VÍNCULOS PEDAGÓGICOS E PERTENCIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO E EXPECTATIVAS DE CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

PEDAGOGICAL BONDS AND SCHOOL BELONGING IN UPPER SECONDARY EDUCATION: TEACHER–STUDENT RELATIONSHIPS AND EXPECTATIONS OF CONTINUING EDUCATION

Lucidalva Santos Amorim Rabelo

Elaine Luiz Martins Oliveira

Elisabete Batista Ottobeli

Keila Regina de Sousa Figueiredo

Suzana Queiroz Ribeiro Martins de Araújo

DOI: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i11.895 Aceito em: 05.11.2026

Resumo: O artigo discute como a literatura educacional articula relações professor-aluno, pertencimento escolar e expectativas de continuidade dos estudos no Ensino Médio. Desenvolveu-se uma análise teórico-bibliográfica, de orientação qualitativa e caráter interpretativo, com base em produções sobre juventudes, experiência escolar, mediação docente e projetos de futuro, além de marcos legais relativos ao direito à educação e à participação juvenil. A discussão foi organizada em três planos: a condição juvenil e os sentidos da escolarização; os vínculos pedagógicos e o reconhecimento no cotidiano escolar; e a construção de expectativas de formação posterior em condições socialmente desiguais. O confronto dos estudos indica que respeito, escuta e apoio docente integram a experiência de frequentar a escola, mas não se confundem com o pertencimento à instituição, formado também por relações entre pares, participação e percepção de justiça. As pesquisas sobre projetos de vida evidenciam ainda a necessidade de distinguir aspirações, chances percebidas e continuidade educacional efetivamente realizada. Conclui-se que as relações pedagógicas podem colaborar para o reconhecimento e para a elaboração de possibilidades de futuro, sem eliminar os condicionantes materiais, familiares e institucionais das trajetórias juvenis. A síntese não reivindica exaustividade nem apresenta novos dados empíricos.

Palavras-chave: Juventudes. Relações professor-aluno. Pertencimento escolar. Ensino Médio. Continuidade dos estudos.

Abstract: This article discusses how educational scholarship connects teacher–student relationships, school belonging, and expectations of continuing education after upper secondary school. It presents a qualitative and interpretive theoretical-bibliographic analysis of studies on youth, school experience, pedagogical mediation, and future plans, alongside Brazilian legal frameworks concerning education and

A Ilustração (ISSN 2675-908X) está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

youth participation. Three issues structure the discussion: youth experiences and the meanings of schooling; pedagogical bonds and recognition in everyday school life; and educational expectations amid social inequality. The literature suggests that respectful interactions, listening, and teacher support shape how students experience school, but they do not automatically amount to institutional belonging, which also involves peer relationships, participation, and perceived fairness. Research on young people's plans further indicates the need to distinguish educational aspirations, perceived chances, and transitions actually achieved. The article argues that pedagogical relationships may help students develop recognition and imagine educational possibilities without removing the material, family, and institutional constraints that influence their trajectories. The synthesis makes no claim to exhaustive coverage and reports no new fieldwork.

Keywords: Youth. Teacher–student relationships. School belonging. Upper secondary education. Educational continuity.

1 Introdução

O Ensino Médio reúne demandas que nem sempre cabem na leitura da escola como etapa preparatória para exames ou para o ingresso no trabalho. Nele, jovens convivem com professores e colegas, interpretam normas, disputam reconhecimento e formulam expectativas acerca do que poderão realizar depois da conclusão da Educação Básica. Essas dimensões não acontecem paralelamente: uma avaliação, uma conversa sobre o futuro ou uma situação de exclusão pode modificar o sentido atribuído ao estudo e à própria presença na instituição. O problema pedagógico, portanto, não se esgota na oferta de conteúdos, mas envolve as condições relacionais e sociais em que o conhecimento se torna significativo.

As juventudes chegam à escola com repertórios culturais e trajetórias desiguais. Dayrell (2007), ao examinar as tensões entre socialização juvenil e instituição escolar, rejeita a explicação que responsabiliza exclusivamente os estudantes pelo distanciamento em relação às aulas. Essa crítica altera a pergunta dirigida ao Ensino Médio: em vez de procurar apenas por que um jovem se adapta ou não às regras, torna-se necessário observar que formas de participação, linguagem e reconhecimento são admitidas em seu cotidiano. O plural juventudes não constitui simples escolha vocabular; indica condições de vida, responsabilidades e possibilidades de circulação social que diferenciam experiências escolares.

