla. **Juventudes e trabalho**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Ramon de. **O ensino médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 79-98, 2018.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-52.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa qualitativa crítica e válida**. In: RICHARDSON, Roberto Jarry et al. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999. cap. 6, p. 123-150.

SOUZA, Ana Rita; VAZQUEZ, Maria Laura. **Expectativas profissionais e educacionais de jovens do ensino médio público**. Revista de Educação Pública, São Paulo, v. 20, n. 45, p. 50-70, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon; COSSÍO, Mauricio Blanco. **Juventude, educação e emprego no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto pedagógico definitivo do curso ProfSocio 2025**. Londrina: UEL, 2025. Disponível em: <https://pos.uel.br/profsocio/wp-content/uploads/2025/10/Projeto-pedagogico-definitivo-do-curso-ProfSocio-2025-.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2026.