A relação professor-aluno assume importância nesse encontro porque a autoridade docente se manifesta tanto nas escolhas didáticas quanto na maneira de reconhecer dificuldades e potencialidades estudantis. O professor pode abrir caminhos para apropriação dos conhecimentos, apoiar a elaboração de perguntas e tornar compreensíveis critérios de avaliação. Entretanto, seria insuficiente reduzir o vínculo pedagógico à cordialidade: interações respeitosas precisam estar associadas a oportunidades concretas de aprender, participar e revisar percursos de estudo. Freire (1996) contribui para sustentar essa leitura ao conceber a docência como atividade ética, intelectual e dialogada, e não como exercício de simpatia desvinculado do ensino.

O pertencimento escolar amplia esse horizonte. Gostar de determinado professor, manter amizades e sentir-se parte da comunidade educativa são aspectos relacionados, embora diferentes. Uma instituição pode oferecer relações acolhedoras em algumas aulas e produzir silenciamento em outros espaços; estudantes podem criar laços intensos com colegas e, simultaneamente, questionar regras que consideram injustas. A análise da literatura exige preservar tais tensões, evitando interpretar o pertencimento como sentimento estável, homogêneo ou mensurável apenas pelo desejo de frequentar a escola.

O debate ganha outra densidade quando associado às expectativas de continuidade dos estudos. Desejar entrar na universidade, acreditar que essa possibilidade está ao alcance e conseguir efetivamente ingressar em uma formação posterior são situações distintas. Souza e Vazquez (2015) mostram que as expectativas de jovens do Ensino Médio público se articulam a condições socioeconômicas, experiências de trabalho e recursos familiares. A interpretação das relações pedagógicas, portanto, não pode atribuir ao incentivo docente uma capacidade causal que as pesquisas não demonstraram, mas tampouco deve ignorar seu significado nas trajetórias dos estudantes.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar criticamente como estudos sobre juventudes e Ensino Médio permitem relacionar vínculos professor-aluno, experiências de pertencimento e construção de expectativas educacionais. Busca-se responder à questão: de que modo as relações pedagógicas se articulam aos sentidos de pertença à escola e às perspectivas de continuidade dos estudos, considerando os limites impostos pelas desigualdades? Para tanto, apresenta-se o percurso bibliográfico, discutem-se as categorias centrais e confrontam-se resultados de pesquisas com o marco normativo do direito à educação, sem converter princípios legais em descrições automáticas das práticas escolares.

2 Percurso teórico-metodológico

Trata-se de pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e orientação descritivo-interpretativa. O artigo foi elaborado a partir de produções científicas discutidas na dissertação de referência, selecionadas por pertinência ao problema aqui delimitado, em diálogo com textos originais e legislação educacional consultados para conferir formulações e dispositivos citados literalmente. Não foram produzidos questionários, entrevistas ou observações de campo; os dados empíricos mencionados pertencem às investigações já publicadas, às quais devem ser atribuídos seus contextos e procedimentos.

O conjunto analítico reúne contribuições de Dayrell (2007), Reis (2012), Leão, Dayrell e Reis (2011a; 2011b), Souza e Vazquez (2015), Krawczyk (2011), Pereira e Lopes (2016), Botler (2021), Klein e Arantes (2016), além de aportes teóricos de Freire (1996), Charlot (2000), Dubet (2008) e Honneth (2003). As obras cumprem papéis diferentes: pesquisas com estudantes ajudam a examinar experiências e expectativas situadas; textos conceituais oferecem categorias

interpretativas; e legislação estabelece direitos e responsabilidades institucionais. Distinguir esses registros impede que afirmações normativas sejam tratadas como achados empíricos.

A leitura comparativa foi organizada em três núcleos temáticos: condição juvenil e significados da escolarização; mediação docente, reconhecimento e pertencimento; e expectativas de continuidade educacional em contextos de desigualdade. O procedimento consistiu em confrontar objetivos, conceitos, contextos e alcance dos resultados apresentados nas fontes. Não se pretendeu construir uma revisão sistemática ou contabilizar a totalidade das publicações nacionais, pois a documentação de buscas e triagem não autoriza alegação de exaustividade. Em coerência com Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006), esta delimitação é parte da transparência interpretativa.

As citações diretas de artigos científicos foram reservadas a formulações especialmente expressivas, com indicação de autoria e página da publicação. As quatro transcrições extensas, por sua vez, reproduzem dispositivos legais consultados em sua redação consolidada ou original indicada, identificados por artigo e incisos. Seu uso não substitui o diálogo acadêmico: cada dispositivo é antecedido por um problema pedagógico e seguido por uma interpretação que diferencia o dever estabelecido em lei das condições de implementação.

3 Juventudes e sentidos de pertencer à escola

3.1 Condição juvenil, diversidade e experiência escolar

A categoria juventudes remete a experiências produzidas em relações históricas, culturais e materiais. Embora o Ensino Médio organize os estudantes em séries e turmas, essa classificação não apaga diferenças entre quem trabalha, cuida de familiares, dispõe de tempo para estudar ou precisa enfrentar longos deslocamentos. O pertencimento à escola se produz nesse encontro entre organização institucional e circunstâncias de vida. Ao discutir as tensões entre jovens e escola, Dayrell (2007, p. 1105) conclui que “a escola tornou-se menos desigual, mas continua sendo injusta”. A formulação é útil porque obriga a distinguir expansão de acesso de transformação efetiva das relações escolares.

A presença de mais jovens no Ensino Médio não significa que a instituição esteja preparada para considerar igualmente seus repertórios culturais. Ao investigar sentidos da escolarização, Reis (2012) mostra que o aluno ocupa uma posição institucional, mas leva consigo experiências e saberes que não se originam exclusivamente das aulas. A questão é menos estabelecer oposição entre cultura juvenil e cultura escolar do que criar condições para que o encontro entre elas produza aprendizagens reconhecíveis. Quando práticas e linguagens dos estudantes são interpretadas apenas como resistência à disciplina, uma parte relevante da experiência educativa torna-se invisível.

O reconhecimento da pluralidade juvenil tem também amparo normativo. O Estatuto da Juventude não restringe o jovem à condição de destinatário de serviços; dispõe sobre

participação, identidade e autonomia. Para compreender por que essa formulação importa ao cotidiano escolar, convém recuperar seus princípios, que estabelecem um horizonte de direitos sem descrever, por si só, o modo como as escolas funcionam:

> Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:
>
> I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
>
> II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
>
> III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
>
> IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
>
> V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
>
> VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
>
> VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
>
> VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações. (BRASIL, 2013, art. 2º).

Autonomia, diversidade e diálogo entre gerações aparecem associados no dispositivo, o que impede tomar a vida juvenil como uma condição uniforme ou supor que a participação se esgote no cumprimento de regras. Sua tradução pedagógica exige observar quem pode falar, quais demandas são consideradas legítimas e em que medida as decisões da escola são explicadas e debatidas. Contudo, o direito formal não constitui demonstração de que esse reconhecimento ocorra: ele oferece um critério para analisar criticamente relações entre professores, estudantes e administração.

O estudo de Reis (2012, p. 637) confirma a necessidade de ultrapassar avaliações genéricas da instituição quando identifica que "os modos como vivenciam tais desafios não são homogêneos". A autora documenta dificuldades diferentes na apropriação dos saberes e nas relações de sociabilidade, o que desloca a interpretação do estudante abstrato para trajetórias vividas. Assim, falar em pertencimento significa examinar processos que podem envolver identificação, ambivalência, crítica e distanciamento, não apenas manifestações afirmativas sobre gostar da escola.

3.2 Escola, socialização e direito à formação

A escola ocupa posição singular porque combina formação intelectual, convivência coletiva e acesso a conhecimentos que não circulam igualmente em todos os espaços sociais. Charlot (2000) ajuda a compreender a relação com o saber como processo em que o estudante se mobiliza diante de atividades que adquirem sentido. Tal perspectiva não reduz a aprendizagem a

interesse espontâneo: requer mediações que tornem possível compreender por que determinados conhecimentos importam e como podem ser apropriados. O vínculo pedagógico ganha relevância quando o estudante encontra uma interlocução que acolhe suas perguntas sem renunciar à exigência intelectual.

A noção de escola justa discutida por Dubet (2008) torna evidente que oferecer as mesmas atividades a todos pode conservar desigualdades se as condições de aprendizagem forem muito distintas. Para estudantes com menos tempo disponível, insegurança econômica ou dificuldades anteriores, expectativas escolares idênticas podem produzir consequências desiguais. Isso não implica diminuir a exigência formativa, mas ampliar apoios e tornar critérios inteligíveis. O pertencimento, nessa direção, aproxima-se da percepção de que a escola reconhece a dignidade de seus estudantes enquanto lhes oferece condições reais de aprender.

Essa compreensão encontra correspondência nas finalidades atribuídas legalmente ao Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece objetivos que ultrapassam preparação imediata para exames. A transcrição integral do artigo pertinente evidencia a articulação entre formação humana, trabalho e prosseguimento educacional:

> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
>
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, art. 35).

O texto legal combina objetivos que às vezes são tratados como concorrentes: aprender conhecimentos escolares, preparar-se para o trabalho, formar autonomia intelectual e manter aberta a possibilidade de estudos posteriores. A articulação não significa que a escola consiga, sozinha, assegurar todos esses resultados. Significa que uma política ou prática de Ensino Médio centrada exclusivamente na adaptação dos jovens ao emprego ou na aprovação em exames estreita o sentido normativo da etapa. Na análise de Krawczyk (2011), a expansão do acesso faz emergir desafios relativos ao papel cultural da instituição e às condições efetivas de escolarização.

A própria ideia de transição para a vida adulta merece atenção. Tomazetti e Schlickmann (2016) discutem como transformações institucionais e geracionais tensionam a construção da autoridade pedagógica. Em vez de interpretar todo conflito como ausência de compromisso juvenil, é preciso observar como as regras são produzidas, comunicadas e negociadas. Essa leitura é decisiva para o pertencimento: sentir-se parte de uma instituição não exige concordância

irrestrita com suas normas, mas supõe a possibilidade de compreender seus fundamentos e contestar práticas percebidas como desrespeitosas.

4 Relações professor-aluno, reconhecimento e participação

4.1 O vínculo pedagógico como relação de ensino e reconhecimento

O vínculo professor-aluno não pode ser confundido com amizade nem descrito apenas por manifestações de afeto. Ele se constrói em práticas que sustentam o processo de aprender: planejar situações compreensíveis, responder às perguntas, apresentar devolutivas, reconhecer esforços e tornar justos os critérios de avaliação. Para Freire (1996), ensinar mobiliza responsabilidade ética e abertura ao diálogo, mas não elimina o compromisso com o conhecimento. O professor pode ser próximo e exigente, desde que a autoridade não dependa do constrangimento nem do silenciamento dos estudantes.

A distinção é importante porque uma convivência cordial pode coexistir com ausência de mediação efetiva. Quando o estudante não encontra explicações para seus erros, oportunidades de retomada ou critérios claros, o reconhecimento verbal pouco altera sua possibilidade de aprender. Ao contrário, intervenções que atribuem capacidade de compreender e oferecem meios concretos para avançar podem tornar a experiência escolar mais significativa. A teoria do reconhecimento de Honneth (2003) ajuda a interpretar essa dimensão moral, embora não autorize transformar qualquer atitude positiva do professor em comprovação de pertencimento institucional.

As pesquisas com jovens trazem indícios de que as relações são avaliadas segundo o modo como os adultos lidam com suas necessidades e inquietações. Nos estudos realizados no Pará, Leão, Dayrell e Reis (2011a) discutem críticas às rotinas e à comunicação escolar, mas também expectativas dirigidas aos professores. O problema não é simplesmente conquistar a adesão dos alunos à instituição; é construir possibilidades de interlocução que legitimem seus repertórios sem deixar de ensiná-los a acessar saberes novos. Nessa mediação, autoridade e escuta se fortalecem quando encontram consistência nas práticas.

A valorização das experiências juvenis também não significa supor que toda demanda possa ser atendida de imediato. A escola envolve limites coletivos, responsabilidades de cuidado e conflitos entre interesses. Contudo, as justificativas dessas decisões fazem parte da educação: quando os critérios são discutidos e os estudantes podem apresentar contrapontos, a regra adquire sentido diverso daquele produzido pela obediência exclusivamente punitiva. É nesse ponto que o pertencimento depende de práticas institucionais e não somente da postura isolada de professores considerados acolhedores.

4.2 Participação juvenil e limites das práticas de acolhimento

O reconhecimento se expressa de modo especialmente relevante na participação estudantil. Conselhos, grêmios, assembleias e projetos podem criar espaços legítimos de interlocução, mas sua existência formal não basta quando decisões importantes permanecem fechadas à participação. O Estatuto da Juventude atribui a esse direito uma dimensão efetiva, relacionando presença nos espaços públicos à possibilidade de influenciar decisões. O artigo 4º esclarece o alcance dessa participação:

> Art. 4º O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude.
>
> Parágrafo único. Entende-se por participação juvenil:
>
> I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;
>
> II - o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;
>
> III - a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e
>
> IV - a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto. (BRASIL, 2013, art. 4º).

Ao indicar inclusão efetiva e direito à voz e ao voto, a norma oferece critério para diferenciar participação simbólica de influência sobre decisões. No plano escolar, isso convida a investigar se iniciativas propostas pelos estudantes chegam a alterar projetos, rotinas e formas de avaliação, ou se permanecem limitadas a eventos pontuais. A participação também pode ocorrer em processos cotidianos menos formais, como negociações de critérios de trabalho e projetos de estudo. O pertencimento tende a tornar-se mais consistente quando a instituição permite reconhecer resultados dessas intervenções, sem exigir unanimidade.

Entretanto, a participação não se distribui espontaneamente de maneira igual. Estudantes com facilidade de expressão, disponibilidade de tempo ou maior prestígio entre colegas podem dominar os espaços decisórios. Outros permanecem pouco ouvidos porque trabalham, enfrentam discriminação ou não se reconhecem nas formas institucionalmente legitimadas de falar. Estudos sobre reconhecimento e justiça, como o de Botler (2021), permitem interpretar esses problemas de maneira crítica, relacionando demandas por respeito a experiências concretas de desigualdade. Nesse sentido, oferecer voz requer condições de escuta e mecanismos para alcançar diferentes grupos juvenis.

Também é necessário evitar que conflitos sejam tratados como prova simples de ausência de pertencimento. Jovens podem contestar regras precisamente porque consideram a escola importante e reivindicam maior respeito ou participação. Inversamente, permanecer em silêncio

pode corresponder tanto à concordância quanto à desistência de ser ouvido. A interpretação depende de contextos e de evidências capazes de diferenciar essas situações. O diálogo com Sposito (2003) orienta a olhar a escola para além das categorias administrativas e a investigar relações que atravessam seu interior e seu entorno.

5 Expectativas de continuidade dos estudos e desigualdades

5.1 Projetos de futuro: aspirações, chances percebidas e escolhas possíveis

As relações pedagógicas e o pertencimento adquirem um significado específico quando os estudantes se aproximam de decisões sobre trabalho, formação técnica e ensino superior. A escola pode divulgar oportunidades, organizar estudos preparatórios, explicar formas de ingresso e ampliar repertórios profissionais. Mas imaginar um futuro é diferente de avaliá-lo como possível. Na pesquisa de Leão, Dayrell e Reis (2011b, p. 1067), os autores registram "grande diversidade de projetos juvenis", resultado que desautoriza tratar a turma ou a rede escolar como grupo dotado de expectativas uniformes.

Projetos de futuro não são apenas listas de metas individuais: formam-se sob possibilidades institucionais e representações sociais sobre quem pode ocupar certos lugares. Klein e Arantes (2016) mostram a relevância da escola na construção de projetos de vida, sem que essa contribuição dispense recursos e oportunidades externos. Um convite para conhecer uma universidade pode ter significado formativo importante, mas tornar a transição efetiva depende também de informações, renda, transporte, condições de permanência e políticas de apoio. Confundir esses planos levaria a atribuir resultados posteriores à atuação de um professor sem evidência apropriada.

Souza e Vazquez (2015) aprofundam a distinção entre desejar e conseguir. Ao investigar 1.363 estudantes de escolas públicas da região metropolitana de São Paulo, identificaram intenções de seguir estudando acompanhadas por desigualdades entre grupos sociais. No resumo do artigo, destacam "desigualdades significativas de expectativas e avaliação de chances" (SOUZA; VAZQUEZ, 2015, p. 409). A expressão nomeia duas dimensões diferentes: não basta saber qual formação o jovem deseja; é preciso compreender como percebe suas possibilidades de acesso e por que as considera maiores ou menores.

A mesma investigação aponta o caráter ambíguo do trabalho, simultaneamente obstáculo à disponibilidade de tempo e estratégia para financiar a continuidade da escolarização. Esse achado é relevante para evitar leituras moralizantes das trajetórias: dedicar menos horas ao estudo não significa necessariamente atribuir menor valor à formação. As condições de origem e a necessidade de contribuir para a renda familiar configuram escolhas que não podem ser avaliadas exclusivamente como preferências individuais. Essa percepção desafia políticas escolares que tratam todos os jovens como se dispusessem dos mesmos recursos para planejar o futuro.

5.2 Formação integral e condições de continuidade educacional

A formulação de projetos de vida ganhou presença normativa explícita nas diretrizes recentes do Ensino Médio. A atualização da LDB pela Lei nº 14.945/2024 prevê a composição curricular em formação geral básica e itinerários, bem como orientações para relacionar ensino e territórios. Essas determinações merecem leitura cuidadosa porque uma menção curricular a projetos de vida não equivale à garantia material de trajetórias futuras. O artigo 35-B apresenta esse horizonte ao determinar:

> Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos.
>
> § 1º Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos:
>
> I - promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem;
>
> II - conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território;
>
> III - reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e
>
> IV - articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional.
>
> § 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável. (BRASIL, 1996, art. 35-B, incluído pela Lei nº 14.945/2024).

A redação conjuga investigação, território, trabalho e desenvolvimento integral, o que abre possibilidades para uma orientação educacional mais vinculada às experiências efetivas dos estudantes. Por outro lado, nada no dispositivo demonstra que oportunidades de construir projetos sejam igualmente distribuídas ou que tais projetos produzam transição automática para cursos posteriores. Para que a norma tenha densidade pedagógica, seriam necessárias ações que informem alternativas, debatam desigualdades e ampliem apoios concretos. A análise de Krawczyk (2011) sobre a complexidade institucional do Ensino Médio ajuda a compreender a distância possível entre novas diretrizes e condições de implementação.

Também o direito à continuidade educacional deve ser interpretado em termos de oportunidades efetivas. O Estatuto da Juventude prevê acesso à educação superior conforme as regras institucionais, enquanto a LDB vincula formação geral e prosseguimento de estudos. Entretanto, vagas, assistência estudantil, informação confiável e possibilidades de conciliar trabalho e formação permanecem distribuídas desigualmente. A dimensão relacional da escola pode favorecer confiança e circulação de informações, mas não substitui ações públicas de acesso e permanência nos níveis posteriores.

A leitura conjunta dessas pesquisas permite elaborar uma síntese que preserve o alcance de cada evidência. Relatos de acolhimento mostram significados atribuídos a professores e colegas; levantamentos de expectativas descrevem aspirações e chances percebidas; estudos longitudinais seriam necessários para examinar efetivamente transições e permanências posteriores. O Quadro 1 explicita tais distinções, úteis para evitar afirmações causais e para orientar intervenções educativas compatíveis com os problemas identificados.

Quadro 1 – Dimensões de análise e alcance das evidências sobre juventudes e escola

Dimensão	O que a literatura permite examinar	Limite interpretativo
Vínculo pedagógico	Escuta, critérios de ensino, apoio docente e reconhecimento narrados ou observados.	Não equivale automaticamente ao pertencimento à instituição.
Pertencimento escolar	Relações entre pares, identificação, participação, conflitos e percepções de justiça.	Não se reduz ao desempenho nem garante permanência posterior.
Expectativas educacionais	Desejos de formação e avaliação das possibilidades de ingresso em cursos.	Aspiração não demonstra acesso ou matrícula efetiva.
Transições posteriores	Trajetórias efetivamente acompanhadas após a conclusão do Ensino Médio.	Exigem desenhos e registros próprios; não decorrem de intenções declaradas.

Fonte: elaboração própria com base em Dayrell (2007), Reis (2012), Leão, Dayrell e Reis (2011b) e Souza e Vazquez (2015).

Ao reunir essas dimensões, o quadro impede uma leitura linear segundo a qual um bom vínculo com o professor produziria necessariamente pertencimento e, em seguida, ingresso no ensino superior. O que se pode afirmar com fundamento é que experiências relacionais participam da elaboração de sentidos e expectativas, enquanto a continuidade depende de mediações institucionais e condições externas. Essa distinção fortalece, em vez de enfraquecer, a responsabilidade pedagógica: orienta a escola a agir onde dispõe de competência e a reivindicar políticas capazes de enfrentar obstáculos que escapam à sala de aula.

Outro risco da abordagem sobre projetos de futuro consiste em considerar apenas o ensino superior universitário como trajetória legítima. A formação técnica, as experiências de trabalho articuladas à qualificação e os percursos formativos posteriores também precisam integrar o repertório de possibilidades apresentado aos estudantes. Não se trata de naturalizar restrições de acesso ou de dirigir jovens de grupos populares a opções supostamente mais realistas; trata-se de ampliar informação, respeitar escolhas e explicitar caminhos de continuidade sem ocultar barreiras materiais. A concepção de formação integral deve permanecer comprometida com a abertura de oportunidades, não com a antecipação de destinos sociais.

6 Considerações finais

A leitura das contribuições teóricas e empíricas reunidas neste artigo mostra que vínculos professor-aluno, pertencimento escolar e expectativas de continuidade dos estudos são dimensões

associadas, mas não equivalentes. Os estudos sobre experiência escolar evidenciam a importância de relações marcadas por escuta, reconhecimento e clareza pedagógica. Esses vínculos adquirem sentido quando favorecem a apropriação dos conhecimentos e a participação, e não apenas quando produzem convivência cordial.

O pertencimento exige considerar relações que ultrapassam um professor ou uma aula. A identificação com a comunidade escolar pode coexistir com críticas, conflitos e experiências desiguais de reconhecimento. Valorizar as juventudes em sua pluralidade significa observar quais estudantes conseguem influenciar decisões e quais permanecem pouco ouvidos. O direito de participar, reiterado no Estatuto da Juventude, oferece um parâmetro normativo relevante, mas sua efetivação depende de práticas e condições institucionais concretas.

Quanto às perspectivas de futuro, a produção científica analisada indica a necessidade de distinguir o desejo de continuar estudando, a avaliação das chances de ingresso e a trajetória educacional efetivamente realizada. A escola pode ampliar repertórios, oferecer informações e apoiar escolhas, mas não elimina, por sua ação isolada, desigualdades de renda, trabalho, território e acesso a políticas de permanência. Atribuir ao vínculo pedagógico uma causalidade suficiente para garantir a continuidade seria exceder o alcance das pesquisas discutidas.

A articulação entre formação integral e relações pedagógicas requer, portanto, ações simultâneas. No trabalho docente, implica critérios transparentes, devolutivas qualificadas e interlocução respeitosa; na organização escolar, demanda espaços de participação e atenção às experiências juvenis; nas políticas educacionais, exige recursos e oportunidades para sustentar percursos formativos posteriores. A legislação educacional oferece horizontes de direito, cuja realização depende de condições que precisam ser examinadas empiricamente.

Como limite, trata-se de síntese bibliográfica não exaustiva, sem acompanhamento próprio dos estudantes após o Ensino Médio. Pesquisas futuras podem confrontar relatos juvenis, práticas pedagógicas observadas e dados longitudinais para investigar como vínculos escolares se articulam às transições educacionais. A contribuição aqui oferecida é uma leitura integrada que não reduz pertencimento e projetos de futuro a escolhas individuais.

Referências

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiças vividas e demandas por reconhecimento numa escola pública: expressões de estudantes de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e238752, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147238752. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe

sobre os direitos dos jovens. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e outras leis. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022. Acesso em: 27 out. 2026.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013. Acesso em: 27 out. 2026.

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

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623656117. Acesso em: 27 out. 2026.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006. Acesso em: 27 out. 2026.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, 2011a. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200006. Acesso em: 27 out. 2026.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011b. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010. Acesso em: 27 out. 2026.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623655950. Acesso em: 27 out. 2026.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300007. Acesso em: 27 out. 2026.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo

"estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 409-426, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022015041789. Acesso em: 27 out. 2026.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, 2003. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i57p210-226. Acesso em: 27 out. 2026.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606139017. Acesso em: 27 out. 2026.